



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS ESPONTÂNEAS PRODUCENTE E POUCO
PRODUCENTE DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA**

Ana Cecília Fernandez dos Santos

SÃO CARLOS
2018



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS ESPONTÂNEAS PRODUCENTE E POUCO
PRODUCENTE DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA

ANA CECÍLIA FERNANDEZ DOS SANTOS
Bolsista: Capes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes

São Carlos
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ana Cecília Fernandez dos Santos, realizada em 29/06/2018:

Rita Barbirato Thomaz de Moraes

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes
UFSCar

Magali Barçante

Profa. Dra. Magali Barçante
FATEC

Vera Lucia Teixeira da Silva

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Vera Lucia Teixeira da Silva e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Rita Barbirato Thomaz de Moraes

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes

Dedico este trabalho à minha família por todo o apoio, compreensão e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, primeiramente, por todo auxílio, orientação e por sempre me apoiarem nas minhas decisões. ¡Muchas gracias!

Ao meu irmão por ser compreensivo e por me incentivar sempre.

A toda minha família por ter me ajudado direta ou indiretamente.

Ao meu namorado de longa data pelo auxílio e pela compreensão durante todo este tempo.

À minha orientadora, Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes, pela paciência, orientação e por todas as oportunidades e reflexões que me proporcionou por todos estes anos.

Aos professores José Carlos Paes de Almeida Filho e Nelson Viana, pelas importantes contribuições dadas na banca de qualificação.

A todos os professores da UFSCar e da Unesp que me proporcionaram grandiosos momentos de reflexão e crescimento profissional e pessoal.

Aos meus amigos Ana Esther, Carol, Cida, Gabriel, Jorge, Lucas, Marina, Monique e Thiago por me acompanharem durante essa jornada e demais aventuras.

Às minhas amigas de São João, Carol, Helen e Natália, e demais amigos que estiveram ao meu lado e acompanharam o final desta trajetória de forma singular.

A CAPES, pela ajuda financeira.

RESUMO

Nos últimos anos, percebemos que vários alunos da graduação e pós-graduação de uma universidade do interior do estado de São Paulo declaravam utilizar diferentes procedimentos para estudar a Língua Inglesa fora de sala de aula. Em 2015, pedimos para alunos do primeiro ano de Licenciatura em Letras Português/Inglês da mesma universidade escreverem narrativas sobre como haviam aprendido inglês. Obtivemos, assim, diferentes respostas, mas que apresentavam um aspecto em particular: a maioria dos alunos afirmavam manter contato ou estudar a língua a partir de séries de televisão, músicas, filmes, videogames, jogos *online* e pela *internet*. No que tange a esse assunto, estratégias de aprendizagem (PAIVA, 2005), competências (ALMEIDA FILHO, 2016) e crenças (BARCELOS, 2004) de diferentes alunos foram investigadas. Entretanto, defendemos que esses elementos relacionam-se com algo maior: a Competência Espontânea de aprender (ALMEIDA FILHO, 2014). Considerando esse panorama, buscamos melhor compreender as características da Competência Espontânea considerada produtora. Esta pesquisa, de natureza qualitativa (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009; SELIGER e SHOHAMY, 1989) e exploratória, foi realizada com alunos universitários do curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação de uma universidade federal do interior do estado de São Paulo. Eles responderam a um questionário; escreveram uma narrativa; foram observados nas aulas de Inglês Instrumental; e suas produções foram analisadas. Os dados mostraram que diferentes níveis de motivação, afetividade, conhecimento informal, estratégias de aprendizagem, atitudes, ações e outros elementos contribuíram para caracterizar esse tipo de competência.

Palavras-chave: Competência Espontânea. Aprendizes. Língua Inglesa.

ABSTRACT

In the past few years, many undergraduate and graduate students from a federal university in the interior of São Paulo state said they used different procedures to study English outside the classroom. In 2015, we proposed students of the 1st year of the Letters Portuguese/English course to write how they had learned English. All the answers showed that they had studied through television series, music, movies, games and the internet. Regarding this, students' learning strategies (PAIVA, 2005), competences (ALMEIDA FILHO, 2016) and beliefs (BARCELOS, 2004) were investigated. However, we believe that these elements are related to the Spontaneous Competence (ALMEIDA FILHO, 2014). Considering this, we intend to comprehend the characteristics of the productive Spontaneous Competence. This qualitative and exploratory research (SILVEIRA e CORDOVA, 2009; SELIGER e SHOHAMY, 1989) was developed with Library and Information Science undergraduate students from a federal university in the state of São Paulo. They answered a questionnaire; they wrote a narrative; they had been observed in their English for Specific Purposes class; and their activities were analyzed. The data showed that different levels/types of motivation, affectivity, informal knowledge, learning strategies, attitudes, actions and other elements contributed to characterize this kind of competence.

Key-words: Spontaneous Competence. Learners. English.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação esquemática da competência comunicativa.....	29
Figura 2 - Revisão da representação esquemática da competência comunicativa	30
Figura 3 - Evolução Cronológica da Competência Comunicativa	32
Figura 4 - Representação da CC a partir de discussões no projeto Pró-Formação.....	33
Figura 5 - Operação Global do Ensino de Línguas	36
Figura 6 - Modelo da Operação Global da Formação de Agentes	38
Figura 7 - Representação da estrutura das crenças como crenças centrais e periféricas	58
Figura 8 - Modelo sócio-educacional de aquisição de L2	77
Figura 9 - Os estilos de aprendizagem observados em seu caráter multidimensional ...	90
Figura 10 - Funcionamento do Filtro-Afetivo	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre as Competências do Professor-Aluno	41
Quadro 2 – Atitudes positivas e negativas do aprendizes	45
Quadro 3 – O Eu-em-formação e as ações pautadas na reflexão crítica	49
Quadro 4 - Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas	55
Quadro 5 - Estratégias de Aprendizagem	84
Quadro 6 – Quatro estilos de aprendizagem propostos por Reid (1987).....	88
Quadro 7 - As 8 Inteligências Múltiplas.....	92
Quadro 8 – Características do bom aprendiz I	106
Quadro 9 – Estratégias do bom aprendiz de línguas	108
Quadro 10 – Características do bom aprendiz II	109
Quadro 11 - Participantes da pesquisa.....	125
Quadro 12 – Instrumentos/Procedimentos e seus objetivos	127
Quadro 13 – Resposta da aluna Alice (pergunta 15a)	131
Quadro 14 – Respostas da aluna Alice (perguntas 15d e 19)	131
Quadro 15 – Resposta da aluna Alice (pergunta 12).....	132
Quadro 16 – Respostas da aluna Alice (perguntas 5 e 9)	132
Quadro 17 – Respostas de João (perguntas 15a e 19)	132
Quadro 18 – Respostas de João (perguntas 5 e 9)	133
Quadro 19 – Respostas de Katia (perguntas 5, 9 e 15b).....	133
Quadro 20 – Resposta de Matheus (pergunta 15a).....	134
Quadro 21 – Resposta de Matheus (pergunta 8).....	134
Quadro 22 – Resquícios de intuição de aprendizes com CEA pouco produtor.....	136
Quadro 23 – Resquícios de intuição de aprendizes com CEA produtor	136
Quadro 24 – Ações e razões para aprender de aprendizes com CEA pouco produtor	138

Quadro 25 – Ações e razões para aprender de aprendizes com CEA produtora.....	138
Quadro 26 – Ações relacionadas às dificuldades de aprendizes com CEA pouco produtora	139
Quadro 27 – Ações relacionadas às dificuldades de aprendizes com CEA produtora	139
Quadro 28 - Motivos pelos quais precisa aprender Inglês - participantes com CEA pouco produtora.....	141
Quadro 29 - Motivos pelos quais precisa aprender Inglês - participantes com CEA produtora	141
Quadro 30 – Resposta de João (pergunta 16).....	143
Quadro 31 – Resposta de Alice (pergunta 4).....	143
Quadro 32 - Elementos das aulas de Inglês que poderiam contribuir para a motivação - participantes com CEA pouco produtora	144
Quadro 33 - Elementos das aulas de Inglês que poderiam contribuir para a motivação - participantes com CEA produtora	144
Quadro 34 – Resposta de Katia (pergunta 4).....	144
Quadro 35 – Resposta de Matheus (pergunta 14).....	145
Quadro 36 – Estratégias de memória de aprendizes com CEA não tão produtora	148
Quadro 37 – Estratégias de memória de aprendizes com CEA produtora	148
Quadro 38 – Estratégias cognitivas de aprendizes com CEA não tão produtora	148
Quadro 39 – Estratégias cognitivas de aprendizes com CEA produtora.....	149
Quadro 40 – Estratégias de compensação de aprendizes com CEA não tão produtora	149
Quadro 41 – Estratégias de compensação de aprendizes com CEA produtora.....	149
Quadro 42 – Estratégias metacognitivas de aprendizes com CEA não tão produtora	150
Quadro 43 – Estratégias metacognitivas de aprendizes com CEA produtora.....	150
Quadro 44 – Estratégias afetivas de aprendizes com CEA não tão produtora	151
Quadro 45 – Estratégias afetivas de aprendizes com CEA produtora.....	151
Quadro 46 – Estratégias sociais de aprendizes com CEA não tão produtora.....	152
Quadro 47 – Estratégias sociais de aprendizes com CEA produtora	152

Quadro 48 – Estilos global e analítico de aprendizes com CEA não tão produtora...	153
Quadro 49 – Estilos global e analítico de aprendizes com CEA produtora	153
Quadro 50 – Canais físicos e perceptíveis para estudar línguas de aprendizes com CEA não tão produtora.....	154
Quadro 51 – Canais físicos e perceptíveis para estudar línguas de aprendizes com CEA produtora	155
Quadro 52 – Tipos de personalidade de aprendizes com CEA não tão produtora.....	156
Quadro 53 – Tipos de personalidade de aprendizes com CEA produtora.....	156
Quadro 54 – Diferenças biológicas de aprendizes com CEA pouco produtora	160
Quadro 55 – Diferenças biológicas de aprendizes com CEA produtora.....	160
Quadro 56 – Gosto de aprendizes com CEA pouco produtora pela Língua Inglesa..	163
Quadro 57 – Gosto de aprendizes com CEA produtora pela Língua Inglesa.....	163
Quadro 58 - Aprendizagem de outras línguas estrangeiras por aprendizes com CEA pouco produtora.....	164
Quadro 59 - Elementos interessantes das aulas de Inglês - aprendizes com CEA pouco produtora	164
Quadro 60 - Elementos interessantes das aulas de Inglês - aprendizes com CEA produtora	164
Quadro 61 – Resposta de Katia (pergunta 4).....	165
Quadro 62 - Definição de aprendizagem de Língua Estrangeira de aprendizes com CEA pouco produtora.....	166
Quadro 63 - Definição de aprendizagem de Língua Estrangeira de aprendizes com CEA produtora	166
Quadro 64 – Resposta de Matheus (pergunta 4).....	166
Quadro 65 - Dificuldades em participar de aulas de Inglês de aprendizes com CEA pouco produtora.....	167
Quadro 66 - Dificuldades em participar de aulas de Inglês de aprendizes com CEA produtora	167
Quadro 67 - Autoavaliação de desempenho de aprendizes com CEA pouco produtora	168

Quadro 68 – Estratégias cognitivas e de compensação de participantes com CEA pouco produtora	169
Quadro 69 – Estratégias cognitivas e de compensação de participantes com CEA produtora	169
Quadro 70 – Resposta da aluna Alice (CEA pouco produtora)	171
Quadro 71 – Resposta do aluno João (CEA pouco produtora)	172
Quadro 72 – Resposta do aluno Breno (CEA produtora).....	172
Quadro 73 – Respostas da aluna Katia (CEA produtora).....	172
Quadro 74 – Respostas do aluno Matheus (CEA produtora)	173
Quadro 75 – Respostas das perguntas 16 e 17	175
Quadro 76 – Estratégias de aprendizagem relacionadas à 3ª característica do bom aprendiz	176
Quadro 77 – Respostas da pergunta 12	176
Quadro 78 – Resposta do aluno Matheus (pergunta 15c).....	177
Quadro 79 – Respostas do aluno Matheus (CEA produtora)	177
Quadro 80 – Resposta da aluna Katia (CEA produtora)	178
Quadro 81 – Estratégias cognitivas e sociais	178
Quadro 82 – Frequência da utilização de uma estratégia metacognitiva	179
Quadro 83 – Resposta da aluna Katia (pergunta 19).....	179
Quadro 84 – Resposta da aluna Katia (CEA produtora)	179
Quadro 85 – Respostas da pergunta 12	180
Quadro 86 – Crenças, intuições e pressupostos, atitude e ações dos participantes	182
Quadro 87 – Motivação, estratégias, estilos, preferências sensoriais, tipos de personalidade, diferenças biológicas, afetividade e características de bom aprendiz dos participantes.....	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CC – Competência Comunicativa

CEA – Competência Espontânea de Aprender

DI – Diferenças Individuais

IQ – Intelligence Quotient

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

OGEL – Operação Global do Ensino de Línguas

OGF – Operação Geral da Formação de Agentes

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

Sumário

Capítulo I.....	17
1.1 Introdução	17
1.2 Justificativa	20
1.3 Objetivos de Pesquisa	22
1.4 Pergunta de Pesquisa	22
1.5 Organização da dissertação.....	23
Capítulo II: Fundamentação Teórica	25
2.1 Breve discussão sobre o termo Competência.....	25
2.2 Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL)	35
2.3 Modelo da Operação Geral da Formação de Agentes (OGF).....	38
2.4 O modelo das cinco competências	40
2.4.1 Conhecimento.....	42
2.4.2 Atitude.....	43
2.4.3 Ações	47
2.5 Competência Espontânea	50
2.5.1 Conhecimentos Informais	53
2.5.1.1 Crenças	55
2.5.1.2 Memória	61
2.5.1.3 Intuição.....	71
2.5.1.4 Pressupostos	73
2.6 Diferenças Individuais	74
2.6.1 Motivação.....	76
2.6.2 Estratégias de Aprendizagem	83
2.6.3 Estilos de Aprendizagem.....	88
2.6.4 Preferências Sensoriais.....	91
2.6.5 Tipos de personalidade.....	93

2.6.6 Diferenças Biológicas	96
2.6.7 Aptidão.....	97
2.7 Afetividade.....	101
2.8 Bom Aprendiz.....	105
2.9 Contexto Nacional	112
2.10. Síntese.....	117
Capítulo III: Metodologia da pesquisa	119
3.1 Natureza da pesquisa	119
3.2 Contexto da pesquisa	123
3.3 Participantes da pesquisa	124
3.4 Instrumentos e Procedimentos para Coleta e Análise de Dados.....	126
Capítulo IV: Análise de dados.....	130
4.1 Crenças.....	130
4.2. Intuição e Pressupostos	135
4.3 Ações e Atitudes.....	137
4.4 Motivação	141
4.5 Estratégias de Aprendizagem.....	146
4.6 Estilos de Aprendizagem e Preferências Sensoriais	153
4.7 Tipos de personalidade	156
4.8 Diferenças Biológicas	160
4.9 Afetividade.....	162
4.10 Bom aprendiz.....	168
4.11 Respondendo a pergunta de pesquisa	181
5. Considerações Finais	185
Referências	186
Anexo I – Teste de Estratégias de aprendizagem de Língua Estrangeira (OXFORD, 1990).....	193

Anexo II – Roteiro para entrevista dos alunos (1ª aula)	197
Anexo III – Código para transcrição	198
Anexo IV – Proposta de interação do blog da disciplina de Inglês Instrumental.....	199
Apêndice I – Questionário de Pesquisa	200
Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	209

Capítulo I

1.1 Introdução

Desde os anos 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reintroduziu o ensino de uma Língua Estrangeira (doravante LE) como disciplina obrigatória na educação básica e, segundo Archanjo (2016), permitiu que mais uma LE fosse oferecida no Ensino Médio. A escolha da língua poderia ser feita pela escola a partir de seus recursos e necessidades. Apesar de não ser obrigatório, o ensino de Língua Inglesa (doravante LI) nas escolas regulares permaneceu praticamente como escolha unânime em várias escolas do país, como aponta o mesmo autor. Entretanto, após a Reforma do Ensino Médio (2016/2017), ministrar Inglês nesse contexto tornou-se obrigatório, uma vez que essa língua é “a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro” (Ministério da Educação¹).

Considerando esse panorama e a pequena carga horária destinada a essa disciplina no ensino regular – segundo a página 21 dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN) do Ensino Fundamental –, podemos refletir sobre o contrassenso que temos em nosso contexto brasileiro: a relevância do ensino-aprendizagem dessa Língua Estrangeira (doravante LE) no contexto brasileiro e a dificuldade de se trabalhar com essa língua em tão pouco tempo em sala de aula, uma vez que ela chega a ocupar apenas uma aula por semana para cada turma em várias instituições (PAIVA, 2003).

Quando um indivíduo começa a estudar a LI na escola – às vezes, é o primeiro contato formal com a língua que o aluno possui –, ele também desenvolve certos mecanismos relacionados à atividade de aprender uma língua e à própria língua conhecidos como competências.

Diversas áreas utilizam o termo *competência* e conceituam-no diferentemente. Por ser algo tão amplamente utilizado, o termo, em uma mesma área, traz diferentes perspectivas. Na Linguística, por exemplo, Chomsky (1957) foi o primeiro a utilizar o termo referindo-se a ele como o conhecimento linguístico que um indivíduo possuiria e que seria utilizado durante o desempenho do mesmo ao comunicar-se. Hymes (1972),

¹ MEC. Novo Ensino Médio: dúvidas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_10>. Acesso em 06 de agosto de 2017.

por outro lado, criticou duramente o pensamento do pesquisador anterior e apontou que o conhecimento da língua seria um recurso que um indivíduo utiliza para se comunicar, de maneira que o desempenho também faria, portanto, parte da competência de Chomsky (1957) e não seria, assim, tratado como algo separado. Vários outros autores contribuíram para a Linguística e a Linguística Aplicada como vemos em nossa fundamentação (CANALE & SWAIN, 1980; CANALE, 1983; e CELCE-MURCIA *et al.*, 1995). Entretanto, utilizamos a definição e o modelo de competências de Almeida Filho (1993; 2014; 2015; 2016) para nossa investigação.

Segundo esse modelo, aprendizes e professores possuem cinco competências: (1) Competência Linguístico-Comunicativa (capacidade de mobilizar e articular conhecimentos da língua e de comunicação para interagir e comunicar-se); (2) Competência Espontânea/Implícita² (capacidade de agir para aprender/ensinar uma língua a partir de conhecimentos informais advindos da experiência do indivíduo, suas memórias, crenças, intuições e pressupostos); (3) Competência Informada/Teórica (capacidade de trabalhar com conhecimentos específicos formalizados relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas); (4) Competência Operacional estudiosa/Aplicada (capacidade de integrar o conhecimento informal ao formalizado); e (5) Competência Acadêmica/Profissional (capacidade de avaliar e gerenciar as demais competências).

A partir desse modelo, trabalhamos com uma das competências mais basilares: a Espontânea, de aprender. Conhecer como um aprendiz aprende uma língua e o que ele mobiliza para isso poderia nos auxiliar a entender melhor esse processo e auxiliar nossos alunos a desenvolver a língua-alvo com mais sucesso. Considerando essa informação e a escassez de pesquisas sobre Competência Espontânea de aprender, julgamos necessário investigar suas características, sua utilização por dois grupos de alunos e a manifestação dessa competência por esses indivíduos.

Segundo Almeida Filho (2014), o aluno não recebe formação para ser o que é, diferentemente do professor. Dessa forma, ele age intuitivamente, sem receber instrução. Paralelamente a isso, faltam pesquisas nessa área relacionada à Competência Espontânea de Aprender (doravante CEA) do aprendiz. Após realizarmos um

² Como estamos falando de dois indivíduos (aprendizes e professores), colocamos cada competência correspondente e relacionada à cada um na ordem em que apresentamos esses indivíduos. Dessa forma, as Competências Espontânea, Informada, Operacional estudiosa e Acadêmica são do aprendiz, enquanto a Implícita, Teórica, Aplicada e Profissional são do professor. Apenas a Linguístico-Comunicativa não possui uma alteração de nomenclatura quando relacionada a esses indivíduos. Essas diferenciações são assim feitas por relacionarem-se a pessoas diferentes e também, portanto, pelos processos diferentes que envolvem.

levantamento³ de dissertações e teses⁴ que poderiam investigar a aprendizagem de aprendizes de LE a partir da teoria da CEA, deparamo-nos com apenas a dissertação da pesquisadora Ferraço de Paula (da Universidade de Brasília) – *Procedimentos Espontâneos de Aprender LE (inglês): Um esboço da Análise da Competência Espontânea de Aprender do Aluno* (2008).

Em sua dissertação, Ferraço de Paula (2008) investigou a CEA de seus alunos. Diferentemente de sua pesquisa, não pretendemos sondar a CEA de vários alunos, mas explorar as características da CEA considerada bem desenvolvida. Para tanto, selecionamos seis alunos do curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação que estavam cursando a disciplina de Inglês Instrumental em uma universidade federal do interior do estado de São Paulo. Esses alunos tiveram suas CEAs classificadas – a partir da triangulação de dados (ver capítulo de *Metodologia*) – em: bem desenvolvida/producente e pouco produtora. Os parâmetros utilizados para pontuar as CEAs desses indivíduos foram baseados: (1) nos componentes das competências⁵ de uma maneira geral, segundo Almeida Filho (2016) – conhecimento, atitudes, capacidade de decisão e ações; (2) nos elementos existentes na CEA, ainda segundo o mesmo autor e adaptado de Bandeira (2003)⁶ – conhecimento informal, crenças, memória, intuição e pressuposto; e (3) nas diferenças individuais, tais como traços de motivação, estratégias e estilos de aprendizagem, preferências sensoriais, tipos de personalidade, grau de generalidade, diferenças biológicas, aptidão, afetividade e características relacionadas ao bom aprendiz (RUBIN, 1975) de línguas.

Como especificamos na seção de metodologia, os alunos responderam a um questionário, foram observados e suas produções foram registradas de forma a triangularmos os dados para obter os dois perfis de CEA (producente e pouco produtora).

³ O levantamento foi realizado a partir de pesquisas nas plataformas de dissertações e teses *online* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade do Estado de São Paulo (Unesp), da Universidade de Brasília (UnB), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisamos todo o período disponível existente nas plataformas online.

⁴ Procuramos por teses e dissertações e não artigos por considerar que o assunto é relativamente novo – se considerarmos que o modelo de competências de Almeida Filho (1993) surgiu há pouco mais de 20 anos –, o que poderia ser melhor explorado em pesquisas e, posteriormente, aparecer em artigos.

⁵ Competências Linguístico-Comunicativa, Espontânea, Informada, Operacional Estudiosa e Acadêmica (ALMEIDA FILHO, 2014).

⁶ Bandeira (2003) trata da Competência Implícita (CI) do professor. Dessa forma, adaptamos os componentes da CI de forma que correspondessem e respeitassem as características e peculiaridades dos aprendizes de línguas.

Considerando a formação do aluno como algo latente em um momento em que muito se fala sobre autonomia do aluno e se discute sobre possíveis estímulos de torná-lo protagonista de seu aprendizado, estudar sobre a aprendizagem de línguas a partir da perspectiva de aprendizes torna-se algo altamente relevante. Continuamos discutindo a importância do estudo da CEA na próxima seção com mais detalhes.

1.2 Justificativa

Este estudo justifica-se pela relevância de investigar como aprendizes de LI como LE aprendem da maneira como aprendem ao mobilizar, em seus conhecimentos informais, crenças, memórias, intuições e pressupostos, elementos que porventura utilizam. Como aponta Almeida Filho (2014), o aluno não recebe formação para atuar como tal, diferentemente do professor. Este recebe instrução formal durante a graduação, além de, possivelmente, receber mais incentivo que aquele para pensar sobre sua prática. Esse profissional pode, entre outras ações: participar de eventos relacionados à área de ensino-aprendizagem; ler e escrever textos sobre elementos vinculados à sua atuação e desenvolvimento; e participar de cursos para especializar-se, assim como engajar-se em pesquisas de pós-graduação. Como consequência, o professor pode receber orientações ou ter acesso a informações, de maneira a analisar e alterar sua prática quando acreditar ser necessário. Dessa forma, pouco sabemos sobre o outro lado do processo de ensino-aprendizagem (que não seja ensinar) em termos de competência.

Considerando essa necessidade e nossa perspectiva de CEA como uma capacidade de agir baseada em conhecimentos e experiências que o aprendiz possui, julgamos que essa conceituação abrange – como também se relaciona a – vários elementos vinculados à aprendizagem de línguas. Conhecer as CEAs de diferentes aprendizes, nos faz explorar amplamente essa outra perspectiva do processo de ensino-aprendizagem de línguas e nos faz entender melhor o que acontece com o desenvolvimento linguístico-comunicativo dos indivíduos em questão.

A título de contextualização, o interesse por esse tema – aprendizagem de LE – surgiu em decorrência da experiência da pesquisadora em salas de aula de projetos de

extensão e de aulas regulares de LI⁷ e do desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Reflexões sobre o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à Competência Espontânea de aprender” (2015). Nesse trabalho, buscamos por teses e dissertações entre 2010 e 2014 de cinco universidades públicas⁸ que poderiam abranger a CEA. Entretanto, nenhuma delas era relacionada ao assunto. Encontramos apenas 11 pesquisas que investigavam algum componente da mesma – crenças, estratégias de aprendizagem, motivação, aprendizagem autorregulada e aprendizagem autônoma –, mas não a totalidade das CEA dos participantes envolvidos. Posteriormente, procuramos por quaisquer dissertações e teses nas plataformas *online* dessas universidades em todo o período disponível e não encontramos nada específico, além da já citada pesquisa de Ferraço de Paula (2008).

Em sua dissertação, a autora coletou os dados com seis participantes do nível básico e seis do nível intermediário de uma escola de idiomas, classificando-os em dois grupos: um grupo com bons prognósticos – a partir de observação da pesquisadora e dos professores dos alunos – e outro que “não demonstrava indícios de um desenvolvimento tão promissor quanto o dos alunos do primeiro grupo” (FERRAÇO de PAULA, 2008, p. 24). Segundo ela, a CEA desses alunos era acionada no momento em que eles se deparavam com um problema ou situação desafiadora e que muitas de suas ações eram reflexo da influência dos grupos sociais dos quais esses alunos participavam (dentre eles: familiares, colegas, professores e livros didáticos). Ademais, os alunos do nível intermediário possuíam um repertório de procedimentos com interação maior do que os alunos do nível básico; assim como os alunos considerados bons utilizavam mais procedimentos interativos do que os alunos sem bons prognósticos. A autora utilizou O’Malley e Chamot (1990) para analisar os procedimentos e estratégias de aprendizagem dos alunos e Almeida Filho (2007) e Bandeira (2003) para tratar das intuições, crenças, pressupostos, atitude e capacidade de ação. Apesar da pesquisadora investigar a CEA de aprender desse universo de alunos e de trazer algumas teorias

⁷ Como o tempo em sala de aula era escasso (nos projetos de extensão e na sala de aula regular), conforme discutimos no início da Introdução, senti a necessidade de entender mais se os alunos estudavam/o que faziam fora de sala de aula com a língua e de que maneira isso poderia influenciar (se fosse o caso) os desenvolvimentos linguísticos dos mesmos. A intenção, a princípio, era a de conhecer mais sobre o assunto para poder instruir, orientar e encorajar outros alunos a realizarem certos tipos de procedimentos, de maneira a trabalhar paralelamente com os mesmos dentro e fora de sala de aula. Após várias leituras e conversas com a presente orientadora, decidi pesquisar sobre a CEA, o que originou o Trabalho de Conclusão de Curso descrito acima e a presente pesquisa.

⁸ Ver página 18 desta dissertação.

também utilizadas nesta pesquisa, a presente pesquisa detém-se, especificamente, na averiguação de características de uma CEA considerada produtora.

Como podemos perceber, portanto, não há muitas pesquisas sobre algo que poderia contribuir muito para o processo de ensino-aprendizagem de LE. Por outro lado, o conceito de Competência Implícita⁹ – correspondente da CEA para o professor – é mais investigado como na pesquisa de Bandeira (2003), por exemplo.

Considerando a falta de pesquisas sobre CEA de aprender, iniciamos nossa investigação sobre as características da CEA considerada produtora. Ao conhecer suas características, poderíamos auxiliar nossos alunos e aprendizes a desenvolverem tal CEA e, com isso, possivelmente, desenvolver a língua-alvo. Dessa forma, julgamos que este trabalho pode contribuir para a área de ensino-aprendizagem de línguas.

Almejamos que se beneficiem deste trabalho mais pesquisadores no tocante à aprendizagem de LE e professores de LEs, uma vez que eles poderiam, assim, identificar determinadas características em seus alunos e entender como eles estão aprendendo. Ademais, a partir de mais pesquisas nessa área, mais ações futuras de exploração e aperfeiçoamento da CEA de aprendizes podem ser elaboradas e consideradas inclusive por professores em formação inicial e pelos próprios aprendizes.

Enfatizamos, portanto, a importância desta pesquisa ao visar contribuir com mais informações sobre a aprendizagem de LI como LE para a área de ensino-aprendizagem de línguas. Na próxima seção, explicitamos os objetivos e pergunta de pesquisa.

1.3 Objetivos de Pesquisa

Com a presente pesquisa, visamos: (1) Melhor compreender como se caracteriza a CEA considerada produtora; (2) Averiguar como os participantes utilizaram essa competência; (3) Mapear a CEA desses indivíduos.

1.4 Pergunta de Pesquisa

Considerando os objetivos, nossa pergunta de pesquisa é:

⁹ Esse conceito será melhor desenvolvido na seção sobre Competências no Capítulo de Fundamentação teórica.

1) Como se caracteriza a CEA considerada produtora de aprendizes de LI como LE em uma universidade federal do interior do estado de São Paulo?

1.5 Organização da dissertação

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, considerando esta introdução (Capítulo I) e as considerações finais. O segundo contempla o arcabouço teórico utilizado para fundamentar esta pesquisa. Ele é composto principalmente por teorias sobre Competência – nas áreas da Linguística e Linguística Aplicada – e seus principais componentes, diferenças individuais e características sobre o bom aprendiz de línguas.

Considerando isso, no segundo capítulo, fazemos uma breve síntese sobre os diferentes conceitos atribuídos ao conceito *competência* na Linguística e na Linguística Aplicada. Após essa breve discussão, desenvolvemos os componentes de todas as competências, segundo Almeida Filho (2016), abordando, portanto: conhecimento; atitude; capacidade de decisão e ação; e ações. Além disso, apresentamos, de acordo com Bandeira (2003), especificamente os elementos que compõem a Competência Implícita – conhecimento informal; crenças; memórias; intuição; e pressupostos – e relacionamo-la à CEA de aprender. Posteriormente, discorreremos brevemente sobre as diferenças individuais, de acordo com Stern (1994) e Ellis (1996), por julgarmos fundamental considerar que tais diferenças possam interferir na capacidade e modo de agir do aprendiz para aprender – grande questão da CEA. As diferenças individuais consideradas, neste trabalho, são: motivação; estratégias e estilos de aprendizagem; preferências sensoriais; tipos de personalidade; diferenças biológicas; aptidão e afetividade. Por fim, apresentamos brevemente a teoria do bom aprendiz (RUBIN, 1975) para considerar suas características na proposta de um modelo de CEA considerada produtora.

O terceiro capítulo refere-se à Metodologia adotada neste estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009; SELINGER e SHOHAMY, 1989) e exploratória. Ademais, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso (DORNYEI, 2007), uma vez que analisamos as CEA de seis alunos, especificamente do curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação de uma universidade federal do

interior do estado de São Paulo. Dessa forma, discutimos, nesse capítulo, os perfis dos participantes, contexto e instrumentos utilizados, assim como os critérios de seleção dos participantes e as categorias de análise de dados.

No quarto capítulo, desenvolvemos a análise e discussão de dados conforme as características e informações apresentadas pelos seis alunos no tocante às suas diferenças individuais e elementos constituintes da CEA como abordados na fundamentação teórica. Iniciamos o capítulo com algumas considerações e reflexões para, posteriormente, passar a essas características de cada aprendiz selecionado e como elas relacionam-se com dois perfis de CEA: uma considerada produtora e outra não tão produtora.

Encerramos o presente trabalho com as considerações finais, buscando retomar os resultados obtidos e suas conseqüentes reflexões. Finalizamos com alguns encaminhamentos para futuras pesquisas e limitações do presente estudo.

Capítulo II: Fundamentação Teórica

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica na qual foi pautada a análise e discussão de dados deste trabalho. Inicialmente, revisamos algumas contribuições de estudos sobre o construto *competência* e apontamos o modelo utilizado nesta pesquisa. Em seguida, discutimos os componentes gerais de todas as competências – conhecimento, atitude e ações –, inclusive da CEA, e aqueles específicos desta: conhecimento informal (crenças, memória, intuição, pressupostos). Na sequência, abordamos as diferenças individuais que podem auxiliar na caracterização da CEA considerada produtora. Iniciamos, portanto, a seguir, discutindo o conceito de competência.

2.1 Breve discussão sobre o termo Competência

O conceito de *competência* transpassou vários anos e recebeu diferentes significados de acordo com diferentes perspectivas teóricas de diversas áreas desde a antropologia até a linguística. Para podermos entender a essência desse conceito utilizado no presente trabalho, realizamos uma concisa discussão sobre as contribuições de alguns teóricos da linguística e linguística aplicada¹⁰.

Apesar do termo possuir um histórico consideravelmente maior do que aquele que abordamos aqui, começamos pelo linguista Noam Chomsky e sua publicação de 1957, *Syntactic Structures*. Quando falamos em *competência*, inevitavelmente os linguistas retornam às contribuições do pesquisador, que possui, obviamente, um grande mérito no assunto.

Chomsky (1957) e demais inatistas acreditam que a aquisição de línguas é algo particular do ser humano e acontece a partir de um Dispositivo de Aquisição de Linguagem. Esse dispositivo seria uma espécie de caixa preta imaginária existente na mente humana, que seria capaz de conter todos os princípios universais à linguagem humana. Dessa forma, o indivíduo receberia insumo de uma determinada língua e, após testar hipóteses de como essa língua funcionaria, a aquisição ocorreria. Pensando nisso,

¹⁰ Existem outros modelos e conceituações oriundos de outras áreas (administração, antropologia, entre outras), mas como nossa intenção é trabalhar com o modelo de competências de Almeida Filho (2014) e o foco da nossa pesquisa é investigar algo específico desse modelo, nos deteremos nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada.

Chomsky (1957) apresentou a dicotomia competência/desempenho. Para ele, competência era “o conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua língua” (CHOMSKY, 1975, p.84) e desempenho seria o uso efetivo da língua.

É interessante observar que a discussão de Chomsky inicia-se com a proposta de Saussure de estudar a língua (*langue*) em detrimento da fala (*parole*). Apesar do primeiro seguir o raciocínio do segundo pesquisador ao buscar investigar algo supostamente estático e não o uso da língua em tempo real,

a competência Chomskyana não é um construto social (como era a *langue* de Saussure), mas sim algo psicológico, uma dotação genética em cada indivíduo. Entretanto, ambos adotaram uma dicotomia semelhante relacionada ao conhecimento e comportamento e propuseram que o primeiro estava no âmbito da investigação linguística em detrimento do segundo. (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 28)¹¹

Para pesquisar algo interno, inato ao ser humano, diferentemente de Saussure, Chomsky considerou suas observações e dados a partir de um falante-ouvinte ideal. Dessa forma, o inatista estava preocupado em abordar esse conhecimento do falante-ouvinte sobre a língua, ou seja, a sua competência linguística e não seu desempenho (uso da mesma). Segundo Chomsky (1975, p. 83-84),

a teoria linguística tem antes de mais como objeto um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística, completamente homogênea, que conhece sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua num desempenho efetivo, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como as limitações da memória, distrações, desvios de atenção e de interesse e erros (casuais característicos).

Particularmente esse excerto foi alvo de muitas críticas. Dentre as mais conhecidas está a de Hymes (1972). Ele apresentou suas ideias e críticas à Chomsky em um evento sobre afásicos. Hymes (1972) criticou duramente a ideia de falante-ouvinte *ideal* “com poderes inatos”. Para ele, a gramática e os conhecimentos da língua são um *recurso* para utilizar a língua. Dessa forma, conhecimento e uso da língua unem-se para, assim, tornar-se *competência*. Nas palavras de Hymes (1972, p. 64):

Considero *competência* como um termo mais geral para as capacidades de uma pessoa. [...] A competência depende tanto do conhecimento (tácito) quanto da (habilidade de) uso.

¹¹ Tradução nossa.

Apesar de não assumir o posicionamento de Chomsky, concordamos com Paiva (2014) em relação às críticas sofridas pelo pesquisador: elas não consideraram que o pesquisador adotou a ideia de falante *ideal* não como ser perfeito, mas como *idealizado* e que, além disso, sua proposta era analisar os mecanismos internos desse indivíduo e não seu desempenho. Se Chomsky não considerasse essa idealização, seria impossível realizar reflexões sobre esses mecanismos. Ademais, outras contribuições somente foram possíveis a partir da iniciativa do citado pesquisador. Um exemplo disso é Hymes (1972), que também contribuiu para os estudos sobre competência a partir de outra perspectiva ao propor a junção desses dois elementos (conhecimento e desempenho). Outros pesquisadores que também desenvolveram o construto *competência* foram Canale & Swain (1980) e Celce-Murcia (2007), como veremos posteriormente.

Com relação às contribuições de Hymes (1972), além de rever o conceito de competência, o pesquisador acrescentou à ideia de conhecimento sobre a língua, para além da noção da gramática, quatro parâmetros: *possibilidade*, *viabilidade*, *adequação* e *certificação*. Esses pontos podem ser melhor entendidos a partir das questões propostas pelo autor:

1. Se (e em que extensão) algo é formalmente *possível*;
2. Se (e em que extensão) algo é *viável* em virtude dos meios de implementação disponíveis;
3. Se (e em que extensão) algo é *apropriado* em relação ao contexto no qual é usado e avaliado;
4. Se (e em que extensão) algo é de fato feito, realmente *executado*, e as implicações disso. (HYMES, 1972, p. 63)

Segundo Paiva (2005), a primeira questão relaciona-se à sintaxe, a segunda à psicolinguística, a terceira à sociolinguística e a quarta à pragmática (uso da língua). Considerando esses fatores, Hymes (1972) ponderou que para cada um desses aspectos do conhecimento da língua, há uma habilidade de uso da mesma. Dessa forma, existe a possibilidade de um falante ter o conhecimento das *possibilidades* de escolhas linguísticas (sintaxe) e não conseguir empregá-las na sua fala em um determinado contexto, por exemplo.

Percebemos que a colaboração de Hymes – apesar de ter sido descrita sucintamente aqui –, auxiliou outros pesquisadores a refletirem sobre as teorias na Linguística e na Linguística Aplicada. Um dos vínculos entre essas duas áreas encontra-se no texto de Widdowson (1989), proponente da Abordagem Comunicativa no ensino de línguas. Segundo ele, se aceitarmos que alguns trabalhos sobre o ensino de segunda

língua apontam que ele (o ensino) não se inicia com sistemas gerativistas e que as regras gramaticais são reguladoras e subservientes, então o conceito de Chomsky não deveria ser incorporado no esquema de uma competência comunicativa (doravante CC). Ademais, o autor ainda afirma que, se o ensino adotasse a perspectiva da CC em seu cerne, o aluno teria contato com padrões recorrentes da língua em determinados contextos e, “quando a associação entre o léxico e o contexto fosse insuficiente para estabelecer significado, as regras gramaticais seriam requisitadas para auxiliar, adaptar e ajustar o léxico com qualquer arranjo sintático necessário” (WIDDOWSON, 1989, p.136).

Poucos anos depois de Hymes (1972), Canale & Swain realizaram suas contribuições de acordo com sua perspectiva, mais voltada para o ensino de línguas. Segundo os autores, a CC seria composta pelas competências gramatical, estratégica e sociolinguística. É interessante perceber que houve um desdobramento dos quatro parâmetros de Hymes nessas sub-competências dos citados autores.

Para eles, a competência gramatical inclui o “conhecimento dos itens lexicais e das regras da morfologia, sintaxe, semântica no nível das sentenças e fonologia” (CANALE e SWAIN, 1980, p. 29). Dessa forma, os autores consideram que esse conhecimento é válido no ensino de línguas (mais especificamente na abordagem comunicativa) e que auxilia o falante/aluno a determinar e expressar com acuidade os sentidos literais dos enunciados.

Com relação à competência sociolinguística, esta abrange as regras de uso e de discurso. Segundo Canale & Swain (1980, p.30),

o conhecimento dessas regras é crucial para a interpretação dos enunciados em um sentido social, particularmente quando há um baixo nível de transparência entre o sentido literal de um enunciado e a intenção do falante.

Além disso, as regras socioculturais encontram-se nessa competência e especificam as maneiras de produzir e entender enunciados adequadamente.

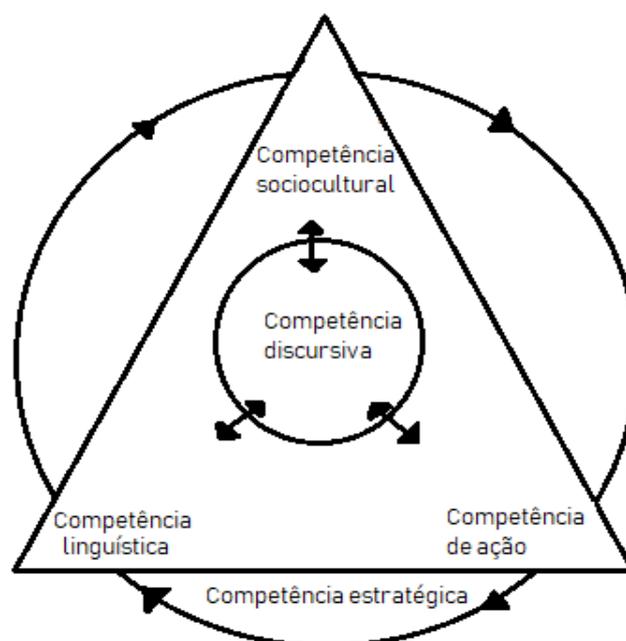
A última competência considerada pelos pesquisadores é a estratégica, composta pelas estratégias comunicativas verbais e não-verbais que são utilizadas pelo indivíduo para compensar problemas na comunicação. De acordo com os autores, essas caracterizadas como comunicativas verbais, subdividem-se em duas estratégias: aquelas relacionadas à competência gramatical – como, por exemplo, parafrasear formas

gramaticais que ainda não foram exploradas ou foram esquecidas – e aquelas mais relacionadas à competência sociolinguística – como iniciar uma conversa com uma pessoa estranha sem conhecer o *status* social da mesma, por exemplo.

A utilização dessas estratégias pode variar, uma vez que se espera que os aprendizes iniciantes de uma segunda língua usem mais esse recurso do que os mais proficientes na língua-alvo. É relevante perceber que essa subcompetência é considerada em modelos posteriores a esses autores. Um dos pesquisadores que continua a considerar essa competência é Celce-Murcia (1995; 2007). Antes de discutirmos a perspectiva dessa autora, é importante ressaltar ainda que Canale & Swain (1980) referiam-se à competência linguística como competência gramatical e que Canale (1983), alguns anos mais tarde, retomou o conceito de CC, acrescentando a competência discursiva – aquela que é caracterizada como a capacidade de conhecer e utilizar as regras do discurso – como componente dessa outra competência maior.

Celce-Murcia (2007) também trabalhou em vários momentos com o conceito de CC, revisitando e reformulando o modelo originalmente proposto por ela e demais colaboradores (CELCE-MURCIA *et al.*, 1995). Trataremos sucintamente dos dois modelos para podermos entender melhor a proposta dos autores. Em um primeiro momento, os autores propuseram a representação abaixo:

Figura 1 - Representação esquemática da competência comunicativa



Adaptado de Celce-Murcia *et al.* (1995)

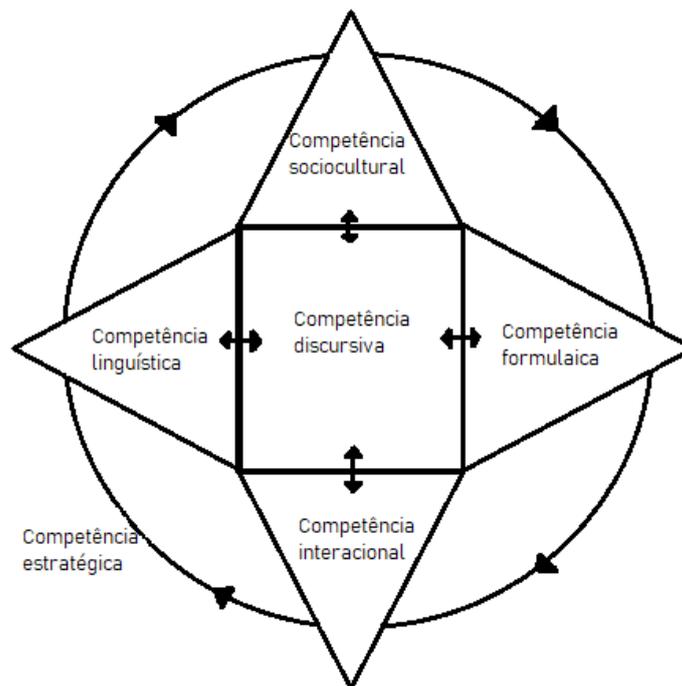
Segundo os autores, essa imagem explicava a interação das subcompetências da CC. Dessa forma, temos:

- 1) *Competência de ação (actional competence)* considerada como “a capacidade de compreender e produzir todos (conjuntos de) os atos de fala significativos” (CELCE-MURCIA, 2007, p. 42);
- 2) *Competência sociocultural* ao invés de competência sociolinguística para indicar o conhecimento de mundo necessário para interpretar e utilizar a língua efetivamente;
- 3) *Competência linguística*, que inclui não apenas a gramática, mas também o sistema de sons e léxico;
- 4) *Competência discursiva*, localizada no centro do modelo inicial para indicar que tanto os recursos léxico-gramaticais, as habilidades organizacionais de ação e o contexto sociocultural modelam o discurso – interagindo, portanto, com as subcompetências dos itens 1, 2 e 3; e
- 5) *Competência estratégica* que permeia todo o processo – por isso é representada de forma circular e constante – e, por isso, pode ser utilizada em qualquer momento. Ela é comparada a um conjunto de estratégias comunicativas, cognitivas e metacognitivas disponível ao interlocutor para negociar sentidos, resolver ambiguidades e demais problemas que possam ocorrer na comunicação.

Ao propor um modelo, os autores mostraram os componentes da CC (a partir de sua concepção) e as inter-relações entre os mesmos, de maneira a tornar mais compreensível tal teoria. Apesar dessas contribuições, Celce-Murcia (2007) acrescentou outro elemento que julgou necessário e reestruturou o modelo: a linguagem formulaica, como veremos a seguir.

Observe o modelo revisitado e reformulado de Celce-Murcia (2007):

Figura 2 - Revisão da representação esquemática da competência comunicativa



Adaptado de Celce-Murcia (2007)

A partir do modelo, a autora rediscute cada uma das sub-competências componentes da CC. Sobre a competência sociocultural, que se refere ao conhecimento pragmático do falante, a autora retomou a ideia do conhecimento da variação linguística referente às normas socioculturais da língua-alvo e alguns dos componentes dessa competência: os *fatores contextuais sociais*, tais como idade, gênero, *status* social, distância social e os relacionamentos dos falantes; *adequação estilística*, como as estratégias de polidez, o senso dos gêneros e registros; e *fatores culturais*, como o conhecimento de mundo sobre o grupo da língua-alvo, principais diferenças dos dialetos ou das regiões, onde existe a língua.

Com relação à competência discursiva, a autora aponta para a seleção, sequenciamento e organização das palavras, estruturas e enunciados de modo a atingir uma determinada mensagem. Segundo ela, “a intenção comunicativa e conhecimento sociocultural interagem com os recursos lexicais e gramaticais para expressar mensagens e atitudes a criar textos coerentes” (CELCE-MURCIA, 2007, p.46). Os quatro elementos principais dessa competência, segundo a autora, são: a coesão, a deixis, a coerência e a estrutura do texto.

A pesquisadora enfatiza as diferenças entre a competência linguística e a competência formulaica (acrescentada neste modelo de 2007). De acordo com ela, a

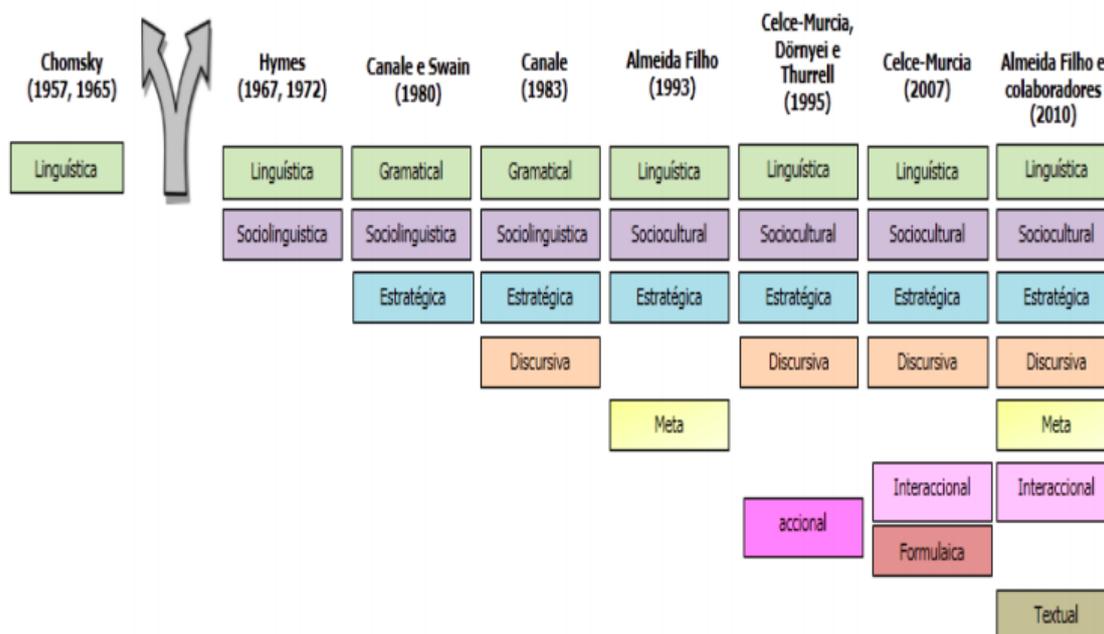
primeira inclui quatro tipos de conhecimento: o fonológico, o lexical, o morfológico e o sintático. A segunda competência é composta pelas expressões fixas e pré-fabricadas utilizadas pelos falantes, principalmente cotidianamente. Essas expressões prontas podem ser rotineiras (“de repente”, “Tudo bem?”, etc.); colocações (de verbo e objeto – “tocar o piano”, “gastar o tempo”, etc. –; de advérbios e adjetivos – “significativo estatisticamente”, etc. –; e de adjetivo e nome – “menina alta”, entre outros); expressões idiomáticas; ou expressões no geral.

A competência interacional, nesse modelo, abarca a competência da ação do modelo anterior da mesma autora; a competência conversacional (relacionada ao conhecimento de como funciona uma conversa – como interromper, como começar e terminar conversas, entre outras questões); e a competência não-verbal/paralinguística, que inclui a linguagem corporal, o uso do espaço pelos interlocutores e o toque, além da utilização do silêncio e pausas.

Podemos perceber que a competência discursiva ainda possui um papel importante para a concepção da autora e interage com todas as demais competências. Além disso, a competência estratégica ainda permeia as demais competências, como no modelo anterior. Segundo a autora, as estratégias podem ser classificadas em: de aprendizagem ou de comunicação. Na primeira, ela retoma os conceitos de Rebecca Oxford (2001) e enfatiza, como as mais importantes para o modelo, as cognitivas, as metacognitivas e as relacionadas à memória. Com relação às do segundo tipo, temos as “conquistas” (estratégias de aproximação, mímicas, entre outras); a de ganho de tempo (ao utilizar, por exemplo, frases como “Você poderia repetir?”); a de auto-monitoramento (quando alguém se corrige, por exemplo); a de interação (para negociação de sentidos, confirmação de compreensão, entre outros elementos); e o social (procura de oportunidades para utilizar a língua-alvo).

Abaixo, temos as competências exploradas por cada teórico abordado até o momento.

Figura 3 - Evolução Cronológica da Competência Comunicativa



Fonte: Guimarães e Silva (2014) – adaptado de Renata Mourão Guimarães (2015)

Consideramos relevante utilizar esse esquema que Guimarães (2015) traz para entendermos as perspectivas, diferenças e semelhanças entre os autores. Dessa forma, pudemos adentrar e refinar o conceito que utilizamos no presente trabalho: a perspectiva de Almeida Filho (1993).

No Brasil, Almeida Filho é um teórico de relevância com relação ao conceito de CC. Para ele, a CC¹² caracteriza-se como a “capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de mundo em comunicação, sob certas atitudes, em interação, com o propósito de se situar socialmente numa língua” (GLOSSA). Como coordenador do projeto “Pró-Formação: Análise e Formação de Professores e Alunos de Língua(s) via Abordagem e Competências”, na Universidade de Brasília, o pesquisador desenvolveu juntamente com demais colaboradores um arcabouço com as características próprias da CC. O resultado dessa criação culminou na seguinte imagem:

Figura 4 - Representação da CC a partir de discussões no projeto Pró-Formação

¹² O autor prefere chama-la de Competência Linguístico-comunicativa.



Fonte: Almeida Filho *et al* (2009)

Como podemos perceber, o círculo maior, que representa a CC, possui vários outras subcompetências:

- 1) *Subcompetência linguística*, caracterizada como o conhecimento das regras gramaticais, que também possui a Subcompetência metalingüística – “conhecimentos e capacidades de citação de regras explícitas com nomenclatura específica aprendidas conscientemente” (ALMEIDA FILHO e SOUTO FRANCO, 2009, p.12);
- 2) *Subcompetência interacional* abrange a capacidade de um indivíduo comunicar-se com outros a partir da escrita ou fala;
- 3) *Subcompetência discursiva* composta pela “capacidade de manutenção do fluxo discursivo entre usuários de uma dada língua para a compreensão e expressão de significados situados num contexto” (ALMEIDA FILHO e SOUTO FRANCO, 2009, p. 12);
- 4) *Subcompetência textual* caracterizada pela capacidade de compor e ler textos de diferentes gêneros;
- 5) *Subcompetência metacomunicacional* é a capacidade de reconhecimento e explicação verbal de um falante de uma língua; e

6) *Subcompetência estratégica* é retomada de Canale & Swain (1980) e “refere-se aos componentes de compensação e de realce da comunicação, que são: formulaico, estético e lúdico” (ALMEIDA FILHO e SOUTO FRANCO, 2009, p. 12). Essa competência é composta pelas competências estratégico-formulaica e estético-lúdica.

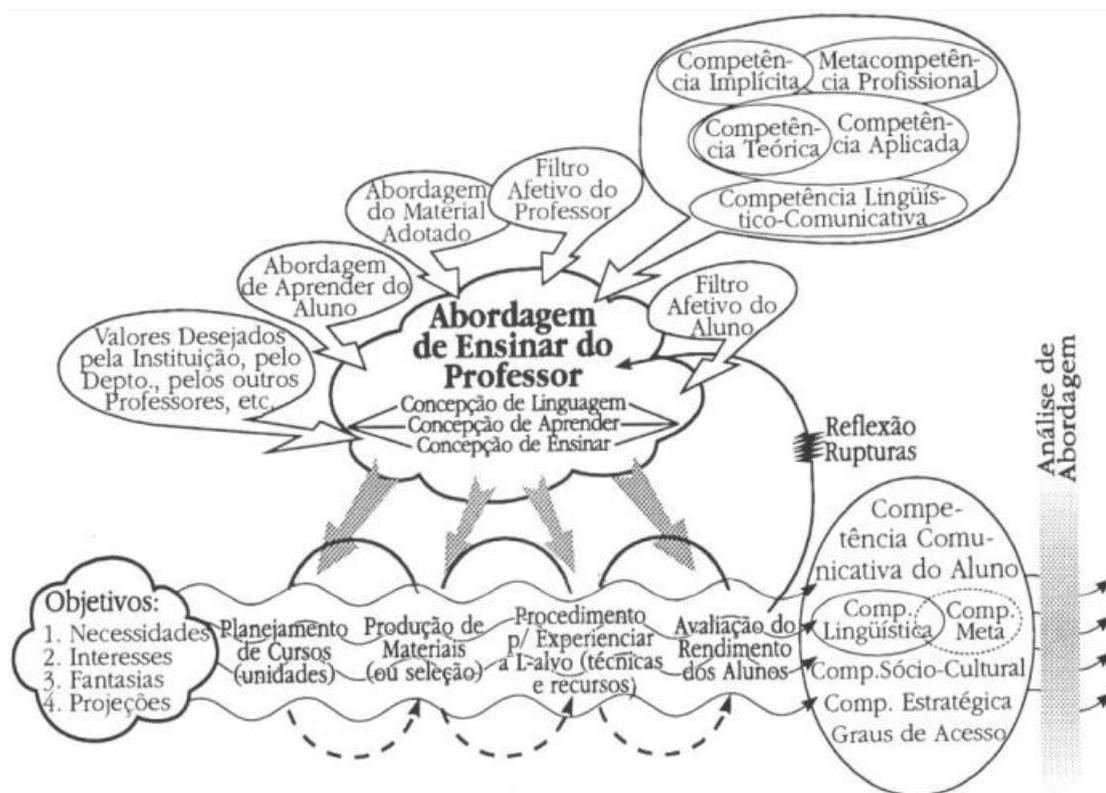
A Competência Linguístico-comunicativa de Almeida Filho faz parte de um conjunto de cinco competências propostas pelo autor: a Competência Linguístico-Comunicativa; a Competência Implícita/Espontânea; a Competência Teórica/Informada; a Competência Aplicada/Operacional Estudiosa e a Competência Profissional/Acadêmica. Essas competências estão intrinsecamente relacionadas à Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL)¹³, modelo proposto pelo autor para explicar os elementos mais gerais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Trataremos mais sobre o modelo na próxima seção.

2.2 Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL)

Como apontamos na seção anterior, o modelo da OGEL (ALMEIDA FILHO, 1993) busca explicar vários elementos existentes no processo de ensino-aprendizagem em seu ambiente mais comum: o de sala de aula. Como podemos observar, temos uma grande ênfase do papel e mobilização de alguns desses elementos pelo professor. Observe o modelo abaixo:

¹³ O modelo foi inicialmente proposto em 1993.

Figura 5 - Operação Global do Ensino de Línguas



Fonte: Almeida Filho (1993, p. 22)

De acordo com o modelo, a abordagem¹⁴ – ou filosofia – de ensinar do professor de línguas, que se encontra no plano mais abstrato, das ideias, rege todo o processo e define a materialidade das aulas, tais como o planejamento, a produção/seleção de materiais, o procedimento para experienciar a língua-alvo e a avaliação do rendimento dos alunos. Esse processo materializado, que pode ser visto e concretizado em sala de aula, tem um efeito retroativo, de maneira que se, por exemplo, um professor avaliar o rendimento dos alunos e precisar alterar a seleção de materiais, procedimentos e mesmo o planejamento do curso, ele poderá fazê-lo. Após esse processo em sala de aula, pode haver reflexão por parte do professor, que, por sua vez, poderá alterar ou não sua abordagem de ensino.

¹⁴ As duas grandes abordagens definidas por Almeida Filho (1993) são a Gramatical e a Comunicativa. Na primeira, encontramos diferentes métodos voltados para o ensino da língua e suas estruturas, da gramática, sendo que na segunda o ensino acontece a partir da comunicação orientada por diferentes métodos/planejamentos.

É necessário ressaltar, entretanto, que não apenas a filosofia de ensino do professor interfere nesse processo de ensinar-aprender línguas, mas também a abordagem dos demais envolvidos, tais como: o(s) aluno(s), os coordenadores, demais professores, diretor da escola, pais, autores dos materiais didáticos, instituição e outros envolvidos com a educação, seja direta ou indiretamente. Outros elementos que interferem no processo são os filtros-afetivos dos alunos e dos professores¹⁵ e as competências desses indivíduos¹⁶. Tanto os professores, quanto os alunos podem possuir as cinco competências, que são equivalentes e carregam valores semelhantes, mas não iguais, já que a formação e papel do professor e do aluno são diferentes. Enquanto algumas competências desenvolvem-se ao longo do processo de ensino-aprendizagem e da formação desses dois indivíduos, duas delas são as mais basilares, segundo Almeida Filho (2016): as competências linguístico-comunicativa e implícita/espontânea. Nosso interesse neste trabalho é esta última competência, que é considerada como implícita, quando é característica dos professores e chamada de espontânea para apontar a competência do aluno. Entretanto, para desenvolvermos considerações a respeito dessa competência especificamente, precisamos abordar o modelo de competências no qual ela se insere.

O ensino de línguas em qualquer contexto desenvolve pelo menos duas competências do aprendiz ou professor. Como dissemos, o aluno possui as duas mais basilares – Linguística-Comunicativa e Espontânea – que são, supostamente, fortalecidas a partir das experiências de aprendizagem que existirem à disposição do aluno. Com isso, conhecer em que contextos o aluno (formais e informais) se insere é importante para esboçar como seria sua CEA. Como o contexto de sala de aula é um dos primeiros a fomentar essa competência, trouxemos o modelo da *figura 5* para entendermos melhor a noção de abordagem, competência e demais elementos intrínsecos existentes no processo de ensinar-aprender. Precisamos, entretanto, também entender mais a fundo como as competências de maneira geral se estruturam a partir da perspectiva adotada. Para tanto, abordaremos o Modelo da Operação Geral da Formação de Agentes.

¹⁵ Ver seção *Afetividade*.

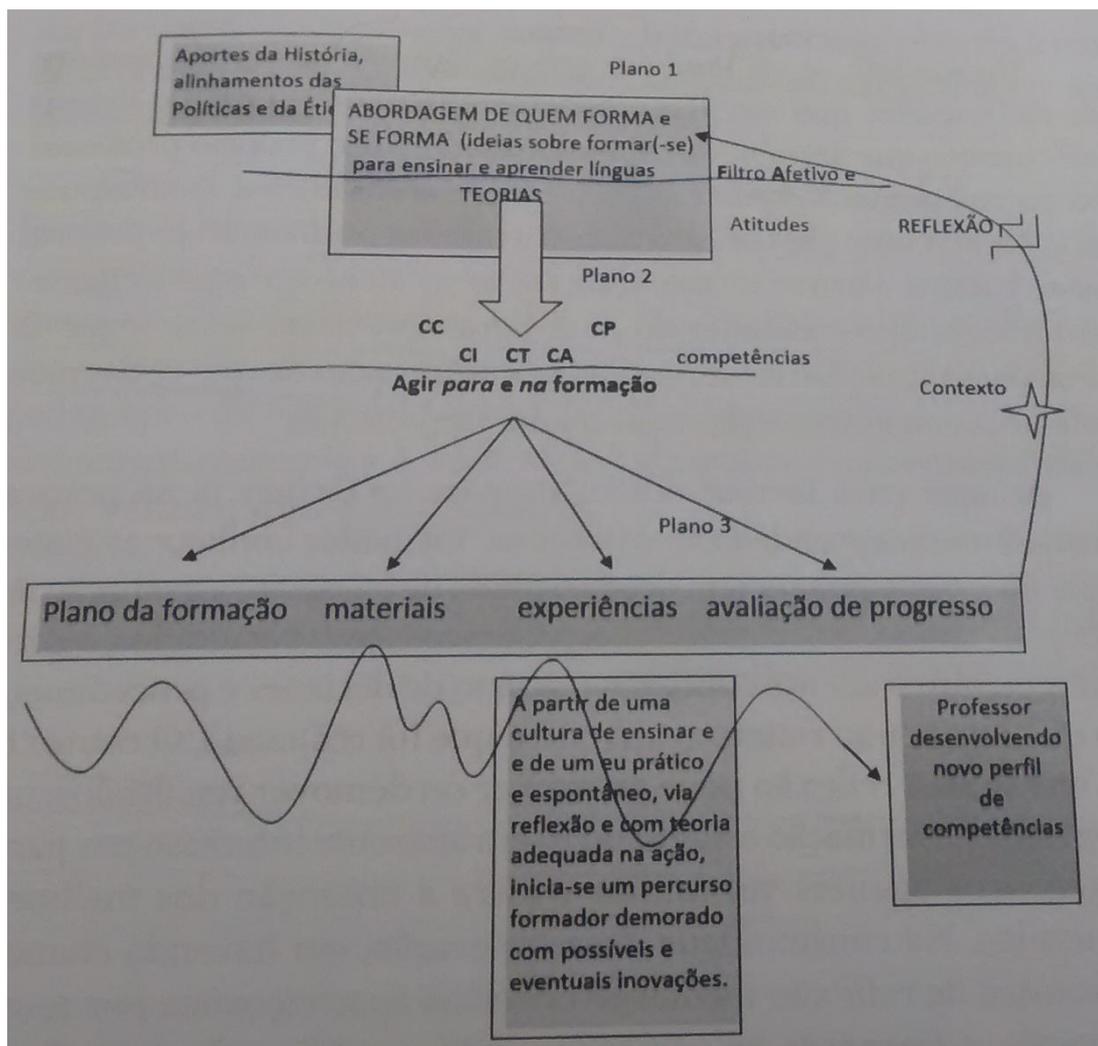
¹⁶ Se considerarmos que há diferenças entre as abordagens e que elas possuem objetivos e métodos diferentes, podemos considerar que a abordagem também influencia no desenvolvimento das competências diferentemente.

2.3 Modelo da Operação Geral da Formação de Agentes (OGF)

Como citamos na seção anterior, tanto aprendizes quanto professores possuem formações diferentes com relação às suas condutas de ensinar e/ou aprender. Entretanto, ambos constroem ideias ou conhecimentos relacionados às maneiras de ensinar e aprender línguas, além de uma condição emocional-afetiva aliada a determinadas atitudes e ações que refletem essas ideias ou conhecimentos (ALMEIDA FILHO, 2016). Para passarmos dessas ideias e conhecimentos que esses agentes possuem para um fazer, uma ação no mundo real, é necessário também determinada configuração de competências que vai gerenciar e orientar essas ações. Em outras palavras, o agente – seja ele aprendiz ou professor – possui conhecimentos que podem fomentar decisões de ações de ensinar e aprender que, por sua vez, são marcadas por atitudes desses agentes frente a situações e relacionadas também a questões emocionais que caracterizam esse processo, tais como: níveis de ansiedade, graus de identificação cultural, motivações, entre outros elementos.

Para exemplificar essa dinâmica, Almeida Filho (2016) propôs o Modelo da Operação Geral da Formação de Agentes (OGF) que, semelhantemente ao modelo da seção anterior (OGEL), desloca-se por níveis crescentes de materialidade (quando lido de cima para baixo), passando, portanto, de uma máxima abstração e generalização no topo de seu modelo para concretudes em seu nível inferior. Observe o modelo a seguir:

Figura 6 - Modelo da Operação Global da Formação de Agentes



Fonte: Almeida Filho (2016, p. 19)

A partir do modelo, podemos analisar que as ideias e conhecimentos do aprendiz ou do professor localizam-se no primeiro plano do modelo (Plano 1) e que, segundo o autor, eles podem ter sido influenciados tanto por forças internas dos agentes (que veremos na seção sobre diferenças individuais), quanto por forças externas como pontua Almeida Filho (2016, p. 19):

(1) uma tradição de ensino e aprendizagem ou cultura de ensinar e aprender língua(s) de uma dada região ou país, (2) um *modus operandi* ético vigente, (3) políticas de ensino de línguas aprovadas, (4) história do ensino de idiomas no país e/ou região e, (5) por um quadro teórico contemporâneo e relevante que a pesquisa da área epistêmica reconhecível permite condensar organicamente via paradigmas provisórios numa dada agenda de investigação.

Assim, podemos perceber que essas forças externas posicionam os agentes em um determinado contexto e podem determinar algumas possibilidades de escolhas, ideias, conhecimentos, assim como crenças. Com isso, no topo do modelo vemos a abordagem do agente aprendiz ou professor e seus conhecimentos a respeito do ensino-aprendizagem de línguas. O filtro afetivo (como trataremos futuramente)¹⁷, juntamente com esses conhecimentos moldam a postura do agente frente a determinadas situações, ou seja, sua atitude, positivamente ou negativamente. A partir disso, temos ações desses agentes que são possíveis e refletem a forma com que se encontram as cinco competências dos agentes. Após essas ações, no Plano 3, temos o plano da formação, os materiais, as experiências e a avaliação do progresso utilizados para a formação desses agentes nessas ações. Assim como o outro modelo (OGEL), neste também há a oportunidade de reflexão pelo agente sobre todo o processo – o que não é obrigatório, mas pode acontecer e reestruturar o início do processo com um novo conhecimento sobre o qual queremos desenvolver com mais profundidade. Mais abaixo do Plano 3 ainda, temos a observação de que o professor (e o aluno também) está em constante formação e que, por isso, esse modelo não seria estático, mas dinâmico, uma vez que uma variável, em qualquer momento (do modelo), poderia alterar outras.

Após entendermos mais sobre a relação das competências com o processo de formação do aprendiz e do professor (Plano 2 do modelo), trataremos, a seguir, mais especificamente sobre cada uma das competências do modelo de Almeida Filho para, assim, nos determos na CEA mais especificamente.

2.4 O modelo das cinco competências

Como dissemos na última seção, tanto professores quanto aprendizes podem possuir as cinco competências de ensinar/aprender línguas. Entretanto, é importante ressaltar que elas não se encontram em uma posição homogênea, uma vez que cada pessoa pode ter diferentes níveis de desenvolvimento de cada competência. Levando isso em consideração, temos:

¹⁷ Em linhas gerais, Krashen (1989) propõe, a partir da teoria do filtro afetivo, a existência de um bloqueio mental que pode afetar a utilização de insumo compreensível por um indivíduo que está em processo de aquisição de línguas.

Quadro 1 – Relação entre as Competências do Professor-Aluno

Competência do Professor	Competência do Aluno	Conceituação
Linguístico-comunicativa	Linguístico-comunicativa	Capacidade de saber e articular conhecimentos de língua, mobilizando-os comunicativamente quando necessário.
Implícita	Espontânea	Capacidade de agir para aprender línguas com base em conhecimentos informais e tem como base intuições, crenças e experiências da história única e particular de cada agente e de onde ele se encontra: cultura do país, de sua região, etnia, entre outras variantes.
Teórica	Informada	Capacidade de trabalhar com conhecimentos específicos formalizados relacionados ao ensino ou aprendizagem de línguas. Esses conhecimentos vêm de livros, pesquisas e demais materiais conhecidos por profissionais da área.
Aplicada/ Transformada	Operacional estudiosa	Capacidade de integrar o conhecimento implícito existente e o conhecimento externo e formalizado em determinadas situações. A partir dela, o professor consegue explicar por que ensina da forma que ensina.
Profissional	Acadêmica	Competência que permite o agente (professor ou aprendiz) avaliar as demais competências, refletindo sobre seu processo de ensino-aprendizagem. No caso do professor, também inclui possibilidades de aprimoramento profissional e de carreira. ¹⁸

Adaptado de Almeida Filho (1993; 2016)

Apesar de termos dado uma significação para as competências do professor e do aprendiz, cada competência, sendo de um agente ou outro, possui suas especificidades, porque, enquanto o professor ensina, o aluno busca aprender a língua. Portanto, relacionamos os termos para mostrar que podem ser equivalentes sob comparação, respeitando-se, assim, que umas estão vinculadas às particularidades do perfil do professor e às outras dos aprendizes.

Além disso, ao observarmos esse quadro, podemos perceber que todas as competências envolvem, de alguma forma, conhecimentos, atitudes e ações. Esses são os três componentes que trataremos a seguir, direcionando-os, sempre que possível, mais para a CEA.

¹⁸ Os conceitos foram retirados do Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada: SALA. Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada. Disponível em: < <http://www.sala.org.br/>>. Acesso em: maio/2016.

2.4.1 Conhecimento

Segundo o dicionário Michaelis *online*¹⁹, conhecimento é, dentre outras definições, “conjunto de informações e princípios que o homem aprendeu”. Como a definição é muito ampla, comparamo-la com a definição de uma fonte mais próxima à área de Linguística Aplicada: o Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada SALA. De acordo com o glossário (2018), conhecimento é caracterizado como

Acervo de referências acumuladas a partir de experiências e da cultura que está disponível para que ações languageiras e de ensino ou aprendizagem de línguas possam se concretizar sob a influência de atitudes mantidas.

De qualquer forma, ao compararmos as duas definições, percebemos a ideia que é popularmente difundida desse *acervo* ou *conjunto* de informações que alguém pode possuir.

Veremos, posteriormente, que memória – na seção que possui o mesmo nome – e conhecimento estão relacionados, de forma que a perspectiva em que consideramos o construto *conhecimento* influencia na definição de memória. Para o simbolismo, por exemplo, conhecimento é caracterizado como regras lógicas e símbolos, sendo estruturado e processado na mente (MOTA e ZIMMER, 2005, p. 158).

A perspectiva conexionista, por outro lado, não distingue conhecimento e processamento linguístico. Segundo Mota e Zimmer (2005, p. 170), não existe armazenamento de informações e conhecimentos separados de processamentos, por isso a delimitação de conhecimento e processamento é tão turva. Para essa perspectiva, a aprendizagem acontece quando o conhecimento é gerado no hipocampo e, depois, é passado para o neocórtex, onde permanece. Quando o indivíduo aprende algo novo, um novo conhecimento é anexado ao conhecimento prévio.

Se considerarmos o início da utilização do termo competência por Chomsky (1975), retomaremos aquela ideia separatista de que competência é conhecimento e desempenho é ação. No modelo de Almeida Filho (2016), vemos que a capacidade de ação só é possível após o indivíduo possuir conhecimento, determinando, portanto, que toda competência abarca um tipo de conhecimento para levar a uma ação.

¹⁹ MICHAELIS. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=conhecimen to>>. Acesso em: 15/07/2017.

Considerando essa asserção, cada competência possui dois tipos de conhecimentos: o declarativo – acervo de referências sobre pessoas, fatos e relações que podem ser retomadas a partir da memória de forma consciente pelo agente para declarar o que sabe sobre algo –; e o procedimental – acervo de referências relacionado ao uso adequado dos conhecimentos da língua-alvo e do processo de ensino ou aprendizagem (WRIGHT, 2016). Este último está presente na CEA, uma vez que ela envolve o uso desse conhecimento tácito, intuitivo – um *saber*²⁰, portanto – sobre a aprendizagem de línguas.

Em outras palavras, no caso das Competências Implícita/Espontânea, essas se moldam a partir das “intuições, crenças, traços de caráter nacional e memórias, o que nos permite afirmar que ela se desenvolva de modo informal” (WRIGHT, 2016, p. 26), ou seja, após experienciar momentos e ser influenciado por traços de crenças de outras pessoas (pais, professores, amigos, diretores, entre outros) e do contexto em que se insere (leis, tradições e demais elementos de seu país relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas), o indivíduo desenvolve memórias, intuições e crenças que auxiliá-lo-ão a estudar e ter determinadas atitudes em relação à Língua Inglesa (no caso da nossa pesquisa) que poderão culminar no sucesso ou não de sua aprendizagem.

Como é necessário entender mais sobre intuições, memórias e crenças (conhecimentos específicos da CEA), abordaremos esses tópicos com mais profundidade na seção *Conhecimentos Informais*.

2.4.2 Atitude

Para discutirmos o termo atitude, primeiramente, vamos estabelecer como ponto de partida a conceituação de Silva e Caria Filho (2016, p.31):

A atitude [...] designa uma dada predisposição interior da pessoa para a ação. Ela pode ser negativa ou positiva, individual ou coletiva e liga-se de modo bastante sutil a três aspectos ônticos ou vivenciais do homem: o cognitivo, o emocional e conativo (ou comportamental).

²⁰ Wright (2016) diferencia o conhecimento tácito, intuitivo como *saber* do conhecimento formal e explícito. Também utilizamos essa definição para que não haja confusão de terminologia.

Trataremos essas considerações acerca do termo nesta seção. Entretanto, realizemos uma primeira ressalva: o termo desenvolvido neste trecho é amplamente utilizado como sinônimo de ação. Assim como os autores desse trecho apontam em seu texto, popularmente escutamos “Tome uma atitude!” como o correspondente a “Faça alguma coisa!”. Atitude pode ser associada, entretanto, a várias outras definições como as que veremos a seguir.

De acordo com Silva e Caria Filho (2016), Cunha (1999), Fernandes (2000) e Blackburn (1997) exploram duas acepções para o termo: em uma primeira acepção, atitude seria uma postura não somente física, mas também uma forma de perceber e gerenciar a si mesmo e o mundo; em outra, pode ser considerada uma reação a partir de uma situação, o que pode ocasionar determinadas ações. Podemos perceber uma estrita relação entre esta última definição e àquela sobre a qual nos detemos no início da seção e a qual adotamos nesta pesquisa.

Outra característica da atitude é que ela pode ser tanto individual, quanto coletiva. Segundo Blackburn (1997, p.27) *apud* Silva e Caria Filho (2016, p. 33), atitude é uma “reação avaliativa, normalmente contrastada com a mera crença, devido à sua conexão mais direta com a motivação e o comportamento [...] uma atitude é um estado cuja essência é a satisfação ou a insatisfação ativa com algo que se passa no mundo”. A partir desse trecho, vemos algumas questões relevantes. A primeira é a de que há uma relação direta da atitude com a motivação e o comportamento, o que nos mostra como o estado emocional, motivacional e comportamental da pessoa podem moldar uma dada atitude. Uma segunda observação sobre essas considerações é como a atitude é algo estritamente humano, sendo individual ou coletivo. A crença e o costume – comportamentos compartilhados por vários membros de um grupo (ver Silva e Caria Filho, 2016) – são considerados atitudes coletivas, por exemplo.

Segundo Almeida Filho (2003, p.67), atitude é uma “postura geral frente ao conhecimento que não modifica a natureza dura das coisas”. Com isso, a pessoa com certa atitude, sente-se de determinada forma e possui um estado mental que o faz ter certa atitude naquele momento.

Para Bandeira (2003), as atitudes transpassam os conhecimentos e são, assim, provedoras de ações, uma vez que dão forma a esses conhecimentos, que são revelados nas ações visíveis. Ademais, o autor pontua que as atitudes podem decorrer também do estado do filtro-afetivo do agente, o que pode influenciá-lo a agir de maneira positiva ou

negativa. Essa relação pode explicar, segundo o autor, a razão de algumas ações das pessoas serem diferentes de suas intenções.

No tocante às atitudes positivas ou negativas, uma atitude considerada positiva é aquela que resulta em consequência produtora de aprender/ensinar uma língua. Por outro lado, a atitude negativa é caracterizada pela inexistência de uma ação ou por uma ação improdutora ou pouco produtora para o sucesso de aprender/ensinar a língua-alvo. Dessa forma, a ausência de ações também pode ser considerada como algo negativo, dependendo do contexto (SILVA e CARIA FILHO, 2016).

Devemos considerar que o fato do agente não possuir uma atitude de refletir sobre o processo que lhe toca (aprender ou ensinar) pode apontar para uma possível desmotivação do indivíduo, assim como fatores internos e implícitos – tais como desânimo, cansaço e descomprometimento com a sua aprendizagem (ou ensino, no caso do professor) – ou externos (falta de apoio, problemas financeiros, entre outros).

Por outro lado, se o agente desenvolve uma atitude reflexiva, ele pode, positivamente, realizar uma ação aperfeiçoadora concreta, como apontam Silva e Caria Filho (2016), e podem alterar, inclusive, seu perfil de competências. Essa característica de mudança de atitude é comportamental, como citamos no início da seção.

Outras atitudes que podem ser consideradas positivas ou negativas no caso de um aprendiz de línguas são:

Quadro 2 – Atitudes positivas e negativas de aprendizes

Atitudes positivas de	Atitudes negativas de
Manter-se atualizado	Hostilidade para com novas informações e técnicas de aprendizagem
Inquietude/desconforto	Acomodação/passividade/inércia
Otimismo/ânimo quanto à aprendizagem	Pessimismo/desânimo
Perseverança	Inconstância
Reflexividade, análise e consideração de rumo	Indiferença quanto à reflexividade
Abertura ao diálogo, à análise do próprio aprender	Resistência ao <i>feedback</i> , opinião
Desejo de aplicar o que aprende, do “novo”	Descrença na aplicação dos novos conhecimentos, novas técnicas
Humildade diante do conhecimento e do conhecimento de práticas novas	Superioridade diante do conhecimento (arrogância)
Aspiração ao ideal de desenvolvimento como aprendiz	Ceticismo/fatalismo quanto a um futuro melhor
Prontidão para a formação	Conformismo

Curiosidade	Resignação/ataraxia
Flexibilidade e abertura	Rigidez e fechamento à inovação e à mudança ²¹

Adaptado de: Silva e Caria Filho (2016, p. 40)

Como apontamos anteriormente, atitudes que poderiam ser tidas como neutras por não demonstrarem uma ação (tais como inércia, ataraxia e resignação) são consideradas negativas, considerando que no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, posturas de confiança e perseverança para uma melhoria contínua são necessárias. Em outro contexto, como o de uma tragédia, a ataraxia, por exemplo, poderia ser considerada atitude positiva por não mostrar abatimento com relação à situação (SILVA e CARIA FILHO, 2016, p. 41).

É importante ressaltar que essas considerações sobre o conceito de atitude são passíveis de variação, uma vez que existe dinamicidade entre seus componentes, de forma que, se um altera-se, os outros elementos também serão alterados. Assim, se acrescenta-se ou altera-se algum conhecimento ou o filtro-afetivo do aprendiz aumenta ou diminui com relação ao estado anterior, a atitude e, possivelmente, as ações podem sofrer mudanças significativas.

De qualquer forma, estudar a atitude dos professores e aprendizes é, de acordo com comunicação pessoal de Almeida Filho (2015) *apud* Silva e Caria Filho (2016, p.36), relevante:

As atitudes são associadas a opiniões, crenças, modos de reação com respeito a um objeto ou a um conjunto de problemas. Resultam de experiências espontâneas de vida ou de um pensar deliberado. Podem estar respaldadas por posições culturais de um grupo social. Podem ser vagas, soltas e difíceis de captar, mas exercem controle considerável sobre o comportamento de professores e aprendizes de diversas maneiras. Por isso, as atitudes são direta ou indiretamente associadas a níveis finais de aquisição da L-alvo.

Gardner e Lambert (1972) também corroboram sobre a influência da atitude na aprendizagem de línguas. Após realizarem uma série de pesquisas nas universidades de McGill e de Western Ontario por 12 anos, eles concluíram que um aprendiz bem-sucedido da língua-alvo deve estar psicologicamente preparado para adotar aspectos comportamentais do grupo que possui essa língua. Nas palavras dos autores: “As tendências etnocêntricas do aprendiz e suas atitudes frente aos membros do outro grupo

²¹ Adaptado de Silva e Caria Filho (2016, p.40) para abranger possíveis atitudes de aprendizes e não de professores.

são consideradas a determinar o quão bem-sucedido ele será, relativamente, em aprender uma nova língua.” (GARDNER e LAMBERT, 1972, p. 3)²². Assim, atitudes positivas – como comentamos anteriormente – podem influenciar a aprendizagem de línguas.

Em linhas gerais, atitude é um dos pilares das competências (ALMEIDA FILHO, 2016) e, por interferir diretamente no sucesso ou não da aprendizagem de LE, temos que entender melhor esse aspecto dos participantes da pesquisa para podermos caracterizar, assim, a CEA considerada produtora.

Além das posturas, atitudes, frente ao processo de ensino-aprendizagem, os aprendizes, de maneira geral, agem de determinada forma para aprender uma língua. Portanto, além de abordarmos atitudes, também devemos considerar a capacidade de tomar decisão e de agir desses indivíduos, além das próprias ações, como apresentamos na próxima seção.

2.4.3 Ações

Em determinados momentos, frente a algumas situações, os aprendizes /professores estão mais propensos a agir. Para tanto, o agente toma uma decisão e, assim, age. É muito recorrente vermos alunos que escutam ou veem a experiência de outro e buscam repeti-la e, quando obtém sucesso, sentem que tal estratégia ou procedimento de aprendizagem é a solução de que necessitavam. Nas palavras de Ferraço de Paula (2008, p.78): “Muitas vezes, esses acontecimentos se dão de maneira quase informal, uma intuição momentânea que vai se firmando. Observamos que a ideia inicial se fundamenta no conhecimento permeado de atitudes.”.

Com isso, como pondera a autora, possibilitar aos aprendizes diferentes experiências com a língua-alvo pode potencializar seus conhecimentos informais e, com isso, atitudes e tomadas de decisão e ação.

Consideramos neste trabalho, como no trabalho da autora, a ação como experiência da língua-alvo, ou seja, seu estudo, e concordamos com a mesma, quando pontua que:

²² Tradução nossa.

Apresentar alternativas de conhecimentos aos alunos para que eles possam desenvolver atitudes e capacidade de ação criativas e eficazes parece ser imprescindível para a assunção de novos comportamentos e para o desenvolvimento da autonomia. (FERRAÇO DE PAULA, 2008, p. 78).

Em outras palavras, as diferentes possibilidades de experiências que podemos proporcionar aos nossos alunos poderiam, em princípio, fomentar o desenvolvimento de conhecimentos por nossos alunos e torná-los, assim, capazes de ter outros comportamentos – isso se considerarmos que suas características individuais, tais como cognição, motivação, filtro-afetivo estejam em condições ideais para tanto. Entretanto, uma ressalva: talvez esses aspectos não gerem automaticamente autonomia no aluno/aprendiz. Acreditamos que outras questões sejam necessárias para esse desenvolvimento. Como sempre apontamos ao longo desta dissertação, o aluno não recebe formação explícita para ser o que é e, assim, fornecer diferentes experiências para o mesmo pode não ser o suficiente para que ele seja mais autônomo, mas, com certeza, é algo essencial para atingir esse objetivo.

Existem dois tipos de ações essenciais de um professor de línguas, de acordo com Lourenço e Santos (2016): o ato de ensinar em si e as ações que alimentam um processo de formação para ensinar. Assim, adaptamos esses dois tipos de ações para os aprendizes: aquelas no âmbito do ato de estudar e desenvolver a língua e aquelas ações empreendedoras relacionadas à formação em uma escala maior e não de um momento específico apenas.

Considerando isso, podemos adaptar também e retomar os quatro componentes constitutivos do processo de formação de aprendizes apontados pelo modelo OGF: o plano de formação (quais os caminhos que serão trilhados ao longo dessa formação), os materiais utilizados pelos aprendizes, as experiências obtidas ao longo do trajeto de aprendizagem e a avaliação de progresso de aprendizagem.

Como Lourenço e Santos (2016) tratam especificamente das ações na esfera do professor de línguas, algumas questões podem ser adaptadas para a perspectiva do aluno. Os autores afirmam que, no início da sua carreira, os professores agem de acordo, principalmente, com a sua Competência Implícita:

São as suas crenças e intuições, os seus juízos de valor, enfim, é a sua abordagem o principal norteador das suas ações enquanto professor. Trata-se de uma teoria desconhecida (porque não explicitada), plasmada em ações aparentemente inócuas, meramente intuitivas, espontâneas, reflexões das

abordagens do eu-ensinador e constituídas pela reprodução das suas experiências passadas. (LOURENÇO e SANTOS, 2016, p. 45)

A Competência Implícita pode, portanto, ser forte no início da atuação docente. Possivelmente, essa competência poderá continuar presente ao longo da carreira dos professores, uma vez que ela serve de respaldo para quando não há teoria (ou acesso à mesma) e o professor age de determinada forma sem saber explicar formalmente porquê.

Lourenço e Silva (2016, p.49) também descrevem possíveis ações relacionadas a cada competência do professor²³, como podemos ver abaixo:

Quadro 3 – O Eu-em-formação e as ações pautadas na reflexão crítica

CLinguística	CComun.	CTeórica	C Aplicada	C Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Aprofunda os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica-se mais e tão somente na língua-alvo com seus alunos; • Busca contato com falantes nativos para aprimorar tanto as suas habilidades linguísticas quanto a fluência na língua-alvo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca novos conhecimentos (teoria relevante); 	<ul style="list-style-type: none"> • Repensa a sua práxis; reflete e ressignifica conceitos pré-existentes das suas abordagens de ensinar e aprender línguas; inquieta-se com os questionamentos que faz acerca da assertividade das suas ações pedagógicas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Age de forma crítica na reflexão; é mais consciente da sua responsabilidade social; é participativo e engajado; assim potencializada, a CP alimenta e retroalimenta as demais competências fazendo com que o eu-em-formação permaneça em constante movimento, aperfeiçoando-se continuamente na ação.

Fonte: Lourenço e Santos (2016, p. 43)

²³ Com exceção da Implícita.

Podemos perceber que algumas ações podem ser totalmente vinculadas – como àquelas das Competências Linguística, Comunicativa, Teórica e algumas da Aplicada e Profissional – e outras podem ser adaptadas para o contexto do aprendiz, tais como: “reflete e ressignifica conceitos pré-existentes das suas abordagens de *aprender línguas*” e “é mais consciente da responsabilidade de *sua aprendizagem*”. É pertinente ressaltar que, possivelmente, nem sempre os alunos buscarão gerenciar suas competências a partir de uma Competência Acadêmica, porque eles não recebem formação para tanto e nem mesmo possuem consciência sobre todas essas dimensões e a complexidade do que podem estar mobilizando ao estudar uma língua, principalmente sem auxílio de outrem.

A partir dessas considerações, vemos que as ações estão relacionadas fortemente com as competências – como vimos no modelo do OGF – e que, através dessa relação, existe a possibilidade de um fortalecimento das competências (LOURENÇO e SANTOS, 2016). Além disso, apesar de ser tácita, intuitiva, a Competência Implícita/Espontânea é o timão que orienta as atitudes e ações dos professores/aprendizes de línguas, quando não há teoria disponível. Como veremos nas seções futuras, procedimentos e estratégias de aprendizagem podem nos nortear sobre quais ações são tomadas por nossos aprendizes e, com isso, possivelmente poderemos entender um pouco mais sobre suas CEA.

2.5 Competência Espontânea

Discutimos consideravelmente até o presente momento sobre as competências no geral, mas nosso interesse recai na CEA de aprender do aluno. Abordamos outras competências para podermos entender a discussão e os diferentes conceitos atribuídos ao termo *competência* antes de nos aprofundarmos nessa outra perspectiva. Poderíamos, entretanto, ter adotado outras rotas para discutir o termo, já que existem inúmeras possibilidades e áreas para fazê-lo, mas essa escolha não seria coerente com o nosso propósito de aprendizagem de LE.

Observemos a reflexão abaixo:

os agentes aprendizes são os mais completos e potencialmente, ao menos, os mais suscetíveis à independência, podendo operar sozinhos para produzir o resultado final – o da aquisição de uma competência comunicativa na nova língua ou língua-alvo. Note-se que professores não podem atuar sozinhos,

sem os aprendizes, esperando resultados de aquisição. (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 15)

A afirmação acima de Almeida Filho nos faz refletir sobre o poder que o aprendiz pode deter em relação à própria aprendizagem. Nem sempre os alunos sabem desse poder ou, se sabem, não sabem como gerenciá-lo de maneira a maximizar e melhorar seus estudos, sua aprendizagem.

Quando buscamos com estudos sistemáticos entender como o aprendiz aprende sozinho, sua abordagem e competência são exploradas pelo pesquisador. Seguimos o conceito de competência do glossário SALA²⁴: “capacidades distintas [...] da ação de ensinar língua apoiada em conhecimentos ou conceitos (incluindo-se as crenças) e atravessada por atitudes” (2018). A CEA ou Implícita dos aprendizes é investigada nesse viés. Segundo Almeida Filho (2014, p. 23),

a competência implícita ou espontânea que advém desses contextos vividos é um componente forte da abordagem que nos orienta quando não há teoria relevante disponível dirigida diretamente a professores e menos ainda aos aprendizes.

Percebemos que o autor utilizou duas terminologias para referir-se a uma mesma ideia. Isso acontece, porque ambas representam a mesma ideia – apesar da “implícita” ser anterior ao termo “espontânea” –, mas uma é utilizada para professores (implícita) e outra para aprendizes (espontânea), como vimos na seção anterior.

Como focalizamos anteriormente, a competência implícita é a mais básica. Acreditamos que todos os aprendizes possuem uma CEA mais ou menos desenvolvida, o que varia de acordo com os elementos que tratamos em cada seção desta fundamentação (conhecimentos, atitudes, capacidades de decidir e agir, ações, crenças, intuições, pressupostos, motivação, estratégias e procedimentos, estilos, afetividade, entre outros). Essa existência da CEA em cada aprendiz acontece por todos terem desenvolvido a mesma de acordo com suas experiências de aprender uma língua em sala de aula e fora dela. Além disso, Almeida Filho (2014) aponta tanto essa como a Competência Linguístico-Comunicativa como as mais basilares por desenvolverem-se naturalmente. Nas palavras do autor, a CEA

é uma competência natural de aprender e de ensinar, de ver outras pessoas aprendendo, de ouvir os pais dizendo coisas, de observar e de adquirir os

²⁴ SALA. Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada. Disponível em: < <http://www.sala.org.br/>>. Acesso em: maio/2016.

modos dos colegas também engajados no aprender. (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 22-23).

Ela é constituída de crenças, intuições e experiências (ALMEIDA FILHO, 1993). É também, portanto, reflexo de tudo aquilo que o aprendiz/professor acredita ser eficiente (ou não) para aprender/ensinar ou conhece sobre esse (s) ato (s). No caso do aprendiz, essa competência possui diferentes capacidades de decidir e agir para aprender uma língua e pode mobilizar as estratégias de aprendizagem e basear-se em conhecimentos e conceitos, incluindo-se aí as crenças.

De acordo com o Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada (SALA), CEA seria o

modo de aprender língua(s) espontâneo do aluno/aluna aprendiz presidido por atitudes discerníveis ao analista ou especialista. Os conhecimentos que dão sustentação a essa competência são os de natureza informal como as memórias de aprendizagem, as intuições e sacadas, as crenças de variada consistência. Ao agir para aprender, os aprendizes comumente empregam estratégias variadas com ou sem consciência delas. As estratégias metacognitivas marcadas por consciência sobre o processo são tidas como decisivas para a melhoria do processo produzido pelos alunos.

Podemos perceber pelo excerto, que muitos elementos estão inter-relacionados na competência em questão. Retomaremos, em uma seção específica, os conhecimentos informais e exemplos dos mesmos que integram essa competência. Além disso, também discutiremos com mais desvelo as crenças e as estratégias de aprendizagem tão presentes na CEA.

Bandeira (2015, p. 121) aponta que a CEA “aparentemente trata-se de uma competência do subconsciente, que interage com outras competências ditas explícitas”. Se considerarmos essa explicação e a ideia de que ela é basilar em qualquer indivíduo, ela pode interferir negativamente ou não nas demais competências. Ao conhecermos melhor a CEA de bons-aprendizes, por exemplo, talvez possamos auxiliar nossos alunos a desenvolverem melhor sua competência informada – aquela relacionada às informações teóricas que os aprendizes podem possuir sobre o processo de aprendizagem. Se os alunos aplicarem as informações dessa competência informada em suas práticas, eles possivelmente poderão desenvolver melhor sua competência operacional estudiosa – aquela na qual a teoria e o conhecimento informal são aplicados e transformados na prática do indivíduo. Dessa forma, toda essa mobilização e gerenciamento da postura do aluno cabe à competência acadêmica, relacionada às

demais competências. Por último, a competência linguístico-comunicativa sempre estará presente, porque é a relacionada à língua e à comunicação. Nas palavras de Almeida Filho (2014, p. 24):

a competência aplicada, por definição sempre inacabada e parcial, se agrega à base implícita enraizada, produzindo sínteses orgânicas da competência teórica com a natural (implícita), constituindo um tipo diferente, transformada, que vamos reconhecer nos alunos que são produtivos, que escolhem (porque comparam) maneiras melhores de aprender, que escolhem mais e melhores estratégias, que cultivam atitudes produtivas, por exemplo.

Uma última observação a respeito dessa CEA do aprendiz é sua relação com a cultura de aprender e a história do ensino de línguas da sociedade em que se insere o aprendiz, como aponta Almeida Filho (comunicação pessoal, 2016). O aluno só desenvolveu as experiências, conhecimentos e crenças que possui por estar naquele país e naquela cultura.

Entretanto, sempre é necessário ponderar que averiguar a CEA de algum indivíduo é um desafio no tocante às singularidades que cada indivíduo carrega. Nas palavras de Almeida Filho (2016, p. 15):

É um desafio, por exemplo, descrever a CI (competência espontânea/implícita) de um professor ou aprendiz real. A CI emerge com a naturalidade de quem vai experienciando a vida de aprendizagem de outras línguas e da primeira (da qual não parece sobrar muita memória) na vida e na escola, mas também se forma com as opiniões e crenças de amigos e familiares, e acaba por alcançar o tamanho completo do que ela pode ser e que, mesmo não havendo teorização de algum tipo, vai ser plena.

Para tentar abarcar essas questões, buscamos privilegiar e analisar os dados considerando os componentes de qualquer competência – conhecimento, atitude, ações e as capacidades de decisão e agir – como abordamos anteriormente, os componentes específicos dos saberes (conhecimentos informais) que compõem a CEA e as diferenças existentes entre os indivíduos aprendizes – personalidade, estratégias e estilos de aprendizagem, motivação e aptidão – segundo alguns autores. Por fim, desenvolvemos uma seção sobre o bom aprendiz de línguas.

2.5.1 Conhecimentos Informais

Anteriormente, apontamos que a CEA se constitui de conhecimento procedimental, tácito, intuitivo, recheado de procedimentos de como aprender uma língua-alvo. Nesta seção, aprofundamos mais essa questão, uma vez que não estamos tratando do conhecimento de todas as competências e, sim, desta mais especificamente. Tratamos dos pressupostos, da intuição, das memórias e das crenças, constituintes do conhecimento informal (saberes) que os aprendizes possuem para tomar atitudes. É importante mencionar que as atitudes e as capacidades de decisão e ação estão intrinsecamente relacionadas a esses saberes, mas não são considerados conhecimentos.

Bandeira (2003, p.52), em seu trabalho sobre a Competência Implícita do professor, aponta que “o conhecimento informal [...] possui uma base comum: o conhecimento de mundo que acumulamos e assimilamos organicamente”. Dessa forma, quando falamos em conhecimento informal, falamos naquele que vem sendo construído ao longo de nossas experiências na vida e pode permanecer e consolidar-se à medida em que vamos analisando-o quando necessitamo-lo em determinadas situações. Como aponta Bandeira (2003, p.53):

Esse conhecimento especulativo apresenta-se nas ações docentes por meio de crenças que alimentamos como norteadoras de nossas decisões, quando nos falta a teoria formal; por meio de memórias que temos das experiências anteriores que vivenciamos; e das intuições que nos dizem o que fazer nos momentos de indecisão e incerteza diante do inesperado.

Podemos utilizar a observação acima a partir da perspectiva do aprendiz também. Como citamos anteriormente, esse conhecimento orienta esse agente quando não há teoria disponível, surge de suas experiências, memórias e intuições e nos fazem tomar determinadas decisões ou ações.

A partir desses conhecimentos, algumas categorias de informalidade são sugeridas por Bandeira (2003): crenças, memórias, intuições e atitudes. Elas organizam-se de forma hierárquica, segundo o autor, da mais estável a menos estável, das crenças e memórias às intuições. Como abordamos anteriormente e o próprio autor considera, as atitudes não são conhecimentos e, por isso, não entram nessa hierarquia, uma vez que elas sugerem uma postura do indivíduo frente a algo, atravessando, permeando, portanto, esses três elementos e não sendo parte da mesma categoria. Focalizamos também nos pressupostos, uma vez que eles também fazem parte dos conhecimentos

informais dos indivíduos, como apontam Ferrazo de Paula (2008) e Almeida Filho (2014).

2.5.1.1 Crenças

As crenças começaram a ser o foco de investigações em meados dos anos 80 (no exterior) e em meados dos anos 90 (no Brasil) (BARCELOS, 2004, p. 124). Entretanto, o conceito de crenças não é algo específico da área de ensino-aprendizagem de línguas. Segundo Barcelos (2004), a antropologia, psicologia, sociologia, filosofia e educação realizaram suas contribuições sobre esse construto.

Verifica-se a seguinte definição no Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada²⁵:

Uma crença é uma adesão a uma ideia tida como verdadeira ou válida. Essa adesão pode ser tênue como nas intuições momentâneas, sacadas e conjeturas, mais estável como nas crenças propriamente ditas, forte como nas convicções e até fé.

Alguns autores defendem que as crenças podem influenciar na maneira de agir dos aprendizes da língua (WENDEN, 2003), assim como há quem discorde, já que um aluno pode acreditar que algo é necessário para aprender, mas pode fazer o contrário (BARCELOS, 2007).

Barcelos (2004) realizou um levantamento da literatura sobre crenças e encontraram as seguintes definições:

Quadro 4 - Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas

Termos	Definições
Representações dos aprendizes (HOLEC, 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino.” (p. 152).
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (ABRAHAM & VANN, 1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida” (p.95).
Conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986a)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de

²⁵ SALA. Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada. Disponível em: < <http://www.sala.org.br/>>. Acesso em: maio/2016.

<p>Crenças (WENDEN, 1986)</p> <p>Crenças culturais (GARDNER, 1988)</p>	<p>aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163).</p> <p>“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5)</p> <p>“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).</p>
<p>Representações (RILEY, 1989, 1994)</p>	<p>“Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante.” (1994, p.8).</p>
<p>Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (MILLER & GINSBERG, 1995)</p>	<p>“Ideias que alunos tem sobre língua e aprendizagem e línguas” (p. 294).</p>
<p>Cultura de aprender línguas (BARCELOS, 1995)</p>	<p>“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).</p>
<p>Cultura de aprender (CORTAZZI & JIN, 1996)</p> <p>Cultura de aprendizagem (RILEY, 1997)</p> <p>Concepções de aprendizagem e crenças (BENSON & LOR, 1999)</p>	<p>“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças tem origem cultural” (p. 230).</p> <p>“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p. 122).</p> <p>Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem”;</p> <p>Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464).</p>

Fonte: Barcelos (2004, p. 130-132)

Barcelos (2004) concluiu a partir dessa primeira tabela que algumas definições apresentam consenso de “que crenças sobre aprendizagem de línguas, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender” (BARCELOS, 2004, p. 132). Outras conceituações enfatizam mais questões culturais e o aspecto social das crenças, de modo que elas podem auxiliar os aprendizes a interpretar suas experiências (BARCELOS, 2004).

A pesquisadora aponta que pesquisas mais recentes aliam as declarações dos participantes de pesquisa sobre crenças com suas ações, de maneira a entender as primeiras. Com isso, o contexto, a identidade, o discurso e metáforas relacionadas às crenças ou aos participantes de pesquisa são mais estudados.

Dessa forma, se considerarmos que nossas crenças podem ser desenvolvidas a partir de nossas experiências, o contexto em que o indivíduo se insere deve ser levado em consideração para uma melhor compreensão.

Por outro lado, “a aprendizagem envolve construção de identidade, e eu diria de crenças também, já que somos aquilo em que acreditamos” (BARCELOS, 2004, p. 140), ou seja, para termos uma melhor interpretação das crenças de um indivíduo, é relevante investigar sua identidade.

Com relação ao discurso, Barcelos (2004, p. 140) aponta que crenças são construídas no discurso, uma vez que a língua é social e orientada para a ação; tanto o conhecimento científico e popular são construções sociais do mundo; e a linguagem desenvolve a realidade (KALAJA, 1995; 2000 *apud* BARCELOS, 2004, p. 140). Alguns exemplos desse aspecto são: (1) não se aprende Inglês na escola pública (REYNALDI, 1998; MIRANDA, 2005; COELHO, 2005 *apud* BARCELOS, 2007); (2) só se aprende Inglês no exterior; (3) é necessário falar com um falante nativo para se aprender a língua estrangeira (CARVALHO, 2000; SILVA, L. 2001; BARCELOS, 1995; SILVA, K., 2005 *apud* BARCELOS, 2007), crenças recorrentes no contexto brasileiro.

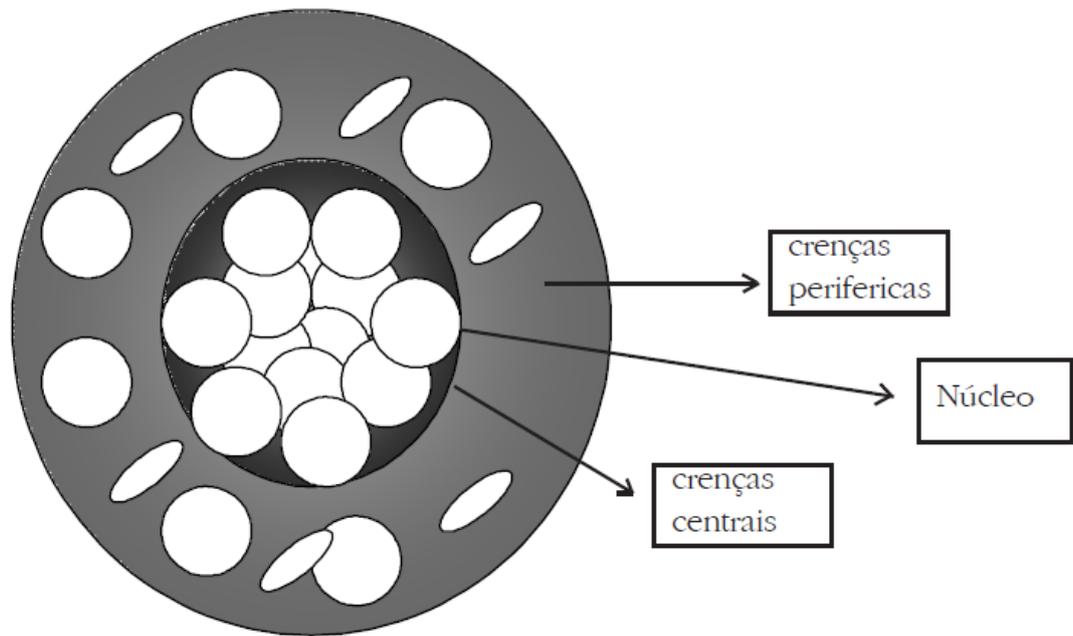
Por último, a comparação e caracterização, por exemplo, de aprendizagem de determinada língua-alvo à outra situação pode ser considerada como aspectos de

crenças de maneira metafórica: no estudo de Ellis (1999) *apud* Barcelos (2004), alguns alunos consideravam a aprendizagem como um sofrimento ou esforço a longo prazo.

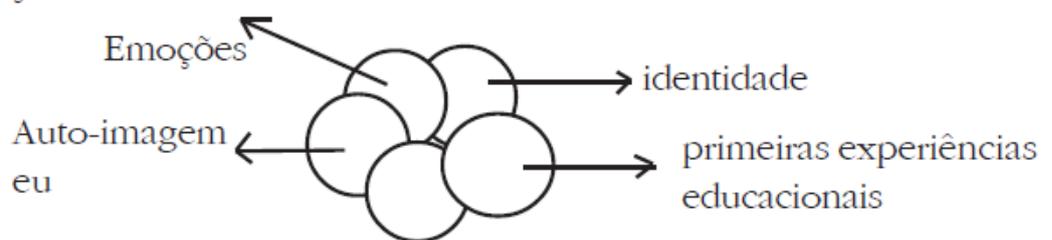
Além desses aspectos que podem ser considerados em uma análise, as crenças, segundo Barcelos (2007), possuem características específicas: (1) são dinâmicas – elas podem mudar com o passar do tempo ou situação, mas estão sempre relacionadas à algo, tais como experiências, pessoas, opiniões, entre outros; (2) emergentes – sendo socialmente construídas e situadas de acordo com o contexto, de maneira que podem ser ressignificadas; (3) experienciais – desenvolvem-se a partir das experiências; (4) mediadas – podendo regular a aprendizagem e solução de problemas; (5) paradoxais e contraditórias – elas podem ser sociais e individuais, compartilhada e uniformes; (6) relacionam-se à ação de forma indireta e complexa – como citamos no início desta seção, nem sempre agimos de acordo com nossas crenças; (7) não são distinguíveis do conhecimento. Se considerarmos que, segundo Almeida Filho (2014), as crenças, assim como as memórias, intuições e pressupostos são conhecimentos informais, essa última característica não é válida.

A complexidade das crenças também pode ser verificada pela sua estrutura. Segundo Barcelos (2007, p. 117), “elas formam sistemas e teias” como é ilustrado na figura a seguir:

Figura 7 - Representação da estrutura das crenças como crenças centrais e periféricas



Crenças Centrais



Fonte: Barcelos (2007, p. 118)

Essa representação feita por Rokeach (1968) considera, segundo Barcelos (2007), que existem crenças mais centrais e outras mais periféricas nessa “teia”. As mais centrais conectam-se umas às outras, interferindo e trazendo mais consequências entre si; relacionam-se mais com a identidade do indivíduo; e são derivadas de nossas experiências diretas. As crenças periféricas, por sua vez, podem referir-se às crenças sobre gostos e possuem menos conexões.

Considerando, portanto, a inter-relação entre essas crenças e a força de algumas delas, principalmente as centrais, mudar uma crença torna-se difícil, mas não impossível, segundo Barcelos (2007, p. 118):

é preciso que haja uma desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas. É preciso não só haver uma alternativa para ocupar o lugar dessa crença como também essa alternativa ser reconhecida como plausível de ocupar esse lugar nessa estrutura.

Um exemplo dessa dinamicidade das crenças é a crença que algumas pessoas possuem – apontada por Barcelos (2007) – de que se deve falar com sotaque britânico ou americano. Ela pode ser consequência do nosso contexto socioeconômico, onde pessoas importantes (professores ou pais) transmitiram a ideia de que é necessário falar dessa forma para ser respeitado. Considerando isso, essa crença relaciona-se à valorização de coisas estrangeiras e de que se deve passar algum tempo no exterior para aprender a língua (MOITA LOPES, 1996 *apud* BARCELOS, 2007).

Para Bandeira (2003), as crenças de um indivíduo são os elementos mais estáveis do conhecimento informal por estarem ancoradas umas às outras. Entretanto, não podemos excluir a possibilidade de uma variação ou mudança, uma vez que elas estão interconectadas com os componentes apontados acima e umas com as outras e uma mudança em algum elemento pode ocorrer por causa de uma experiência nova²⁶, por exemplo.

Ellis (1996) traz várias observações sobre pesquisas desenvolvidas na área de crenças. A primeira é a de que as crenças são trazidas especialmente por adultos. Isso pode ser justificável, como já dissemos anteriormente, pela quantidade de experiências que esses indivíduos possuem e trazem consigo a mais do que crianças e jovens, por exemplo.

Ellis (1996) também aponta as contribuições da pesquisa de Abraham e Vann (1987), sugerindo que esta é uma das únicas pesquisas (até aquele momento)²⁷ que realmente mostram a relação entre as crenças dos aprendizes e o sucesso no aprendizado de línguas. De acordo com Ellis (1996), esses autores caracterizaram as crenças de dois participantes (Gerardo e Pedro). Assim, por exemplo, Gerardo acreditava ser importante prestar atenção na gramática, enquanto Pedro não gostava de utilizar a metalinguagem para aprender. Após sondar várias crenças dos participantes, eles concluíram, assim, que Gerardo teria uma filosofia de aprender línguas mais ampla e Pedro teria uma mais estreita, reduzida, o que foi retomado após os dois participantes realizarem o TOEFL

²⁶ Barcelos (2007) aponta que as mudanças das crenças podem ser observadas a partir das ações do indivíduo. Entretanto, segundo Richardson (1996) *apud* Barcelos (2007), “as crenças e ações do professor podem ser divergentes, principalmente devido a fatores contextuais” (BARCELOS, 2007, p. 120), como citamos no início desta seção. Crenças dos professores e alunos, políticas públicas escolares, testes, disponibilidade de recursos, exigência de terceiros, alunos desmotivados, livros didáticos, entre outros elementos podem caracterizar-se como fatores contextuais.

²⁷ Utilizamos a 4ª edição do livro de Ellis (1996).

(Test of English as Foreign Language) e Gerardo obter uma pontuação maior que a de Pedro. Apesar de concordarmos com a asserção de que as crenças possuem uma relação com o desenvolvimento linguístico dos aprendizes, acreditamos que o modo com que o nível linguístico desses aprendizes foi mensurado foi muito pontual e que outras avaliações/instrumentos poderiam ter sido utilizados para verificar essa influência das crenças.

Além dessa pesquisa, Ellis (1996) aponta para a pesquisa de Little, Singleton e Silvius (1984) para mostrar a conclusão e, possivelmente, a maior contribuição dos autores nesse trabalho. De acordo com essa pesquisa, as experiências formais (em sala de aula) e informais (fora da mesma e de contextos formais de ensino de línguas) refletem fortemente no desenvolvimento de atitudes da aprendizagem de línguas. Segundo Little e Singleton (1990) *apud* Ellis (1996), as crenças dos participantes da pesquisa refletiam o tipo de instrução que eles tiveram, assim como mostraram ser influenciadas por outros fatores gerais, tais como personalidade e estilo cognitivo.

Percebemos, portanto, que as experiências dos aprendizes podem influenciar no desenvolvimento de suas crenças, assim como em suas atitudes, uma vez que estas estão atreladas àquelas. Dessa forma, averiguar as crenças de ensino-aprendizagem de línguas de indivíduos é importante para compreender as ações e comportamentos dos aprendizes (BARCELOS, 2007, p. 111-112). Em decorrência da investigação, portanto, das atitudes, ações e crenças – além dos demais aspectos, tais como memória e intuição – dos participantes desta pesquisa, podemos ter dados para caracterizar a CEA desses indivíduos. Prosseguiremos com outro componente dos conhecimentos informais e, conseqüentemente, da CEA: a memória.

2.5.1.2 Memória

Nesta seção, exploramos brevemente definições do construto *memória* a partir de diferentes vertentes. Entretanto, é importante frisar que não nos afiliamos totalmente a nenhuma das perspectivas apresentadas e, sim, a determinadas asserções que são coerentes com a presente pesquisa. Em linhas gerais, muitas pesquisas ainda são conduzidas sobre o assunto e pouco se conclui definitivamente sobre o que seja memória e como ela opera e, portanto, discutiremos aspectos com o que concordamos –

como as generalizações que indivíduos podem fazer a partir de uma única experiência (BERGSON, 1991; 1998; MOTA e ZIMMER, 2005) e a influência do ambiente no desenvolvimento de uma pessoa (HALBWACHS, 1980; 1992) – e que nos auxiliam a conduzir nossa pesquisa.

Em um primeiro momento, abordaremos duas compreensões sociais da memória trazida pelos autores David Middleton e Steven D. Brown no livro *The Social Psychology of Experience: Studies in Remembering and Forgetting* (2005) a partir de leituras feitas dos teóricos Maurice Halbwachs (1980; 1992) e Henri Bergson (1991; 1998). Posteriormente, apresentaremos a diferenciação dos termos memória implícita e memória explícita de Schacter (1987); e, por último, os paradigmas simbólico e conexionista a partir de Mota e Zimmer (2005). No final da seção, pontuaremos alguns conceitos levantados que são também partilhados pela presente pesquisa.

Popularmente, quando falamos em memória, associamos a mesma com séries de fragmentos, momentos e imagens rápidas que consideramos intactas (quando preservadas) ou perdidas (quando não temos mais acesso) durante nossa existência. Por muitas vezes, como pontuam Middleton e Brown (2005), existe um desejo de reter o passado mesmo com a aparente inevitabilidade da mudança. Para caracterizar esse conflito, esses autores apontam, assim, a teoria de Halbwachs (1980; 1992).

Middleton e Brown (2005) pontuam a diferenciação feita pelo autor entre História e Memória: a primeira é singular, enquanto a segunda surge como um processo social coletivo que cria “uma série de imagens do passado e uma configuração de relacionamentos de como essas imagens são organizadas” (*framework*) (MIDDLETON e BROWN, 2005, p. 39) de modo a preservar a memória da identidade comum. A partir dessa diferenciação, existe uma estrutura (na memória), chamada de localização (*localisation*), que governa como a lembrança é alcançada em uma mesma coletividade.

Para esses autores, o primeiro mecanismo envolvido nessa estrutura de localização é o linguístico – caracterizado como o ato de nomear e classificar determinadas lembranças individuais –, uma vez que seria impossível pensar sobre momentos passados sem poder falar sobre os mesmos. Nas palavras de Middleton e Brown (2005, p. 56):

Língua – especialmente o uso de nomes próprios – é uma forma de ação social que reconstrói eventos passados ao evocar as categorias e relacionamentos mantidos em um dado esquema coletivo. A língua de

relembrar é, assim, como psicólogos discursivos colocariam, tanto “construtivo” e “orientado pela ação”.²⁸

Outro ponto importante na teoria de Halbwachs é a questão social. Segundo Middleton e Brown (2005), nós sentimos que vivemos em um fluxo de constante mudança durante nossas vidas, enquanto os grupos sociais nos quais nos encontramos parecem sentir poucas mudanças. Entretanto, segundo a teoria de Halbwachs (1992), ao pararmos para lembrar algo do nosso passado, não sentimos esse “fluxo psicológico” e, sim, algo específico que só seria possível se nossa memória fosse baseada “em diferenças claras, similaridades e continuidades do que um fluxo incessante de mudança contínua” (MIDDLETON e BROWN, 2005, p. 44). Essa perspectiva difere do fluxo psicológico de Bergson (como veremos mais adiante nesta mesma seção), uma vez que Halbwachs supõe que se existisse esse fluxo, ele deveria ter uma duração própria e qualquer indivíduo não poderia diferenciar diferentes momentos do seu passado, uma vez que não haveria interferência externa. Além disso, duas pessoas não poderiam falar de um determinado evento passado, já que cada fluxo estaria isolado em cada indivíduo.

Middleton e Brown (2005), assim, encerram essa ideia, concordando com Halbwachs, pontuando que podemos conversar e interagir sobre determinados momentos do nosso passado a partir de categorias que as pessoas compartilham, tais como: datas históricas, nomes de lugares e de pessoas, termos para tipos de atividades e eventos, entre outras. Nas palavras dos autores (2005, p. 56), a partir da perspectiva defendida por Halbwachs:

Nós, assim, vemos que recordar é profundamente moldado pelo relacionamento mútuo responsivo entre grupos sociais e lugares que eles habitam. Quão maior a gama de associações a grupos sociais um indivíduo for, mais complexa a natureza de memória pessoal se torna.²⁹

Outra vertente de memória abordada pelos autores é a de Bergson que afirma que devemos pensar em memória em e para si mesma, afastando metáforas espaciais que consideram o cérebro, por exemplo, como um “armazém” que contém memórias e o tratamento de memórias como representações mentais (MIDDLETON e BROWN,

²⁸ Tradução nossa.

²⁹ Tradução nossa.

2005, p. 82). Bergson (1992) considera memória como conjunto dinâmico de experiências que se inter-relacionam.

Um ponto interessante é a distinção de Bergson (1992) entre memória e aquilo que consideramos como “saber de cor”. Segundo ele, esse segundo conceito não é memória, como muitos afirmam, e, sim, hábito, “sistema fechado de movimentos automáticos que se sucedem em uma determinada ordem [...] é o resultado do treinamento do corpo em reproduzir um conjunto de movimentos coordenados inteligentemente que representam esforços acumulados do passado” (MIDDLETON e BROWN, 2005, p.70)³⁰. Esse tipo de hábito, segundo os autores, abrange a memória procedimental – conhecimento sobre como fazer as coisas – e a memória de trabalho, como veremos ainda nesta seção.

Esse hábito (“saber de cor”) seria adaptativa e de acordo com nossas necessidades de vida, ou seja, nossa “atenção à vida” (*attention to life*). Esse último conceito de Bergson é considerado como um fenômeno psicológico que possui um componente inconsciente e físico, caracterizando-se como nosso envolvimento consciente em ações presentes (MIDDLETON e BROWN, 2005, p. 71). Sendo “atenção à vida”, portanto, expressão de nossas preocupações – o que nos interessa, o que queremos alcançar, entre outras –, um exemplo prático é quando escutamos uma pessoa e adiantamos o que ela provavelmente falará. Nas palavras dos autores (2005, p.71)³¹:

O ponto de Bergson é que a atenção à vida é tipicamente tensionada – quanto mais nós acompanhamos nossas preocupações práticas, mais nossas percepções se tornam estruturadas com a visão de ação imediata.

Considerando, portanto, nossas preocupações, nossa atenção à vida pode ser expandida, mas é limitada por nossa percepção.

Mota e Zimmer (2005) também relacionam a memória (no caso, a de trabalho, como veremos mais adiante nesta seção) com a atenção. Nas palavras das autoras:

Definida de forma ampla, a atenção é um recurso mental limitado, seletivo e sujeito ao controle voluntário dos indivíduos (GOPHER, 1994, p. 23-28). Esse mecanismo cognitivo permite o acesso da informação à consciência e é essencial ao controle da ação.

³⁰ Tradução nossa.

³¹ Tradução nossa.

Ainda segundo as autoras, a quantidade ou grau de atenção utilizada no desempenho de atividades determina se os processos envolvidos estão automatizados – “não exigem o processamento de recursos, liberando assim o sistema cognitivo para aspectos mais complexos da tarefa” (MOTA e ZIMMER, 2005, p. 161) – ou controlados – exigem recursos atencionais e são executados apenas de forma serial, um depois do outro. Segundo as autoras, a atenção é necessária para que a aprendizagem aconteça.

Em linhas gerais, ao voltarmos-nos à teoria de Bergson, percebemos que ela não está relacionada, como veremos nesta seção, com o simbolismo – porque não trata de representações mentais – ou o connexionismo – porque não considera espaço ou cérebro em si – ao falar de memória. Diferentemente do que também acreditava Halbwachs, Bergson considera memória sinônimo de duração de momentos passados sobrepostos no presente. Em outras palavras, não haveria consciência³² sem memória e esta caracteriza-se como a duração sempre contínua (de outra forma, haveria apenas instantaneidade de momentos) do tempo, do passado ao presente, de maneira que tudo o que vivemos está presente nela. Essa ideia, como apontam Middleton e Brown (2005), é desafiadora para psicologistas experimentais, porque implica que as memórias não teriam, assim, uma forma definida. Além disso, ela também não explica como ocorreria “a conversão da percepção em representação e vice-versa durante a recordação” (MIDDLETON e BROWN, 2005, p.72), porque não considera esses construtos.

Segundo Bergson, a memória é ilimitada e a forma encontrada pela consciência para aguentar esse fluxo é o esquecimento. Assim, os momentos ficam fora da consciência. Com relação à recordação, ele aponta que, a partir de uma dificuldade, nossa consciência voltaria em algum momento no passado, especificamente, para poder oferecer informações para decisão final. Esse processo deixaria a memória atualizada. Além disso, Bergson aponta que costumamos generalizar detalhes, momentos singulares que nos aconteceram. Essa capacidade de fazer generalizações também é discutida pelo paradigma connexionista (como veremos ainda nesta seção). Segundo essa teoria, o ato

³² Como não encontramos definição de *consciência* por nenhum desses autores citados, acreditamos que o conceito mais adequado seria o de “Estado do sistema nervoso central que permite pensar, observar e interagir com o mundo exterior.” (DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/consciencia>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2018).

de generalizar (a partir de) experiências específicas é o que diferencia cada indivíduo³³ em seu desenvolvimento (MOTA e ZIMMER, 2005, p. 165).

O fato de recordarmos conscientemente uma memória é chamado de memória explícita por Schacter (1987). Para ele, existem dois tipos de memória – esta poderia “ser expressada explicitamente, como uma recordação, ou implicitamente, como uma facilitação do desempenho teste sem uma recordação consciente” (SCHACTER, 1987, p. 501). Para esse autor, portanto, temos a memória explícita quando o desempenho em alguma ação é desafiadora e é necessário retomar às recordações conscientes de experiências vividas; e a memória implícita que “é revelada quando experiências anteriores facilitam desempenho numa tarefa que não requer recordação consciente ou intencional dessas experiências” (SCHACTER, 1987, p. 501).

Apesar do autor diferenciar essas duas formas de utilizarmos a memória, ele pontua que essas duas conceituações estão relacionadas às experiências psicológicas das pessoas e não devem ser vistas como dois sistemas de memórias independentes ou separados.

Outra maneira utilizada para analisarmos as memórias é a utilizada por Milce Mota e Márcia Zimmer (2005): a partir do simbolismo e conexionismo utilizados pela psicologia cognitiva contemporânea. De acordo com as autoras, essas perspectivas buscam explicar a construção do conhecimento. Com relação ao paradigma simbólico, este “postula a existência de representações mentais através de regras lógicas e símbolos para explicar a aquisição e a utilização do conhecimento.” (MOTA e ZIMMER, 2005, p. 155). Dessa forma, essa aquisição e utilização acontece num nível simbólico e abstrato e existe uma ênfase em processos mentais e não no cérebro.

Nessa concepção, a informação seria “representada por feixes de símbolos, que são produzidos em sequência” (MOTA e ZIMMER, 2005, p. 157) e, segundo as autoras baseadas nas pesquisas de Brown (1958) e Peterson e Peterson (1959), quando uma informação não é utilizada, ela é esquecida – assim como pontua Bergson. Além disso, essa teoria considera que os seres humanos seriam considerados como

processadores de informação autônomos, ativos e de capacidade limitada – eles possuem um sistema de memória composto por quatro sistemas (memória sensorial, memória de trabalho, memória de curto prazo e de longo prazo). (MOTA e ZIMMER, 2005, p. 158)

³³ Trataremos um pouco mais sobre o assunto na seção Diferenças Individuais.

Com relação à composição da memória a longo prazo, as autoras pontuam que, nos últimos 40 anos (até 2005), três abordagens buscaram conceituar esse tipo de memória. Para pesquisadores como Bower (2000), segundo as autoras, a memória a longo prazo seria dividida em memória episódica (guarda informações adquiridas a partir de experiências próprias) e memória semântica (armazena informações enciclopédicas).

Outra teoria desenvolve que a memória de longo prazo seria composta pela memória declarativa (sobre as coisas) e pela procedimental (como desenvolvemos anteriormente, é aquela que abrange o conhecimento implícito sobre como fazer as coisas; “o conhecimento procedimental pode ser recuperado e utilizado de forma muito mais rápida do que o conhecimento declarativo” (MOTA e ZIMMER, 2005, p. 159)).

A terceira e última abordagem apontada pelas autoras entende que existe uma junção da memória explícita (abrange conhecimentos que podem ser recuperados conscientemente, como apontamos anteriormente) e a memória implícita – que possui “conhecimentos que, quando usados, não permitem a experiência consciente do uso desse conhecimento” (MOTA e ZIMMER, 2005, p. 159).

A memória de curto prazo, por outro lado, como apontam as autoras, foi fortemente estudada entre os anos 60 e 70 e o modelo que mais se destaca é o de Atkinson e Shiffrin (1968), que inclui as memórias sensorial, de longo prazo e de curto prazo, sendo esta última considerada a mais importante: ela é “um sistema unitário de capacidade limitada, necessária tanto para a aquisição como para a utilização da informação” (MOTA e ZIMMER, 2005, p. 159). Dessa forma, a memória de curto prazo poderia estocar a informação a partir da repetição pura (*rehearsal*), transferindo posteriormente o conhecimento para a memória de longo prazo. Entretanto, segundo as autoras, esse modelo foi muito contestado por não conseguirem explicar o porquê de alguns pacientes terem problemas na memória de curto prazo e não na de longo prazo e pela contestação de alguns estudos que mostraram que a repetição não levava, necessariamente, à aprendizagem (MOTA e ZIMMER, 2005, p. 159).

O último tipo de memória discutido pelas autoras ainda na perspectiva simbolista é a memória de trabalho³⁴. Elas citam o trabalho de Baddeley e Hitch (1974) que propôs um modelo de memória de curto prazo multicomponencial e dinâmico

³⁴ Segundo Mota e Zimmer (2005) a partir de Baddeley (2000), a memória de curto prazo faz, atualmente, parte da memória de trabalho.

chamado de *memória de trabalho*, que armazena e processa informações simultaneamente. Essa memória seria composta de 3 partes: (1) um componente central – semelhante a um mecanismo de atenção – que seria responsável por selecionar e controlar vários processos, tais como: raciocínio e organização e recuperação da informação; (2) um circuito articulatório (*phonological loop*) necessário para reter informações sob a forma fonológica; (3) uma espécie de tábua visuo-espacial (*visuo-spatial scratch pad*) relacionada à codificação de informações visuo-espaciais.

Essa classificação em tipos de memória não acontece no paradigma conexionista. Segundo Mota e Zimmer (2005), essa teoria postula que o processamento cognitivo se relaciona com a maneira com que os neurônios interconectam-se no cérebro. Com isso, memória e aprendizagem – considerados processos cognitivos – são estudados a partir do lugar onde se situa o sistema responsável pelo desenvolvimento dos mesmos.

Para essa teoria, o processamento de informações do cérebro acontece a partir das redes neuronais, ou seja, a partir das conexões dos neurônios (células nervosas) – impulsos elétricos. Nas palavras de Mota e Zimmer (2005, p. 165):

Ao estimular certos subconjuntos de neurônios com mais frequência do que outros, as experiências de mundo dos indivíduos vão reforçando certas sinapses e tornando alguns padrões de atividade elétricas mais fortemente impressos do que outros. Esses padrões formariam a base de memória e do aprendizado.

Quando consideramos a aprendizagem e teorias existentes para explicar como ela ocorre, não podemos, de acordo com as autoras, associar o conexionismo com o inatismo ou o empirismo: sua explicação baseia-se na relação intrínseca entre vários tipos de processamentos de informações originados de sistemas variados tais como o auditivo, articulatório, visual, motor, além de acontecer em diferentes níveis – do genético ao neuronal (MOTA e ZIMMER, 2005, p. 168). Essa perspectiva, portanto, rechaça distinções entre conhecimento e processamento linguístico, competência e desempenho, como acontece na teoria de Chomsky (ver seção sobre *Competência*).

A aquisição de uma língua, então, como é apontado pelas pesquisadoras, aconteceria a partir do estímulo linguístico, que seria suficiente para que o aprendiz percebesse as regularidades do sistema linguístico. A teoria de ensino-aprendizagem de línguas mais próxima à essa noção seria, portanto, a teoria funcionalista, uma vez que enfatiza o processo de desenvolvimento “e a interação linguística assemelha-se a outras

habilidades complexas cujo desenvolvimento demanda muito tempo” (MOTA e ZIMMER, 2005, p. 169).

De acordo com essa teoria, a Língua Materna (ou L1) e a 2ª Língua não teriam armazenadores separados de memória, porque não existiria divisão entre memória e processamento cognitivo. Considerando isso, várias pesquisas foram desenvolvidas como a de Rinaldi (2003) e Rinaldi e Françoze (2004), como apontam Mota e Zimmer (2005), e concluíram que tanto a L1 quanto a L2 possuem um único léxico mental. A aprendizagem aconteceria, segundo as duas autoras, a partir do modelo de Hipcort de McClelland, McNaughton e O’Reily (1995):

A aprendizagem e a memória emergem da interação entre o processamento de dois sistemas cognitivos complementares [...] a memória e a aprendizagem são formadas por alterações sinápticas que ocorrem no sistema do hipocampo. Essas sinapses podem ser reinstanciadas no neocórtex, um sistema de aprendizagem bastante lento e gradual. (MOTA e ZIMMER, 2005, p. 171)

Com isso, a aprendizagem teria início no hipocampo e pode ser retomada de forma explícita ao permanecer no neocórtex. As autoras enfatizam que, apesar de serem dois mecanismos, eles não podem ser encarados de maneira isolada, mas sim como complementares.

Esse processo também aconteceria quando o indivíduo estivesse aprendendo uma L2, uma vez que ele é o mesmo para o desenvolvimento das duas línguas e a teoria acreditar que elas se encontram no mesmo lugar no cérebro. Assim, o conhecimento novo interagiria com o prévio, o que explicaria a capacidade de algumas regras e elementos da L1 interferirem na produção da L2. Para solucionar essa questão, “o processamento do hipocampo tem que ser muito mais intenso e repetitivo, a fim de superar a ativação das associações desviantes advindas do córtex, onde o conhecimento da L1 está enraizado” (MOTA e ZIMMER, 2005, p. 172). Dessa forma, após o indivíduo ter mais conhecimento sobre/na L2, ele acessaria mais automaticamente essa língua, apesar de que sempre haveria algum grau de transferência entre essas duas línguas, de acordo com as autoras.

Após explorarmos o construto *memória* a partir dos vieses social, simbolista e conexcionista, além de dissertarmos sobre algumas teorias relacionadas ao mesmo, ressaltamos informações importantes para nossa pesquisa.

Apesar de não concordarmos plenamente com todas as teorias apresentadas – se existe uma parte espacial; é apenas um fluxo; são conexões neuronais; entre outras –, como foi mencionado no início desta seção, compartilhamos com Bergson (1922; 1911) a ideia de que memória seria um conjunto dinâmico de experiências que se relacionam entre si. Dessa forma, quando pensamos em Competência Espontânea, o aprendiz de línguas atua da maneira com que atua de acordo com suas experiências passadas compiladas na memória. Quando ele(a) depara-se com um problema – ex: como estudar algum tópico que tem dificuldade –, ele poderá retomar o passado e atualizar seu presente de modo a trazer uma informação que facilitará sua ação (BERGSON, 1922; 1911).

Essa atualização poderá acontecer a partir de memórias explícitas ou implícitas (SCHACTER, 1987). Ao considerarmos nossa pesquisa, esses dois tipos de memória podem estar presentes: tanto ao falar sobre como estudam (no questionário ou narrativa, por exemplo), quanto ao produzir na apresentação final ou ao realizar as atividades durante as aulas, os alunos podem ter utilizado a memória explícita, retomando claramente a recordações conscientes de suas experiências; e podem ter utilizado memórias implícitas durante a realização de atividades mesmo de forma não consciente.

Outro fato importante são as generalizações (BERGSON, 1991; 1998; MOTA e ZIMMER, 2005). Uma vez que esse aprendiz retome suas experiências ou algo que algum outro indivíduo lhe disse no passado que possa ajudá-lo, ele poderá acreditar que ele sempre fazia algo ou que alguém sempre lhe dissera alguma dita ou coisa e, conseqüentemente, ele poderá pautar suas ações e desenvolver suas crenças.

Acreditamos, portanto, que as experiências do aprendiz ou de outrem podem influenciar ações no presente – o que diferencia cada indivíduo –, mas também consideramos a questão social como apontado por Halbwachs (1980; 1992), uma vez que o aprendiz age de acordo com uma gama de possibilidades e de uma formação a nível nacional-cultural, como veremos na seção de *Contexto Nacional*.

Segundo Almeida Filho (2003, comunicação pessoal) *apud* Bandeira (2003), falar de memória é tocar na matéria-prima essencial da Competência Implícita (e, aqui, acrescento *Espontânea*), uma vez que possuem uma forte relação com as ações tomadas pelos indivíduos. De acordo com os autores, as memórias não seriam estáveis como as crenças, mas são utilizadas mesmo assim nas ações, trazendo experiências passadas para

o presente – como pontua Bergson (1992) –, o que contribui, como sugerimos na seção atitudes, para a construção e transformação do conhecimento.

Diferentemente da atitude, segundo Bandeira (2003, p. 59), a memória não consegue ser acessada rapidamente para resolver uma questão, como a atitude o faz. Além disso,

A memória, por outro lado, confere à ação uma certa trajetória de orientação que a intuição, com esse acúmulo de informações, não permite fazê-lo. [...] As relações estabelecidas pela intuição são tão remotas, ou tão complexas, que não se sabe de onde vêm; não se consegue estabelecer as relações de causa e efeito. A memória, por outro lado, permite-nos um certo controle sobre ela, por meio das nossas atitudes volitivas.

Dessa forma, as atitudes, apesar de serem resultado de experiências e conhecimentos passados e, por isso, serem mais complexas, podem surgir espontaneamente no momento em que houver algum entrave no processo de ensino/aprendizagem. A memória (no geral), por sua vez, pode orientar com mais detalhes o indivíduo, mas não pode ser acessada tão rapidamente. Entretanto, o tipo de memória que pode ser acessada e utilizada mais rapidamente é a procedimental (BERGSON, 1991; 1998; MOTA e ZIMMER, 2005) que, de acordo com Almeida Filho (comunicação pessoal, 2017), é a que norteia a CEA.

Em linhas gerais, é importante ressaltar que, como Bergson (1922; 1911) pontua, não existe memória sem consciência e que a atenção à vida que possuímos é o que orienta nossa percepção e, portanto, acrescento aqui, nossa intuição. Trataremos mais sobre o assunto na próxima seção.

2.5.1.3 Intuição

Popularmente, utilizamos o termo *intuição* para nos referirmos a algo que nos orienta a tomar determinadas atitudes ou ações. Academicamente, por outro lado, vários autores conceituam-na a partir de seus vieses e teorias.

Podemos observar o fenômeno da intuição, por exemplo, na teoria de Bergson (1911)³⁵. Esse autor acredita que nossa memória é sinônimo de duração, de um fluxo de experiências vividas. Considerando isso, ele postula que memória seria um tipo de conhecimento que nós adquirimos ao refletir sobre essas experiências que se

³⁵ Ler mais sobre a teoria do autor na seção *Memória*.

interseccionam. Geralmente, segundo o autor, nos voltamos ao passado quando nos desprendemos da situação atual – quando, por exemplo, estamos tomando café e esperamos o açúcar dissolver-se – e, assim, refletimos sobre o mesmo ou algo específico. Essa seria uma justaposição de durações, experiências, onde desponta a intuição.

Outra definição encontrada é a do Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada (SALA). De acordo com ele, intuição é um

Tipo de conhecimento informal que surge na mente do professor e do aluno de língua, ou ainda de um terceiro agente ao qual se recorre para agir de maneira imediata no esforço de aprender ou ensinar línguas ou para posicionar-se sobre estes processos. A intuição é uma fonte perene de idéias sobre ensinar e aprender línguas. Possui relação com base de conhecimentos anteriormente construída na vida vivida de modo a conferir qualidade distinta ao que se intui.

A partir dessa definição, podemos observar alguns pontos. Primeiramente, temos que ter em mente que a intuição é algo implícito e que dificilmente o indivíduo reconhece que tem acesso no momento que a utiliza, mas que reconhece depois que uma atitude e decisões já foram tomadas com base nessa intuição.

Bandeira (2003) aponta que a intuição é formada por conhecimentos vividos, experiências, crenças e memórias, e pode construir novos conhecimentos, uma vez que o indivíduo pode utilizá-la para viver uma nova experiência, como resolver um problema, por exemplo. Considerando isso, podemos entender, portanto, o porquê “a intuição é uma fonte perene de ideias sobre ensinar e aprender línguas” (GLOSSÁRIO SALA), uma vez que ela pode proporcionar o desenvolvimento de novos conhecimentos. Nas palavras de Ferraço de Paula (2008, p. 73), “a intuição faz parte de um processo de tomada de decisões, está lado a lado com a ação, dando a esta qualificação e interagindo com os conhecimentos e experiências passadas.”.

Com base nas leituras de Doron e Parot (1998) e Chomsky (1975), Bandeira (2003) afirma que a intuição seria uma “possibilidade de vir a ser”, diferentemente da competência – “capacidade de fazer com que a coisa venha à existência”. Essa possibilidade, como é chamada a atitude, pode ser trabalhada e refinada. Nas palavras de Almeida Filho (2003, comunicação pessoal) *apud* Bandeira (2003): “Não se trata de um saber explícito, a intuição não tem saberes. Intuição implica uma predisposição, uma

sensibilidade para sacar³⁶. O que se refina é a capacidade para se ter os clarões... e de um certo tipo”.

Na perspectiva de Almeida Filho (2003, comunicação pessoal) e Bandeira (2003), que adotamos neste trabalho, portanto, uma intuição não é um tipo de conhecimento como apontam a definição do glossário online e Bergson (1911), mas a possibilidade, predisposição, sensibilidade construída por conhecimentos implícitos e que constrói outros novos. O pensamento que se estabelece durante uma intuição (pensamento intuitivo), segundo Bandeira (2003), pode utilizar a lembrança e as emoções e demanda aspectos cognitivos, não estabelecendo uma relação de causa e consequência: “Ela parece recorrer a um conjunto de fatores que abarcam as crenças; por isso mesmo algumas pessoas dizem: ‘Ah, eu sigo a minha intuição’.” (BANDEIRA, 2003, p. 56). De acordo com o autor, um dos resultados que encontrou em seu trabalho foi essa relação da intuição com as crenças.

Seria possível encontrar a intuição na presente pesquisa, portanto, no momento em que os participantes justificam suas ações ou expõem-nas – o que fazem para aprender, quais estratégias utilizam, entre outros tipos de informações. Elas (ações), visíveis, podem pautar-se em experiências anteriores (memória), em intuições (sensibilidade), crenças e pressupostos que o indivíduo leva consigo e orientem-no para agir da forma com que age. A seguir, desenvolveremos um pouco melhor esse último termo, *pressupostos*.

2.5.1.4 Pressupostos

Deixamos este item por último para podermos construir melhor sua ideia, uma vez que ela depende dos conceitos de crenças e intuições, que estão relacionadas, por sua vez, às memórias.

Os pressupostos seriam, de acordo com Almeida Filho (2014), crenças que poderiam ser observadas e analisadas. Isso aconteceria depois deles terem passado por outras etapas de desenvolvimento. Assim, primeiramente, segundo o autor, o aprendiz, professores e terceiros possuem ideias e conhecimentos que sustentam suas abordagens

³⁶ Michaelis online conceitua *sacar* como: “Captar algo com a inteligência; entender, perceber”.

de ensino/aprendizagem de línguas e vão continuamente adquirindo novas informações que são aderidas aos conhecimentos anteriores. Nas palavras do autor:

Esse conhecimento [...] é composto por matéria cognitiva que vai desde uma **intuição**, de uma sacada muito fugaz, de uma conjetura, portanto, passando por **crenças** mais ou menos estáveis, por crenças fortalecidas a que chamamos **convicções** [...] até chegar a **pressupostos** [...] que, então, podem conduzir a candidaturas ao status de **princípio**, ou seja, a conceitos ampla e longamente aceitos pela comunidade profissional e científica como verdadeiros. (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 13)³⁷

Dessa forma, o conhecimento originado por uma intuição pode tornar-se uma crença não tão estável e, após um tempo, estabilizar-se como uma convicção. Essa convicção, segundo o autor, pode ser tão estável, tão forte, que pode ser considerada uma “verdade cega” para quem a possui. Quando a convicção chega a nível de pressuposto, ela pode ser analisada e considerada por uma comunidade científica e torna-se, portanto, um princípio.

Ferraço de Paula (2008), em sua pesquisa sobre CEA, não conseguiu informações suficientes sobre intuições e pressupostos. Segundo a autora, “essa categoria é apropriada somente para professores e ainda assim para aqueles que desejam aumentar seu poder de compreensão explícita do processo.” (FERRAÇO de PAULA, 2008, p. 189). A autora acredita que os participantes de sua pesquisa não apresentaram pressupostos, por não terem tido oportunidades de pensar e analisar sua formação, uma vez que os pressupostos são elementos que podem ser explicitados e analisados.

A principal importância dos pressupostos para a presente pesquisa é o fato deles fazerem parte da categoria de conhecimento informal – uma das bases da CEA, juntamente com as atitudes e ações – e poderem ser utilizados pelos aprendizes para tomar decisões e realizar determinadas ações. Como nossos participantes são aprendizes, como na pesquisa de Ferraço de Paula (2008), alguns não refletiram sobre sua formação de maneira a apresentar pressupostos conscientemente. Trataremos mais sobre o assunto no capítulo de *Análise de dados*.

2.6 Diferenças Individuais

³⁷ Grifo nosso.

Para Dörnyei (2009), as diferenças individuais dos aprendizes são geralmente vistas como variáveis que modificam e personalizam a trajetória dos processos de aquisição/aprendizagem de línguas, dentre elas: motivação, atitude lingüística, estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem. A motivação é geralmente relacionada à características afetivas do aprendiz, mais especificamente com a direção e magnitude dos comportamentos de aprendizagem (em termos de escolhas, intensidade e duração da aprendizagem). No que diz respeito às atitudes lingüísticas, estas determinam a dimensão cognitiva com relação à capacidade e qualidade de aprender. Ainda de acordo com Dörnyei (2009), os estilos de aprendizagem referem-se à maneira de aprender, enquanto as estratégias de aprendizagem estão, de alguma forma, entre a motivação e os estilos de aprendizagem, já que se refere à ação do aprendiz em selecionar caminhos específicos para a aprendizagem.

Carrasquillo (1994) aponta que os aprendizes podem não estar sempre conscientes de suas Diferenças Individuais (DI), mas “a influência e o envolvimento podem determinar o sucesso do indivíduo” (CARRASQUILLO, 1994, p. 787-788). Segundo a autora, aptidão, personalidade, atitude, motivação e outros estilos cognitivos e de aprendizagem, entre outros fatores impactam na aprendizagem de segunda língua.

Cabrera Albert e Farinãs León (2005, p. 6) também consideram as diferenças individuais como necessárias de serem exploradas:

O enfoque histórico-cultural nos permite apreciar o caráter individual do processo de aprendizagem, expressado em um estilo pessoal do sujeito ao aprender e no qual se reflete o caráter distinto e singular da personalidade, a unidade dos seus componentes cognitivos e afetivos.

Dörnyei e Ryan (2015) pontuam que os fatores de diferenças individuais não podem ser vistos como totalmente estáveis, mas

Não importa o quanto tentamos escapar do paradigma clássico de DI, não importa o quão forte tentamos nos interessar na linguagem situacional, complexa ou dinâmica, nós sempre voltamos à realidade de que a maneira mais efetiva de entender como os aprendizes diferem entre si é considerar como eles variam a partir de uma gama restrita de características generalizadas. (DÖRNYEI e RYAN, 2015, p. 13-14)

A seguir, tratarei brevemente sobre motivação, estratégias e estilos de aprendizagem, personalidade, aptidão, afetividade e características do bom aprendiz.

Decidimos abordar tais variantes a partir das pesquisas de Dörnyei (2009), Gardner (1985) e Ellis (1996), uma vez que esses autores trazem diferentes pesquisas para abordar esses aspectos, que podem influenciar a caracterização da Competência Espontânea dos participantes desta pesquisa.

2.6.1 Motivação

A motivação é um dos fatores das diferenças individuais que interferem nos processo de aprendizagem de línguas (USHIODA, 2008; CARRASQUILLO, 1994; DÖRNYEI & RYAN, 2015). De acordo com o Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada (SALA):

No singular o termo se refere ao conjunto de fatores internos de ordem afetiva indicador de interesse, percepção de relevância ou desejo de se obter ou produzir alguma coisa. [...] Ao se combinarem em configurações específicas, as motivações se convertem em energia crucial que pode abrir caminho (1) ao insumo ótimo que será processado como competência adquirida ou (2) a qualquer insumo que só poderá ser tratado como aprendizagem consciente de regras.

Percebemos que a citada definição reflete um pouco do senso comum, como aponta Ushioda (2008, p. 270), pois

sugere que altos conquistadores deste mundo tem motivação, uma palavra que deriva do verbo em Latin *movere*, que significa mover. Assim, simplesmente definido, nós podemos dizer que a motivação se preocupa com o que move uma pessoa a fazer determinadas escolhas, engajar-se em ações, e persistir em agir.

Essa característica de movimento que as pessoas motivadas possuem é algo que aparenta perpassar todas as teorias que buscaram explicar o construto *motivação*. Segundo Dörnyei e Ryan (2015), houveram três estágio no desenvolvimento das teorias sobre motivação de Segunda Língua (L2): o período psicológico social (1959-1990), caracterizado pelo trabalho de Robert Gardner e associados; o período cognitivo (década de 90), onde houve uma mudança de área da psicologia social para a psicologia educacional; e o período relacionado ao processo (mudança do século até atualmente), preocupado com a mudança motivacional e com a origem da motivação a partir da interação entre indivíduos e contexto (DÖRNYEI e RYAN, 2015, p. 73-74).

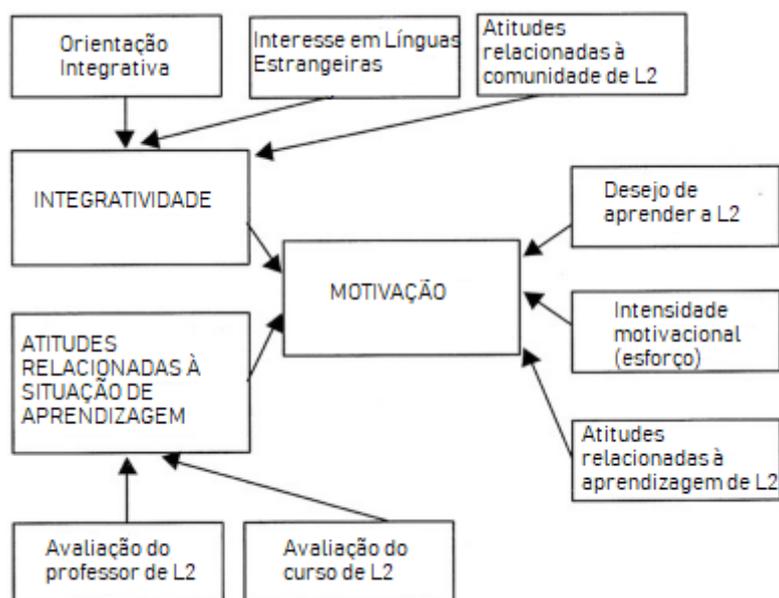
Segundo Dörnyei e Ryan (2015), atualmente, no século XXI, nos parece óbvio que atitudes e outros aspectos motivacionais do aprendiz são considerados determinantes para o sucesso de aprendizagem de línguas. Entretanto, isso não era considerado até o grande estudo de Gardner. Nas palavras de Gardner e Lambert (1972, p. 3),

A motivação [do leitor] para aprender é determinada pelas suas atitudes frente a outro grupo em particular e frente a estrangeiros no geral e pela sua orientação frente a uma tarefa. A orientação é chamada de *instrumental* se o propósito do estudo da língua reflete o valor mais utilitário de conquista linguística, tal como progredir na carreira. Por outro lado, a orientação é *integrativa* se o aluno deseja aprender mais sobre a outra comunidade cultural, porque ele está interessado nela com uma mentalidade aberta até o ponto de ser eventualmente aceito como membro desse outro grupo.

A partir dessa definição, várias pesquisas foram desenvolvidas por esses autores, que confirmaram a hipótese de que aprendizes motivados fortemente de maneira integrativa obtinham mais sucesso a longo prazo do que aqueles que tinham sua orientação voltada mais instrumentalmente (GARDNER e LAMBERT, 1972; USHIODA, 2008).

O modelo sócio-educacional de aquisição de L2 de Gardner e MacIntyre (1993, p. 8) busca explicar como outras características do aprendiz relacionam-se com seu êxito linguístico (DÖRNYEI e RYAN, 2015, p.75).

Figura 8 - Modelo sócio-educacional de aquisição de L2



Fonte: Gardner e Macintyre (1993, p.8)

Apesar do trabalho de Gardner apontar que as atitudes e motivação positivas – como podemos ver no modelo – relacionam-se com o sucesso na aprendizagem de outra língua, ele não explica como a motivação afeta esse sucesso em si, como apontam Lightbown e Spada (1995). Esses autores questionam se a motivação produziria o sucesso na aprendizagem ou o contrário.

De acordo com esses autores, a motivação é algo complexo e que poderia ser definida por duas partes: pelas necessidades comunicativas dos aprendizes e por suas atitudes frente à comunidade da língua-alvo. Dessa forma, segundo os autores, se os aprendizes precisam comunicar-se na língua-alvo em diferentes situações sociais ou atingir ambições profissionais, eles perceberão o valor comunicativo dessa língua e estarão mais motivados a desenvolver proficiência. Com relação às atitudes, quanto mais positivas, mais favorável o aprendiz será frente aos falantes da língua e desejará mais ter contato com ele.

Outra observação feita pelos autores é a de que, se a pressão externa (de outrem, por exemplo) for a única razão para o aprendiz buscar aprender uma outra língua, a motivação interna dessa pessoa provavelmente será pequena e suas atitudes serão, geralmente, negativas.

Como podemos analisar na observação anterior, a motivação não se desenvolve apenas por fatores internos. Considerando isso, Ellis (1996) aborda Skehan (1989) para mostrar suas quatro diferentes hipóteses relacionadas à motivação: (1) A hipótese da origem interna, que o aprendiz traz consigo; (2) a hipótese de incentivo, onde influências externas afetarão a motivação do indivíduo; (3) a hipótese resultante, onde os aprendizes que tiveram experiências positivas, irão perseverar, enquanto aqueles que não, ficarão desencorajados; e (4) a hipótese intrínseca, onde a motivação surge das atividades e tarefas que o aprendiz deve/propõe-se a realizar;³⁸.

A hipótese da origem interna (*motivação integradora*) surgiu como uma das variáveis estudadas por Gardner (1991) e, depois, ao desenvolver outras pesquisas, foi elevada e considerada como componente importante de análise.

Ellis (1996) aponta várias pesquisas (Muchnick e Wolfe, 1982; Ely, 1986b; entre outras) e afirma que os indivíduos podem possuir mais de um tipo de motivação ao mesmo tempo, como a integradora e a instrumental. O autor desenvolve que outras considerações devem ser feitas, uma vez que outros fatores podem coexistir com a

³⁸ Tradução nossa.

motivação, como foi o caso da pesquisa de Oller, Baca e Vigil (1977) que mostraram como mulheres mexicanas que avaliavam “pessoas anglo” negativamente e que conseguiam aprender Inglês com mais sucesso do que aquelas que as avaliavam positivamente.

Segundo Ellis (1996), os trabalhos de Gardner não mostravam o esforço real dos aprendizes ao investigar a existência de motivação dos mesmos, uma vez que os questionários utilizados não mensuravam tal elemento. Dessa forma, de acordo com o autor, várias pesquisas tentaram averiguar tal variante e também a persistência dos aprendizes, duas questões estritamente relacionadas à motivação. A ideia é a de que esses fatores sendo manipulados positivamente por um aprendiz, mostrariam um aprendiz ativo que atingiria mais objetivos e aprenderia mais do que um passivo. Para justificar essa ideia, Ellis (1996) explicita a pesquisa de Glikzman (1976, 1982), onde o quão maior era a motivação integradora dos participantes-alunos, mais seus comportamentos em sala eram evidentes, participando ao responder questões voluntariamente ou obrigatoriamente, por exemplo. Dessa forma, segundo Ellis (1996, p. 513): “aprendizes com motivação integradora são mais ativos em sala e são mais improváveis de desistir de um curso de línguas.”³⁹.

Com relação à hipótese de incentivo ou externa, Ellis (1996) aponta como o contexto e cultura onde o aluno se insere pode ter mais ou menos motivação externa. Segundo ele, em lugares onde a língua-alvo é tida como estrangeira e “há pequeno ou nenhum interesse na cultura da língua-alvo e poucas ou nenhuma oportunidade de interagir com seus membros” (ELLIS, 1996, p. 514), esse tipo de motivação seria mais forte.

O autor aponta para duas pesquisas (DUNKEL, 1948; GARDNER e MACINTYRE, 1991) que ofereceram recompensas financeiras para um grupo que fizesse a mesma atividade que outro que nada receberia também faria. Esses últimos dois pesquisadores perceberam que os alunos incentivados financeiramente sucederam bem melhor que o outro, mas que, a partir do momento que a recompensa não existia mais, eles diminuíram seus rendimentos (na atividade).

A motivação resultante, por sua vez, traz a inquietação que Ellis (1996) já havia adiantado: a motivação gera sucesso na aprendizagem da língua-alvo ou o contrário? Por um lado, o autor traz Spolsky (1989), que após realizar uma revisão de vários

³⁹ Tradução nossa.

trabalhos (tais como Gardner, Smythe e Brunet, 1977 e Gardner, Smythe e Clement, 1979), sugere que motivação e atitudes positivas geram um melhor aprendizado e não o contrário. Por outro, Ellis (1996) lista autores como Strong (1983), Savignon (1972) e Hermann (1980) que aponta o contrário, dizendo que aprendizes que obtêm mais sucesso, possuem mais motivação e são mais ativos em sala de aula. Entretanto, ele faz uma ressalva: “A hipótese resultante pode ser particularmente aplicável em contextos nos quais aprendizes possuem uma motivação inicial muito baixa” (ELLIS, 1996, p. 515)⁴⁰. Segundo ele, grandes níveis de motivação podem não somente estimular o aprendizado, mas este pode manter uma motivação existente e desenvolver outras motivações.

Por último, a hipótese da motivação intrínseca do indivíduo é apontada por Ellis (1996) como a mais antiga em Psicologia. Para tanto, ele traz Keller (1984) para explicar como o *interesse* é um dos principais componentes da motivação e que ele é “uma resposta positiva aos estímulos baseados em estruturas cognitivas existentes de maneira que a curiosidade dos aprendizes é suscitada e mantida” (ELLIS, 1996, p. 515). A partir dessa ideia, o autor aponta os estudos de McNamara (1973) e Rossier (1975) que afirmam que, ao possibilitar oportunidades de comunicação aos aprendizes, os professores podem incentivar o interesse intrínseco⁴¹ e, assim, a motivação desses aprendizes. Outra pesquisa que sustenta essa ideia é a de Gardner, Ginsberg e Smythe (1976) que investigaram a vontade e as atitudes em aprender Francês de alunos que estavam agrupados em dois grupos: os que possuíam aulas com um professor com um foco na gramática explícita e outros que com um professor que privilegiava a instrução individualizada e oportunidades de livre comunicação na língua. Os alunos que tiveram aula com o segundo professor, segundo os autores, tinham mais atitudes positivas com relação à aprendizagem da língua.

⁴⁰ Tradução nossa.

⁴¹ As concepções de motivação intrínseca e extrínseca parecem classificar-se a partir dos estudos cognitivos sobre motivação (USHIODA, 2015). Segundo a autora que baseia-se em Ryan e Deci (2000), a motivação intrínseca seria “fazer algo com um fim em si mesmo, para seu próprio resultado de usufruto, interesse, desafio ou desenvolvimento de habilidade e conhecimento” (USHIODA, 2008, p. 303). Por outro lado, a motivação extrínseca relaciona-se a “fazer algo com um resultado separado, tais como obter uma qualificação, conseguir um emprego, agradar o professor, ou evitar punição” (USHIODA, 2008, p. 303). A junção desses dois tipos de motivação pode ser vista no bom aprendiz de línguas, segundo a autora (USHIODA, 2008, p. 320). De qualquer forma, a pesquisadora afirma que o importante não é considerar um tipo de motivação melhor que outro, mas analisar se a motivação do aprendiz é internalizada e auto-determinada (vem de dentro do indivíduo) ou imposta externamente e regulada por outros (professores, colegas, pais, entre outros agentes/fatores).

Com relação ao último período (dos anos 2000 até atualmente), Dörnyei e associados problematizaram a integratividade que Gardner (1972) havia proposto. Segundo esses autores, a partir de determinados contextos e situações, como a globalização e transformação do Inglês em uma língua mundial, alguns aprendizes passaram a identificar-se de maneira diferente daquela considerada por Gardner. A identificação do indivíduo com alguém que falaria uma língua global como o Inglês, por exemplo, seria associada “com uma identidade não provinciana, cosmopolita de cidadão global” (DÖRNYEI e RYAN, 2015, p. 79). Considerando esse aspecto, não temos comunidades linguísticas bem delimitadas para que os aprendizes tenham determinada atitude voltada especificamente para aquele grupo da língua-alvo ou desenvolvam uma motivação por meio de uma identificação única.

Dörnyei e Otto (1998) *apud* Dörnyei e Ryan (2015) passam a considerar a motivação como algo dinâmico e desenvolvem o modelo processual. Segundo Dörnyei e Ryan (2015, p. 84),

Mesmo durante uma única aula de línguas, podemos notar que a motivação de L2 mostra determinada quantidade de mutabilidade, e no contexto de aprender uma L2 por muitos meses ou anos, ou durante a vida, espera-se que a motivação passe por várias fases.

O modelo dos autores busca adequar-se a essa oscilação da motivação ao classificar o processo motivacional em vários segmentos: descreve como pequenos desejos são transformados em objetos e intenções, que, por sua vez, são atingidos e, então, o indivíduo termina avaliando o processo. Em outras palavras, os indivíduos passariam pela fase de pré-ação, realizando escolhas antes de agir; posteriormente, agiriam – fase acional –; e, por último, terminariam avaliando seu desempenho para auxiliar escolhas futuras no estágio de pós-ação (DÖRNYEI e RYAN, 2015, p. 84).

Um dos construtos motivacionais mais específicos na Aquisição de L2, segundo Dörnyei e Ryan (2015) é o Sistema Auto-Motivacional criado por Dörnyei em 2005. Esse sistema utilizou um aspecto específico da teoria do ego (*self theory*) chamado de “individualidades possíveis” (*possible selves*) que foi introduzido por Markus e Nurius (1986) *apud* Dörnyei e Ryan (2015). Essas individualidades possíveis caracterizam um mecanismo motivacional versátil e poderoso que projeta as ideias do que cada indivíduo pode tornar-se, do que tem medo, entre outras possibilidades disponíveis no futuro. De acordo com Dörnyei e Ryan (2015, p. 87), quanto mais vívida e elaborada a projeção da

imagem do próprio indivíduo é, existe uma força motivacional maior. O mesmo acontece se a imagem que o indivíduo tem de si mesmo ou de algo no futuro não for muito delineada: sua resposta motivacional pode ser baixa.

Após a realização de algumas pesquisas, Dörnyei e Ryan (2015) afirmaram que a projeção da individualidade de L2 ideal e o conceito de integratividade parecem estar relacionados. Entretanto,

A projeção da individualidade de L2 ideal era um indicador de comportamento de aprendizagem motivado consistentemente mais confiável do que a integratividade, geralmente explicando mais do que 40% da variação de critérios, o que é excepcionalmente alto em estudos sobre motivação. (DÖRNYEI e RYAN, 2015, p. 91).

Para a projeção da individualidade ser bem-sucedida, a imagem futura não pode ser muito próxima à real, presente. Caso contrário, o indivíduo pode sentir que não necessita esforçar-se para realizar a visão. Além disso, a imagem futura deve ser coerente com o perfil do indivíduo no presente e deve estar em harmonia com os outros contextos sociais do indivíduo para poder ser motivadora (DÖRNYEI e RYAN, 2015, p. 92-93).

Outras considerações sobre a imagem projetada é a de que ela deve ser relembrada sempre que possível para poder servir de estímulo. Ela também deve ser acompanhada de estratégias procedimentais relevantes e efetivas para que o indivíduo alcance seu objetivo final e também faça distinções entre projeções coerentes e fantasias. Cada vez que o indivíduo se atualiza ao atingir uma projeção, ele constrói sua identidade, o que faz com que esse modelo, segundo Dörnyei e Ryan (2015, p. 93), seja o mais completo sobre a motivação do aprendiz. Se retomarmos a ideia de que as crenças (ver seção *Crenças*) são construídas pela aprendizagem e podem corroborar para o desenvolvimento da identidade do indivíduo, podemos relacionar que, baseando-se em suas crenças, uma pessoa pode projetar um objetivo sobre a aprendizagem de línguas, motivando-se. Quando o objetivo é alcançado, a experiência é vivida, o indivíduo atualiza-se, assim como sua identidade.

Com relação a presente investigação, a partir da coleta de dados, percebemos que a teoria mais coerente para a análise seria a de Gardner e Lambert (1972) e algumas contribuições de Lightbown e Spada (1995) e Ellis (1995). Enfatizamos que consideramos os contextos de aprendizagem dos participantes da pesquisa como

apontam Norton e Toohey (2001) *apud* Ushioda (2008). Segundo esses autores, pesquisas da área da motivação tradicionalmente possuem limitações ao

focar em processos mentais de formas linguísticas internalizadas em interação com insumo da língua-alvo disponível, e na influência das características de bons aprendizes de línguas nesses processos. (USHIODA, 2008, p.331).

Em linhas gerais, a motivação é amplamente considerada como crucial para a caracterização da aprendizagem de aprendizes, uma vez que indivíduos motivados agem para atingir seus objetivos, seja fora ou na aprendizagem de línguas. Desenvolveremos a seguir outro construto que nos auxiliará na caracterização da Competência Espontânea dos participantes desta pesquisa: as estratégias de aprendizagem.

2.6.2 Estratégias de Aprendizagem

Estratégias de aprendizagem são estudadas por vários autores (O'MALLEY *et al.*, 1985; OXFORD, 1990; OLIVEIRA e PAIVA, 2005; entre outros) por serem consideradas fatores que interferem na caracterização de aprendizes bem e malsucedidos.

Paiva (2005, p. 04) define estratégias de aprendizagem como “ações, geralmente conscientes, que o aprendiz utiliza para ampliar sua aprendizagem”. Segundo ela, essas ações são utilizadas para “memorizar vocabulário e estruturas lingüísticas, para organizar a aprendizagem, para usar e analisar a língua” (PAIVA, 2005, p. 04).

O'Malley e Chamot realizaram vários estudos vinculados ao estudo das estratégias. Os autores, em sua pesquisa de 1985 – juntamente com outros pesquisadores –, concluíram que o ensino das estratégias de aprendizagem (em sala de aula) com habilidades integradas de língua podia facilitar a aprendizagem (O'MALLEY *et al.*, 1985, p. 577). Essa investigação aconteceu em duas partes: na primeira, 70 alunos do Ensino Médio e 22 professores foram entrevistados e observados para saber quais estratégias de aprendizagem os alunos utilizavam; na segunda parte, 75 participantes foram agrupados em três grupos e tiveram que utilizar determinadas estratégias classificadas pelos autores.

As estratégias encontradas foram, assim, classificadas em três grupos: metacognitivas, cognitivas e socioafetivas. As primeiras

envolvem pensar sobre o processo de aprendizagem, planejando a mesma e monitorando a compreensão ou produção enquanto elas acontecem e auto avaliando-se depois que a atividade de língua é terminada. (O'MALLEY *et al.*, 1985, p. 561)

Dessa forma, como aponta os autores, alunos sem essas estratégias não têm a oportunidade de analisar seu progresso e orientar sua aprendizagem. Com relação às estratégias cognitivas, elas são relacionadas às tarefas de aprendizagem individuais e à manipulação de materiais de aprendizagem.

O último grupo de estratégias é a sócio-afetiva e relaciona-se com a interação com outras pessoas, como a aprendizagem cooperativa, por exemplo.

As estratégias encontradas nesses três grupos foram:

Quadro 6 - Estratégias de Aprendizagem

Definições de Estratégia de Aprendizagem	
Estratégias de aprendizagem	Descrição
Estratégias Metacognitivas	
1. Organizadores prévios*	Fazer uma previsão geral, mas compreensiva do conceito de organização ou do princípio em uma atividade antecipada de aprendizagem.
2. Atenção direcionada	Decidir previamente participar em uma tarefa de aprendizagem e ignorar distratores irrelevantes.
3. Atenção Seletiva	Decidir previamente prestar atenção à aspectos específicos dos insumos da língua ou detalhes situacionais que irão facilitar a retenção do insumo da língua.
4. Autogerenciamento	Entender as condições que auxiliam a aprendizagem e organizar-se para garantir as mesmas.
5. Planejamento Funcional	Planejar e ensaiar componentes

	linguísticos necessários para realizar uma tarefa de língua.
6. Auto monitoramento	Corrigir a fala, considerando a precisão na pronúncia, gramática, vocabulários ou adequação relacionada ao contexto ou às pessoas presentes.
7. Produção postergada	Decidir conscientemente adiar a fala de maneira e aprender inicialmente por meio da compreensão auditiva.
8. Auto avaliação	Verificar o resultado da própria aprendizagem de língua ao invés de medir internamente a perfeição e a acurácia.
Estratégias Cognitivas	
9. Repetição	Imitar um modelo de língua, incluindo práticas conhecidas e ensaio silencioso.
10. Recursos	Usar materiais de referências da língua-alvo.
11. Tradução	Usar a Primeira Língua como base para a compreensão e/ou produção da Segunda Língua.
12. Agrupamento	Reordenar ou reclassificar (e talvez rotular) o material a ser aprendido com base em atributos comuns.
13. Anotações	Escrever a ideia principal, pontos importantes, esboços ou resumos de informações apresentadas oralmente ou por escrito.
14. Dedução*	Aplicar regras conscientemente para produzir ou entender a Segunda Língua.
15. Recombinação*	Construir uma oração significativa ou uma sequência linguística maior ao combinar elementos conhecidos de uma nova

	maneira.
16. Imagens	Relacionar nova informação a conceitos visuais na memória a partir de visualizações familiares, facilmente recuperáveis, frases ou localizações.
17. Representação auditiva	Retenção do som ou som semelhante de uma palavra, frase ou sequência linguística mais longa.
18. Palavra-chave*	Lembrar uma nova palavra da Segunda Língua ao: (1) identificar uma palavra familiar na Primeira Língua que soe como a nova palavra ou que pareça a nova palavra e (2) gerar imagens facilmente recordadas que tenham alguma relação entre a nova palavra e uma palavra familiar.
19. Contextualização	Colocar uma palavra ou frase em uma sequência linguística significativa.
20. Elaboração	Relacionar a nova informação a outros conceitos.
21. Transferências	Usar conhecimento linguístico previamente adquirido e/ou conhecimento conceitual para facilitar uma nova tarefa de aprendizagem de língua.
22. Inferência	Usar informações disponíveis para adivinhar significados de novos itens, prever resultados ou preencher informações que estão faltando.
Estratégias Socio-afetivas	
23. Cooperação	Trabalhar com um ou mais colegas para obter feedback, intercâmbio de informações ou modelo para uma

	atividade linguística.
24. Questão de clarificação	Pedir a um professor ou outro falante nativo para repetir, parafrasear, explicar e/ou dar exemplos.
<ul style="list-style-type: none"> • Apenas um ou dois casos relataram essas estratégias. 	

Fonte: O'Malley *et al* (1985)⁴²

Oxford (1990) e Paiva (1998) – referindo-se à primeira pesquisadora –, por outro lado, utilizam outros tipos de estratégias. Suas estratégias podem ser classificadas em *indiretas* – àquelas relacionadas ao planejamento da aprendizagem – e *diretas* – as que estão associadas diretamente à própria aprendizagem.

Por estratégias diretas, Paiva (1998) entende as estratégias de memória, as cognitivas e as de compensação. Seguindo, portanto, a classificação de Oxford (1990), Paiva relata que as estratégias de memória são aquelas relacionadas à armazenagem e recuperação de informações novas. As estratégias cognitivas envolvem a manipulação da língua-alvo do aprendiz para compreender e produzir nessa língua. Em relação às estratégias de compensação, como a própria classificação aponta, aprendizes buscam estratégias para compreender e produzir em uma nova língua, apesar de ter pouco conhecimento sobre a mesma.

As estratégias indiretas dividem-se em metacognitivas (aquelas em que há planejamento, controle e avaliação da aprendizagem), as afetivas (relacionam-se às emoções, atitudes, valores e motivação) e as sociais (aquelas em que as pessoas interagem e cooperam uns com os outros para aprender a língua-alvo). No anexo I, incluímos o SILL (Strategy Inventory for Language Learning) elaborado por Rebecca Oxford (1990) e que possui nove perguntas sobre estratégias de memória, quatorze sobre estratégias cognitivas, seis sobre estratégias de compensação, nove sobre estratégias metacognitivas e seis sobre estratégias afetivas e seis sobre estratégias sociais.

Escolhemos algumas dessas estratégias de Oxford (1990)⁴³ para elaborar nosso questionário (anexo II), porque elas poderiam contribuir para a presente pesquisa, uma

⁴² Tradução nossa.

⁴³ Como a autora trabalha com várias estratégias, utilizamos aquelas que os participantes do estudo piloto apontaram com mais frequência. Como o instrumento mais viável para investigar essas estratégias foi o

vez que as estratégias de O'Malley *et al* (1985) foram analisadas enquanto os alunos faziam atividades em sala de aula. Além disso, utilizamos instrumentos de pesquisa diferentes dos pesquisadores em questão⁴⁴, o que poderia restringir os resultados encontrados.

2.6.3 Estilos de Aprendizagem

De acordo com Ellis (1996), a ideia de estilos de aprendizagem vem da psicologia, na qual os estilos são utilizados por nós, indivíduos, para tentar solucionar um problema ou situação. A terminologia e os tipos de estilos variam de acordo com os autores e suas áreas. Bruner, Goodnow e Austin (1957), segundo Ellis (1996), por exemplo, distinguem os *focados* dos gerais, de maneira que o primeiro tenta resolver uma questão, focando-se em apenas uma característica/elemento por vez, e o segundo procura lidar com a questão, considerando várias características/elementos de uma vez.

Reid (1987) e Gieve (1991) são outros nomes da área, segundo Ellis (1996). O primeiro propõe quatro estilos de aprendizagem que são abordados também por Lightbown e Spada (1995):

Quadro 7 – Quatro estilos de aprendizagem propostos por Reid (1987)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) O estilo visual (exemplo: leitura); 2) O estilo auditivo (exemplo: escutar a palestras ou a áudios); 3) O estilo cinestésico (exemplo: envolve respostas físicas); 4) O estilo táctil (exemplo: envolve tocar e trabalhar com as mãos).⁴⁵ |
|--|

Fonte: Lightbown e Spada (1995)

Tanto Ellis (1996), quanto Oxford (2003) citam alguns resultados da pesquisa de Reid (1987). Segundo eles, algumas culturas possuem mais indivíduos que utilizam mais um estilo do que outro. Um exemplo foram os alunos de culturas Asiáticas que eram altamente visuais, enquanto os hispanos eram mais auditivos. Isso demonstra o

questionário e este não poderia ser longo e cansativo para os participantes (VIEIRA, 2009), decidimos utilizar tais estratégias.

⁴⁴ Essas questões foram apontadas por Ferrazo de Paula (2008) em sua dissertação, uma vez que a pesquisadora utilizou O'Malley e Chamot (1990) e não conseguiu construir uma equivalência com o modelo desses autores.

⁴⁵ Tradução nossa.

quanto o(s) contexto(s) e cultura(s) nos quais o indivíduo se insere pode(m) influenciar sua maneira de pensar, agir e estudar, como levamos em consideração ao falar de CEA, por exemplo.

Lightbown e Spada (1995) também citam três desses quatro estilos de aprendizagem (visual, auditivo e cinestésico) e tanto eles, quanto Ellis (1996) frisam que todos podemos nos beneficiar de todos os estilos, mas mais de uns do que outros e não há um estilo melhor do que outro, uma vez que eles dependem dos perfis dos indivíduos. O outro quarto estilo apontado pelos primeiros autores é o de memória, onde alguém aprenderia apenas se repetisse e memorizasse a informação.

Para Cabrera Albert e Fariñas León (2005), o conceito de estilos de aprendizagem surgiu na Psicologia, sendo utilizados posteriormente por psicólogos da área da educação. Apoiando-se em uma perspectiva que privilegia o caráter individual da aprendizagem e não apenas cognitivo, esses autores, assim, decidiram realizar uma proposta que considera os estilos de aprendizagem como formas relativamente estáveis de aprender que pode expressar a personalidade, questões cognitivas e afetivas, entre outros aspectos (CABRERA ALBERT e FARIÑAS LEÓN, 2005, p. 6). Os estilos de aprendizagem adotados por esses autores são: (1) Modo preferido pelos aprendizes de perceber a informação (canais de aprendizagem), tais como estilo visual e estilo verbal-auditivo; (2) maneiras dos aprendizes processarem a informação (estilo global ou estilo analítico); (3) opção preferida dos aprendizes em planejar seu tempo no cumprimento de metas (estilo planejado e estilo espontâneo); e (4) aqueles relacionados às formas dos aprendizes de se orientar na comunicação e em suas relações interpessoais na aprendizagem (estilo cooperativo, independente ou individual) (CABRERA ALBERT e FARIÑAS LEÓN, p. 7). A seguir, vemos esses quatro estilos e suas relações, segundo a proposta dos autores:

Figura 9 - Os estilos de aprendizagem observados em seu caráter multidimensional



Fonte: Cabrera Albert e Fariñas León (2005, p. 7)

A partir desse modelo, os pesquisadores consideram ter incluído “um critério [...] básico e até o momento desvalorizado na abordagem dos estilos de aprendizagem: aquele relacionado com a dimensão sócio afetiva do processo de aprendizagem” (CABRERA ALBERT e FARIÑAS LEÓN, p. 7).

Oxford (2003) também considera um desses estilos de aprendizagem – o global ou analítico –, mas como uma característica do aprendiz chamada de grau desejado de generalidade. Para a autora, temos alunos que focam na ideia principal de algo e outros mais nos detalhes principais. Os primeiros aprendizes são chamados de *globais* ou *holísticos* e gostam de interagir socialmente, voltando-se para eventos comunicativos, onde podem enfatizar a ideia geral de algo. Esse tipos de aprendizes evitam tratar sobre minúcias gramaticais como os aprendizes *analíticos* gostam. Segundo a pesquisadora,

Os aprendizes analíticos tendem a concentrar em detalhes gramaticais e geralmente evitam atividades comunicativas livres. Por causa de sua preocupação pela precisão, esses aprendizes tipicamente não tomam riscos necessário para adivinhar algo do contexto, apenas se eles possuem certeza o bastante sobre a precisão de suas adivinhações. (OXFORD, 2003, p. 6-7)

Neste trabalho, utilizaremos a perspectiva de Oxford (1990). De acordo com a pesquisadora, os estilos de aprendizagem são “abordagens gerais – por exemplo, global ou analítico, auditivo ou visual – que os alunos utilizam ao adquirir uma nova língua ou em aprender qualquer outro assunto.” (OXFORD, 2003, p. 2).

Ela aborda, dentre outras variantes no estilo de aprendizagem, as preferências sensoriais, os tipos de personalidade e as diferenças biológicas. De acordo com a autora, os estilos não são dicotômicos, mas estão em um ou mais contínuos. Dessa forma, um indivíduo pode ser mais extrovertido do que introvertido, ter um mesmo nível visual e auditivo, mas não ter tanto desenvolvimento tátil.

2.6.4 Preferências Sensoriais

As preferências sensoriais são os quatro estilos de Reid (1987): visual, auditiva, cinestésica ou tátil. Elas referem-se aos canais físicos e perceptuais pelos quais os aprendizes podem aprender. De acordo com Oxford (2003), as pessoas visuais gostam de ler e obter informações visualmente, de maneira que palestras, conversações e orientações orais podem não auxiliar os indivíduos mais visuais a entender as informações passadas, mas podem ser muito bem aproveitadas por indivíduos auditivos. Aprendizes com estilo cinestésico, por outro lado, não conseguem ficar sentados por muito tempo e aprendem melhor movimentando-se, enquanto os táteis gostam de manipular imagens e demais informações com as mãos.

Outra teoria semelhante à essa é a das múltiplas inteligências. Desenvolvida por Howard Gardner (2006), essa teoria desenvolveu-se, contrapondo-se à teoria de IQ (Intelligence Quotient), após um extenso levantamento bibliográfico. Nas palavras de Gardner (2006, p. 227),

Uma inteligência é definida como um potencial biopsicológico para processar informação que pode ser ativada em uma configuração cultural para resolver problemas ou criar produtos que são do valor na cultura.

Dessa forma, podemos ver que um indivíduo desenvolve suas inteligências de acordo com o contexto cultural em que se insere. Segundo o autor, possuímos 8 inteligências:

Quadro 8 - As 8 Inteligências Múltiplas

Inteligências Múltiplas (doravante IM)	
Linguística	Abrange “a capacidade de usar palavras – faladas ou escritas – de maneira efetiva” (SIMPSON, 2000, p. 30).
Lógico-matemática	Manipular números matematicamente (SIMPSON, 2000) e utilizar pensamento lógico.
Espacial	A partir dessa inteligência, o indivíduo pode desenvolver “a capacidade de visualizar o mundo e manipular essa visualização, ou criar uma representação física do mundo (ex: desenhar um mapa)” (SIMPSON, 2000, p. 30).
Musical	Abrange a capacidade de “reconhecer melodias, reproduzi-las ou muda-las” (SIMPSON, 2000, p. 30).
Interpessoal	Esse tipo de inteligência “processa informação relacionada às outras pessoas e às interações com elas” (GARDNER, 2006, p. 229).
Intrapessoal	Essa inteligência processa a informação sobre si mesmo (GARDNER, 2006), tais como emoções e pensamentos (SIMPSON, 2000, p. 30).
Naturalista	A inteligência naturalista “processa informação relacionada a distinção entre objetos naturais e aqueles feitos pelo homem, o que é evolutivamente derivado da capacidade hominídea de reconhecer, agrupar e rotular distinções entre fenômenos naturais” (GARDNER, 2006, p. 229).
Corporal-cinestésica	Quem possui essa inteligência bem desenvolvida pode “utilizar o corpo de maneira coordenada, como em um esporte ou dança, e usar as mãos para criar ou transformar coisas” (SIMPSON, 2000, p. 30).

Baseado em: Gardner (2006) e Simpson (2000)

Um indivíduo pode possuir as 8 inteligências em diferentes níveis, tendo, assim, desenvolvido mais algumas do que outras em um determinado momento. Dessa forma, por serem dinâmicas, as inteligências podem continuar se desenvolvendo ou não ao longo da vida de uma pessoa.

De acordo com Gardner (2006, p. 228), a utilização da teoria IM requer “uma interdisciplinaridade, sensibilidade cultural e uma metodologia de pesquisa interacionista e dinâmica” entre pesquisadores e educadores.

Se compararmos a teoria das múltiplas inteligências de Gardner (2006) com os quatro estilos de Reid (1987), veremos semelhança quanto aos tipos de estilos e uma aparente correlação: o visual com a Inteligência Espacial, o auditivo com a Linguística ou a Interpessoal, a cinestésica e a tátil com a corporal-cinestésica.

Ao considerarmos que um indivíduo possui diferentes experiências e que está inserido em um contexto social-cultural, tanto a questão individual, quanto a coletiva

podem, possivelmente, interferir no desenvolvimento das inteligências dessas pessoas. Assim como abordamos na seção *Contexto Nacional* a questão sócio-histórica (ALMEIDA FILHO, 2014), estamos desenvolvendo tópicos que podem influenciar o desenvolvimento individual de aprendizagem de línguas – diferenças individuais, estratégias e estilos de aprendizagem, preferências sensoriais, tipos de personalidade, diferenças biológicas, aptidão e afetividade.

Decidimos adotar a teoria de Reid (1987), por esta conversar melhor com a teoria das estratégias e estilos de aprendizagem. Além disso, nosso foco é investigar a CEA e não buscamos nos deter com profundidade nesse tópico, sendo esse necessário apenas para tentarmos conhecer melhor nossos participantes de pesquisa.

Outro aspecto importante para tentarmos delinear o perfil dos participantes são os tipos de personalidade, como veremos na seção a seguir.

2.6.5 Tipos de personalidade

De acordo com Lightbown e Spada (1995), diferentes estudos que analisaram um mesmo traço de personalidade produziram resultados diferentes. Assim, por exemplo, a ideia de que uma pessoa extrovertida conseguirá obter mais sucessos do que uma introvertida ao aprender uma língua não é conclusiva. Ellis (1996) também problematiza o assunto, criticando que muitos estudos trabalham com variáveis vagas que são averiguadas a partir de instrumentos diferentes e que podem ter sua validade e confiabilidade questionadas. Dessa forma, o autor questiona a forma com que extroversão, empatia e a tomada de riscos poderiam estar relacionados.

Tanto Lightbown e Spada (1995), quanto Ellis (1996) trazem a pesquisa de Alexander Guiora (1980) para justificar suas afirmações. Guiora (1980) realizou vários estudos, sendo que em um deles, ele dividiu seus 87 participantes – universitários da Universidade de Michigan – em dois grupos: o primeiro recebeu uma pequena dose de álcool, enquanto o segundo consumiu placebo para simular a citada bebida. Após o consumo, esses universitários deveriam pronunciar palavras de uma Língua Estrangeira totalmente desconhecida, o Tailandês. O pesquisador procurava, a partir dessa situação, averiguar o papel da inibição no desempenho dos supostos aprendizes da língua. Quem consumiu álcool teve melhores resultados do que o outro grupo, o que corroborou para

que ele acreditasse que sua hipótese estava correta. Segundo esta, no grupo em que as pessoas beberam álcool, haveria um melhoramento na habilidade de aproximação da pronúncia autêntica quando comparado com o grupo que recebeu o placebo. Esse resultado, entretanto, foi questionado por H. Brown (2007), que sugeriu que os melhores desempenhos podem ter acontecido devido a um relaxamento muscular produzido pelo álcool.

Outro estudo conduzido por Guiora (1980) foi o que buscava provar que a administração de Valium por via oral poderia reduzir a ansiedade (com poucos efeitos colaterais) de aprendizes de línguas ao tentar pronunciar determinadas palavras em uma Língua Estrangeira. O autor concluiu que, assim como o álcool, o relaxante químico também melhorara a permeabilidade de limites do ego, mas, diferentemente daquele, as dosagens interfeririam nesse resultado.

Esses estudos geraram o termo *ego linguístico* proposto por Guiora (1979), segundo Stern (1994). Baseado no conceito psicanalítico, o pesquisador compara a aprendizagem da língua como a aquisição de outros aspectos da personalidade como a noção/imagem corporal e a flexibilidade do ego. De acordo com Stern (1994):

Assim como uma criança adquire uma “imagem corporal”, o indivíduo adquire o ego linguístico. Nos primeiros anos, o ego linguístico é fluido e seus limites não são rígidos. Essa seria uma explicação psicanalítica para as questões que uma criança nova adota uma nova língua, um novo sotaque e um novo dialeto mais rapidamente do que uma pessoa mais velha.⁴⁶

Ainda segundo esse conceito, com o passar do tempo, esse ego ficaria menos maleável e perderia sua permeabilidade. Nas palavras de Guiora (1979),

O conceito de “permeabilidade de limites de ego linguístico” sugere a habilidade de voltar e ir entre as línguas e as “personalidades” que parecem ir com eles. Isso é relacionado à observação comum que uma pessoa “se sente como uma pessoa diferente” ao falar uma Segunda Língua e geralmente até mesmo age muito diferentemente. (p.199)

Tanto esse, quanto o conceito de *anomie*⁴⁷ são apresentados por Stern (1994), elucidando a questão das diferentes variáveis que podem existir no tópico *personalidade*. Para Lightbown e Spada (1995), outras características como auto estima,

⁴⁶ Tradução nossa.

⁴⁷ Teria origem na teoria de Durkheim e seria definido como “o sentimento de insatisfação com seu papel na sociedade” (STERN, 1994, p. 380). Segundo Stern (1994), apesar de ter uma tendência negativa na sociedade onde o indivíduo se insere, pode ser considerado algo negativo, quando o indivíduo estuda uma Língua Estrangeira, já que ele pode construir uma empatia maior com a outra cultura e sociedade.

empatia, dominância, loquacidade também foram estudadas, mas é difícil estabelecer uma relação entre personalidade e aquisição de segunda língua. A maior dificuldade em investigar características de personalidade é a de identificação e dimensionamento.

Outra crítica feita por essas autoras também são as comparações desenvolvidas entre os estudos que medem habilidade comunicativa e estudos que medem a acurácia gramatical ou conhecimentos de regras linguísticas. Segundo elas, as variações de personalidade são mais relacionadas à Competência Comunicativa do que à Linguística. Entretanto, como nós apontamos anteriormente, acreditamos que essas são as duas partes que compõem a Competência Linguístico-Comunicativa.

De qualquer maneira, apesar de não haver consenso entre pesquisadores sobre as diferentes variantes de personalidade, acreditamos que as características individuais dos aprendizes podem interferir em seu aprendizado, seja diretamente ou indiretamente a partir de suas relações com outros fatores, tais como atitude e filtro-afetivo, por exemplo. Nesta pesquisa, utilizaremos as definições de Oxford (2003) sobre personalidade por não haver polarização entre a caracterização de indivíduos – ele pode tender, por exemplo, mais para a introversão do que extroversão e, ainda assim, não deixar de, em alguns momentos, ter características extrovertidas – e por estar em consonância com a definição de estratégias de aprendizagem que utilizamos anteriormente.

Com relação aos tipos de personalidade, Oxford (2003) descreve os extrovertidos e os introvertidos; os intuitivos e os sensíveis; os racionais e os emotivos; os focados e os dispersos. Segundo a autora, essa proposta é do psicólogo Carl Jung e autores como Ehrmann (1996) e Oxford (1996b) encontram uma relação entre tipos de personalidade e o desenvolvimento da proficiência de nativos de Inglês que estudavam Línguas Estrangeiras, o que poderia nos auxiliar a caracterizar as Competências Implícitas dos participantes.

Com relação à primeira dupla, nas palavras de Oxford (2003, p.5):

Extrovertidos obtém grande parte de sua energia do mundo externo. Eles buscam interagir com as pessoas e tem muitas amizades, algumas profundas, enquanto outras não. Em contraste, os introvertidos derivam sua energia do mundo interno, procurando solidão e tendendo a ter poucas amizades, que, geralmente, são profundas.

Segundo a autora, é necessário fazer esses dois tipos de alunos ter as mesmas oportunidades em sala de aula.

Com relação aos intuitivos e sensíveis, os primeiros pensam de maneira abstrata, futurística, não sequencial e em larga escala, criando teorias e novas possibilidades. Muitas vezes, eles intuem caminhos e alternativas de estudo e preferem orientar seus estudos sozinhos. Por outro lado, os mais sensíveis são mais a favor de fatos do que teorias, querem orientações e informações específicas dos professores, procurando sempre por consistência (OXFORD, 2003, p.5).

Os racionais, por sua vez, buscam a pura verdade, não costumam elogiar facilmente e, às vezes, podem atuar de forma independente. No outro extremo, temos os emotivos que costumam valorizar mais os sentimentos das outras pessoas, mostram simpatia e compaixão através das palavras, podendo amenizar situações tensas. Diferentemente dos racionais que gostam de ser vistos como competentes, os emotivos gostariam de ser vistos pelas suas contribuições pessoais.

Os indivíduos focados geralmente gostam de alcançar conclusões rapidamente e querem clareza sobre algo especificamente o mais rápido possível. Eles aprovam realizar atividades específicas com prazos. Com relação aos aprendizes dispersos, estes preferem ficar atentos à várias questões para conseguir obter várias percepções a respeito. Costumam levar a aprendizagem de Língua Estrangeiras não tão a sério e não gostam de prazos. Às vezes, eles desenvolvem melhor fluência do que os indivíduos focados, como Oxford (2003) aponta ter acontecido no estudo de Ehrmann e Oxford (1989).

Outros aspectos da individualidade dos aprendizes se encontram nas diferenças biológicas, como veremos a seguir.

2.6.6 Diferenças Biológicas

Nesta categoria, Oxford (1990) explicita três tipos de variantes: o biorritmo, alimentação (sustentação) e localização.

No primeiro, biorritmo, consideramos que existem pessoas que gostam de estudar de manhã, tarde e, outras, de noite. Com relação à alimentação, enquanto alguns alunos sentem a necessidade de estar comendo ou bebendo qualquer coisa ou algo específico durante a aprendizagem, outros se distraem ou, simplesmente, não gostam de tal prática. Sobre localização, ela abrange vários fatores que caracterizam o mesmo:

temperatura, quantidade de luz, som e até mesmo a condição em que se encontram os móveis utilizados (cadeira e mesa, por exemplo).

Apesar de não encontrarmos mais informações sobre essas variantes de Oxford (1990), decidimos considerá-las caso elas sejam relevantes para explicar dados obtidos em outros fatores, tais como motivação, estratégias e procedimentos de aprendizagem.

Em nossa próxima seção, *Aptidão*, exploramos outro fator que pode caracterizar a Competência Implícita dos participantes da presente pesquisa.

2.6.7 Aptidão

Várias pesquisas buscam investigar a aptidão de aprendizes para saber quanto sucesso em aprender uma língua esses aprendizes terão (LIGHTBOWN e SPADA, 1995). O termo *aptidão de línguas* relaciona-se a “um conceito mais amplo das habilidades humanas, abrangendo uma gama de diferenças cognitivas do aprendiz” (DÖRNYEI e RYAN, 2015, p. 35). Carasquillo (1994) pontua que aptidão é caracterizada como uma habilidade especial na aprendizagem de línguas. Segundo a autora, esse termo foi criado por John Carroll, um psicologista interessado em investigar o desempenho de aprendizes e que desenvolveu um teste para investigar a aptidão desses indivíduos, como veremos ainda nesta seção.

Moita Lopes (2001) pontua que a noção de aptidão para aprender Línguas Estrangeiras relaciona-se, em um primeiro momento, com a ideia comum de que ela seria uma habilidade que algumas pessoas possuem e, com isso, aprendem uma LE. Por outro lado, essa perspectiva é oriunda “da procura do cientificismo da psicologia – especificamente da psicometria – pelas diferenças em habilidades entre indivíduos que os classificam em capazes e incapazes” (MOITA LOPES, 2001, p. 71). De acordo com o autor, pesquisas sobre aptidão para aprender LE aconteceram intensamente nos Estados Unidos, onde procurava-se pessoas que poderiam aprender língua(s) com maior facilidade para serem treinadas e entrar no exército americano. Segundo Moita Lopes, esse tipo de pesquisa foi marcado, portanto, pela ideologia capitalista da eficiência no trabalho, que considerava que algumas pessoas poderiam ser mais capazes de desenvolver determinada atividade do que outras.

Aptidão pode ser associada à inteligência, apesar desta última ter um sentido mais amplo, “referindo-se a um tipo geral de aptidão que não é limitada a uma área de desempenho específica, mas é transferível a vários tipos de desempenho” (DÖRNYEI e RYAN, 2015, p. 36). Segundo esses autores, o teste de coeficiente de QI busca acessar esse fator geral. Apesar dessa vaga conceituação de inteligência – e também dos conceitos de aptidão apontados nesta seção –, esses autores afirmam que não há teoria ou definição aceitas universalmente. Lightbown e Spada (1995) também apontam que não há acordo entre pesquisadores sobre quais habilidades realmente constituem a aptidão. Além disso, consequências da aptidão tem sido medidas, geralmente, em termos de proficiência (ELLIS, 1996). Isso possivelmente aconteceu, porque algumas pesquisas, como a de Ehrman e Oxford (1995) *apud* Dörnyei e Ryan (2015, p. 35), encontraram que as medidas de aptidão foram identificadas como as variáveis que relacionavam-se mais fortemente com a proficiência de Segunda Língua.

Carroll (1993; 1973; 1981; 1959) – como retratado anteriormente nesta seção –, desenvolveu um teste para investigar a aptidão de aprendizes e concluiu que a aptidão de línguas compreende quatro habilidades: (1) habilidade de codificação fonética, que identifica diferentes sons, relaciona-os à símbolos e retém essas associações; (2) Sensitividade gramatical, no qual o indivíduo reconhece funções sintáticas das palavras, não necessariamente sabendo suas terminologias, mas sabendo sobre seu uso; (3) habilidade de aprendizagem mecânica que caracteriza-se por aprender e reter associações entre significantes e significados rapidamente; (4) habilidade de aprendizagem de línguas indutiva, que refere-se à inferência ou indução de regras linguísticas a partir de excertos de língua (DÖRNYEI e RYAN, 2015, p. 50).

Segundo Dörnyei e Ryan (2015), a teorização do construto aptidão a partir de diferentes instrumentos pode resultar em diferentes componentes desse termo, uma vez que, além de Carroll (1993; 1973; 1981; 1959) e seu teste MLAT (Modern Language Aptitude Test), Pimsleur (1966) também desenvolveu um teste (PLAB – Pimsleur Language Aptitude Battery) que enfatizava mais fatores auditivos e não tanto no fator memória do que o teste de Carroll. Segundo Dörnyei e Ryan (2015, p. 51), Pimsleur (1966) encontrou três aspectos: (1) a inteligência verbal, conhecida como o conhecimento das palavras e habilidade de utilizá-las; (2) motivação; e (3) habilidade auditiva, capaz de receber e processar informações auditivamente.

Além dos diferentes aspectos, Dörnyei e Ryan (2015) apontam para a concepção mais ampla de habilidade de aprender línguas que Pimsleur utilizou ao incluir a motivação como um dos componentes da aptidão, apesar dessa ideia não ser amplamente aceita – como a teoria de Gardner (1972), conforme veremos na seção Motivação. Entretanto, essa consideração contribuiu para a incorporação desse construto para separar bons e não tão bons aprendizes. Nas palavras de Dörnyei e Ryan (2015, p. 52):

[...] inadvertidamente, sugere que a cognição interage com motivação e esse olhar para os efeitos cumulativos de uma gama de variáveis é uma abordagem mais efetiva do que tentar isolar e medir os efeitos de uma única variável cognitiva.

Esses testes ainda são utilizados atualmente, porque ainda servem como bons indicadores, apesar de terem sido criticados, como apontam Dörnyei e Ryan (2015). Segundo eles, os testes não consideram a aprendizagem em seus diferentes níveis, contextos e situações. Stern (1994) também questiona os processos cognitivos envolvidos e conclui que os instrumentos de medição das pesquisas no geral não parecem ser adequados, uma vez que a aprendizagem de Segunda Língua não envolve apenas aprender sobre a metalinguagem, mas também utilizar esses sistemas ao comunicar significados. Moita Lopes (2001) explica que esses testes e outros (SYMONS, 1930) refletem determinados métodos de ensino: os de Carroll e Sapon (1959) e Pimsleur (1966) refletem os princípios do método audiolingual dos anos 50 e 60 e, por isso avaliam habilidades de decodificação auditiva e identificação de elementos gramaticais, por exemplo.

Segundo Stern (1994), Krashen, por exemplo, acreditava que a aptidão só era importante na aprendizagem, uma vez que é importante no estudo de língua formal e não na informal (aquisição). Tanto os testes, quanto Krashen seguem uma abordagem gramatical. De acordo com Stern, a “definição de aptidão na Segunda Língua e seu dimensionamento dependem das teorias de ensino subjacentes e interpretações das características dos aprendizes e do processo de aprendizagem de línguas” (STERN, 1994, p. 368). Considerando esse aspecto, concordamos com Stern (1994) com relação, não somente ao termo aptidão, mas também a outros que podem variar de acordo com a teoria de ensino-aprendizagem adotada pelo autor em determinado momento.

Por outro lado, há um consenso geral, segundo Dörnyei e Ryan (2015), que pontua que a aptidão de línguas não prevê se um indivíduo pode aprender ou não uma

Língua Estrangeira, mas investiga a taxa de sucesso que ele(a) pode possuir “em condições ótimas de motivação, oportunidade de aprender e qualidade de instrução” (CARROLL, 1973, p.6 *apud* DÖRNYEI e RYAN, 2015, p. 38).

Dörnyei e Ryan (2015) apontam que várias pesquisas foram feitas buscando explorar e caracterizar aptidão de aprendizes de línguas. Uma delas, a de Harley e Hart (1997), mostrou que diferentes componentes de aptidão foram mais envolvidos em diferentes faixa etárias: “com crianças mais novas, as correlações mais fortes foram encontradas em componentes da memória, enquanto com aprendizes mais velhos eram os subtestes de análise de língua que tiveram o poder de explicação mais altos” (DÖRNYEI e RYAN, 2015, p. 42).

Em linhas gerais, Dörnyei e Ryan (2015) pontuam que devemos ver a aptidão como complexa, sendo constituída por múltiplos fatores responsáveis pela variação entre os indivíduos. Além disso, esses componentes interagem e não são considerados, portanto, independentes.

Esses autores também consideram mais produtivo associar futuras pesquisas de aptidão com a prática em sala de aula, além de ampliar a investigação, de modo a abranger outros fatores, tais como motivação ou personalidade, que afetam a capacidade de aprendizagem (DÖRNYEI e RYAN, 2015, p. 70).

Após poucos pesquisadores dedicarem-se à investigação de aptidão nos anos 70 e 80 e o retorno dessa prática nos anos de 1990, segundo Robinson (2013) *apud* Dörnyei e Ryan (2015), aptidão tornou-se novamente, nesta década, uma “área relativamente negligenciada”. Segundo esses autores, as próximas tendências para a investigação desse tópico é a consideração de um fator cognitivo essencial para o sucesso da aprendizagem de línguas e a compreensão de como vários processos cognitivos conectam-se a outros aspectos da aprendizagem de línguas: “a cognição não funciona isoladamente, mas interage com outras funções mentais tais como motivação e emoção” (DÖRNYEI e RYAN, 2015, p. 71).

Ranta (2008) também considera a relevância da interação de aptidão com outros fatores como motivação e oportunidade. Outra pesquisadora que buscou estudar outros fatores – no caso, as estratégias de aprendizes –, mesmo considerando aptidão, motivação e oportunidades como os três fatores que influenciam no sucesso de uma aprendizagem de línguas foi Rubin (1975), como veremos na seção sobre bons

aprendizes de línguas. Para a autora, os testes de aptidão podem predizer o sucesso, mas não fornecem informações suficientes para guiar decisões pedagógicas.

Gardner e Lambert (1972) focalizaram, na pesquisa de diferenças individuais, fatores como motivação e atitude, assim como Hubbard (1975) e Roeming (1966), como afirma Moita Lopes (2001). Nas palavras do autor:

Embora seja verdade que a nossa prática na sala de aula evidencie que os alunos fazem progressos diferentes na aprendizagem de LEs, os fatores que a influenciam são muitos (motivação, atitude, oportunidade etc.) e não simplesmente a chamada aptidão para aprender LEs. (MOITA LOPES, 2001, p. 73)

Após essa breve discussão, concordamos com Rubin (1975), Ranta (2008), Moita Lopes (2001) e Dörnyei e Ryan (2015) sobre a existência da interação de vários construtos no processo de aprendizagem de línguas. Como nosso foco não é averiguar a aptidão dos aprendizes participantes desta pesquisa, não nos deteremos sobre esse ponto na análise. Entretanto, considerando que esse não é um construto isolado e interage como o contexto e a motivação de aprendizes, além de outros fatores, esperamos poder contribuir para essa área a partir da investigação de resquícios da motivação, crenças, estratégias e demais variantes desses indivíduos que abordamos nesta pesquisa. Julgamos que esses fatores nos auxiliaram a caracterizar a CEA dos aprendizes bem-sucedidos. Como apontado por Dörnyei e Ryan (2015), o fator emocional também interage com a cognição e, portanto, esse fator deve ser analisado. Para tanto, consideramos a teoria do filtro afetivo de Krashen (1981) para desenvolver o assunto na próxima seção.

2.7 Afetividade

Nesta seção, discutiremos o termo sentimentos e sua relevância para a aprendizagem de línguas, as hipóteses do insumo e do filtro-afetivo de Krashen (1981) e a interferência da ansiedade na aprendizagem. Finalizaremos situando esse aspecto em nossa pesquisa.

Oxford (1995) e Weissglass (1990) utilizam o termo sentimentos (feelings) como uma qualidade geral de alguém que possui uma consciência mental, emocional ou

psicológica. De acordo com Weissglass (1990, p. 354), a cultura de ensino “não valoriza o tempo para considerar os sentimentos”. Oxford (1995), por outro lado, traz três narrativas em seu estudo sobre emoção e cognição e pontua que a experiência de um dos participantes, Greg, mostra a interconexão entre ansiedade, baixa autoestima e dificuldades no desempenho linguístico.

Outro teórico que contribuiu para a área foi Krashen (1981; 1989). Entretanto, para entendermos sua contribuição, temos que, primeiramente, entender a Hipótese do Insumo (HI). Segundo esse pesquisador, a aquisição de línguas ocorreria através de um insumo compreensível, ou seja, “um ingrediente ambiental essencial” (KRASHEN, 1989, p. 440). Além do insumo, seria necessário que cada indivíduo tivesse um dispositivo de aquisição de línguas interno para receber e processar esse insumo e, assim, a aquisição⁴⁸ ocorrer. Considerando a HI, podemos discutir a segunda hipótese relevante para nossa pesquisa, a do filtro afetivo.

O filtro afetivo é, para Krashen (1989), um bloqueio mental que afeta, em maior ou menor proporção, a utilização do insumo compreensível na aquisição de uma língua. Portanto, o filtro afetivo nada mais é que uma barreira invisível que interfere na utilização e aproveitamento do insumo pelo aprendiz. A questão afetiva controla esse filtro, de maneira que quando o aprendiz está bravo, ansioso, cansado ou tenso e sua motivação está baixa, seu filtro afetivo estará alto, ou seja, ele não conseguirá aproveitar o insumo para adquirir/aprender a língua; e quando o aprendiz está relaxado, envolvido e motivado, ele terá seu filtro afetivo baixo, de maneira que ele conseguirá comunicar-se e adquirir/aprender a língua com mais sucesso. Esta, muito provavelmente, é a hipótese mais diretamente relacionada à sala de aula, já que o professor deve proporcionar um ambiente e possibilidades onde o aluno se sinta confiante, relaxado e motivado para conseguir obter sucesso na aquisição de sua nova língua. O filtro afetivo é representado pela imagem a seguir:

Figura 10 - Funcionamento do Filtro-Afetivo

⁴⁸ É relevante ressaltar que Krashen faz uma diferenciação entre aquisição e aprendizagem de línguas: no primeiro processo, o indivíduo adquire a língua naturalmente, informalmente, enquanto no segundo, existe uma formalização/explicação do ensino-aprendizagem da língua-alvo. Também fazemos essa distinção como o autor, mas utilizaremos as Hipóteses de insumo e filtro-afetivo apenas para a aprendizagem, uma vez que os participantes da pesquisa são aprendizes, ou seja, aprendem a Língua Inglesa de forma explícita e formal.



Adaptado de Krashen (1982)

De acordo com Schinke-llano e Vicars (1993), alguns métodos de ensino de língua buscam baixar o filtro-afetivo dos alunos, tais como *Suggestopedia*, Comunidade de Aprendizagem (*Community Language Learning*) e a Abordagem Natural (*Natural Approach*).

Young (1991) discute em seu artigo *Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?* várias contribuições de pesquisas relacionadas à interferência da ansiedade na aprendizagem de línguas. Segundo a autora, Horwitz, Horwitz e Cope (1986) foram os primeiros a tratar a ansiedade de Línguas Estrangeiras como um fenômeno separado. Várias pesquisas, de acordo com a pesquisadora, começaram a utilizar entrevistas, questionários, diários e autorrelatos para averiguar a ansiedade vinculada às línguas (YOUNG, 1991, p. 427).

Após uma revisão da literatura, Young (1991, p. 427) aponta seis fontes que podem aumentar a ansiedade relacionada à língua: (1) ansiedades pessoal e interpessoal; (2) crenças de aprendizes sobre a aprendizagem de línguas; (3) crenças do professor sobre o ensino de línguas; (4) interações do professor-aprendiz; (5) procedimentos em sala de aula; (6) avaliação de língua.

Segundo a pesquisadora, a primeira fonte de ansiedade é provavelmente a mais comumente citada e discutida: “baixa autoestima e competitividade são as duas fontes significativas da ansiedade do aprendiz nesse primeiro tópico” (YOUNG, 1991, p. 427). Ela cita as considerações de Bailey (1983) e Krashen (1992) que explicam que a comparação entre aprendizes ou a uma imagem idealizada podem diminuir a autoestima e, conseqüentemente, aumentar a ansiedade de um indivíduo. Além disso, Young (1991) pontua a reflexão de Krashen, Rardin e Terrell (1992), a qual “sugere que determinados

fenômenos psicológicas são particulares à configuração de Língua Estrangeira, tais como os conceitos de ‘adesão coletiva’ e ansiedade existencial” (YOUNG, 1991, p. 427-428). Dessa forma, o filtro-afetivo de um indivíduo poderia ficar baixo caso ele(a) se considere um membro do grupo da língua-alvo. Essa ideia é semelhante, segundo a autora – e como veremos na seção *Motivação* –, à motivação integradora de Gardner. Entretanto, Young (1991) pontua que essa consideração de Krashen, Rardin e Terrell não é suficiente para um sucesso na aprendizagem de línguas.

As crenças dos aprendizes sobre aquilo que eles consideram importantes para o sucesso na aprendizagem de línguas também interferem no desenvolvimento ou não de ansiedade. Alguns aprendizes no estudo de Horwitz (1988) *apud* Young (1991, p. 428) apresentavam:

- 1) Grande preocupação com a exatidão de seus enunciados;
- 2) Procuravam falar com “um sotaque excelente”;
- 3) Apoiavam a noção de que a aprendizagem de línguas é primariamente a tradução do Inglês;
- 4) Acreditavam que dois anos era suficiente para se tornarem fluentes em outra língua;
- 5) Acreditavam que algumas pessoas eram mais capazes de aprender uma Língua Estrangeira do que outras.

Como alguns desses tópicos permanecem distantes dos aprendizes, muitos tornam-se mais ansiosos (YOUNG, 1991, p. 428).

Por outro lado, professores que acreditam que devem corrigir todos os erros dos aprendizes; que os aprendizes não podem trabalhar em pares, porque podem prejudicar o desenvolvimento da aula; que o professor deve ser o foco e falar mais que o aluno, entre outras crenças podem contribuir para o aumento da ansiedade de aprendizes (YOUNG, p. 428-429).

A penúltima fonte de ansiedade é aquela associada com os procedimentos de sala de aula como, por exemplo, fazer com que o aluno fale na frente de um grupo. Essa e demais práticas orais são consideradas por Young (1991) como geradoras de ansiedade.

Avaliação é o último fator apontado como motivo de aumento da ansiedade. Segundo a pesquisadora, ao encontrar uma avaliação diferente daquela que esperava – seja por conteúdo, tipos de perguntas ou demais aspectos –, o aprendiz pode desenvolver mais ansiedade.

As formas de expressar a ansiedade variam, segundo Young (1991, p. 429-430): dar risadas nervosas; evitar contato com os olhos; fazer piadas; responder brevemente; evitar atividades em sala de aula; agir indiferente; faltar às aulas; adiar a aprendizagem da língua até o ano anterior; evitar falar na Língua Estrangeira em sala; “gelar” quando é chamado para realizar uma atividade; esquecer palavras ou conteúdos que foram ensinados no mesmo momento; comparar-se com outros alunos; comparar suas provas ou notas com as de outros colegas; tentar obter a aprovação do professor; entre outros sinais.

Nossa preocupação em discutir *ansiedade*, assim como as outras seções deste capítulo, resulta da possível contribuição desses aspectos para a caracterização da Competência Implícita dos aprendizes desta pesquisa. O fator afetivo – os sentimentos – interage e, portanto, pode influenciar na aprendizagem de línguas como pontuam Krashen (1989) e Young (1991). Caso não considerássemos essa questão, poderíamos analisar nossos dados inadequadamente, prejudicando, assim, a confiabilidade da pesquisa.

2.8 Bom Aprendiz

Desde a década de 70, pesquisas (NORTON e TOOHEY, 2001; NAIMAN *et al*, 1978; entre outras) e livros (CARRASQUILLO, 1994; GRIFFITHS, 2008; DORNYEI e RYAN, 2015; entre outros) mostraram interesse em abordar características ou estratégias do bom aprendiz de línguas.

Norton e Toohey (2001), por exemplo, desenvolveram uma pesquisa com duas polonesas aprendizes de Inglês: Eva, uma jovem adulta, e Julie, uma aluna de 5 anos do jardim de infância. Ambas utilizaram seus conhecimentos para terem acesso à grupos sociais: Eva ensinava conhecimentos básicos de Italiano para uma colega de trabalho casada com um italiano, além de compartilhar informações sobre países europeus com seus curiosos colegas; e Julie tentava ensinar um pouco de Polonês para seus colegas na escola. Além disso, as duas participantes possuíam aliados para que elas pudessem interagir socialmente. O namorado de Eva oferecia carona para seus colegas de trabalho e Julie, dentre outras pessoas com quem interagira, possuía uma prima, Agatha, que era uma falante experiente de Inglês e Polonês e auxiliava Julie. Os autores, assim,

concluíram que as ações dessas boas aprendizes de língua foram marcantes para o desenvolvimento das duas:

Ao invés de focar nas estruturas linguísticas em si, ambas aprendizes procuraram estabelecer outro discurso no qual suas identidades poderiam ser respeitadas e seus recursos valorizados e, assim, melhorando as possibilidades de participar de conversas. (NORTON e TOOHEY, 2001, p. 318)

Naiman *et al* (1978)⁴⁹ *apud* Carrasquillo (1994) observaram que a aptidão (ver seção *Aptidão*) não é tão importante para o sucesso na aprendizagem de línguas como a persistência e a disposição a se adaptar a várias situações de aprendizagem.

Krashen (1981, p. 37) resumiu as qualidades do bom aprendiz de línguas ao dizer que ele é um adquiridor, que “antes de mais nada é capaz de obter insumo suficiente na L2, e possui um baixo filtro afetivo que permite-o utilizar o insumo para a aquisição de língua.”⁵⁰ Eles também buscam oportunidades para aprender e praticar a língua-alvo tanto em situações formais e informais, monitorando-se⁵¹, apenas quando necessário.

As primeiras pesquisas de bom aprendiz iniciaram-se principalmente com Rubin (1975). Posteriormente à ela ou até mesmo concomitantemente (STERN, 1975), outros pesquisadores iniciaram suas investigações a respeito do assunto. Ellis (1994, p. 122), por exemplo, em uma breve seção em seu livro, caracterizou o bom aprendiz como aquele que iria:

Quadro 9 – Características do bom aprendiz I

1. Ser capaz de responder às dinâmicas de grupo da situação de aprendizagem, de maneira a não desenvolver ansiedade e inibições;
2. Procurar todas as oportunidades de uso da língua-alvo;
3. Fazer o máximo uso de oportunidades para praticar a compreensão auditiva e a fala ao responder à uma pessoa específica ou outros – isso envolverá focar no sentido do que na forma;
4. Complementar a aprendizagem que deriva do contato direto com falantes da língua-alvo com o estudo derivado do uso de técnicas (tal como: fazer listas de

⁴⁹ Buscamos a fonte original – Naiman *et al* (1978) –, mas não foi possível encontrar nenhum exemplar da obra.

⁵⁰ Ver seção *Afetividade*.

⁵¹ A hipótese do monitor de Krashen (1981) representa a ideia de que um indivíduo, ao realizar uma produção linguística, pode monitorar e corrigir seu enunciado conscientemente a partir do conhecimento linguístico que possui da língua-alvo. O uso desse monitoramento idealmente deve ser utilizado de forma harmônica, de modo a interferir na produção linguística quanto e quando necessário, mas também não impedir a pessoa de produzir na língua. Três condições são extremamente necessárias para o uso do monitor: o tempo suficiente para executar correções; o foco na forma; e o conhecimento sobre as regras (gramática normativa).

vocabulário) – focando mais aqui na forma;
5. Ser um adolescente ou adulto mais do que uma criança mais nova, ao menos na medida que os primeiros estágios do desenvolvimento gramatical são necessários;
6. Possui habilidades analíticas suficientes para perceber, categorizar e acumular as características linguísticas da L2 e também monitorar erros ⁵² ;
7. Possuir uma razão forte para aprender a L2 (o que refletirá numa motivação integradora ou instrumental/externa) e também desenvolver uma motivação intrínseca forte (ex: responder positivamente às atividades de aprendizagem escolhidas ou fornecidas);
8. Estar preparado para experimentar as situações ao tomar riscos, mesmo que faça o aprendiz parecer bobo;
9. Ser capaz de se adaptar a diferentes condições de aprendizagem. ⁵³

Fonte: Ellis (1994, p. 122)

Podemos perceber que vários elementos por nós abordados aparecem na lista de Ellis (1994), tais como as motivações e ações. Ainda segundo o autor, algumas características funcionam mais para aprendizes que estão na sala de aula, recebendo educação formal, e outros informalmente. Algumas características fogem do controle do aprendiz (como a número 6 e a 9), enquanto outras estão em seu controle (ver 2, 3 e 4). De qualquer forma, grande parte delas encoraja o aprendiz a buscar oportunidades de uso da língua-alvo e, se a aquisição/aprendizagem⁵⁴ for informal, formalizar o estudo do que for necessário. Ainda segundo o autor, essa lista de características reflete os fatores sociais, afetivos e cognitivos que são vistos como importantes na área de Ensino de Segunda Língua e, aqui, acrescento de Língua Estrangeira⁵⁵.

Stern (1975) *apud* Griffiths (2004) e Naiman *et al* (1996)⁵⁶ foi um dos precursores, assim como Rubin (1975), das pesquisas sobre estratégias utilizadas pelo bom aprendiz de línguas. Sua discussão começa por três pontos enfrentados por aprendizes iniciantes. O primeiro ponto problematizado é a presença e interferência da Língua Materna (ou outras línguas apreendidas) como um sistema de referência para a

⁵² Ver teoria do monitor (KRASHEN, 1981), abordada nesta seção.

⁵³ Tradução nossa.

⁵⁴ Seguimos a distinção de Krashen (1981), na qual a aquisição é um processo onde o indivíduo adquire a língua informalmente em um ambiente de imersão, como ocorre com a Língua Materna e a aprendizagem é um processo formal e o indivíduo estuda sobre/na língua, geralmente isso ocorre com a Língua Estrangeira.

⁵⁵ Língua Segunda ou L2 ocorre em países como no Canadá, onde existem duas línguas oficiais e as pessoas adquirem a Materna (L1) para depois, na sociedade, adquirirem ou aprenderem sobre a L2. A Língua Estrangeira é aquela que não é falada normalmente pelas pessoas da sociedade/país/região onde o indivíduo se encontra e é considerada, portanto, como Estrangeira.

⁵⁶ Após buscarmos o texto original de Stern (1975), entramos em contato com a Ontario Modern Language Teachers' Association para podermos consultar o texto e não obtivemos resposta.

aprendizagem da língua-alvo e o desenvolvimento inadequado dessa nova língua como um novo sistema. O segundo problema, chamado de “dilema de codificação-comunicação” (NAIMAN *et al*, 1996, p. 19), é caracterizado como a maneira que o indivíduo lida, ao mesmo tempo, com as formas linguísticas e a mensagem a ser transmitida. A terceira questão está relacionada à escolha (mais vantajosa) de uma aprendizagem mais racional ou intuitiva pelo aprendiz.

De acordo com Naiman *et al* (1996), após problematizar esses três pontos relacionados à aquisição de L2, realizar algumas leituras sobre aprendizagem de línguas (NILDA, 1957; GUDSCHINSKY, 1967; LARSON e SMALLEY, 1972; e RUBIN, 1975) e refletir sobre sua experiência como professor e aprendiz, Stern (1975) sintetizou as 10 estratégias de bom aprendizes de línguas:

Quadro 10 – Estratégias do bom aprendiz de línguas

(1) Estratégia de planejamento: um estilo de aprendizagem pessoal ou estratégia de aprendizagem positiva.
(2) Estratégia ativa: uma abordagem ativa relacionada à aprendizagem de uma tarefa.
(3) Estratégia de empatia: uma abordagem tolerante e extrovertida com relação à língua-alvo e seus falantes.
(4) Estratégia formal: saber técnico de como lidar com a língua.
(5) Estratégia experimental: ter uma abordagem metódica, mas flexível, desenvolvendo a nova língua em um sistema ordenado e revisado constantemente.
(6) Estratégia semântica: busca constante por significado.
(7) Estratégia de prática: desejo de praticar.
(8) Estratégia de comunicação: desejo de usar a língua na comunicação real.
(9) Estratégia de monitoramento: auto-monitoramento e sensibilidade crítica no uso da língua.
(10) Estratégia de Internalização: habilidade de desenvolver a língua-alvo cada vez mais como um sistema de referência autônomo, enquanto aprende a pensar no mesmo.

Fonte: Naiman *et al* (1996); Griffiths (2004)

Segundo Stern (1975) *apud* Naiman *et al* (1996), essas dez estratégias deveriam ser analisadas para, posteriormente, serem confirmadas, modificadas ou refutadas.

Ao desenvolver sua lista com as características do bom aprendiz, Rubin (1975) cita a pesquisa ainda não publicada de Stern (1975) e considera esta como o início para futuras observações mais sistemáticas e profundas sobre o assunto. Para tanto, Rubin (1975) considera que pesquisadores devem refletir sobre possíveis variações de

estratégias de aprendizagem, tais como: o tipo de atividade – algumas podem requerer memorização ou repetição de algo, por exemplo –; o estágio de aprendizagem – aprendizes podem utilizar diferentes tipos de estratégias em momentos distintos de sua aprendizagem –; a idade do aprendiz – enquanto os adultos podem adivinhar de acordo com seus conhecimentos prévios, crianças podem se adaptar melhor à diversas situações –; o contexto – se a língua-alvo não é praticada em sala de aula, diferentemente de outra, onde a língua é amplamente utilizada, diferentes estratégias poderão ser utilizadas em ambos casos –; o estilo de aprendizagem – algumas pessoas preferem aprender de maneira mais visual ou mais auditiva, assim como outros sentem a necessidade de ter acesso à estruturas gramaticais para aprender a língua –; e as diferenças culturais em estilos de aprendizagem cognitivos:

Em algumas sociedades, escutar até todo código ser absorvido e, assim, falar perfeitamente é uma forma de aprendizagem; em outra, uma aproximação sucessiva à fala nativa é utilizada como uma estratégia de aprendizagem; enquanto em outras, a memorização mecânica é a estratégias de aprendizagem mais comum. (RUBIN, 1975, p. 49)⁵⁷

Percebemos que essa última variação de aprendizagem está intrinsecamente relacionada ao *Contexto Nacional* (ver seção), uma vez que as tradições e leis, assim como a cultura de aprender de uma sociedade podem interferir na aprendizagem individual.

Após tecer essas considerações, Rubin (1975) pontua algumas características do bom aprendiz:

Quadro 11 – Características do bom aprendiz II

Características	Definições
1. É um adivinhador interessado e preciso.	Ele gerencia as informações do contexto e busca por dicas para tentar descobrir qual é a informação que ele não sabe. De acordo com a autora, dessa forma, o indivíduo faz o que ele já fez na aquisição de sua Língua Materna, tentando entender pelo ambiente ou discurso disponível. Essa adivinhação utiliza o que ela diz que Hymes (1972) já havia apontado para nós: o conhecimento sociolinguístico – incluindo, portanto, a relação entre os falantes, o ambiente, o evento e o canal de comunicação. Esse

⁵⁷ Tradução nossa do trecho “in some societies, listening until the entire code is absorbed and one can speak perfectly is a reported form of learning; in other successive approximation to native speech is used as a learning strategy; while in still others rote learning is the most common learning strategy.”(RUBIN, 1975, p. 49).

	indivíduo utiliza dicas lexicais; redundâncias que ele, porventura, possa encontrar na mensagem; dicas não-verbais; associação entre palavras, conhecimento de mundo, entre outros. O indivíduo não se sente incomodado por errar alguma adivinhação: ele corrige o que errou e continua sua atividade.
2. Possui uma forte propulsão para se comunicar ou aprender a partir da comunicação.	O indivíduo busca comunicar-se de qualquer forma, mesmo que seja parafraseando alguém, descrevendo um objeto ou fato que não sabe ou lembra o nome, realizando gestos ou até mesmo soletrando palavras que ele não tenha pronunciado direito. Ele pode se aventurar ao substantivar um verbo ou o contrário para falar o que pretende ou utilizar um cognato que conhece. Segundo a autora, essas ações podem fazê-lo alcançar seu objetivo de comunicação e desenvolver motivação, de maneira que o incentive a continuar tentando.
3. Não é geralmente inibido.	Ele não se sente mal por parecer bobo ou cometer erros, desde que aprenda e se comunique.
4. Fica atento à forma.	O indivíduo bom aprendiz fica atento à padrões na língua. Procura sempre analisar, categorizar e sintetizar a língua. Busca separar dicas relevantes e não relevantes; observa a interação ou relação entre elementos da língua. De acordo com a autora, quanto mais o indivíduo realiza esse tipo de exercício, mais sucesso ele obtém.
5. Ele pratica.	Ele pode procurar praticar com falantes nativos, indo à lugares específicos, onde haja a língua-alvo; praticando a pronúncia de palavras; repetindo excertos ou frases; ou fazendo frases. Qualquer oportunidade, o aprendiz utiliza para praticar a língua, seja falando com o professor ou colega na língua-alvo.
6. Monitora sua própria fala e a dos outros.	Dessa forma, ele sempre está atento à forma e o quão bom sua fala está sendo recebida ou se seu desempenho atende ao padrão esperado no momento da comunicação. Ele sempre está atento, mesmo se está quieto e pode aprender com seus próprios erros.
7. Fica atento ao significado.	Ele compreende que prestar atenção somente à gramática da língua ou às formas não é suficiente. Para tanto, ele considera o contexto do ato de fala, a relação dos participantes, as regras de fala, entre outros aspectos.

Fonte: Rubin (1975)

Segundo a autora, os aprendizes dependem de três variantes para serem considerados bons aprendizes: suas atitudes, sua motivação e as oportunidades que possui de desenvolver a língua-alvo. Utilizaremos suas características de bom aprendiz nesta pesquisa, entendendo atitudes e motivações de acordo com as definições que abordamos anteriormente. Nossa escolha motiva-se pelas variantes que escolhemos

considerar neste trabalho – crenças, atitudes, motivação, estilos e estratégias de aprendizagem, entre outros – e por vermos semelhanças entre esse e o modelo de Ellis (1996). Ambos discutem a motivação envolvida no processo de aprendizagem, a necessidade de procurar, desenvolver e aproveitar as oportunidades existentes para aprender a língua-alvo e um filtro-afetivo baixo (números 1, 8 e 9 no modelo de Ellis e 2 e 3 no modelo de Rubin).

Assim como Oxford (2003) considera os estilos de aprendizagem em um contínuo, também acreditamos que não há oposição entre ser ou não bom aprendiz. Consideramos, em um primeiro momento, que alguns indivíduos podem possuir todas ou algumas características do bom aprendiz em determinado momento de suas vidas e podem oscilar. Dessa forma, alguém que não seria considerado como tal, não será qualificado como *mal aprendiz* e, sim, como um *não bom aprendiz* naquele momento.

Devemos observar também que analisaremos a Competência Implícita de dois perfis: aqueles com uma CEA pouco produtora e outros com uma bem desenvolvida (ou produtora). A característica de uma competência ser *produtora* é relativa (a um determinado contexto, momento e características dos indivíduos), pois acreditamos que as diferenças individuais possam configurar diferentes tipos de aprendizes que não se qualificam como melhores ou piores do que outros. Como não encontramos até o momento uma melhor terminologia para a caracterização de uma Competência Espontânea bem desenvolvida, utilizamos o termo *produtora*.

No início desta pesquisa, considerávamos utilizar o termo *ideal*. Entretanto, sobre a problematização da CEA ideal, Almeida Filho pondera (2016, p. 15):

Arrisco hipotetizar que uma CI ideal seria aquela que começa a se cindir em duas partes sendo a maior a informal implícita porque parte da CI já se transformou em base informada/consciente de um ensinar mais complexo, descritível e explicável. Parte da idealidade de uma CI estaria, também na manutenção de atitudes positivas que pretendem conhecer e explicar porque se ensina como ensina.

Dessa forma, quão maior for a consciência dos aprendizes sobre os conhecimentos e práticas mobilizadas, seu processo de aprendizagem, mais parte da sua CEA transforma-se em Informada⁵⁸.

⁵⁸ Considerando esse panorama, um aprendiz pode ter uma CEA considerada produtora de acordo com suas experiências e conhecimentos informais em aprender uma língua. Entretanto, um indivíduo com uma CEA regular ou improdutora (ALMEIDA FILHO, 2017, comunicação pessoal), ao ser orientado e “formado” para estudar, ou seja, receber informações para realizar determinados procedimentos, reflita

Consideramos que, não somente atitudes positivas criariam uma CEA ótima, produtora, mas também a mobilização de características de bom aprendiz.

Apesar de termos tratado até o momento de diferenças e características individuais que podem contribuir para o sucesso de aprendizagem de línguas, não podemos desconsiderar que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem atuam de acordo com legislações específicas e um contexto nacional com uma história de ensino-aprendizagem de línguas. Para tanto, sintetizamos algumas considerações na próxima seção.

2.9 Contexto Nacional

Quando averiguamos/trabalhamos com a Competência Espontânea/Implícita de indivíduos, consideramos suas experiências que, por sua vez, embasam suas memórias, crenças, intuições e pressupostos. Esse conhecimento informal, posteriormente, molda as atitudes e ações de professores e aprendizes. Considerando esse panorama, entender o contexto em que essas experiências acontecem é basilar para compreendermos melhor a CEA das pessoas. Nas palavras de Almeida Filho (2014, p. 23):

A competência implícita do professor e do aluno está submetida a uma tradição que dá os contornos de cultura local de aprender e de ensinar, de um modo regional ou étnico dos grupos dos quais emanam. A história de ensino de línguas de um país revela traços de caráter regional ou nacional que afetam a aprendizagem e o ensino de línguas e essas marcas constituidoras poderão ser discernidas nas observações cuidadosas.

sobre sua prática, entre outras questões, não, possivelmente, desenvolverá essa CEA somente, mas também desenvolverá a Competência Informada por ter mais consciência sobre o que o processo de aprender envolve e também poderá desenvolver sua Competência Aplicada, uma vez que ele realize ações aplicando aquilo que aprendeu ao construir sua Comp. Informada e ao vivenciar essa aprendizagem que também forma sua Competência Espontânea. Dessa forma, pressupomos que uma CEA pode passar de um nível improdutor e regular para uma produtora – se considerarmos as diferenças individuais e demais elementos relacionados a esse construto – e isso poderia afetar o desenvolvimento Linguístico-Comunicativo. Podemos depreender isso também a partir de um dos resultados de Ferrazo de Paula (2008). Em seu artigo, a autora (2014) disserta que os alunos no nível intermediário e aqueles com bons prognósticos possuíam mais procedimentos de interação do que os alunos do nível básico e sem prognósticos respectivamente. Segundo a autora, isso poderia acontecer graças “às experiências de aprendizagem vivenciadas pelos alunos durante o curso de línguas e ao nível de domínio da LE” (FERRAÇO de PAULA, 2014, p. 81) que permitiu que alunos com mais experiências na/da língua tivessem mais procedimentos movimentados ao acionar sua CEA. Segundo a autora, quanto mais procedimentos interativos os alunos utilizam, maiores são as chances deles se tornarem melhores aprendizes e terem um melhor desempenho (FERRAÇO de PAULA, 2014, p.82).

Buscando entender mais sobre esses traços nacionais que afetam o ensino-aprendizagem de línguas, tecemos algumas considerações sobre o Ensino de LE, mais especificamente o Inglês, desde 1837 até atualmente.

O ensino oficial de línguas estrangeiras no Brasil começou em 1837 no Colégio Pedro II, segundo Paiva (2003). Entretanto, desde 1855, temos uma *política* de ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil.

Ao longo dos anos, as razões e o foco de estudo das Línguas Estrangeiras mudaram. Em 1855, inicia-se a oferta oficial de ensino de LE no ensino secundário com aulas de Inglês, Francês e Alemão. Segundo Donnini, Platero e Weigel (2011, p. 2), o foco de ensino era voltado para

gramática e tradução, uma vez que o objetivo de ensino das LEMs (Línguas Estrangeiras Modernas) era possibilitar, aos alunos, o acesso a textos literários escritos nas línguas estudadas.

Com relação ao ensino de LEs na 1ª a 4ª série, Paiva (2003, p. 53) relata que o grego foi retirado das escolas a partir de 1915 e, depois da Revolução de 1930 – com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública –, 17 horas semanais foram destinadas ao ensino de Francês e Inglês, sendo 9h. para o Francês e 8h. para o Inglês.

A partir da Segunda Guerra Mundial, a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos aumentou significativamente e, com ela, a necessidade de se aprender Inglês também é maior. Segundo Moura (1988) *apud* Paiva (2003, p. 54), na década de 40,

o Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc. – todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros – além das múltiplas iniciativas oficiais.

Juntamente a essas missões e produção cultural americana, a Língua Inglesa conquistou sua soberania no ensino, que antes era da Língua Francesa.

Em contra partida ao prestígio e ao crescimento da utilização da Língua Inglesa no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 removeu o aspecto de obrigatoriedade de ensino de LE do Ensino Médio, deixando opcional a possibilidade de incluí-la nos currículos estaduais. A partir desse momento, o número de cursos

particulares de Inglês cresceu, principalmente de 1970 a 2000, com a intensificação do senso comum de que não se aprende LE na escola regular.

Dez anos mais tarde, em 1971, a lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 manteve o ensino de LEs como opcional e o parecer 853/71 de 12 de novembro de 1971 justificou, segundo Paiva (2003), o *status* de recomendação e não obrigatoriedade da inserção da LE nas escolas:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.⁵⁹

Paiva (2003), ao citar tal trecho, questiona a natureza das condições de autenticidade e se estas seriam “oportunidades de interação com falantes da língua-alvo, uso de material autêntico ou um professor que dominasse a língua que ensina” (PAIVA, p. 58). Entretanto, apesar da asserção do parecer, o redator do mesmo não qualifica a expressão (*condições de autenticidade*) e, por isso, não se sabe quais eram suas intenções ao dizer isso. Além dessa reflexão sobre as especificidades dessas condições, a pesquisadora também critica a precipitação do legislador em afirmar que o ensino de línguas estrangeiras é ineficaz na maioria das escolas e de que as outras disciplinas atingem seus objetivos de forma satisfatória, ao contrário do ensino de LE.

Outro ponto registrado na legislação de 1971 é a de redução de um ano da escolaridade no total, o que diminuiu drasticamente as horas de ensino de LEs. Segundo Leffa *apud* Paiva (2003; p. 58), algumas escolas tiraram o ensino de LEs do 1º grau, oferecendo, assim, pouco mais de 1 hora de ensino por semana – ocasionalmente apenas por um ano escolar.

Essa não obrigatoriedade de ensino de LE teve como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras unificada para todo o Brasil; a diminuição de carga horária desse ensino; e atribuiu às LEs um status de inferior ao das disciplinas obrigatórias, porque, em alguns estados, as LEs “não reprovavam o aluno” (PAIVA, 2003, p. 59).

⁵⁹ Paiva (2003; p. 58)

Em 1976, o ensino de LE é considerado obrigatório para o 2º grau de acordo com a resolução nº 58 de 1º de dezembro. Paiva (2003) ainda aponta para o mesmo aspecto que se mantém do parecer 853/71: a possibilidade de inserção do ensino de LE no 1º grau (fundamental) apenas quando e onde existam condições *apropriadas* para o exercício desse ensino.

Em 1984, a Resolução nº 355/84 do Estado de São Paulo tornou a LE no Ensino Fundamental uma *atividade* e no Ensino Médio uma *disciplina*, o que acarretou numa “perda ou diminuição de importância da matéria, trazendo desestímulo para professores e motivo de descaso para alunos” (DONNINI, PLATERO e WEIGEL, 2011, p.5).

Com relação ao contexto nacional, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996 colocou como obrigatório o ensino de pelo menos uma LE no Ensino Médio e uma LE a partir da 5ª série (atual 6º ano). No caso da língua, foi dada a liberdade de escolha de língua a partir de alguns fatores propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998: 22 – 23) para o Ensino Fundamental. O art. 26, § 5º (PAIVA, 2003, p. 60) dispõe que

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Apesar das instituições poderem escolher outras línguas, nesse momento, a Língua Inglesa (LI) manteve sua hegemonia e persiste até atualmente no ensino brasileiro⁶⁰.

Apesar de postular o ensino obrigatório de uma LE a partir da 5ª série, algumas ações governamentais e brechas na LDB apontam que o ensino de idiomas ainda é encarado como pouco relevante ou descolado dos projetos pedagógico. Segundo Paiva (2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) voltados para o Ensino Fundamental de 1998 minimizam a importância da habilidade oral ao apontar que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral” (PCNs, 1998, p. 20). Ainda segundo a autora, “o texto reproduz os preconceitos contra as classes populares” (PAIVA, 2003, p.60) e, no momento em que a LDB aponta para o ensino da leitura em

⁶⁰ Como desenvolvemos no Capítulo I desta pesquisa. Após a reforma do Ensino Médio (2016/2017), o Inglês tornou-se uma disciplina obrigatória.

detrimento da habilidade oral, a legislação deveria “ênfatizar a necessidade de se criarem condições” (PAIVA, 2003, p. 60) para que a obrigatoriedade do ensino de LE modifique também qualitativamente o contexto de ensino brasileiro. Segundo a autora, a leitura em LE não é tão relevante fora dos *muros da academia* e é mais comum o contato com a música e o cinema em LI do que a leitura.

Moita Lopes (2001) é outro pesquisador que discute abertamente sobre a aprendizagem de Inglês nas escolas públicas. Segundo ele, afirmações como “Já que ninguém aprende LEs na escola pública, o melhor que se faz é tirá-las do currículo”, “O aluno da escola pública não precisa de saber LEs” e “Eles não aprendem português quanto mais inglês” (MOITA LOPES, 2001, p. 127) são altamente perigosas. Segundo o autor:

A primeira (afirmação) pode acarretar também a exclusão de todas as disciplinas do currículo, já que se pode argumentar que, igualmente, não se aprende português, matemática, história etc. O que está implícito aqui é uma compreensão de aprendizagem como produto que requeria que o aluno-aprendiz dominasse a LE ao final do segundo grau. Por outro lado, ninguém exige o mesmo domínio de história ou de matemática, por exemplo. Da mesma forma que ninguém termina o segundo grau sendo um historiador ou matemático, ninguém precisa, ao fim do segundo grau, ter domínio completo de uma LE, o que quer que isso seja.

As outras afirmações, ainda segundo ele, são preconceituosas e “parecem deixar implícito que o currículo deve ser definido a partir da classe social do aluno que frequenta a escola pública” (MOITA LOPES, 2001, p. 128). O pesquisador, entretanto, não nega que a qualidade do ensino de LEs *deixe a desejar*, principalmente, segundo ele, pela falta de relação do ensino com a função social da LE no Brasil.

Ainda sobre a importância da qualidade no ensino de LE, Paiva (2003), além de criticar a pouca carga horária, problematiza o conceito de língua como sistema; o excesso de foco na forma e as metodologias centradas no professor como elementos que impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma; a falta de ambientes de aprendizagem onde o aluno possa utilizar diversas estratégias para privilegiar seu próprio estilo de aprendizagem; e, sobretudo, um ensino mais eficiente de LE.

Com relação à metodologia de ensino de LEs, semelhantemente à Paiva (2003), Xavier (2010, p. 76) reflete:

O ensino de hoje se depara com os ditames da globalização, da imensa quantidade de informações das diversas mídias, da individualização dos sujeitos, do enclausuramento virtual dos adolescentes, da sua insatisfação psicológica, acarretada pelo consumismo, enfim sinais da

contemporaneidade. [...] No ensino contemporâneo não é mais possível pensar a língua como um conjunto de itens gramaticais e/ou funcionais a serem ensinados e aprendidos separadamente. A LE precisa ser vista de maneira holística, num contexto de uso comunicativo, sem a intenção de ter necessariamente que incorporar nesse contexto itens lingüísticos ou funcionais.

Paralelamente a essa questão, temos o sucateamento e a popularização de cursos de Letras de qualidade duvidosa e que não encorajam o “espírito acadêmico de aprofundamento do conhecimento” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 115). Dessa forma, o indivíduo começa a formar-se professor, mas possivelmente não continua investindo em sua educação e, conseqüentemente, pode não retomar sua metodologia e demais implicações dentro e fora de sala de aula.

Em linhas gerais, podemos concluir que a qualidade do ensino de LEs no Brasil é criticada amplamente (até mesmo na legislação) e nada é feito para realmente impulsionar e melhorar essa questão. Conseqüentemente, surgem crenças (MOITA LOPES, 2001) que atribuem negativamente a falta de sucesso de aprendizagem de línguas à natureza da escola pública, assim como a ideia de que uma disciplina de LE não reprova alunos (PAIVA, 2003). Essas crenças oriundas da legislação brasileira enraízam-se nos conhecimentos informais dos aprendizes e, assim, podem influenciar negativamente no sucesso de aprendizagem de LEs dos mesmos. Entretanto, não apenas as crenças estão sujeitas a serem influenciadas pelo contexto nacional, mas também outros fatores, como a metodologia do ensino de línguas vigente. No capítulo de análise de dados, verificamos traços de abordagens de ensino que podem ter influenciado no desenvolvimento da aprendizagem de LE dos participantes.

Para prosseguirmos com a *Metodologia de pesquisa*, resumimos os elementos do capítulo de *Fundamentação* na próxima seção.

2.10. Síntese

Neste capítulo, discutimos o termo competência (CHOMSKY, 1975; HYMES, 1972; ALMEIDA FILHO, 2014, entre outros autores) e seus componentes segundo a perspectiva deste último pesquisador.

Em linhas gerais, todas as cinco competências do modelo proposto por Almeida Filho (2014) – Competência Linguístico-Comunicativa, Implícita/Espontânea, Teórico/Informada, Aplicada/Operacional Estudiosa e Profissional/Acadêmica –

possuem três componentes: conhecimento, atitude e ação. Esses elementos são necessários para que indivíduos que as possuam (professores e aprendizes de línguas) possam agir de acordo com seus conhecimentos sobre a língua (Competência Linguístico-Comunicativa) ou sobre como estudar/adquirir uma LE (Competência Implícita/Espontânea), por exemplo.

Considerando isso, cada competência possui conhecimentos, atitudes e ações específicos de acordo com sua natureza, isto é, cada uma compreende esses elementos de acordo com uma determinada configuração. Conforme desenvolvemos o capítulo, explicamos que o conhecimento da CEA é informal, uma vez que é oriundo de experiências e conhecimento prévio do indivíduo e de terceiros (como crenças influenciadas por pais, colegas, professores e adotadas por aprendizes) e não é baseado em nenhuma Teoria da área de ensino-aprendizagem de línguas. Crenças, memórias, intuição e pressupostos compõem esse conhecimento que sustenta atitudes (posturas de indivíduos frente à determinados assuntos e situações), assim como ações (procedimentos de assistir séries com legenda, praticar a língua-alvo com outros colegas, entre outros). Essas ações, por sua vez, e suas consequências podem retroalimentar a formação/fortalecimento de novas/antigas crenças, intuições e pressupostos.

Além desses elementos, existem outras variantes que podem influenciar o desenvolvimento da CEA, tais como: motivação, estratégias, estilos, preferências sensoriais, tipos de personalidade, diferenças biológicas, aptidão e afetividade. Acreditamos, assim como Carrasquillo (1994), Ellis (1996), Dörnyei (2009) e Dörnyei e Ryan (2015), que variações nessas diferenças individuais podem influenciar no sucesso da aprendizagem de LEs.

Quando um indivíduo possui uma determinada configuração dessas variantes e características do bom aprendiz de línguas (Rubin, 1975), sua CEA está mais propensa a ser desenvolvida e o aprendiz obter mais sucesso na aprendizagem de LE, como vemos no capítulo de *Análise de Dados*. Antes desse capítulo, entretanto, tratamos do desenho e desenvolvimento da presente pesquisa no capítulo *Metodologia da pesquisa*.

Capítulo III: Metodologia da pesquisa

O objetivo deste capítulo é discutir a metodologia utilizada na presente pesquisa. Apresentaremos, portanto, a natureza da pesquisa, os participantes, o contexto, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise que compõem este trabalho.

3.1 Natureza da pesquisa

Com a finalidade de definir o percurso metodológico deste trabalho, retomamos as perguntas de pesquisa que orientam esta investigação para, posteriormente, explicarmos nossa escolha pelo paradigma qualitativo de cunho exploratório para desenvolvermos tal pesquisa.

1) Como se caracteriza a CEA considerada produtora de aprendizes de LI como LE em uma universidade federal do interior do estado de São Paulo?

Como o cerne deste trabalho é a compreensão da CEA considerada produtora (ou bem desenvolvida) de aprendizes de LI como LE, julgamos que a natureza qualitativa seria a mais adequada às perguntas e aos objetivos desta pesquisa.

Apesar de Dörnyei (2007) apontar que não há um consenso sobre a definição do que é uma pesquisa qualitativa, Silveira e Córdova (2009, p.31) consideram que a pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Ainda segundo Silveira e Córdova (2009, p.31):

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Para Seliger e Shohamy (1989, p.118) “Ao contrário da pesquisa descritiva, a pesquisa qualitativa evita o estabelecimento de questões de pesquisa ou hipóteses, ou identificar, a priori, qualquer variável que pode tornar-se o foco da pesquisa.”⁶¹.

⁶¹ Tradução nossa: “Unlike descriptive research, qualitative research avoids establishing research questions or hypotheses, or identifying, a priori, any variable which will become the focus of the research”.

Entretanto, ainda segundo esses autores, uma vez que os dados são selecionados, uma hipótese pode ser elaborada de acordo com essas informações. Além disso, esse tipo de pesquisa não tem um padrão ou etapas em seu procedimento como na pesquisa experimental: “Os procedimentos para a conduta da pesquisa qualitativa são, portanto, muito mais abertos do que nas pesquisas descritivas ou experimentais, e são ditados pelo contexto do estudo em particular” (SELIGER e SHOHAMY, 1989, p. 121)⁶².

Ressaltamos que, de acordo com as perguntas e objetivos desta pesquisa (ver Capítulo I), esta classifica-se como exploratória por procurar desenvolver e esclarecer características da CEA bem desenvolvida/producente, o que ainda é pouco conhecido devido à escassez de pesquisas sobre o assunto. Nas palavras de Gil (1987, p. 41):

Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Ainda segundo o autor, esse tipo de pesquisa geralmente caracteriza-se como levantamento bibliográfico ou estudo de caso. Como apontado na seção *Justificativa* deste trabalho, realizamos um levantamento bibliográfico em 2015 para averiguar as pesquisas existentes sobre CEA e encontramos apenas uma. Considerando isso, decidimos, assim, desenvolver o presente estudo de caso (DORNYEI, 2007) para explorar mais tal construto.

Yin (2015, p. 17) pontua que estudo de caso é desenvolvido “por desejar entender um fenômeno do mundo real e assumir que esse entendimento provavelmente englobe importantes condições contextuais pertinentes ao seu caso”. Ainda segundo o autor, ele engloba diferentes fontes de evidência e “beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.” (YIN, 2015, p. 18). Considerando essas ponderações, utilizamos diferentes instrumentos de coleta que consideraram várias perspectivas (do pesquisador, dos participantes, gravações em áudio e vídeo, além de produções dos participantes), além da fundamentação teórica para poder triangular os dados e obter os resultados.

⁶² Tradução nossa: “The procedures for conducting qualitative research are, therefore, much more openended than they are in either descriptive or experimental research, and are dictated by the context of the particular research study”.

Ao envolver diferentes casos, esta pesquisa é considerada um estudo de casos múltiplos (YIN, 2015) com replicação literal e teórica. Nas palavras de Yin (2015, p. 60):

cada caso deve ser selecionado cuidadosamente para que (a) possa prever resultados similares (uma replicação literal) ou (b) possa produzir resultados contrastantes, mas para razões previsíveis (uma replicação teórica).

Os três participantes com CEA considerada produtora correspondem a três casos que corroboram para resultados similares, assim como os outros três com CEA pouco produtora. Entretanto, ao contrastarmos esses dois perfis de CEA e encontrarmos resultados diferentes, estamos trabalhando com essas razões previsíveis de que um perfil de CEA é diferente do que o outro e traz consequências diferentes para quem o possui. Além disso, nosso intuito, ao averiguar e contrastar esses dois perfis, é contribuir para o desenvolvimento teórico sobre o assunto, como enfatiza Yin (2015, p. 61):

A lógica subjacente a esses procedimentos de replicação também deve refletir algum interesse teórico, não apenas uma previsão de que dois casos devem simplesmente ser semelhantes ou diferentes.

Com relação ao desenvolvimento da pesquisa, nenhum aspecto da mesma foi previamente fixado e imutável, considerando que o “estudo é mantido aberto e fluído, de maneira que ele pode responder de forma flexível a novos detalhes ou princípios que podem surgir durante o processo de investigação” (DÖRNYEI, 2007, p. 37)⁶³. A partir dessa perspectiva, portanto, as categorias e conceitos são definidos durante o processo de investigação. Entretanto, de modo a respeitar os princípios de validade do constructo, validade interna e confiabilidade, identificamos e utilizamos teoria e proposições teóricas apropriadas para analisar o presente estudo de caso, como veremos a seguir.

Yin (2015, p. 48) ressalta quatro testes que procuram estabelecer a qualidade das pesquisas sociais:

Validade do constructo: identificação das medidas operacionais corretas para os conceitos sendo estudados.

Validade interna (apenas para estudos explicativos ou causais e não para estudos descritivos ou exploratórios): busca do estabelecimento da relação causal pela qual se acredita que determinadas condições levam a outras condições, diferenciadas das relações espúrias.

Validade externa: definição do domínio para o qual as descobertas do estudo podem ser generalizados.

⁶³ Tradução nossa.

Confiabilidade: demonstração de que as operações de um estudo – como os procedimentos para a coleta de dados – podem ser repetidas, com os mesmos resultados.

Como dito ainda nesta seção, a presente pesquisa é exploratória. Considerando isso, não nos deteremos em explicar sobre a validade interna da pesquisa.

Brown (1997a) define validade como “o grau no qual os resultados podem ser interpretados com precisão e efetivamente generalizados”⁶⁴ (BROWN e RODGERS, 2002, p. 241). Dessa forma, por ser uma pesquisa qualitativa e exploratória, a generalização desses resultados e interpretações devem estar sob algumas considerações, como: contexto em que foi realizada a pesquisa e os contextos dos participantes; as características dos participantes; entre outras.

Com relação à validade de constructo, Yin (2015) aponta a utilização de múltiplas fontes de evidência como uma forma de garantir esse tipo de validade. Buscando garantir essa validade, utilizamos as notas de campo da pesquisadora, as respostas do questionário e desenvolvimento de narrativa pelos participantes, as gravações em áudio e vídeo, assim como as produções em sala de aula dos participantes. A utilização desses instrumentos não foi aleatória, uma vez que Ferrazo de Paula (2008) utilizou questionários, notas de campo e gravações e Bandeira (2003) fez uso de gravações e observação de aulas.

Ao considerar a validade externa, utilizamos a lógica da replicação nos estudos de caso múltiplo (YIN, 2015, p. 51). Como mencionamos ainda nesta seção, avaliamos e definimos a teoria e proposições teóricas mais condizentes com a presente pesquisa desde sua fase inicial para estabelecimento de bases coerentes com o estudo de casos múltiplos, garantindo, assim, sua validade externa.

No tocante à confiabilidade, Brown e Rodgers (2002, p. 241) definem tal conceito como “o grau com que os resultados do estudo são consistentes”⁶⁵ se fossem analisados por outro pesquisador (confiabilidade interna) ou caso o estudo fosse replicado – considerando as mesmas variantes, tais como contexto e participantes – e resultados semelhantes fossem obtidos (confiabilidade externa).

Yin (2015, p.52) pontua que utilizar o protocolo do estudo de caso e desenvolver uma base de dados dos casos são formas de tornar “as etapas do processo as mais

⁶⁴ Tradução nossa.

⁶⁵ Tradução nossa.

operacionais possíveis e conduzir a pesquisa como se alguém estivesse olhando sobre seu ombro”, o que reforça a confiabilidade deste estudo de caso. Passamos à apresentação dos participantes deste estudo.

3.2 Contexto da pesquisa

As aulas de Inglês Instrumental aconteceram todas as quintas-feiras das 19h às 23 horas do mês de outubro de 2016 até fevereiro de 2017. Esse período de aulas configurou-se de tal forma devido a uma greve que ocorreu no primeiro semestre de 2016. O conteúdo das aulas foi o de estratégias de leitura. Em cada aula, a professora da disciplina apresentava uma ou mais estratégias de leitura – tais como: *skimming*, *scanning*, dicas tipográficas, layout, entre outras – e trazia atividades com textos relacionados à área dos alunos para melhor compreensão e práticas das estratégias trabalhadas. Além da professora, duas estagiárias (incluindo a presente pesquisadora) desenvolveram atividades e deram apoio na sala de aula e fora dela.

No início do semestre, os alunos realizaram uma atividade de nivelamento, na qual deveriam escolher um texto e responder algumas perguntas de interpretação de texto. Posteriormente, ainda na primeira aula, as estagiárias, a professora da turma e outra professora do Departamento de Letras da mesma universidade realizaram entrevistas breves com os alunos a partir de perguntas em Inglês. Após essas atividades, as quatro professoras analisaram as informações obtidas e classificaram os alunos em três grupos: aqueles que responderam as atividades em Português ou não responderam, porque não entenderam (mais básicos); aqueles que entenderam, mas não conseguiram responder ou deram respostas curtas ou misturadas com o Português (básicos); e os que entenderam quase todas as informações e perguntas e responderam em Inglês, mesmo com erros (pré-intermediários). Essa divisão foi realizada de acordo com a experiência das professoras. Utilizamos essas definições para conseguir acompanhar melhor os alunos em sala e saber quais as necessidades linguísticas dos alunos. A professora da turma e as estagiárias trabalharam com os grupos formados na sala. Apesar de não ter sido imposto que os alunos se organizassem em grupos por dificuldades e facilidades na língua, alguns alunos de um mesmo nível (pré-definido na primeira aula) permaneciam juntos e três grandes grupos mantinham-se em três pontos da sala de aula⁶⁶. Dessa

⁶⁶ Os alunos não ficaram sabendo da divisão por níveis.

forma, as três professoras auxiliavam esses grandes grupos (a realizarem as mesmas atividades) rotativamente, de maneira que nem sempre elas auxiliavam o mesmo grupo de alunos.

Em dezembro, os alunos agruparam-se em (até) três pessoas e trouxeram textos em Inglês relacionados à área para a professora analisar e aprovar a utilização ou não em uma atividade e no seminário que iriam realizar. Dessa forma, após a pré-análise dos textos, uma das estagiárias criou um blog⁶⁷ e postou os textos escolhidos. A proposta consistia na leitura dos textos dos colegas e em responder duas questões relacionadas às estratégias de leitura que a professora propôs. As questões eram em Inglês e os alunos estavam livres para responder tanto em Português, quanto em Inglês. Grande parte dos alunos participou no período proposto (janeiro) e alguns outros em fevereiro.

Nas últimas aulas (final de janeiro, início de fevereiro), os grupos apresentaram seus textos, seguindo o roteiro de estratégias indicado pela professora. Essas apresentações foram gravadas (e transcritas) em vídeo e áudio e observações foram realizadas pela presente pesquisadora sobre as apresentações.

3.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com alunos do primeiro ano de uma disciplina de Língua Inglesa do curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação de uma universidade federal do interior do estado de São Paulo. Escolhemos esse universo de participantes por eles não serem professores de Línguas Estrangeiras e não terem contato com teorias de aprendizagem de línguas. Caso contrário, se esses indivíduos tivessem conhecimento sobre essas teorias e a formação como profissionais, eles possuiriam as cinco competências de professores (ALMEIDA FILHO, 2014) e não as competências de aprendizes – mais especificamente a Espontânea, que é averiguada nesta pesquisa. Como nosso intuito é, portanto, averiguar a CEA (de aprendizes) e não a Implícita (de professores), buscamos aprendizes que não tivessem sua CEA influenciada pela formação como professor de LEs.

Após aplicar um questionário com toda a turma (29 alunos), como comentamos no próximo tópico, seis alunos com dois perfis distintos foram selecionados desse grupo inicial: três com uma CEA não tão desenvolvida e três com uma CEA considerada

⁶⁷ https://inglesinstrumentalbiblioteconomia2016.blogspot.com/2017/01/instructions_3.html

producente. Os parâmetros para distinguir esses dois perfis foram estabelecidos a partir dos dados obtidos pelos questionários respondidos e pela fundamentação teórica desenvolvida nesta pesquisa. Pudemos, entretanto, prever que os seis alunos apresentaram ações, motivações, estratégias e crenças sobre aprendizagem da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2014) em maior ou menor escala e que esses níveis definiram os dois perfis.

Dessa forma, pressupomos, em um primeiro momento, que os aprendizes com uma CEA considerada produtora possuíam um alto nível de motivação; tentariam utilizar mais estratégias e procedimentos de aprendizagem; poderiam conhecer mais seus estilos de aprendizagem e como preferem estudar; possuíam um filtro afetivo baixo, além de algumas características, pelo menos, do bom aprendiz de línguas (RUBIN, 1975) – tais como se arriscar mais ao produzir na língua e buscar mais oportunidades de desenvolvimento da mesma –; teriam crenças que não os impediriam de investir no crescimento linguístico-comunicativo; e buscariam informações sobre como aprender a língua-alvo (ver capítulo de Fundamentação teórica para mais informações). Por outro lado, aquele indivíduo com uma CEA não tão desenvolvida, pouco produtora, possuiria o oposto de todas (se não, a maioria) essas características.

Após analisar as respostas do questionário e levar em consideração as observações de sala de aula e notas de campo, os seis participantes a seguir foram selecionados:

Quadro 12 - Participantes da pesquisa

Perfil de Competência Espontânea	Participante	Informações pessoais
CEA pouco produtora	Alice	31 anos; 2 anos dedicados ao estudo dessa língua ⁶⁸ .
	João	23 anos; estudou por 3 anos essa língua.
	Tainara	21 anos; passou 3 anos estudando a língua.
CEA produtora	Breno	20 anos; estudou por 1 ano a língua.
	Katia	19 anos; estudou por mais de 3 anos.
	Matheus	25 anos; estudou por mais de 3 anos.

Ao observar a tabela acima, percebemos que quase todos os participantes estavam em uma faixa etária de 19 a 25 anos (com exceção de Alice) e todos estudaram pelo menos 1 ano a língua-alvo (Inglês).

⁶⁸ Pergunta n. 7 do questionário – Considerando o ensino regular, escola de idiomas e outras práticas, por quanto tempo estudou (estuda) a língua inglesa?.

Com relação ao nível linguístico desses alunos, após as entrevistas e a atividade de interpretação de texto que esses alunos realizaram na primeira aula da disciplina – conforme citamos na seção Contexto de Pesquisa –, Breno, Katia e Matheus foram agrupados no terceiro grupo que era composto por indivíduos que haviam entendido as perguntas e o texto e haviam respondido em Inglês. As produções de João e Alice foram consideradas pertencentes ao segundo grupo com pessoas que haviam entendido, mas haviam respondido intercalando partes em Português e em Inglês. Tainara foi enquadrada no primeiro grupo, o mais básico, que abrangia alunos que não haviam entendido ou entendiam e respondiam brevemente ou acenavam suas respostas.

Conforme citamos ainda nesta seção, demais informações sobre o perfil dos participantes relacionadas às estratégias, crenças, motivação, entre outros elementos averiguados por este estudo são desenvolvidos no capítulo de *Análise*.

Ressalta-se que os participantes foram informados de todos os possíveis riscos ao longo da pesquisa e estavam cientes de que poderiam deixar de participar em qualquer momento da pesquisa, assim como não foram forçados a responder questões/realizar atividades que não queriam. Considerando isso, quando uma narrativa (um dos instrumentos – ver próxima seção) foi proposta a todos os 29 alunos da turma, nenhum dos seis alunos selecionados desenvolveu a mesma ou justificou esse fato. Portanto, não foram coagidos a desenvolvê-la.

Para tratamento dos dados e demais implicações desta pesquisa (publicação futura dos resultados, por exemplo), utilizamos nomes fictícios de modo a preservar os participantes⁶⁹. Com o mesmo intuito e para deixar os participantes mais confortáveis, realizamos as coletas em sala de aula (DORNYEI, 2007, p. 65). Prosseguiremos nossa discussão com a seção sobre os *Instrumentos e Procedimentos para Coleta e Análise de Dados*.

3.4 Instrumentos e Procedimentos para Coleta e Análise de Dados

⁶⁹ Número do Parecer no Cômite de ética: 2.239.509.

Considerando a necessidade de triangulação de dados da presente pesquisa, detalharemos a seguir os instrumentos e procedimentos que serão utilizados, assim como os objetivos dos mesmos.

Quadro 13 – Instrumentos/Procedimentos e seus objetivos

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS RELACIONADOS À UTILIZAÇÃO DESSES INSTRUMENTOS
Questionário com perguntas abertas e fechadas (VIEIRA, 2009)	Identificar o perfil de aprendizagem dos alunos (suas motivações; estratégias; estilos; tipos de personalidade; diferenças biológicas; aptidão; afetividade; conhecimentos informais; atitudes e ações).
Narrativa	Identificar o histórico de aprendizagem de Língua Inglesa dos alunos a partir da pergunta “Como você aprendeu Inglês?”.
Gravações em áudio	As gravações em áudio permitiram o registro de algumas interações em grupo dos alunos participantes, mais especificamente, suas estratégias e conhecimentos utilizados, assim como suas possíveis crenças envolvidas. Elas aconteceram simultaneamente com as gravações em vídeo, durante a apresentação final dos alunos.
Gravações em vídeo	Por meio destas, foi possível registrar o desenvolvimento dos alunos ao longo das apresentações realizadas no final do curso dos alunos.
Notas de campo	Esse instrumento possibilitou a triangulação de dados, a partir de uma fonte diferente: neste caso, a partir da ótica da pesquisadora. Dessa forma, a presente pesquisadora observou as ações e desenvoltura dos alunos participantes.
Atividade de Interpretação de texto	Analisar o desenvolvimento linguístico dos alunos e suas atitudes e conhecimentos.
Comentários dos alunos em <i>blog</i> da turma	Analisar o nível de reflexão, conhecimento e possíveis crenças e atitudes dos alunos com relação ao seu conhecimento de LI.

A utilização de questionário – “instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema” (VIEIRA, 2015, p. 15) – é recorrente, como afirma Vieira (2015), em pesquisas sociais. Nas palavras do autor:

Questionários bem feitos produzem informações valiosas, mas os pesquisadores costumemente enfrentam uma grande dificuldade: as pessoas hesitam – ou, até mesmo, resistem – em responder às muitas

perguntas que lhes são feitas. Isso é compreensível porque responder a um questionário toma tempo, exige atenção e reflexão, requer tomada de decisão diante de algumas questões. E algumas pessoas temem que as respostas dadas ao pesquisador possam ser usadas contra elas próprias. (VIEIRA, 2009, p. 16)

Como discutiremos no capítulo de *Análise de dados*, alguns participantes deixaram de responder algumas perguntas do questionário. Apesar de não sabermos o porquê deles agirem de tal forma, buscamos respeitar alguns parâmetros colocados por Vieira (2009) para não tornar o questionário mais extenso ou confuso, o que poderia resultar em mais perguntas sem respostas pelos participantes: evitamos realizar mais de uma pergunta por questão, assim como frases negativas ou palavras de duplo significado.

A princípio, aplicamos, como um pré-teste (VIEIRA, 2009), o questionário e solicitamos a narrativa de alunos do primeiro ano de Letras da mesma universidade. Até a aplicação final do questionário, este foi pilotado duas vezes. Optamos por pilotar o questionário e a narrativa com esse público (alunos de Letras) por uma questão de viabilidade, uma vez que esses eram alunos da orientadora desta pesquisa⁷⁰. Outro fator relevante foi o de que esses alunos estavam no primeiro ano e, portanto, não tinham tido ainda contato com teorias de ensino-aprendizagem de línguas. Considerando esse aspecto, esses alunos ainda poderiam contribuir para testar esses instrumentos, que seriam utilizados com aprendizes que, possivelmente, nunca tiveram contato com tais teorias.

Após a pilotagem, aplicamos o questionário para todos os alunos que quiseram participar da pesquisa, durante uma das aulas de Inglês Instrumental em dezembro - uma vez que os alunos já estavam mais familiarizados com a presença das estagiárias e com a dinâmica em sala de aula. As narrativas foram solicitadas para serem enviadas por *e-mail* pelos alunos voluntariamente. Apenas três dos vinte e nove participantes iniciais desenvolveram-na e, a partir desses dados, selecionamos os seis participantes sobre os quais analisaríamos suas CEAs.

Paralelamente, utilizamos e analisamos duas produções desses alunos da disciplina de Inglês Instrumental: uma atividade de interpretação⁷¹ que foi proposta pela

⁷⁰ Pela impossibilidade de pilotar os instrumentos com outros alunos que poderiam ter um perfil mais adequado (desvinculado da formação como profissional da área de Letras), reconhecemos que essa pilotagem foi uma das limitações da pesquisa.

⁷¹ Infelizmente não conseguimos a proposta de interpretação de texto original, apenas as respostas dos alunos.

professora de Inglês Instrumental desses alunos para verificar o nível linguístico dos alunos; e os comentários dos alunos sobre textos em inglês escolhidos pelos mesmos, da área em questão, que foram feitos em um *blog* da turma.

Também observamos os alunos durante todas as aulas de Inglês Instrumental, realizamos notas de campo e gravamos em vídeo e áudio, no final do semestre, as apresentações de todos os alunos para triangular com os dados obtidos no questionário, observando ações que poderiam sugerir informações sobre o filtro-afetivo dos alunos, estratégias, entre outras variantes.

Para Dörnyei (2009, p. 185), “o principal mérito dos dados observacionais é que ele permite pesquisadores verem diretamente o que as pessoas fazem sem ter que confiar no que elas dizem que fazem.”. Entretanto, como afirma o mesmo autor, “apenas fenômenos observacionais podem ser observados, considerando que na Linguística Aplicada muitas variáveis-chave e processos que pesquisadores investigam são mentais e inobserváveis.” (DÖRNYEI, 2009, p.185). Dessa forma, apenas alguns elementos da CEA averiguados foram observados e, portanto, analisados como as ações e traços do filtro-afetivo dos participantes a partir das observações e gravações em vídeo e áudio.

Além desses instrumentos, notas de campo foram utilizadas para dar suporte às observações realizadas. Segundo Yin (2015, p. 128):

Para os estudos de caso, suas próprias notas de campo são, provavelmente, o componente mais comum do banco de dados. Essas anotações tomam formas variadas. Elas podem ser resultantes das entrevistas, observações ou da análise de documentos. Também podem ser manuscritas [...]

No final, realizamos a triangulação de todos os dados obtidos por esses instrumentos. Ressalta-se que, por não termos acompanhado esses indivíduos ao longo de suas histórias de aprendizagem de Língua Inglesa, dependemos daquilo que dizem no questionário e de suas recordações e que podem, ocasionalmente, se esquecerem de fornecer algumas informações relacionadas à pesquisa.

Após estas considerações metodológicas, prosseguiremos com a análise de dados e respostas das perguntas de pesquisa.

Capítulo IV: Análise de dados

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir os resultados alcançados nesta pesquisa. Considerando o referencial teórico presente no *Capítulo II* desta investigação, analisamos os dados obtidos objetivando responder a pergunta de pesquisa:

- 1) Como se caracteriza a CEA considerada produtora de aprendizes de LI como LE em uma universidade federal do interior do estado de São Paulo?

Este capítulo foi organizado a partir dos elementos da CEA. Iniciamos, assim, com os conhecimentos informais que conseguimos averiguar, tais como crenças, intuição e pressupostos. Como não conseguimos ter acesso às memórias dos aprendizes, prosseguimos nossa discussão com ações e atitudes. Posteriormente, abordamos motivação, estratégias de aprendizagem, estilos de aprendizagem e preferências sensoriais, tipos de personalidade, diferenças biológicas e afetividade – elementos esses que podem interferir no desenvolvimento da CEA, conforme pontuamos no capítulo de *Fundamentação Teórica*. Não investigamos *aptidão* dos participantes, como comentamos no citado capítulo, porque esse ainda é um construto muito controverso na área e que não apresentaria consequências concretas na caracterização da CEA desses indivíduos. Finalizamos nossa análise com as características do bom aprendiz de Rubin (1975) e tecemos conclusões sobre esses resultados de maneira geral, respondendo nossa pergunta de pesquisa.

Considerando essa organização, prosseguimos com os resultados obtidos sobre crenças.

4.1 Crenças

Considerando os demais conhecimentos informais (memórias, intuições e pressupostos), as crenças de alguns participantes desta pesquisa são as mais perceptíveis. Para analisarmos tais construtos, definiremos crenças como conhecimentos informais (ALMEIDA FILHO, 2014) com origem nas experiências e socialmente construídas (BARCELOS, 2004a *apud* SILVA, 2007). Teremos como foco as crenças sobre aprendizagem de línguas que “são crenças a respeito do que é linguagem, do que é

aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender” (BARCELOS, 2004, p. 132). Analisaremos as crenças de quatro participantes (Alice, João, Katia e Matheus), porque os dados revelaram crenças existentes apenas nas respostas desses indivíduos.

Ao responder a questão (presente no questionário) “Você aprendeu/ está aprendendo outras línguas estrangeiras? Descreva sua experiência de aprendizagem no curso caso tenha estudado línguas.”, Alice disse:

Não, tenho imensa dificuldade em aprender, pois sempre pensei no Inglês como uma forma de dominação dos EUA.⁷²

Alice recorrentemente relatava espontaneamente – antes de ir embora da sala de aula – que não gostava da língua ou das aulas com os diferentes professores que tivera até o momento da aplicação do questionário. Podemos perceber, portanto, que sua(s) crença(s) são decorrentes de suas experiências, provavelmente, como aponta Barcelos (2007). Além de considerar a LI como uma forma de dominação dos EUA e mostrar resistência à isso ao não querer aprender a língua, a aluna também reforça suas dificuldades com relação à língua ao responder a seguinte pergunta do questionário:

Quadro 14 – Resposta da aluna Alice (pergunta 15a)

15a. Defina o que é aprender uma língua estrangeira para você.	Um sacrifício.
---	----------------

Essa metáfora, assim como apontado no estudo de Ellis (1999) *apud* Barcelos (2004), retrata a aprendizagem como um sofrimento e esforço da aluna há algum tempo.

Os dados apontam para outra crença de Alice ao responder essas questões do questionário:

Quadro 15 – Respostas da aluna Alice (perguntas 15d e 19)

15d. Em que você tem dificuldade ao estudar inglês?	Tenho dificuldade de decorar as traduções, as regras, as formas.
19. De acordo com as opções abaixo, como você avalia seu desempenho em Inglês. Por que você acredita avaliar dessa forma? () péssimo () ruim () regular	Ruim – Porque eu sempre esqueço os significados e as regras.

⁷² O Código de transcrição utilizado está no anexo III.

() bom	
() ótimo	

Os dados sugerem uma preocupação recorrente da aluna com relação a não lembrar as regras e significados. Outro dado semelhante encontra-se na resposta da questão n. 12:

Quadro 16 – Resposta da aluna Alice (pergunta 12)

12. Você se considera uma pessoa:	Que gosta de questões gramaticais, preferindo não se arriscar a partir de dicas do contexto a não ser que tenha certeza.
--	--

Entretanto, os dados apontam que esse foco nas questões gramaticais da língua – de acordo com as respostas das questões 15d, 12 e 19 – pode ter sido originado pela experiência da aluna, como é possível observar nas respostas das questões 5 e 9 do questionário:

Quadro 17 – Respostas da aluna Alice (perguntas 5 e 9)

5. Você já fez curso de Inglês? Se sim, assinale como eram suas aulas (pode assinalar mais de uma alternativa):	Sim, foco no aluno; tinha muita repetição; fazia simulações de uso da língua em situações; executava atividades; repetia modelos; tinha perguntas de compreensão de vídeos; preenchia lacunas de músicas.
9. Como eram as aulas de Inglês <i>na escola regular</i>? Dê detalhes sobre suas aulas (pode assinalar mais de uma alternativa).	Foco no professor; repetia modelos.

Segundo Barcelos (2007), Wright (2016), Almeida Filho (2015) *apud* Silva e Caria Filho (2016) e Lourenço e Santos (2016), crenças são conhecimentos informais desenvolvidos a partir de nossa experiência e de outrem. Ao analisarmos as respostas dessas perguntas (5 e 9), os dois contextos de ensino de Inglês (curso particular e escola regular) – em outras palavras, as experiências da aprendiz – focam na estrutura linguística com “modelos” e “repetições”, o que pode ter influenciado na crença da aluna que aprender uma língua está relacionado apenas à aprendizagem de estruturas e formas.

Com relação às crenças de João, o aprendiz respondeu as questões a seguir:

Quadro 18 – Respostas de João (perguntas 15a e 19)

15a. Defina o que é aprender uma língua estrangeira para você.	Aprender é compreender o indivíduo que fala a língua e saber também se comunicar.
---	---

19. De acordo com as opções abaixo, como você avalia seu desempenho em Inglês. Por que você acredita avaliar dessa forma?	Ruim – acredito que tendo aulas particulares melhoraria meu desempenho.
--	---

Os dados sugerem que João acredita que apenas aprenderá Inglês se frequentar aulas particulares. Considerando isso, retomamos as respostas do aluno sobre suas experiências anteriores com a aprendizagem de línguas:

Quadro 19 – Respostas de João (perguntas 5 e 9)

5. Você já fez curso de Inglês? Se sim, assinale como eram suas aulas (pode assinalar mais de uma alternativa):	Não.
9. Como eram as aulas de Inglês <u>na escola regular</u>? Dê detalhes sobre suas aulas (pode assinalar mais de uma alternativa).	Tinha muita repetição; executava atividades; tradução de textos; geralmente as aulas eram apenas sobre verbo to be.

Esses dados sugerem, portanto, que, por ter aprendido questões mais estruturais da língua em sala de aula, o aprendiz acredita que aprender é compreender e produzir na língua – crença que também pode ser, portanto, desenvolvida a partir de suas experiências (BARCELOS, 2007).

Katia, por outro lado, mostra interesse em questões (pergunta n. 15b) que não foram pontuadas na caracterização das aulas do curso de idiomas ou escola regular (perguntas n. 5 e 9):

Quadro 20 – Respostas de Katia (perguntas 5, 9 e 15b)

5. Você já fez curso de Inglês? Se sim, assinale como eram suas aulas (pode assinalar mais de uma alternativa):	Sim, foco no professor; foco no livro didático; foco no aluno; fazia simulações de uso da língua em situações; executava atividades; repetia modelos; tradução de textos; preenchia lacunas de músicas; Leituras em grupo e atividades com “listening”.
9. Como eram as aulas de Inglês <u>na escola regular</u>? Dê detalhes sobre suas aulas (pode assinalar mais de uma alternativa).	Tinha muita repetição; Executava atividades; Tradução de textos; preenchia lacunas de músicas.
15b. Em que você tem dificuldade ao estudar inglês?	Gramática, sintaxe, não ao formar, mas ao identificar por nomes e termos o que é cada coisa.

Os dados sugerem que a aluna acredita ser relevante aprender as categorias e classificações linguísticas da LI, o que não foi abrangido durante suas aulas de Inglês. Entretanto, não podemos descartar que essas dificuldades podem ser oriundas de outras experiências da aluna.

Matheus, por sua vez, utiliza a seguinte definição de LE:

Quadro 21 – Resposta de Matheus (pergunta 15a)

15a. Defina o que é aprender uma língua estrangeira para você.	Uma língua estrangeira deve ser como um hábito; se você parar, ela se perderá mesmo que já tenha uma boa fluência.
---	--

Considerando a resposta do aluno, analisamos os dados para verificar se ele estudou Inglês em vários momentos ou de maneira contínua para poder explicar sua afirmação. Entretanto, Matheus apenas disse que estudava há mais de 3 anos:

Quadro 22 – Resposta de Matheus (pergunta 8)

8. Considerando o ensino regular, escola de idiomas e outras práticas, por quanto tempo estudou (estuda) a língua inglesa?	Mais de 3 anos.
---	-----------------

Possivelmente, por estudar Inglês por vários anos, em algum momento de sua vida, o aprendiz deve ter parado de estudar Inglês e, com isso, percebeu o quanto seu desempenho na língua caiu.

Observando essas crenças, podemos perceber que a experiência de alguns (ou mesmo todos) desses participantes (analisados nesta seção) pode ter influenciado em suas crenças e em suas maneiras de agir – Alice, por exemplo, não gosta da língua por uma questão de “dominação” política e por experiências anteriores e, por isso, seu filtro-afetivo aumenta, o que dificulta o desenvolvimento de sua aprendizagem (WENDEN, 2003).

Com relação às estruturas das crenças, Barcelos (2007) discute a representação feita por Rokeach (1968). Como discorremos na *Fundamentação* deste trabalho, existem crenças mais centrais e outras mais periféricas que estão relacionadas entre si, sendo que as mais centrais interferem e trazem consequências às outras e são oriundas das experiências diretas. Um exemplo dessa construção pode ser visto no caso de Alice. Sua aparente crença do Inglês ser uma forma de dominação dos Estados Unidos (crença 1, central), juntamente com as experiências da aluna de aprender a língua a partir de estruturas, relacionou-se com outra suposta crença de que, para aprender a língua, a aluna deve aprender apenas estruturas (crença 2, periférica). Assim, por não gostar da língua, por mais que a aluna estude as estruturas, ela não consegue progredir em seu aprendizado (como a mesma declarava em sala de aula).

João pode ser apontado como outro exemplo dessa “rede de crenças”. Ao acreditar que aprender uma língua é saber se comunicar na mesma (resquícios de uma

crença 1, mais central), o aprendiz pode acreditar que não aprenderá a língua sozinho e, por isso, necessitaria de alguém (professor particular) para desenvolver a língua (resquícios de uma crença 2, mais periférica).

Assim, como Bandeira (2003) pontua, as crenças são os elementos mais estáveis no conhecimento informal, porque estão relacionadas umas às outras e, se a crença central for alterada por uma experiência nova, por exemplo, as demais poderão sofrer alterações. Podemos perceber essa estabilidade das crenças em Alice e João, que mantiveram as crenças há algum tempo, o que não os possibilita progredir em seus estudos. As crenças de Katia e Matheus, entretanto, por mais estáveis que pudessem estar, aparentemente não influenciaram negativamente no desenvolvimento linguísticos desses participantes.

Concluiremos a análise das crenças juntamente com a caracterização da CEA considerada produtora no final deste capítulo. Dessa forma, prosseguiremos a análise com *intuição* e *pressupostos*, que apresentaremos na próxima seção.

4.2. Intuição e Pressupostos

Estes dois construtos foram reunidos em uma única seção, porque algumas respostas dos aprendizes caracterizam-se como intuições – uma sensibilidade sobre como agir –, enquanto outras sugerem pressupostos – crenças estáveis e observáveis. Entretanto, intuições e pressupostos possuem semelhante natureza (baseados em material cognitivo), ao auxiliar os alunos a agirem, diferindo-se apenas pela estabilidade no aprendiz.

Como declaramos na seção *Intuição* da *Fundamentação teórica*, adotamos a perspectiva de Almeida Filho (2003, comunicação pessoal) *apud* Bandeira (2003), que destaca a característica implícita da intuição e que podemos perceber resquícios dela em atitudes e ações dos aprendizes.

Após perguntarmos aos alunos o que eles faziam quando se propunham a estudar Inglês (questão n. 13 do questionário), realizamos a pergunta n. 14: “Por que você estuda(va) Inglês dessa maneira (que você apontou acima)?”. Nosso objetivo era entender as escolhas (razões) das ações dos aprendizes: se ele reflete; se possui alguma crença subjacente ou intuição; se aponta alguma experiência que define suas ações; entre outras causas. As respostas dos alunos foram organizadas a seguir:

Quadro 23 – Resquícios de intuição de aprendizes com CEA pouco produtor

Participantes	Questão n. 13: O que você fazia (faz) quando se propunha (propõe) a estudar Inglês?	Questão n. 14: Por que você estuda(va) Inglês dessa maneira (que você apontou acima)?
Alice	Vejo filmes e traduções de músicas.	Porque é o que me dá prazer.
João	Nunca estudei o inglês realmente apenas tenho contato com filmes e séries no idioma inglês.	Bem mais simples de aprender, mas talvez não seja muito eficaz.
Tainara	--	Mais confortável e menor perda do foco.

Quadro 24 – Resquícios de intuição de aprendizes com CEA produtor

Participantes	Questão n. 13: O que você fazia (faz) quando se propunha (propõe) a estudar Inglês?	Questão n. 14: Por que você estuda(va) Inglês dessa maneira (que você apontou acima)?
Breno	Música, filmes e outra (...).	Acho mais prático e fácil.
Katia	Não penso sobre estudar sempre, acabo me acostumando e dá certo, a assistir e ouvir coisas em inglês buscando a tradução e a escrita na língua inglesa para fixar o conhecimento.	Pois é uma maneira natural e divertida, que é possível fazer nos momentos de lazer e relacionar à atividades agradáveis, o que não causa estranheza com a língua ou algum tipo de desapontamento que pode tornar a visão negativa sobre a língua.
Matheus	Eu lia bastante, traduzia letras de músicas em inglês, ouvia músicas internacional e jogava games em inglês.	Porque me motivava bastante devido a união de fazer o que gosto para aprender coisas novas.

Apesar dos alunos conseguirem expressar-se sobre o assunto, esses dados não demonstram nenhuma experiência específica ou uma reflexão profunda sobre as escolhas dos participantes. João, por exemplo, aparenta se questionar sobre sua forma de estudar o Inglês não ser tão “eficaz”, mas não apresenta mais detalhes.

Bandeira (2003) pontua que a intuição pode utilizar lembranças e emoções, assim como aspectos cognitivos, mas não necessariamente estabelece uma relação de causa e consequência. Assim, estes aprendizes podem ter passado por determinadas experiências que resultaram em conhecimentos informais e intuições e que os orientam a como agir ao estudar de maneira mais “prática”, “prazerosa”, “simples”, “confortável”, entre outras. Considerando que os aprendizes tiveram que passar por experiências para justificarem suas ações como “prática”, “prazerosa”, “simples” e “confortável”, os dados sugerem que todos apresentam, com mais ou menos detalhes e reflexões, uma sensibilidade construída por conhecimentos informais e implícitos, ou seja, intuições.

Ao relatar suas razões, percebemos que os alunos agem de maneira semelhante (assistem filmes ou séries e ouvem músicas). Entretanto, Katia e Matheus são os únicos que dão razões mais específicas e concretas – tais como precauções para seus filtros

afetivos não aumentarem ou suas motivações diminuïrem. Apesar de não conhecerem as Teorias de ensino-aprendizagem de línguas que envolvem afetividade e motivação, esses aprendizes parecem agir a partir de um conhecimento informal mais forte do que intuições: os pressupostos.

Almeida Filho (2014, p. 13) pontua que pressupostos são “crenças postas em observação e para análise sistemática”. Podemos concluir que Katia e Matheus concluem que, ao fazer o que gostam, sentem-se motivados, não possuindo, assim, uma visão negativa da língua e, com isso, aprendem-na. Estamos considerando que a diferença entre crenças e pressupostos se dá pela característica destes últimos serem analisados e considerados pela comunidade científica-acadêmica como princípio ou não. Além disso, classificamos esses conhecimentos dos aprendizes como pressupostos e não como Teorias, por eles não terem recebido formação para agirem de tal forma e terem, portanto, apenas contato com conhecimentos informais da área.

Intuições e pressupostos foram os últimos componentes de *Conhecimento Informal* que analisamos nesta pesquisa. Teceremos nossas considerações finais sobre os dois construtos ao responder a pergunta de pesquisa. Desenvolveremos, a seguir, as atitudes dos participantes da pesquisa.

4.3 Ações e Atitudes

Os elementos da tríade *Conhecimento informal*, *Atitudes* e *Ações* interagem de determinada maneira entre si, de forma que, antes de termos a materialização do conhecimento (ações), temos atitudes (posturas) de aprendizes frente a determinadas situações e questões relacionadas à aprendizagem da língua-alvo. Dessa forma, ao analisarmos os dados relacionados às ações, procedimentos dos participantes desta pesquisa, podemos verificar traços de atitudes. Considerando isso, reunimos os dois construtos para desenvolver a análise.

Na seção *Ações* no capítulo de *Fundamentação* desta pesquisa, abordamos os dois tipos de ações feitas por professores de línguas: ensinar e ações relacionadas à sua formação (LOURENÇO e SANTOS, 2016). Ao adaptarmos essas ações para os aprendizes, temos as práticas de aprendizagem/desenvolvimento de língua(s) e outras vinculadas à sua formação como aprendiz.

Buscando averiguar os procedimentos utilizados e as razões dos aprendizes de aprender dessa forma, desenvolvemos as questões 13 e 14 do questionário para atender esses aspectos:

Quadro 25 – Ações e razões para aprender de aprendizes com CEA pouco produtor

Participantes	13. O que você fazia (faz) quando se propunha (propõe) a estudar Inglês?	14. Por que você estuda(va) Inglês dessa maneira (que você apontou acima)?
Alice	Vejo filmes e traduções de músicas.	Porque é o que me dá prazer.
João	Nunca estudei o inglês realmente apenas tenho contato com filmes e séries no idioma inglês.	Bem mais simples de aprender, mas talvez não seja muito eficaz.
Tainara	--	Mais confortável e menor perda do foco.

Quadro 26 – Ações e razões para aprender de aprendizes com CEA produtor

Participantes	13. O que você fazia (faz) quando se propunha (propõe) a estudar Inglês?	14. Por que você estuda(va) Inglês dessa maneira (que você apontou acima)?
Breno	Música, filmes e outra (...).	Acho mais prático e fácil.
Katia	Não penso sobre estudar sempre, acabo me acostumando e dá certo, a assistir e ouvir coisas em inglês buscando a tradução e a escrita na língua inglesa para fixar o conhecimento.	Pois é uma maneira natural e divertida, que é possível fazer nos momentos de lazer e relacionar às atividades agradáveis, o que não causa estranheza com a língua ou algum tipo de desapontamento que pode tornar a visão negativa sobre a língua.
Matheus	Eu lia bastante, traduzia letras de músicas em inglês, ouvia músicas internacional e jogava games em inglês.	Porque me motivava bastante devido a união de fazer o que gosto para aprender coisas novas.

Tainara foi a única que não respondeu a questão número 13. Entretanto, os dados sugerem a partir de sua resposta na questão 14 que, apesar de não ter apontado quais procedimentos utiliza, a aluna faz algo que gosta para aprender Inglês para não perder o foco e por julgar mais confortável.

João não considera assistir filmes e séries como ação de estudo, uma vez que ele apenas “mantém o contato” (pergunta n. 13) com a língua a partir desse procedimento e fortalece essa crença ao declarar que “talvez ((essa ação))⁷³ não seja muito eficaz” (pergunta n.14).

Alice, Katia e Matheus dizem fazer uso desses procedimentos, porque gostam, para “sentir prazer”, não ter uma “visão negativa sobre a língua” e “motivar-se” (sentido utilizado por Matheus). Esses dados sugerem, assim como Tainara declara (“mais confortável e menor perda do foco” – pergunta n.14), que esses aprendizes buscam realizar ações para continuar estudando. Além desses alunos, Breno também diz ser

⁷³ Ver anexo III.

mais “prático e fácil” estudar da maneira que estuda. Conclui-se, portanto, que esses aprendizes conhecem suas preferências e aprendizagem e, ao posicionar-se e agir favoravelmente para o desenvolvimento de sua aprendizagem (análise e manutenção da motivação e filtro afetivo), possuem atitudes (ALMEIDA FILHO, 2003; BANDEIRA, 2003; SILVA e CARIA FILHO, 2016) positivas com relação à aprendizagem de línguas.

Em linhas gerais, assistir a filmes e ouvir músicas são os procedimentos (e materiais) mais utilizados pelos participantes. Katia e Matheus também utilizam a tradução como recurso para estudar a língua, mas também focam na escrita “para fixar conhecimento” (Katia) ou na leitura (Matheus). Nenhum dos participantes, de acordo com suas respostas, pratica oralmente a língua ou realiza atividades relacionada à gramática explícita.

Considerando o modelo OGF (ALMEIDA FILHO, 2016) e a preocupação dos aprendizes em realizar atividades que lhes agrada, suas experiências contribuíram para que eles realizassem essas práticas, uma vez que seria necessário conhecer suas preferências, vivenciando diferentes momentos para defini-las. No tocante à avaliação de progresso de aprendizagem, elaboramos a pergunta 15c e as respostas dos alunos estão relacionadas a seguir:

Quadro 27 – Ações relacionadas às dificuldades de aprendizes com CEA pouco produtor

Participantes	15b. Em que você tem dificuldade <u>ao estudar inglês</u>?	15c. Você costuma trabalhar/estudar com sua(s) dificuldade(s) descritiva(s) acima? Se sim, de que forma?
Alice	Tenho dificuldade de decorar as traduções, as regras, as formas.	Não costumo.
João	--	--
Tainara	Escrita.	Não, só agora com a aula na faculdade.

Quadro 28 – Ações relacionadas às dificuldades de aprendizes com CEA produtor

Participantes	15b. Em que você tem dificuldade <u>ao estudar inglês</u>?	15c. Você costuma trabalhar/estudar com sua(s) dificuldade(s) descritiva(s) acima? Se sim, de que forma?
Breno	Coment(...) em tempo verbal.	Sim, lendo e vendo vídeos na internet.
Katia	Gramática, sintaxe, não ao formar, mas ao identificar por nomes e termos o que é cada coisa.	Não, não me anima, mas quando chega até mim, eu me esforço.
Matheus	No listening, devido a minha deficiência auditiva, mas no geral tenho uma boa discriminação pois adoro músicas em inglês.	Sim, através do hábito de leitura e jogos de gramática em inglês.

Ao compararmos os dois grupos de participantes (com CEA pouco produtor e produtor), podemos perceber que, os aprendizes com CEA produtor – com exceção de Katia – costumam ter ações empreendedoras com relação à sua formação (LOURENÇO e SANTOS, 2016), pois procuram trabalhar com suas dificuldades (pergunta 15c). Essa preocupação também caracteriza uma atitude positiva que eles possuem.

Por outro lado, Alice e Tainara possuem uma postura frente às suas dificuldades e à aprendizagem de língua considerada negativa. Alice, por exemplo, não gostava de permanecer na aula de Inglês Instrumental ou mesmo não comparecia às aulas, além de demonstrar ter um filtro afetivo alto ao não querer realizar as atividades, afirmar que não gostava da língua e mostrar ansiedade em sala⁷⁴. As poucas ações que Alice realizava em relação à língua ou mesma a ausência de ações e reflexividade para aprender são caracterizadas como atitudes negativas. Observamos também um grande pessimismo da aluna sobre o sucesso de sua aprendizagem de Inglês (SILVA e CARIA FILHO, 2016, p. 40)⁷⁵. Observações em sala também mostraram que Tainara e João demonstravam falta de iniciativa nas atividades em sala de aula, o que também caracteriza uma atitude negativa.

Ressaltamos, como citamos no capítulo de *Fundamentação*, que um filtro afetivo alto influencia negativamente as atitudes de um aprendiz (BANDEIRA, 2003), assim como sua motivação (integrativa). Como desenvolvemos na seção *Afetividade*, os filtros afetivos de Alice e Tainara estavam altos até o momento da pesquisa, o que também contribuiria para uma CEA pouco produtor.

Concluimos que aprendizes com CEA produtor realizam não apenas ações para aprender a LI, mas também refletem e fazem ações para trabalhar com suas dificuldades, possuindo, portanto, atitudes positivas. Enquanto isso, alunos com CEA pouco produtor podem agir para estudar Inglês, mas nem sempre refletem sobre suas ações ou trabalham com suas dificuldades (atitudes negativas). Apesar de observarmos esses aspectos recorrentes entre os participantes da pesquisa, também averiguamos alguns elementos individuais que podem interferir nas CEAs desses indivíduos. Prosseguiremos, assim, com as diferenças individuais.

⁷⁴, ⁷⁵ Dados obtidos a partir da observação em sala de aula e de declarações espontâneas da aluna.

4.4 Motivação

Apesar da aula de Inglês Instrumental ser disciplina obrigatória na grade do curso dos participantes desta pesquisa, muitos alunos da turma demonstraram, a partir da observação feita em sala de aula, interesse e preocupação em desenvolver a língua por vários fatores, tais como trabalho, estudo e intercâmbio. Considerando isso e buscando entender as necessidades de aprender línguas dos aprendizes, elaboramos a primeira questão do questionário “Para que você precisa aprender inglês? (Pode assinalar mais de uma alternativa)”. Observemos as respostas a seguir:

Quadro 29 - Motivos pelos quais precisa aprender Inglês - participantes com CEA pouco produtor

Participantes	1. Para que você precisa aprender inglês? (Pode assinalar mais de uma alternativa)
Alice	Trabalho; Universidade; Navegar na internet; Filmes; músicas.
João	Trabalho; Universidade; Viajar; Navegar na internet.
Tainara	Universidade; Viajar.

Quadro 30 - Motivos pelos quais precisa aprender Inglês - participantes com CEA produtor

Participantes	1. Para que você precisa aprender inglês? (Pode assinalar mais de uma alternativa)
Breno	Trabalho; Universidade; Viajar; Navegar na internet.
Katia	Trabalho; Universidade; Viajar; Navegar na internet; Jogar games; “Para estar incluída e interada sobre tudo”.
Matheus	Trabalho; Universidade; Viajar; Navegar na internet; jogar games.

Segundo Lightbown e Spada (1995), a motivação pode ser definida pelas necessidades comunicativas e pelas atitudes dos aprendizes. Em linhas gerais, apenas Tainara possui dois motivos pelos quais precisa aprender a LI. Todos os alunos apontaram universidade como um dos motivos, sendo que trabalho, viagem e utilização da *internet* apareceram em cinco das seis respostas. Katia foi a única dos seis participantes que agregou à sua resposta o motivo de que aprende para estar mais informada sobre assuntos. Apesar de todos possuírem razões para estudar Inglês, suas atitudes também devem ser consideradas para caracterização de suas motivações. Por terem atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua (ver seção *Atitudes*), a motivação dos aprendizes com CEA pouco produtor pode não ser forte o suficiente para que os alunos obtenham grande sucesso em sua aprendizagem (LIGHTBOWN e SPADA, 1995).

Gardner e Lambert (1972) também apontaram que os tipos de motivação podem influenciar no sucesso de aprendizagem de línguas. De acordo com os autores, temos uma motivação instrumental quando “o propósito do estudo da língua reflete o valor mais utilitário de conquista linguística, tal como progredir na carreira” (GARDNER e LAMBERT, 1972, p. 03). Todos os participantes apresentam esse tipo de motivação ao apontar trabalho, universidade, navegar na internet, assistir filmes, ouvir músicas e jogar games. Viajar pode ser considerado uma motivação instrumental caso a intenção do indivíduo seja passear ou estudar, mas também pode ser uma motivação integrativa caso o intuito seja “aprender mais sobre a comunidade cultural” (GARDNER e LAMBERT, 1972, p. 3) da língua-alvo. Dessa forma, quase todos – com exceção de Alice – dos aprendizes apresentam os dois tipos de motivação (ELLIS, 1995).

Na seção *Estratégias de aprendizagem* (capítulo de *Análise de dados*), Breno, Katia e Matheus classificaram a estratégia “tenta aprender sobre a cultura dos falantes de inglês” como algo que quase sempre/sempré fazem, diferentemente dos participantes com CEA pouco produtor. Apesar dessas respostas não pontuarem que os participantes buscam aprender Inglês exclusivamente com esse objetivo, elas contribuem para considerarmos que, além da motivação instrumental, podemos encontrar uma motivação integrativa. De acordo com Gardner e Lambert (1972) e Ushioda (2008), aprendizes com forte motivação integrativa obtêm mais sucesso a longo prazo quando comparados a aprendizes com motivação instrumental, o que complementaria a explicação do porquê as CEAs desses alunos variam entre produtor e pouco produtor.

Skehan (1989) *apud* Ellis (1996) aponta quatro hipóteses relacionadas à motivação: (1) A hipótese da origem interna; (2) a de incentivo; (3) a resultante; e (4) a intrínseca. Com relação à primeira hipótese, nenhum dos participantes mostrou trazer aspectos motivacionais intrínsecos a si mesmo.

A hipótese do incentivo, por outro lado, enfatiza que influências externas ao indivíduo podem afetar sua motivação. Neste caso, todas as respostas dos aprendizes (quadros 20 e 21) confluem para essa hipótese, uma vez que demandas oriundas do trabalho, universidade, navegar na *internet*, jogar games, assistir a filmes e ouvir músicas, viajar⁷⁶ e estar informada (resposta de Katia) são fatores externos aos

⁷⁶ Essas respostas – com exceção do que foi acrescentado por Katia – foram escolhidas em uma lista de possíveis razões, ou seja, essa pergunta do questionário não era uma questão dissertativa. Entretanto,

participantes. Ellis (1996) descreve que o contexto e a cultura onde o aluno está inserido podem interferir na motivação externa. Apesar de, segundo ele, essa motivação ser mais forte em lugares onde a língua-alvo é estrangeira e “há pequeno ou nenhum interesse na cultura da língua-alvo e poucas ou nenhuma oportunidade de interagir com seus membros” (ELLIS, 1996, p. 514), Moita Lopes (2001) pontua que, por estarmos em um país com exagerada valorização do que é estrangeiro, tendemos a buscar saber mais sobre a cultura e demais elementos estrangeiros (ver seção *Contexto Nacional*). Assim, apesar do Inglês ser uma LE no Brasil e haver poucas oportunidades para a maioria dos aprendizes – com exceção da internet – interagir com membros da LE no Brasil, existe uma supervalorização de produtos, cultura e demais aspectos estrangeiros.

A terceira hipótese – a *resultante* – abrange a ideia de que aprendizes que tiveram experiências positivas continuarão estudando e aprendendo, ao contrário de aprendizes que tiveram experiências que influenciaram negativamente na motivação dos aprendizes. Ao responder a questão n. 16, por exemplo, João disse ter:

Quadro 31 – Resposta de João (pergunta 16)

16. Assinale as alternativas que provocavam dificuldades a você para participar de suas aulas de inglês (pode assinalar mais de uma alternativa).	Vergonha; insegurança; as aulas eram desmotivadoras; o material didático era ruim.
--	--

Ao dizer que as aulas de Inglês que teve eram desmotivadoras, João aponta que teve experiências negativas, o que pode ter influenciado na força e desenvolvimento de sua motivação (no caso, instrumental).

Alice, ao responder a questão n. 4, afirma:

Quadro 32 – Resposta de Alice (pergunta 4)

4. Você aprendeu/ está aprendendo outras línguas estrangeiras? Descreva sua experiência de aprendizagem no curso caso tenha estudado línguas.	Não, tenho imensa dificuldade em aprender, pois sempre pensei no Inglês como uma forma de dominação dos EUA. Outro ponto são os professores, até hoje não encontrei um que prende minha atenção, não gosto das brincadeiras que promovem. Atualmente sei que preciso aprender.
--	--

essas opções foram desenvolvidas a partir das respostas dos participantes do piloto e suas escolhas pelos participantes desta pesquisa mostram o quanto essas razões para estudar Inglês são recorrentes.

Podemos perceber que as experiências da aluna ao aprender Inglês mostraram ter uma influência negativa sob sua motivação, uma vez que os professores “não prendem sua atenção” ou realizam “brincadeiras” que a aprendiz desaprova.

A hipótese intrínseca sugere que a motivação do aprendiz pode ser originária das atividades e tarefas que ele(a) se propõe/deve realizar, como é possível observar nas respostas presentes a seguir:

Quadro 33 - Elementos das aulas de Inglês que poderiam contribuir para a motivação - participantes com CEA pouco produtora

Participantes	15. O que você mais gostava das aulas de inglês? Quais atividades eram mais interessantes?
Alice	Nada.
João	Fazer tradução de músicas.
Tainara	Tentar traduzir, ler músicas.

Quadro 34 - Elementos das aulas de Inglês que poderiam contribuir para a motivação - participantes com CEA produtora

Participantes	15. O que você mais gostava das aulas de inglês? Quais atividades eram mais interessantes?
Breno	--
Katia	As atividades mais empolgantes eram as que a professora tocava um CD e a turma tinha que assinalar no livro, qual a sentença dita.
Matheus	Adorava tudo desde a gramática, saber o verbo to be, os vocabulários, as músicas e os textos.

De todos os participantes, Breno foi o único que não respondeu essa pergunta.

Alice aponta que não gostava de “nada” das aulas. João e Tainara afirmam que a tradução e leitura de músicas lhes interessavam, assim como Katia declara gostar de uma atividade de compreensão auditiva, aparentemente sem a tradução. Em outro momento do questionário (questão n. 4), Katia descreve sua facilidade em utilizar o listening:

Quadro 35 – Resposta de Katia (pergunta 4)

4. Você aprendeu/ está aprendendo outras línguas estrangeiras? Descreva sua experiência de aprendizagem no curso caso tenha estudado línguas.	Sim, estudei inglês por 6 meses e gostei muito, me destaquei com o “listening”. Minha facilidade está no interesse simples de entender as coisas do dia a dia como jogos, manuais, comunicação, notícias, internet, filmes, séries, etc.
--	--

Essa facilidade e o interesse em continuar utilizando atividades relacionadas a essa habilidade contribuem para a existência da Hipótese Intrínseca, uma vez que a

aluna obtinha um desempenho positivo no desenvolvimento (“me destaquei com o ‘listening’”) e utiliza-o para continuar estudando a língua.

Por outro lado, Matheus, ao contrário de Alice, relata que gostava de tudo o que havia nas aulas e até mesmo descreve as atividades. Keller (1984) *apud* Ellis (1996) explica que o interesse é um dos principais componentes da motivação, uma vez que é “uma resposta positiva aos estímulos baseados em estruturas cognitivas existentes de maneira que a curiosidade dos aprendizes é suscitada e mantida” (ELLIS, 1996, p. 515). Considerando essa característica, portanto, ações dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e a utilização de atividades que fomentem o interesse do aluno podem manter e desenvolver sua motivação, como no caso de Matheus, principalmente, e, de maneira menos intensa, nas experiências de João, Tainara e Katia.

Em outro momento do questionário, Matheus justifica a razão pela qual utilizava determinados procedimentos para estudar:

Quadro 36 – Resposta de Matheus (pergunta 14)

14 “Por que você estuda(va) Inglês dessa maneira (que você apontou acima)?”	Porque me motivava bastante devido a união de fazer o que gosto para aprender coisas novas.
--	---

Podemos perceber que, ao estudar com o que lhe interessava, a motivação de Matheus desenvolvia-se, o que lhe mantinha motivado para continuar desenvolvendo seu estudo. Esse aspecto é amplamente discutido por Lightbown e Spada (1995) que questionam como a motivação afeta o sucesso em si, uma vez que Gardner (1985) não explicou se a motivação produziria o sucesso na aprendizagem ou este afetaria a motivação.

Em linhas gerais, todos os aprendizes mostraram ter uma motivação instrumental ao terem sido influenciados por motivos externos (hipótese do incentivo) ao seus próprios interesses. Entretanto, Breno, Katia e Matheus, principalmente – por terem mostrado interesse nas culturas da língua-alvo como apontado na seção de *Estratégias de aprendizagem* – demonstram traços de motivação integrativa. A aparente ausência de desenvolvimento desse tipo de motivação pelos participantes com CEA pouco produtora pode ser oriunda da hipótese resultante, uma vez que João e Alice, por exemplo, descrevem/apontam situações negativas com relação à aprendizagem de línguas.

Além dessas considerações, temos um contraponto entre os perfis de Alice e Matheus no tocante a hipótese intrínseca, ou seja, aquela originária das atividades sobre/na língua-alvo que os alunos desenvolvem. Enquanto Alice diz que nada lhe era atrativo, Matheus pontua que tudo lhe era interessante e, inclusive, realiza atividades que lhe trazem prazer para continuar aprendendo. Essas ações dos aprendizes (ver seção *Ações*) mostram as posturas, as atitudes (ver seção *Atitudes*) desses indivíduos com relação à LI, o que também é considerado por Lightbown e Spada (1995) como constituintes da motivação dos aprendizes, além de suas necessidades linguísticas. Dessa forma, os aprendizes que possuem atitudes negativas com relação à língua – Alice e Tainara – tendem a ter uma motivação (seja ela instrumental ou integrativa) menor do que aqueles que tem atitudes positivas (Breno e Matheus).

Considerando essas asserções, concluímos que aprendizes com CEA produtora podem ser motivados por suas experiências positivas e atividades que lhes são agradáveis, além de terem mais interesses pela cultura (motivação integrativa), o que, segundo Gardner e Lambert (1972) e Ushioda (2008) lhes garantiria ter mais sucesso de aprendizagem a longo prazo do que aqueles que possuem uma motivação instrumental – como Alice, por exemplo.

Prosseguiremos com a caracterização de outras diferenças individuais, as estratégias de aprendizagem dos participantes da pesquisa.

4.5 Estratégias de Aprendizagem

Neste item, discutiremos as estratégias de aprendizagem que os alunos disseram utilizar e a gradação dessa utilização. Como mencionamos no capítulo *Metodologia*, utilizamos três estratégias de cada tipo – de memória, cognitiva, de compensação, metacognitivas, afetiva, sociais – do modelo proposto por Oxford (1990). Essa escolha por algumas estratégias aconteceu a partir do piloto do questionário e ao observar/escutar estratégias que alunos da presente pesquisadora utilizavam mais do que outras no geral. Também reformulamos descrições de algumas estratégias utilizadas no questionário para melhor compreensão dos participantes.

Ressalta-se a importância dessas estratégias para a caracterização do bom aprendiz, uma vez que, como pontua Paiva (2005), elas são ações utilizadas conscientemente pelo aprendiz para investir em sua aprendizagem.

Para graduar a utilização das estratégias, os participantes deveriam classificar cada estratégia de 1 a 5, sendo 1 a representação de *nunca* ou *quase nunca utiliza a estratégia* e 5 *quase sempre* ou *sempre* utiliza determinada estratégia (para ver mais sobre a gradação, consultar o questionário da pesquisa no apêndice). Os aprendizes que menos utilizaram essas estratégias selecionadas ou com menor frequência foram Alice, João e Tainara – apresentaram, na maioria das vezes, números inferiores a 3 na escala – e os que mais utilizaram as estratégias foram Breno, Katia e Matheus – apresentaram de 3 até 5 na maioria das vezes.

Como podemos observar nos quadros presentes nesta seção, em alguns momentos, Alice e Tainara dizem utilizar muito ou quase sempre algumas estratégias – de memória, cognitivas, metacognitivas, afetivas e sociais – mas isso restringe-se a algumas exceções ao compararmos a quantidade de estratégias. Esse fato nos leva a refletir sobre a complexidade de fatores que integra/envolve um aprendiz, uma vez que ele é um indivíduo complexo e que, apesar de sua CEA ser considerada improdutora em um determinado momento por uma configuração de elementos, ele não deixa de apresentar fatores favoráveis à sua aprendizagem. Entretanto, somente alguns desses tópicos isolados não conseguem, resultar numa aprendizagem bem-sucedida. Podemos também perceber que elas pouco ou nunca utilizam as demais estratégias, o que nos permite observar uma oscilação muito grande de uso de estratégias. Dessa forma, a maneira como elas gerenciam a utilização de estratégias ainda contribui para sua classificação como indivíduos que possuem uma CEA pouco produtora.

Paiva (2003) pontua, como mencionamos no capítulo de *Fundamentação teórica*, que as estratégias de memória⁷⁷ relacionam-se como a armazenagem e recuperação de informações. A título de curiosidade, entendemos que as estratégias de memória não relacionam-se à memória que compõe os conhecimentos informais da CEA, porque segundo a teoria de Oxford (1990), essas estratégias estão focadas na aprendizagem direta da língua (em sua manipulação), enquanto a memória da CEA é sobre procedimentos, estratégias, experiências de como gerenciar a aprendizagem da língua, sendo esta segunda maior que a primeira, considerando que os conhecimentos informais da CEA poderiam englobar a utilização de estratégias de memória.

Os seis participantes classificaram as três estratégias de memória utilizadas no questionário, como podemos observar a seguir:

77

Quadro 37 – Estratégias de memória de aprendizes com CEA não tão produtora

Alice	João	Tainara	Estratégias de memória
0	3	5	Você associa informações novas com outras já conhecidas.
2	1	1	Usa desenhos para lembrar palavras novas.
4	1	4	Retoma coisas que aprendeu para lembrá-las.

Quadro 38 – Estratégias de memória de aprendizes com CEA produtora

Breno	Katia	Matheus	Estratégias de memória
5	5	5	Você associa informações novas com outras já conhecidas.
1	5	5	Usa desenhos para lembrar palavras novas.
5	5	5	Retoma coisas que aprendeu para lembrá-las.

Apesar da gradação de utilização ser de 1 a 5, Alice classificou como 0 a estratégia de associação de novas informações com outras já conhecidas. Podemos inferir que, possivelmente, a participante realmente nunca utilizou tal estratégia.

Diferentemente do primeiro grupo, Breno, Katia e Matheus classificaram as três estratégias como as que sempre utilizam, com exceção da segunda (“usa desenhos para lembrar palavras novas”) que Breno classificou como *nunca* ou *quase nunca* utiliza. Apesar desse pouco ou nenhum uso da estratégia, o participante mostrou utilizar intensamente outras estratégias, o que não desqualifica/desclassifica sua CEA como produtora. Consideramos que a aprendizagem é algo constante e mutável, baseada nas experiências e, conseqüentemente, nos conhecimentos dos aprendizes, o que poderia alterar alguns fatores relacionados à aprendizagem.

Em linhas gerais, os participantes com uma CEA mais produtora utilizam mais estratégias de memória para recuperar informações já armazenadas e armazenam utilizando mais associações para manter informações novas do que os participantes como uma CEA não tão produtora.

Com relação às estratégias cognitivas, Paiva (2003) pontua a manipulação, pelo aprendiz, da língua-alvo para compreender e produzir nessa língua. Assim, os alunos dos dois grupos classificaram três estratégias cognitivas:

Quadro 39 – Estratégias cognitivas de aprendizes com CEA não tão produtora

Alice	João	Tainara	Estratégias cognitivas
1	1	1	Tenta conversar com nativos.
4	1	1	Procura encontrar padrões na língua.
3	2	4	Encontra o sentido de uma palavra em inglês, quando divide ela em partes.

Quadro 40 – Estratégias cognitivas de aprendizes com CEA produtora

Breno	Katia	Matheus	Estratégias cognitivas
5	5	1	Tenta conversar com nativos.
4	5	5	Procura encontrar padrões na língua.
5	3	5	Encontra o sentido de uma palavra em inglês, quando divide ela em partes.

Novamente, percebemos grande utilização das estratégias pelos aprendizes com CEA produtora em comparação com aqueles com CEA menos produtora. A segunda e a terceira estratégias compartilham a ideia de que o aprendiz pode, a partir de algo que já conhece, significar novas informações para poder compreender a língua-alvo. Apesar da primeira estratégia cognitiva não ser explicada com maior profundidade por Oxford (1990) e Paiva (2003) e esta parecer mais com uma estratégia indireta – uma vez que ela aparenta relacionar-se com a manutenção e gerenciamento da aprendizagem do que com ela em si –, podemos compreendê-la como uma possibilidade dos aprendizes explorarem e analisarem melhor a língua-alvo a partir de material autêntico⁷⁸.

Três estratégias de compensação também foram graduadas pelos seis participantes como descrito nos quadros:

Quadro 41 – Estratégias de compensação de aprendizes com CEA não tão produtora

Alice	João	Tainara	Estratégias de compensação
2	3	0	Tenta adivinhar palavras novas em inglês para entender seu significado.
1	1	0	Inventa palavras se não sabe como dizer algo em inglês.
3	1	0	Se esquece ou não sabe uma palavra em inglês, explica com outras palavras a mesma ideia.

Quadro 42 – Estratégias de compensação de aprendizes com CEA produtora

Breno	Katia	Matheus	Estratégias de compensação
5	1	1	Tenta adivinhar palavras novas em inglês para entender seu significado.
1	1	1	Inventa palavras se não sabe como dizer algo em inglês.
1	5	5	Se esquece ou não sabe uma palavra em inglês, explica com outras palavras a mesma ideia.

Essas estratégias são utilizadas como alternativas quando o aprendiz busca compensar sua falta de conhecimento sobre algo na língua. Diferentemente dos demais tipos de estratégias, estas receberam classificações baixas pelos participantes com uma CEA produtora e algumas foram consideradas de uso mediano para Alice e João. Uma das explicações pode ser o fato desses aprendizes sentirem muita dificuldade em compreender o idioma, o que os faz recorrer à primeira estratégia de tentar adivinhar o

⁷⁸ Por material autêntico, entendemos algo que não foi manipulado com o propósito de alguém aprender a língua.

significado de algumas palavras. Apesar de João arriscar-se em compreender algo em Inglês (1ª estratégia), ele não faz o mesmo na produção (3ª estratégia) – como o faz Alice, apesar de seu elevado filtro-afetivo (KRASHEN, 1981)⁷⁹ –, uma vez que classifica em 1 a estratégia de buscar explicar de outra forma a mesma ideia. Como o aluno não possui muito conhecimento sobre a língua, como ele aponta ao longo do questionário, esse fato pode influenciar na produção linguística do aprendiz (como ele pontua nas estratégias 2 e 3). Tainara faz o mesmo que Alice, em uma das classificações de estratégia de memória, e classifica todas suas estratégias com 0, o que nos leva a interpretar que ela realmente nunca utilizou nenhuma das estratégias listadas.

Com relação aos participantes com CEA produtora, Breno, Katia e Matheus dizem não inventar palavras para expressarem-se na língua-alvo, o que pode ser justificado pelo nível linguístico básico dos alunos, e por, provavelmente, nunca terem tido a necessidade de produzir muito ou em outros contextos diferentes daqueles que eles conhecem. O conhecimento básico da língua também pôde, possivelmente, auxiliar Katia e Matheus a comunicarem-se de outras formas, quando não conseguiam explicar suas ideias.

As demais estratégias pesquisadas são consideradas por Oxford (1990) e Paiva (2003) como indiretas por relacionarem-se ao gerenciamento da aprendizagem da língua-alvo. As primeiras analisadas, metacognitivas, abrangem o planejamento, controle e avaliação da aprendizagem:

Quadro 43 – Estratégias metacognitivas de aprendizes com CEA não tão produtora

Alice	João	Tainara	Estratégias metacognitivas
1	1	4	Observa seus erros em inglês e busca melhorar.
1	3	1	Tenta criar o máximo de oportunidades para ler em inglês.
5	1	5	Pensa sobre o progresso da minha ⁸⁰ aprendizagem.

Quadro 44 – Estratégias metacognitivas de aprendizes com CEA produtora

Breno	Katia	Matheus	Estratégias metacognitivas
5	5	5	Observa seus erros em inglês e busca melhorar.
5	5	5	Tenta criar o máximo de oportunidades para ler em inglês.
5	5	5	Pensa sobre o progresso da minha aprendizagem.

Dos três aprendizes com CEA não tão produtora, Tainara aparenta ter mais consciência e avalia mais sua aprendizagem (estratégias metacognitivas 1 e 3), apesar de não buscar oportunidades de melhorar seus erros e maximizar seu progresso

⁷⁹ Ver seção sobre filtro-afetivo.

⁸⁰ Sua (correção posterior à aplicação do questionário).

(estratégia metacognitiva 2). Alice também avalia seu progresso (estratégia 3), mas não administra seus erros ou investe em sua aprendizagem (estratégias 1 e 2), o que pode elevar ainda mais seu filtro-afetivo (KRASHEN, 1981) considerando que a aluna mostra-se sempre bastante abatida e desmotivada – considerando sua motivação integrativa (GARDNER e LAMBERT, 1972). Além disso, conforme foi analisado na seção voltada para *Atitudes*, o falta de investimento na aprendizagem e a ausência de gerenciamento de erros caracterizam atitudes negativas (SILVA e CARIA FILHO, 2016) por parte da aluna Alice.

João, por outro lado, é o que mais cria oportunidades dentre os três, mas não avalia seus erros nem sua aprendizagem, o que pode prejudicá-lo a entender quais pontos necessita melhorar e como deve atingir seus objetivos linguísticos. Criar oportunidades para ler sem saber como está sua aprendizagem e sem avaliar-se pode assegurar que os mesmos erros e pontos negativos continuem influenciando sua aprendizagem.

Os aprendizes com CEA produtora avaliaram as três estratégias metacognitivas ao máximo, o que pode sugerir que, ao acompanhar e refletir sobre suas aprendizagens, os alunos podem/poderão desenvolver melhor sua língua (OXFORD, 1990).

As estratégias afetivas são vinculadas à administração de emoções, uma vez que, diferentemente de Oxford (1990), não consideramos atitudes, valores e motivação como partes destas estratégias, mas como elementos separados que serão/são tratados nas outras seções deste trabalho.

Quadro 45 – Estratégias afetivas de aprendizes com CEA não tão produtora

Alice	João	Tainara	Estratégias afetivas
2	1	1	Tenta ficar calmo(a) quando fica com medo de usar o inglês.
1	1	1	Tenta se encorajar a falar inglês mesmo quando tem receio em cometer erros.
1	1	4	Conversa com outras pessoas sobre como se sente quando está aprendendo inglês.

Quadro 46 – Estratégias afetivas de aprendizes com CEA produtora

Breno	Katia	Matheus	Estratégias afetivas
4	5	5	Tenta ficar calmo(a) quando fica com medo de usar o inglês.
5	5	5	Tenta se encorajar a falar inglês mesmo quando tem receio em cometer erros.
5	2	5	Conversa com outras pessoas sobre como se sente quando está aprendendo inglês.

Observando o primeiro grupo, apenas Tainara conversa eventualmente sobre suas emoções com outras pessoas, mas, aparentemente, sua reflexão sobre as mesmas

não resulta em uma ação sobre elas, uma vez que ela não tenta ficar calma e não se encoraja a falar inglês mesmo quando está receosa. Os demais colegas desse grupo também não ou pouco utilizam essas estratégias ao contrário dos integrantes do grupo de CEA produtora. Esses últimos aparentam interferir e preocupar-se com suas emoções vinculadas à aprendizagem da língua-alvo, o que pode resultar na diminuição do filtro-afetivo desses aprendizes, de modo que eles possam desenvolver a língua sem tanta interferência de suas emoções.

Por último, os alunos classificaram as estratégias sociais, que possibilitam as pessoas a interagirem e cooperarem entre si com o objetivo de aprender a língua-alvo:

Quadro 47 – Estratégias sociais de aprendizes com CEA não tão produtora

Alice	João	Tainara	Estratégias sociais
5	1	4	Se não entende algo em inglês, pede para a outra pessoa falar mais devagar ou para repetir.
1	1	1	Pratica inglês com outros alunos.
1	3	1	Tenta aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.

Quadro 48 – Estratégias sociais de aprendizes com CEA produtora

Breno	Katia	Matheus	Estratégias sociais
5	4	5	Se não entende algo em inglês, pede para a outra pessoa falar mais devagar ou para repetir.
5	2	5	Pratica inglês com outros alunos.
5	5	5	Tenta aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.

Praticamente todos os participantes, com exceção de João, pedem, em uma interação, para o interlocutor repetir ou falar mais devagar. Entretanto, com relação à prática de inglês com outros alunos (estratégia 2), apenas Breno e Matheus (aprendizes com CEA produtora) apontaram utilizar quase sempre ou sempre essas práticas, enquanto os demais participantes não. Isso pode ocorrer pela falta de pessoas com quem eles podem praticar ou mesmo fatores emocionais (vergonha, medo, entre outros) que podem interferir na busca por praticar a língua com outras pessoas. A última estratégia (3) pode estar vinculada a fatores motivacionais. Considerando o que apontamos anteriormente, o aluno motivado pode procurar mais sobre a língua para aprender mais, assim como sua cultura e contexto, uma vez que são elementos.

Considerando a utilização das estratégias descritas, demais componentes da CEA e demais características dos participantes desta pesquisa, percebemos, portanto, que um bom aprendiz, aquele com sua CEA produtora, utiliza com mais frequência as estratégias de aprendizagem do que aqueles com a CEA pouco produtora. A utilização

mais assídua dessas estratégias pode auxiliar na manutenção e reflexão da aprendizagem dos aprendizes como apontam Oxford (1990) e Paiva (2003), o que possivelmente resulta, se os demais elementos da CEA estiverem configurados positivamente⁸¹, em uma aprendizagem bem-sucedida.

Na seção a seguir, abordaremos outra teoria, complementar a esta, apontada por Oxford (1990): os estilos de aprendizagem dos aprendizes.

4.6 Estilos de Aprendizagem e Preferências Sensoriais

Durante esta seção, discutiremos sobre alguns estilos de aprendizagem apontados pelos aprendizes durante a aplicação do questionário da pesquisa, assim como suas preferências sensoriais.

Oxford (1990) aponta a diferença entre aprendizes globais ou analíticos. A pergunta n. 12 possibilitava o aluno classificar-se de acordo com essas duas possibilidades. As respostas dos participantes selecionados foram:

Quadro 49 – Estilos global e analítico de aprendizes com CEA não tão produtora

Participantes	12. Você se considera uma pessoa:
Alice	Que gosta de questões gramaticais, preferindo não se arriscar a partir de dicas do contexto a não ser que tenha certeza.
João	Que gosta de interagir, prefere focar nas ideias principais da interação.
Tainara	--

Quadro 50 – Estilos global e analítico de aprendizes com CEA produtora

Participantes	12. Você se considera uma pessoa:
Breno	Que gosta de interagir, prefere focar nas ideias principais da interação./ Que gosta de questões gramaticais, preferindo não se arriscar a partir de dicas do contexto a não ser que tenha certeza.
Katia	Que gosta de interagir, prefere focar nas ideias principais da interação.
Matheus	Que gosta de interagir, prefere focar nas ideias principais da interação.

Como pontuamos que a participação dos aprendizes não era obrigatória e que o aluno poderia responder o que quisesse, Tainara não respondeu a questão 12. Vemos que Alice e João respondem diferentemente: Alice já havia apontado em suas respostas sobre estratégias de aprendizagem que não tentava se encorajar a falar inglês mesmo com receio de cometer erros (estratégia afetiva), não praticava inglês com outros colegas (estratégia social) e não se arriscava em adivinhar o significado de palavras que

⁸¹ ver *Conclusão*.

não conhece (estratégia de compensação). Dessa forma, ao dizer que não gosta de se arriscar a não ser que tenha certeza e que prefere questões gramaticais à interação (OXFORD, 2003), ela apresenta uma coerência com suas respostas anteriores. Podemos perceber, portanto, que é a partir dessas questões gramaticais, analíticas, que a aluna se sente mais à vontade em aprender a língua-alvo.

João, por outro lado, pontua que prefere a interação e focar nas ideias principais, mas em outros momentos do questionário não mostrou iniciativa em tentar conversar com nativos (estratégia cognitiva), em tentar encorajar-se a falar inglês mesmo quando tem receio em cometer erros (estratégia afetiva) ou em buscar praticar inglês com outros alunos (estratégia social). Possivelmente ele, quando tem a oportunidade de praticar com alguém, apesar de não parecer recorrente e de não procurar oportunidades como essa para praticar, prefere focar-se no global, na ideia no geral do que nas partes gramaticais da língua, uma vez que sua resposta não exclui as outras que ele relatou. Essa resposta de João mostra como dois indivíduos com características semelhantes (Alice e João), com pouca utilização de estratégias, podem preferir focar-se em aspectos diferentes da interação, de acordo com seu estilo de aprendizagem.

Por outro lado, todos os aprendizes com CEA produtora preferem interagir, focar nas ideias gerais da interação – são mais globais do que analíticos (OXFORD, 2003). Apenas Breno mostrou que se considera global e analítico, mas não explicou se essa variação acontecia de acordo com algum fator.

Com relação às preferências sensoriais (ou estilos de aprendizagem) de Reid (1987) – visual, auditivo, cinestésico e tátil –, perguntamos aos alunos “Como você prefere aprender inglês? (pode assinalar mais de uma alternativa)”. Como Lightbown e Spada (1995) e Ellis (1996) concluem, todo indivíduo pode beneficiar-se de mais de um dos estilos/preferências. Considerando isso, os participantes poderiam escolher mais de um estilo que utilizam:

Quadro 51 – Canais físicos e perceptíveis para estudar línguas de aprendizes com CEA não tão produtora

Aprendizes	Atividades	Estilos de aprendizagem
Alice	Vendo; Lendo; Escrevendo.	Visual; tátil.
João	Ouvindo.	Auditivo.
Tainara	Vendo; Ouvindo; Colocando a mão na massa, fazendo; Lendo.	Visual; auditivo; tátil.

Quadro 52 – Canais físicos e perceptíveis para estudar línguas de aprendizes com CEA produtora

Aprendizes	Atividades que envolvem diferentes estilos de aprendizagem	Estilos de aprendizagem
Breno	Vendo; Ouvindo; Representando uma situação; Colocando a mão na massa, fazendo; Lendo; Escrevendo.	Visual; auditivo; cinestésico; tátil.
Katia	Vendo; Ouvindo; Representando uma situação; Colocando a mão na massa, fazendo; Lendo; Escrevendo.	Visual; auditivo; cinestésico; tátil.
Matheus	Vendo; Lendo; Escrevendo.	Visual; tátil.

Selecionamos algumas práticas mais comuns de cada preferência a partir do piloto que realizamos. Assim, a preferência visual é representada pelas práticas de ver e ler; a preferência auditiva pela escuta; a preferência cinestésica pela representação; e a preferência tátil por “colocar a mão na massa” e pela escrita. Deixamos um espaço para que os participantes acrescentassem mais alguma prática que achavam relevante, mas nenhum dos seis escreveu algo.

Ao compararmos todos os estilos/preferências utilizados pelos aprendizes, podemos perceber que aqueles que possuem uma CEA mais produtora dizem possuir mais preferências sensoriais (4) do que os aprendizes com uma CEA pouco produtora, com exceção de Matheus que possui duas preferências. As preferências tátil e visual são mais utilizadas (5 dos 6 participantes possuem-nas) e a menos utilizada é a cinestésica. Segundo Ellis (1996) e Oxford (2003), em algumas culturas, um(a) estilo/preferência pode ser mais predominante do que outros(as). Apesar do nosso universo de participantes ser pequeno, a predominância de preferências dos participantes pode ser, inclusive, consequência das metodologias utilizadas em suas salas de aulas e demais experiências de aprendizagem desses indivíduos.

Apesar dos estilos/preferências não contribuírem com elementos específicos para a caracterização da CEA produtora, concluímos que aprendizes com tal estado de competência possivelmente possuem mais de um estilo de aprendizagem/preferência sensorial. Entretanto, como temos poucos participantes, essa questão não pode ser apontada como decisiva. Com relação ao grau de generalidade do aprendiz (global ou analítico), também não podemos generalizar, mas os participantes com CEA produtora desta pesquisa possuem mais propensão ao foco global, mais na interação em si do que foco nos aspectos gramaticais.

4.7 Tipos de personalidade

Nesta seção, discutiremos os tipos de personalidade dos aprendizes participantes desta pesquisa de acordo com a proposta de Carl Jung *apud* Oxford (2003). Segundo a autora, Ehrmann (1996) e Oxford (1996b) relacionam esses tipos de personalidade e o desenvolvimento da proficiência de nativos de Inglês que estudam Línguas Estrangeiras. Apesar de Lightbown e Spada (1995) e Ellis (1996) apontarem que não existem estudos conclusivos sobre essa relação, buscamos explorar o assunto para desenhar os perfis dos participantes e, possivelmente, explicar sobre outros aspectos abordados nesta pesquisa (afetividade, atitude, entre outros).

Após a aplicação do questionário piloto, percebemos que, ao perguntarmos se um aluno era introvertido ou extrovertido, intuitivo ou sensível, racional ou emotivo e focado ou dispersivo, muitos participantes aparentavam ter dúvidas sobre o que cada um significava. Dessa forma, decidimos explicar cada uma das características para que o aprendiz se avaliasse de acordo com os parâmetros propostos (como é possível ver no apêndice I). A partir da aplicação do questionário em sua versão final, obtivemos:

Quadro 53 – Tipos de personalidade de aprendizes com CEA não tão produtora

Participantes	Extrovertido/ Introvertido	Intuitivo/ sensível	Racional/ Emotivo	Focado/ Dispersivo
Alice	Extrovertida	Intuitiva/sensível	Racional	Focada
João	Extrovertido	Intuitivo/sensível	Racional	Focado
Tainara	Extrovertida	Sensível	Emotiva	Dispersiva

Quadro 54 – Tipos de personalidade de aprendizes com CEA produtora

Participantes	Extrovertido/ Introvertido	Intuitivo/ sensível	Racional/ Emotivo	Focado/ Dispersivo
Breno	Extrovertido	Intuitivo/sensível	Racional/Emotivo	Dispersivo
Katia	Introvertida	Intuitiva (“gosto de imaginar e de ter ideias, mas sempre para coisas pessoais, como escrever ou pensar ficcionalmente em teorias interessantes)/sensível	Racional	Focada
Matheus	Introvertido	Intuitivo/Sensível - “sensibilidade bastante intuitiva (varia bastante); varia bastante	Racional/Emotiva	Focado/Dispersivo.

		depende do humor e das pessoas; varia bastante, tenho que me sentir motivado para não perder o foco”.		
--	--	---	--	--

Uma primeira observação que podemos fazer é o fato de que Alice, João, Breno, Katia e Matheus marcaram as duas opções “Intuitivo(a) e sensível”, Breno e Matheus classificaram-se como “racionais e emotivos” e Matheus “focado e dispersivo”. Isso provavelmente aconteceu, porque os aprendizes não conseguiram classificar-se de acordo com apenas um dos tipos de personalidade. Orientamos no enunciado da pergunta n. 10 que eles poderiam assinalar as duas opções e explicar quando cada um tendia mais a uma característica do que outra: “Como você é? (Se acredita que sua personalidade pode variar entre as duas opções de cada retângulo, você pode assinalar as duas opções e descrever como/quando ela varia no campo “outros”). Você é mais:”. Entretanto, nem todos os participantes deram mais detalhes quando escolheram as duas opções.

Sugerimos essas opções aos participantes, após a aplicação do questionário piloto, onde percebemos que muitos aprendizes mostravam dúvidas em escolher apenas uma opção ou mesmo completavam o questionário com outros elementos – o que nos fez acrescentar um espaço “Outros” para que fosse preenchido a critério do participante. Além disso, conforme desenvolvemos no capítulo de *Fundamentação*, Oxford (2003) pontua que esses pares de características (extroversão/introversão, intuitivo/sensível; racional/emotivo; focado/dispersivo) estão em linhas contínuas e, portanto, um aprendiz pode tender mais para uma personalidade do que para outra em contextos diferentes.

Os primeiros tipos de personalidade relacionam-se ao perfil geral dos aprendizes e não necessariamente à aprendizagem/aquisição direta de uma língua-alvo. Para Oxford (2003), pessoas extrovertidas gostam mais de interagir com outras pessoas, possuindo vários amigos, o que faz com que haja uma variação no nível de profundidade das amizades, ao contrário dos introvertidos, que preferem permanecer mais sozinhos e têm poucos amigos com quem possuem vínculos mais profundos. Todos os participantes com CEA considerada pouco produtora disseram ser extrovertidos, enquanto aqueles com CEA produtora variaram em suas respostas. Esse

fato corrobora os questionamentos de Lightbown e Spada (1995). Segundo elas, diferentes estudos conduzidos na área não puderam concluir a ideia comumente disseminada de que uma pessoa extrovertida pode obter mais sucesso do que uma introvertida. Complementarmente, Ellis (1996) questiona a relação entre tomada de riscos e extroversão.

Com relação aos segundos tipos de personalidade – intuitivo/sensível – quase todos os participantes (com exceção de Tainara) escolheram as duas possibilidades. Assim, quase todos eles dizem trabalhar a partir de um conhecimento intuitivo, advindo de suas próprias experiências, o que os possibilita criar teorias e possibilidades para agir. Segundo Katia, ela gosta de agir dessa forma em contextos mais pessoais e, aparentemente, não tanto ao estudar.

Todos os participantes, por outro lado, apontaram agir a partir da sensibilidade. A pessoa sensível age de acordo com o momento, preferindo mais fatos e orientações/instruções específicas, consistentes, do que teorias. Matheus foi o único que mostrou oscilar entre as características intuitiva e sensível e buscou explicar quando é mais sensível. Entretanto, vemos que ele traz sua própria concepção sobre tais elementos, uma vez que ele diz possuir uma “sensibilidade bastante intuitiva”. Apesar de pontuar várias vezes que essa oscilação “varia bastante” de acordo com o contexto (“depende do humor e das pessoas”) e de sua motivação (provavelmente no sentido popular da palavra⁸²), Matheus aparenta seguir mais sua intuição. Assim, ele pode agir de acordo com fatos palpáveis e sua sensibilidade em um determinado momento, mas ele provavelmente também traz consigo conhecimentos anteriores que constituem sua intuição⁸³ e que o auxiliam, juntamente com sua sensibilidade, a agir. Dessa forma, essa sensibilidade, como foi descrita pelo aprendiz, possui características intuitivas, o que nos faz concluir de que ela é oriunda desse conhecimento informal (ALMEIDA FILHO, 2003).

Dos terceiros tipos de personalidade, apenas Tainara classificou-se como emotiva, considerando-se alguém que valoriza as pessoas e busca agir para amenizar situações mais tensas. Os outros dois aprendizes com CEA pouco produtor e Katia entendem-se como racionais, ou seja, guiam-se mais pela razão, mesmo que possam machucar outras pessoas. Matheus e Breno oscilam entre essas duas características.

⁸² Ver seção Motivação.

⁸³ Ver seção Intuição.

Quando voltamos à seção de *Estratégias*, especificamente nos quadros de estratégias afetivas, podemos observar que Tainara, Breno e Matheus “conversam com outras pessoas sobre como se sentem quando estão aprendendo inglês” mais do que Alice, João e Katia. Provavelmente, por serem mais emotivos (Tainara) ou *às vezes* emotivos (Breno e Matheus), existe uma facilidade maior para falar sobre seus sentimentos, assim como considerar os sentimentos dos outros. Além disso, a tendência de oscilar entre emoção e razão poderia auxiliar esses últimos indivíduos a manter uma interação na língua-alvo, por exemplo, com alguém por causa de determinado objetivo. Dessa forma, a pessoa provavelmente manipulará sua fala para amenizar uma determinada situação ou para não causar mais tensão ao interlocutor (característica emotiva), mas ainda buscará atingir um propósito (característica mais voltada à razão).

Os últimos tipos de personalidade são o focado e o dispersivo. Alice, João e Katia classificaram-se como focados, ou seja, eles buscam planejar, organizar e terminar algo rapidamente, buscando clareza e prazos para terminar suas atividades. Por outro lado, Breno e Tainara são dispersivos, não gostando de prazos, almejando estarem abertos para desenvolverem suas percepções durante as atividades. Matheus considera oscilar entre focado e dispersivo.

Oxford (2003) aponta que, às vezes, aprendizes dispersivos desenvolvem melhor fluência do que os focados. Isso pode acontecer provavelmente pelo fato deles estarem mais abertos a desenvolver suas percepções do que aqueles que estão focados em desenvolver um ponto ou atividade especificamente. A predominância pela dispersão no grupo de aprendizes com CEA produtora poderia ser explicada por esse fato, apesar de devemos considerar que nosso universo de participantes é pequeno e, portanto, essa questão não é conclusiva.

Buscamos, nesta seção, entender sobre o perfil de personalidades dos participantes da presente pesquisa, apesar deste ser um tópico amplamente discutido e questionado por vários autores (LIGHTBOWN e SPADA, 1995 e ELLIS, 1996). Apesar de ambos grupos (aprendizes com CEA produtora e CEA pouco produtora) serem compostos por aprendizes com diferentes tipos de características, conseguimos perceber algumas que predominaram mais em um do que em outro. Retomaremos tais características no final do capítulo de *Análise* para respondermos nossas perguntas de pesquisa. A seguir, desenvolveremos sobre as diferenças biológicas dos participantes.

4.8 Diferenças Biológicas

Oxford (1990) considera três tipos de variantes chamadas de diferenças biológicas que podem relacionar-se à maneira com que os aprendizes estudam a língua-alvo. A primeira, chamada de *biorritmo*, caracteriza pessoas que gostam de estudar em diferentes momentos do dia – manhã, tarde ou noite. A *alimentação*, segunda variante, relaciona-se às pessoas que sentem a necessidade de comer ou beber durante o estudo. Por último, a *localização* abrange vários fatores, tais como: temperatura, quantidade de luz, som e condição em que se encontram os móveis utilizados para o estudo. Considerando esses aspectos, desenvolvemos a pergunta n. 11 “Você prefere estudar:” no questionário final dos aprendizes. Eles deveriam escolher uma das opções propostas ou acrescentar mais uma caso você possível (ver questionário no apêndice). Assim, obtemos os seguintes dados:

Quadro 55 – Diferenças biológicas de aprendizes com CEA pouco produtor

Aprendizes	De manhã ou de noite. Outro: ____.	Comendo ou bebendo. Se sim, o que: ____ Ou Prefere não comer ou beber enquanto estuda.	Em um lugar silencioso. Ou Em um lugar que tenha sons. Se sim, que tipo de som: ____.	Em um lugar quente. Ou Em um lugar frio. Outro: ____.	Em um lugar com pouca luz. Ou Em um lugar com muita luz. Que tipo de luz (natural, artificial)? ____. Outro: ____.
Alice	Tarde.	Prefere não comer ou beber enquanto estuda.	Em um lugar silencioso.	Temperatura média.	Em um lugar com pouca luz.
João	De noite.	Prefere não comer ou beber enquanto estuda.	Em um lugar silencioso.	Em um lugar quente.	Em um lugar com muita luz – natural ou artificial.
Tainara	De noite.	Comendo ou bebendo – doces.	Em um lugar que tenha sons – música.	Em um lugar quente.	Em um lugar com muita luz – natural.

Quadro 56 – Diferenças biológicas de aprendizes com CEA produtor

Aprendizes	De manhã ou de noite. Outro: ____.	Comendo ou bebendo. Se sim, o que: ____ Ou Prefere não comer ou	Em um lugar silencioso. Ou Em um lugar que tenha sons. Se sim, que tipo de	Em um lugar quente. Ou Em um lugar frio. Outro: ____.	Em um lugar com pouca luz. Ou Em um lugar com muita luz.
------------	------------------------------------	--	--	---	--

		beber enquanto estuda.	som: ____.		Que tipo de luz (natural, artificial)? _____ Outro: ____.
Breno	De noite.	Comendo ou bebendo – pipoca, café.	Em um lugar silencioso.	Em um lugar quente.	Em um lugar com pouca luz.
Katia	De noite.	Comendo ou bebendo – água e chicletes (para aliviar o estresse).	Em um lugar silencioso. Em um lugar que tenha sons – se for som da natureza, como chuva ou pássaros apenas.	Intermediário para não sentir frio e nem ficar quente demais para não dar sono.	Em um lugar com muita luz – natural, mas à noite tem de ser artificial.
Matheus	De noite.	Prefere não comer ou beber enquanto estuda.	Em um lugar silencioso.	Em um lugar frio.	Em um lugar com muita luz – artificial.

Com exceção de Alice que prefere estudar de tarde, os demais participantes preferem estudar de noite. Essa pode ser uma preferência anterior ao início da faculdade ou não, uma vez que todos eles fazem o mesmo curso noturno e, por isso, podem ter adequado seu biorritmo a estudar de noite.

Alice, João e Matheus preferem não beber e comer enquanto estudam, diferentemente de Tainara, Breno e Katia. Entretanto, os alimentos/bebidas que cada um desses aprendizes consome são diferentes. Tainara prefere consumir doces e Breno pipoca ou café. Apesar desses aprendizes não explicarem o porquê desse consumo, Katia aponta que bebe água e masca chicletes para “aliviar o estresse” enquanto estuda.

Com relação à presença ou não de sons, os aprendizes preferem lugares silenciosos, com exceção de Tainara que prefere escutar música enquanto estuda. Katia aponta que consegue estudar em um lugar com sons apenas se esses sons forem “naturais” como de chuva ou oriunda de pássaros.

No penúltimo tópico sobre temperatura, João, Tainara e Breno preferem estudar em um lugar quente e Matheus em um lugar frio. Alice e Katia pontuaram que preferem estudar em um lugar com temperatura “intermediária” “para não sentir frio e nem ficar quente demais para não dar sono” como pontua Katia.

João, Tainara, Katia e Matheus responderam que preferem um ambiente com muita luz (natural ou artificial) para estudar, enquanto Alice e Breno preferem com pouca luz.

Ao desenvolvermos este tópico, podemos perceber que os dados obtidos não nos fazem concluir algo específico sobre as CEAs dos aprendizes, porque são informações dos perfis e das peculiaridades de cada um e podem variar de indivíduo para indivíduo. Assim como a relação personalidade-aprendizagem de LE não é conclusiva, o biorritmo, a alimentação e a localização também não aparentam contribuir diretamente para os objetivos desta pesquisa. Entretanto, esses dados podem nos auxiliar a descrever e analisar outras informações desses aprendizes, podendo, assim, contribuir indiretamente para o desenvolvimento de respostas das perguntas de pesquisa. A seguir trataremos sobre a afetividade desses participantes.

4.9 Afetividade

Trataremos, nesta seção, da análise de elementos que podem influenciar na afetividade de aprendizes de LE. Alguns desses elementos são emoções e ansiedade que podem aumentar o filtro-afetivo (KRASHEN, 1989) desses indivíduos e interferir, assim, na aprendizagem dos mesmos, conforme desenvolvemos no capítulo de *Fundamentação*. Buscando explorar essas informações, perguntamos (a partir do questionário⁸⁴) várias questões, tais como: (1) Você gosta da Língua Inglesa?; (2) Você aprendeu/ está aprendendo outras línguas estrangeiras? Descreva sua experiência de aprendizagem no curso caso tenha estudado línguas; (3) O que você mais gostava das aulas de inglês? Quais atividades eram mais interessantes?; (4) Defina o que é aprender uma língua estrangeira para você.; (5) Assinale as alternativas que provocavam dificuldades a você para participar de suas aulas de inglês (pode assinalar mais de uma alternativa).; e (6) De acordo com as opções abaixo, como você avalia seu desempenho em Inglês. Por que você acredita avalia dessa forma?.

Outro instrumento aqui utilizado foram as observações e anotações da pesquisadora em sala de aula. Alice, por exemplo, desde o início das aulas, nos

⁸⁴ Segundo Young (1991), várias pesquisas começaram a utilizar questionários, assim como entrevistas, diários e autorrelatos para averiguar a ansiedade vinculada ao (desenvolvimento) de línguas.

procurava no final da aula – a mim e às outras professoras da disciplina – para dizer que tinha muita dificuldade na língua e que já havia começado e parado de fazer cursos de idiomas várias vezes. Nos momentos das atividades, a aluna quase nunca se manifestava e preferia fazer sozinha ou (no máximo) em dupla alguma atividade. Segundo Young (1991), algumas das manifestações de ansiedade são evitar atividades em sala de aula, responder brevemente, evitar falar na LE em sala, faltar às aulas, adiar a aprendizagem para outro período e esquecer palavras ou conteúdos que foram ensinados no momento. Alice manifestava todos esses aspectos, como é possível ver em suas respostas nesta seção e a partir das observações e notas de campo feitas em sala de aula. Analisaremos a seguir cada uma das respostas dos aprendizes.

A primeira pergunta relacionada ao assunto buscava entender sobre a relação do aprendizes com a língua-alvo:

Quadro 57 – Gosto de aprendizes com CEA pouco produtor pela Língua Inglesa

Participantes	Você gosta da Língua Inglesa?
Alice	Não.
João	Sim.
Tainara	Não.

Quadro 58 – Gosto de aprendizes com CEA produtor pela Língua Inglesa

Participantes	Você gosta da Língua Inglesa?
Breno	Sim.
Katia	Sim.
Matheus	Sim.

Todos os aprendizes com CEA produtor gostam da língua-alvo em questão, a Língua Inglesa, enquanto dois participantes com CEA pouco produtor não gostam da língua. Não perguntamos o porquê dos aprendizes não gostarem da língua, então não sabemos as possíveis causas ou temos maiores informações sobre o assunto. Entretanto, podemos assumir que, por estarem tentando aprender algo que não gostam, o filtro-afetivo (KRASHEN, 1989) pode tender a subir, o que interfere no sucesso da aprendizagem desses aprendizes.

Ao averiguar se os aprendizes estavam estudando/estudaram outras línguas, foi lhes perguntado “Você aprendeu/ está aprendendo outras línguas estrangeiras? Descreva sua experiência de aprendizagem no curso caso tenha estudado línguas.”. Todos os aprendizes com CEA considerada produtor responderam que sim, apesar de dois deles não disserem quais outras línguas haviam estudado. Entretanto, nesta seção,

nosso foco recai sobre as respostas dos aprendizes com CEA pouco produtor, especialmente na resposta de Alice:

Quadro 59 - Aprendizagem de outras línguas estrangeiras por aprendizes com CEA pouco produtor

Participantes	Você aprendeu/ está aprendendo outras línguas estrangeiras? Descreva sua experiência de aprendizagem no curso caso tenha estudado línguas.
Alice	Não, tenho imensa dificuldade em aprender, pois sempre pensei no Inglês como uma forma de dominação dos EUA. Outro ponto são os professores, até hoje não encontrei um que prende minha atenção, não gosta das brincadeiras que promovem. Atualmente sei que preciso aprender.
João	Não.
Tainara	Não.

João e Tainara disseram nunca ter aprendido outra LE, mas Alice detalha sua resposta. Podemos identificar uma aparente crença da aluna nesse trecho “sempre pensei no Inglês como uma forma de dominação dos EUA”. Como vimos na seção *Crenças*, é a partir destas que os aprendizes agem e, se a aluna em questão já acredita em algo e, pelas demais respostas, segue essa crença, ela bloqueia-se e não consegue desenvolver a língua com muito sucesso. Outra questão apontada pela aprendiz é a atuação de seus professores e, aparentemente, suas atividades. Para Young (1991), uma das fontes de ansiedade está associada aos procedimentos do professor em sala de aula. Não sabemos quais eram as brincadeiras que a aluna fala, mas percebemos um descontentamento com esse procedimento e com aqueles que não “preendem sua atenção”, o que pode estar relacionada à falta de motivação da aprendiz, como também ao possível aumento de sua ansiedade, ainda mais se essas brincadeiras incluíam a exposição da aprendiz na frente de outros colegas.

A terceira pergunta do questionário que nos auxilia a delinear a afetividade dos participantes da pesquisa é “O que você mais gostava das aulas de inglês? Quais atividades eram mais interessantes?”:

Quadro 60 - Elementos interessantes das aulas de Inglês - aprendizes com CEA pouco produtor

Participantes	O que você mais gostava das aulas de inglês? Quais atividades eram mais interessantes?
Alice	Nada.
João	Fazer tradução de músicas.
Tainara	Tentar traduzir, ler músicas.

Quadro 61 - Elementos interessantes das aulas de Inglês - aprendizes com CEA produtor

Participantes	O que você mais gostava das aulas de inglês? Quais atividades eram mais interessantes?
---------------	--

	interessantes?
Breno	---
Katia	As atividades mais empolgantes eram as que a professora tocava um CD e a turma tinha que assinalar no livro, qual a sentença dita.
Matheus	Adorava tudo desde a gramática, saber o verbo to be, os vocabulários, as músicas e os textos.

Novamente, podemos ver que Alice não se interessava por nada em suas aulas de Inglês. João e Tainara falam sobre tradução de músicas, mas Tainara enfatiza a tentativa de traduzir e não o ato de traduzir em si, o que pode nos sugerir uma autoavaliação negativa da capacidade e desempenho da aluna, como exploraremos ainda nesta seção.

Com relação aos aprendizes com CEA produtora, Breno não respondeu a questão. Katia, por outro lado, aponta uma atividade de *listening* como sua preferida. Em outro momento do questionário (questão n. 4), a aluna descreve ter tido melhor desempenho nessa habilidade:

Quadro 62 – Resposta de Katia (pergunta 4)

4. Você aprendeu/ está aprendendo outras línguas estrangeiras? Descreva sua experiência de aprendizagem no curso caso tenha estudado línguas.	Sim, estudei inglês por 6 meses e gostei muito, me destaquei com o “listening”. Minha facilidade está no interesse simples de entender as coisas do dia a dia como jogos, manuais, comunicação, notícias, internet, filmes, séries, etc.
--	--

Como é possível analisar, sua preferência pela atividade de *listening* (quadro 48) pode ser justificada pelo desempenho na mesma (“me destaquei com o ‘listening’”) – o que foi discutido na seção de *Motivação* deste capítulo.

Com relação à resposta de Matheus, este afirma que gostava de tudo (gramática, vocabulário e trabalho com músicas e textos).

Apesar de Breno não ter respondido e Katia dar apenas um exemplo do que gostava, nota-se uma diferença clara entre as respostas dos dois grupos. Young (1991), citando o trabalho de Horwitz (1988), pontua que aprendizes que acreditam que a tradução da língua é a base da aprendizagem possuem mais chances de desenvolverem ansiedade. João e Tainara provavelmente preferem a tradução por ser algo mais confortável e mais próximo à Língua Materna, uma vez que, por exemplo, Tainara disse não gostar da língua-alvo.

Perguntamos aos aprendizes (a partir do questionário) suas definições sobre o que é aprender uma LE. As respostas estão organizadas a seguir:

Quadro 63 - Definição de aprendizagem de Língua Estrangeira de aprendizes com CEA pouco produtora

Participantes	Defina o que é aprender uma língua estrangeira para você.
Alice	Um sacrifício.
João	Aprender é compreender o indivíduo que fala a língua e saber também se comunicar.
Tainara	Difícil.

Quadro 64 - Definição de aprendizagem de Língua Estrangeira de aprendizes com CEA produtora

Participantes	Defina o que é aprender uma língua estrangeira para você.
Breno	--
Katia	Abrir horizontes.
Matheus	Uma língua estrangeira deve ser como um hábito; se você parar, ela se perderá mesmo que já tenha uma boa fluência.

Alice e Tainara, possivelmente por não gostarem da língua e pelo insucesso na aprendizagem, acreditam que aprender uma LE é algo difícil ou um “sacrifício”, o que reforça a possibilidade de um aumento de seus filtros-afetivos. João, por outro lado, mostra que aprender relaciona-se com a possibilidade de interagir com alguém na língua, compreendendo e produzindo na mesma.

Breno não respondeu a essa pergunta, enquanto Katia resumiu sua definição em “abrir horizontes”. Como a aluna havia escrito no questionário – ao responder a questão n.1 “Para que você precisa aprender Inglês? (Pode assinalar mais de uma alternativa).” – que precisa da língua para o trabalho, universidade, viajar, navegar na internet, jogar games e “para estar incluída e interagida sobre tudo” (ver seção *Motivação* deste capítulo), os dados sugerem que sua primeira resposta esteja relacionada a todas essas possibilidades que a aluna almeja ter/realizar. Por último, Matheus respondeu que a aprendizagem deve acontecer sempre (“ser um hábito”) para não diminuir/perder o bom desempenho. Esse conhecimento informal do aluno parece advir de uma experiência própria ao analisarmos sua resposta da questão n. 4 do questionário:

Quadro 65 – Resposta de Matheus (pergunta 4)

4. Você aprendeu/ está aprendendo outras línguas estrangeiras? Descreva sua experiência de aprendizagem no curso caso tenha estudado línguas.	Sim, tive apenas alguns meses de curso de idiomas na Excellent Global para adquirir maior fluência no speaking, mas a maior parte foi aprend(...) nas escolas de ensino público (fundamental) e particular médio.
--	---

A partir dessa resposta, Matheus pontua que estudou por alguns meses em uma escola de idiomas para desenvolver sua fluência e, posteriormente, continuou estudando apenas na escola regular. O fato de ter parado de frequentar o curso de idiomas pode ter refletido no desenvolvimento linguístico do aluno e, por isso, ele acredita que a aprendizagem deve ser um hábito.

Com relação às emoções e demais dificuldades que poderiam aumentar o filtro afetivo dos aprendizes, os alunos deveriam assinalar as alternativas que mais representavam essas dificuldades. Em um primeiro momento, na aplicação do questionário piloto, deixamos tal pergunta em aberto, mas como alguns aprendizes respondiam aleatoriamente, enquanto outros apontam dificuldades recorrentes, decidimos desenvolver a pergunta com as alternativas relacionadas por esses últimos participantes. Após a aplicação do questionário final, chegamos às seguintes respostas:

Quadro 66 - Dificuldades em participar de aulas de Inglês de aprendizes com CEA pouco produtora

Participantes	Assinale as alternativas que provocavam dificuldades a você para participar de suas aulas de inglês (pode assinalar mais de uma alternativa).
Alice	Vergonha; Raiva; Atitude do professor.
João	Vergonha; Insegurança; As aulas eram desmotivadoras; O material didático era ruim.
Tainara	Vergonha; Insegurança.

Quadro 67 - Dificuldades em participar de aulas de Inglês de aprendizes com CEA produtora

Participantes	Assinale as alternativas que provocavam dificuldades a você para participar de suas aulas de inglês (pode assinalar mais de uma alternativa).
Breno	Vergonha; Raiva; Insegurança.
Katia	Vergonha.
Matheus	Vergonha; Insegurança; O material didático era ruim.

Todos os participantes apresentaram pelo menos uma dificuldade em comum: a vergonha. Dois participantes de cada grupo (João e Tainara; Breno e Matheus) também apontaram a insegurança como dificuldade e um de cada grupo mostrou ter raiva durante as aulas (Alice e Breno). De todos, João foi o aluno que mais enfrentou dificuldades (foram 4) e Katia foi a que apenas teve uma, vergonha. Todas essas dificuldades podem ter aumentado o filtro-afetivo dos aprendizes. Conseqüentemente, o desenvolvimento linguístico desses alunos pode ter sido prejudicado, assim como sua motivação, principalmente daqueles com uma CEA pouco produtora, uma vez que, ao

não estarem motivados, eles possivelmente não investiram (suficientemente) no desenvolvimento de suas CEAs.

A última pergunta que nos auxilia a analisar a afetividade dos aprendizes é a autoavaliação.

Quadro 68 - Autoavaliação de desempenho de aprendizes com CEA pouco produtora

Participantes	De acordo com as opções abaixo, como você avalia seu desempenho em Inglês. Por que você acredita avaliar dessa forma?
Alice	Ruim – Porque eu sempre esqueço os significados e as regras.
João	Ruim – acredito que tendo aulas particulares melhoraria meu desempenho.
Tainara	Ruim – não gosto da língua, porém acho necessária.

Das respostas dos três participantes, a de Alice se destaca por apresentar uma aparente crença sobre o que considera importante para o sucesso de sua aprendizagem. Ao retornarmos à seção de *Estilo de aprendizagem* na análise de dados, percebemos que na resposta “Você se considera uma pessoa:”, a aprendiz já havia respondido que preferia questões gramaticais do que interativas. Ambas respostas reforçam a ideia de que ela possui uma “grande preocupação com a exatidão de seus enunciados” (HORWITZ, 1988) *apud* Young (1991, p. 428), o que pode interferir no desenvolvimento de ansiedade pela aluna.

Além desses indícios, Alice já demonstrara baixa autoestima com relação à língua durante as aulas, ao não se expor, comparar-se com o desempenho de outros colegas e dizer que não conseguia aprender Inglês, o que está relacionado com o aumento da ansiedade (YOUNG, 1991; OXFORD, 1995) e com dificuldades no desempenho linguístico (OXFORD, 1995).

Salientamos, portanto, que, em nosso universo de participantes, aprendizes com baixo filtro afetivo tendem a influenciar positivamente o desenvolvimento de suas CEAs, enquanto aprendizes com filtro-afetivo mais alto – seja por suas crenças ou demais fatores emocionais e motivacionais – possuem uma CEA menos produtora. Prosseguiremos com a análise dos perfis desses aprendizes como bons aprendizes de línguas na próxima seção.

4.10 Bom aprendiz

Nesta última seção, analisaremos as características dos participantes de acordo com a proposta de Rubin (1975) de bom aprendiz. Rubin (1975) pontua que esse tipo de

aprendiz possui sete características. Começamos com elas para analisar os perfis dos participantes desta pesquisa.

A primeira característica da teoria de Rubin (1975) descreve o bom aprendiz como um adivinhador interessado e preciso. Considerando esse primeiro aspecto, analisamos os dados e encontramos, nas classificações de estratégias de aprendizagem pelos aprendizes, as informações a seguir:

Quadro 69 – Estratégias cognitivas e de compensação de participantes com CEA pouco produtor

Tipos de estratégias	Estratégias	Alice	João	Tainara
Estratégias cognitivas	Procura encontrar padrões na língua.	4	1	1
	Encontra o sentido de uma palavra em inglês, quando divide ela em partes.	3	2	4
Estratégias de compensação	Tenta adivinhar palavras novas em inglês para entender seu significado.	2	3	0
	Inventa palavras se não sabe como dizer algo em inglês.	1	1	0
	Se esquece ou não sabe uma palavra em inglês, explica com outras palavras a mesma ideia.	3	1	0

Quadro 70 – Estratégias cognitivas e de compensação de participantes com CEA produtor

Tipos de estratégias	Estratégias	Breno	Katia	Matheus
Estratégias cognitivas	Procura encontrar padrões na língua.	4	5	5
	Encontra o sentido de uma palavra em inglês, quando divide ela em partes.	5	3	5
Estratégias de compensação	Tenta adivinhar palavras novas em inglês para entender seu	5	1	1

	significado.			
	Inventa palavras se não sabe como dizer algo em inglês.	1	1	1
	Se esquece ou não sabe uma palavra em inglês, explica com outras palavras a mesma ideia.	1	5	5

Na pergunta n. 7 do questionário, os alunos classificaram várias estratégias a partir de uma escala de menos (1) a mais utilizadas (5)⁸⁵. As estratégias cognitivas e de compensação apresentadas nos quadros acima foram consideradas pela teoria de Oxford (1990) como estratégias de aprendizagem. Entretanto, elas relacionam-se à primeira característica de bom aprendiz de Rubin (1975).

Todas as estratégias – “Procura encontrar padrões na língua.”, “Encontra o sentido de uma palavra em inglês, quando divide ela em partes.”, “Tenta adivinhar palavras novas em inglês para entender seu significado.”, “Inventa palavras se não sabe como dizer algo em inglês.” e “Se esquece ou não sabe uma palavra em inglês, explica com outras palavras a mesma ideia.” – consistem na utilização de dicas lexicais, associação entre palavras e conhecimento que o aluno tem sobre a língua (RUBIN, 1975) para buscar compreender e produzir na língua-alvo. Os dados sugerem que Breno, Katia e Matheus são os que utilizam com mais frequência essas estratégias, apesar de todos os seis participantes utilizarem algumas estratégias mais do que outras.

Assim, apesar da oscilação de todos os participantes em utilizar ou não com frequência as estratégias de aprendizagem, aqueles com CEA produzem sobressaem-se, empregando a adivinhação precisa, com base em seu conhecimento da língua, para continuar sua compreensão e produção sobre/na língua.

Rubin (1975, p. 47) descreve a segunda característica como “uma forte propulsão para se comunicar ou aprender a partir da comunicação”. A partir dessa característica, analisamos e encontramos dados relacionados a esse aspecto nas duas produções escritas dos alunos.

A primeira produção foi desenvolvida no início do semestre, quando a professora de Inglês Instrumental realizou o nivelamento em sala de aula: após escolher interpretar um dos dois textos propostos pela professora (Proposta A ou B), esses alunos

⁸⁵ Ver seção Estratégias de Aprendizagem deste capítulo.

deveriam escrever o que entenderam e suas opiniões sobre o assunto em Inglês (se conseguissem). A segunda produção consistia em interagir no *blog* da turma: depois de reunirem-se em grupos e selecionarem textos da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação em Inglês – os quais foram postados no *blog* –, todos os alunos deveriam ler os textos e interagir, respondendo algumas perguntas que exigiam a utilização das estratégias de leitura ensinadas em sala de aula. Considerando, portanto, essas duas produções e a segunda característica de bom aprendiz de Rubin (1975), organizamos os dados em quadros. Iniciaremos com a análise de dados de cada um dos participantes:

Quadro 71 – Resposta da aluna Alice (CEA pouco produtora)

Proposta A – 1ª atividade de leitura e compreensão de texto.	“From me, the cartoon 2 represent a time very diferent, (em que) the fathers have (mais) autoridad (sobre os filhos). Everting thalk very much about the education, and too about (repressão) or liberty.” ⁸⁶
---	--

Como nas respostas do *blog*, Alice, João, Tainara e Breno não escreveram em Inglês, os dados obtidos foram restritos às produções da 1ª interpretação de texto desenvolvida no início do semestre.

A partir do trecho de Alice, percebeu-se que ela faz uso de cognatos (“represent”, “different”, “education” e “liberty”), além de criar palavras que não conhece (“autoridad”) e misturar sua fala com o Português para tentar expressar sua opinião (“em que”, “mais”, “sobre os filhos” e “repressão”). Perceber-se-á a presença de uma interlíngua⁸⁷ nos trechos “From me” (para mim), “fathers” (pais) e “the education” (“a educação”, ao invés de retirar o artigo “the”). A utilização tanto de cognatos, quantos dessas outras estratégias baseadas em seu conhecimento da Língua Portuguesa (utilização do Português) e também da Língua Inglesa (uma tradução distorcida de algumas palavras e expressões) reforçam a tentativa de se comunicar “de qualquer forma” (RUBIN, 1975, p. 47), o que demonstra que Alice possui a segunda característica do bom aprendiz.

⁸⁶ Grifamos alguns trechos dos textos dos alunos para explicar a análise de dados com mais clareza.

⁸⁷ Quando um aprendiz está no início da aprendizagem de uma língua, ele pode utilizar um *sistema linguístico separado*, intermediário, que caracteriza-se pelo desenvolvimento linguístico do indivíduo entre as duas línguas, chamado de interlíngua (FIGUEIREDO, 1997). Assim, esse sistema possui elementos linguísticos da Língua Materna e da língua-alvo. Quanto mais o aluno aprende sobre/no sistema linguístico da língua-alvo, mais ele se distancia da interlíngua e, conseqüentemente da Língua Materna.

Assim como ela, João também faz uso de cognatos e de uma interlíngua como podemos ver nas partes grifas do quadro a seguir:

Quadro 72 – Resposta do aluno João (CEA pouco produtor)

Proposta B – 1ª atividade de leitura e compreensão de texto.	“In 1969, the students are more disciplined. And the parents teach good education . In 2009 parents and son is bad education . The teacher is responsible for the education from the home. We are responsible for the education of children, for the best future .”
---	---

“Students”, “education”, “responsible” e “future” são cognatos utilizados pelo participante. “For the best future” – ou “para um futuro melhor” – aparece como uma expressão traduzida literalmente, o que sugere a presença de uma interlíngua. A utilização desses mecanismos para se comunicar reforça a presença da segunda característica do bom aprendiz também em João, assim como Breno, que também demonstra a presença de uma interlíngua no trecho a seguir:

Quadro 73 – Resposta do aluno Breno (CEA produtor)

Proposta A – 1ª atividade de leitura e compreensão de texto.	“[...] How a kid can write in the board if he don't have any (...) because they are stole by someone.”
---	---

Nesse trecho, Breno utiliza a estrutura sintática do Português ao produzir em Inglês (“How a kid [...]” – “Como uma criança pode escrever na lousa se ele não tem nenhum [...]). Essa transferência de regras/estrutura do Português para o Inglês caracteriza essa interlíngua, o que demonstra a intenção do aluno utilizar estratégias para se comunicar de “qualquer forma” (RUBIN, 1975).

Com relação à Katia, temos os dois excertos que foram analisados:

Quadro 74 – Respostas da aluna Katia (CEA produtor)

Interação no blog – texto 7.	2. What is the importance of librarianship/information science to: a) a specific group mentioned in the text?	“The importance to the Ph.D students [...] can take the results to study, read, get interested, and much more that can happen . Rectification: ‘the importance of the Ph.D students[...] ‘[...] can take the results as advantages, to study, read and if they get interested can get
-------------------------------------	--	--

		involved.”
Proposta B – 1ª atividade de leitura e compreensão de texto.	“The science is growing very faster in the world, so the knowledge in the cientific areas [...]”	

Na primeira proposta de interpretação de texto, Katia publicou uma resposta que buscou corrigir posteriormente e, como não pode, publicou novamente. O fato de ter publicado e, depois, editado seu comentário, mostra “uma forte propulsão para se comunicar” (RUBIN, 1975, p. 47), assim como “aprender a partir da comunicação” (RUBIN, 1975, p. 47), uma vez que a aluna verificou que aquele não era o sentido que ela buscava transmitir em seu texto.

No segundo excerto (segunda proposta), a aluna traduziu literalmente “A ciência está crescendo muito rápido” para “The science is growing very faster”, utilizando o conhecimento do comparativo (“faster”), assim como sua interlândia (ao usar o verbo “grow” e “very faster”). A palavra “cientific” também sugere que a aluna conhece a ordem de adjetivo e substantivo em uma frase em Inglês, assim como reconhece a palavra como um cognato, apesar de não tê-la escrito corretamente – o que pode ser indício de um lapso de ortografia da aprendiz. Concluímos assim que a propulsão de comunicar-se e a aprendizagem a partir da comunicação (primeira proposta de compreensão), assim como a interlândia e o uso de cognatos denotam que a aluna possui a segunda característica do bom aprendiz.

Assim como Katia, Matheus também faz uso da tradução literal e de cognatos em suas produções:

Quadro 75 – Respostas do aluno Matheus (CEA produtor)

Interação no blog – texto 5.	5. What is your opinion about the information presented in the text? Give reasons to support your idea.	“It's very important to know ICT's because tecnology is in everywhere and we can run from this, specially librarians for their work with database.”
Interação no blog – texto 9.	4. Based on your background knowledge, what information could you add to the text? Why?	“The list is really awesome but should have all their possibilities like working in a company, or autonomous or even with unknow areas for example "big data", data science and information architecture.”
Interação no blog – texto 10.	2. What is the importance of librarianship/information science to:	“For librarians, this classification helps us to classificate documents, movies, illustration,

	a) a specific group mentioned in the text?	maps and anticies.”
Interação no blog – texto 13.	3. What new information have you learned from the text as: a) a citizen?	“I didnt know that they will digitalizate all their collections and probably i'll have access to them.”
Proposta A – 1ª atividade de leitura e compreensão de texto.	“ The Kids of tomorrow don't know how limits works. [...] The help comes from the inside, [...]”	

No primeiro excerto, Matheus pontua que a tecnologia está *em* todo lugar (“technology is in everywhere”) ao invés de escrever “Technology is everywhere”. Outro exemplo da utilização desse indício de interlíngua está no excerto “the kids of tomorrow” (as crianças do amanhã), uma expressão mais comum em Português.

“The help” também aparece como uma interlíngua, uma vez as regras linguísticas da utilização do artigo definido em Inglês são diferentes das do Português e o aluno faz uma transferência dessa regra, assim como Alice o fez.

“Important”, “specially”, “list”, “possibilities”, “autonomous”, “areas”, “example”, “science”, “information”, “classification”, “documents”, “illustration”, “maps”, “collections” e “limits” são alguns dos cognatos utilizados pelo aluno. Além dessa utilização, os dados sugerem que o aluno também criou diferentes palavras a partir do seu conhecimento da LI, tais como “unknow”, “classificate” e “digitalizate”. A partir dessas palavras, percebe-se que o aluno utilizou o prefixo “un” para indicar um “não conhecer”, uma vez que a palavra “know” refere-se ao verbo conhecer e o sufixo “ate” para criar os verbos classificar (classify) e digitalizar (digitalize). Segundo Rubin (1975), essa estratégia pode ser utilizada por aprendizes que possuem a segunda característica por “se aventurar ao substantivar um verbo ou o contrário para falar o que pretende” (RUBIN, 1975, p. 47).

A partir dos dados das produções, percebemos que todos os aprendizes desta pesquisa possuem alguma propulsão para comunicar-se. Entretanto, Matheus e Katia arriscam-se mais do que os demais participantes ao escreverem no *blog* em Inglês também. Uma das razões para praticarem mais a LI do que os demais alunos pode ser justificada pela pouca inibição desses alunos, o que consiste na terceira característica do bom aprendiz segundo Rubin (1975). De acordo com a autora, o aprendiz que possui essa característica “não se sente mal por parecer bobo ou cometer erros, desde que aprenda

e se comunique” (RUBIN, 1975, p. 47). Considerando essa peculiaridade, analisamos os dados e encontramos as respostas das perguntas 16 e 17 do questionário que nos auxiliam a entender mais sobre o assunto:

Quadro 76 – Respostas das perguntas 16 e 17

Perfil de CEA dos participantes	Participantes	16. Assinale as alternativas que provocavam dificuldades a você para participar de suas aulas de inglês (pode assinalar mais de uma alternativa).	17. Você consegue manter uma conversa em inglês com outra pessoa? Por que?
Participantes com CEA pouco produtor	Alice	Vergonha; Raiva; Atitude do professor.	Não, porque não tenho um bom nível.
	João	Vergonha; Insegurança; As aulas eram desmotivadoras; O material didático era ruim	Não, o inglês que possuo é extremamente básico.
	Tainara	Vergonha; Insegurança.	Não, consigo compreender mais ou menos.
Participantes com CEA produtor	Breno	Vergonha; Raiva; Insegurança.	Sim, confiança.
	Katia	Vergonha.	Depende, se a pessoa não me fizer sentir vergonha e falar de formas simples e (diferente do Inglês britânico), pois posso ter interesse na pessoa, para fazer amizades.
	Matheus	Vergonha; Insegurança; O material didático era ruim.	Não, pois o speaking é pouco desenvolvido devido a falta de prática.

Todos os participantes assinalaram a vergonha como fator que os dificultava de participar das aulas de Inglês, assim como quatro dos seis alunos também relataram ter insegurança em sala de aula. Apesar desses sentimentos, Breno afirmou que conseguia manter uma conversa em Inglês por ter “confiança” e Katia escreveu que apenas conseguiria se seu interlocutor falasse de forma simples e se ela não sentisse vergonha. Os demais participantes afirmaram que não conseguiriam conversar por não terem um nível de LI suficiente.

Além dessas respostas, os alunos tiveram que classificar, no questionário (pergunta n. 7), a frequência que utilizavam algumas estratégias de aprendizagem – conforme discorremos nesta mesma seção. Os dados de algumas estratégias também corroboraram para analisarmos a presença ou não dessa terceira característica proposta por Rubin (1975):

Quadro 77 – Estratégias de aprendizagem relacionadas à 3ª característica do bom aprendiz

Perfil de CEA dos participantes	Participantes	Tenta ficar calmo(a) quando fica com medo de usar o inglês.	Tenta se encorajar a falar inglês mesmo quando tem receio em cometer erros.
Participantes com CEA pouco produtor	Alice	2	1
	João	1	1
	Tainara	1	1
Participantes com CEA produtor	Breno	4	5
	Katia	5	5
	Matheus	5	5

Considerando que a frequência da utilização dessas estratégias poderia variar de 1 (menos utilizada) a 5 (mais utilizada), os dados sugerem que os participantes com CEA produtor tentaram controlar seu medo e encorajaram-se a falar Inglês (mesmo quando temiam cometer erros) mais que os alunos com CEA pouco produtor. A partir desses dados e da possibilidade de Breno e Katia manterem uma conversação em Inglês – mesmo que todos os aprendizes demonstraram ter vergonha de participar em sala de aula –, podemos concluir que esses alunos com CEA produtor podem caracterizar-se como aprendizes que geralmente não são inibidos.

A quarta característica do modelo consiste em ficar atento(a) à forma, os padrões da língua. Na pergunta 12 do questionário, os alunos deveriam responder se prefeririam focar em questões mais gramaticais ou interacionais. As respostas estão organizadas no quadro a seguir:

Quadro 78 – Respostas da pergunta 12

	Participantes	12. Você se considera uma pessoa: () Que gosta de interagir, prefere focar nas ideias principais da interação. () Que gosta de questões gramaticais, preferindo não se arriscar a partir de dicas do contexto a não ser que tenha certeza.
Participante com CEA pouco produtor	Alice	Que gosta de questões gramaticais, preferindo não se arriscar a partir de dicas do contexto a não ser que tenha certeza.
	João	Que gosta de interagir, prefere focar nas ideias principais da interação.
	Tainara	--
Participante com CEA produtor	Breno	Que gosta de interagir, prefere focar nas ideias principais da interação./ Que gosta de questões gramaticais, preferindo não se arriscar a partir de dicas do contexto a não ser que tenha certeza.
	Katia	Que gosta de interagir, prefere focar nas ideias principais da interação.
	Matheus	Que gosta de interagir, prefere focar nas ideias principais da interação.

Os dados sugerem que apenas Alice e Breno preferem questões gramaticais, apesar de Breno também preferir focar na interação, como analisaremos a partir da

última característica desenvolvida nesta seção. Entretanto, não obtivemos nenhuma produção ou outro dado relacionado à atenção desses alunos a questões gramaticais. Após analisarmos os dados obtidos, apenas Matheus demonstrou preocupação em realizar exercícios/atividades mais voltadas às estruturas gramaticais, de acordo com a pergunta 15c do questionário:

Quadro 79 – Resposta do aluno Matheus (pergunta 15c)

15c. Você costuma trabalhar/estudar com sua(s) dificuldade(s) descritiva(s) acima? Se sim, de que forma?	Sim, através do hábito de leitura e jogos de gramática em inglês.
---	---

Apesar de Matheus ter sido o único aluno que demonstrou trabalhar com peculiaridades gramaticais, as produções dele e de Katia sugerem que ambos analisam e utilizam dicas relevantes sobre a língua. Ao responder algumas perguntas no blog, Matheus – como mencionamos ainda nesta seção – utilizou o prefixo *un* para falar sobre áreas não conhecidas (*unknow*) e o sufixo *ate* na formação verbal das palavras classificar (*classify*) e digitalizar (*digitalize*). Apesar das três palavras estarem erradas segundo a norma culta, percebe-se pelo erro do aluno que ele buscou aplicar regras comuns da LI para comunicar-se:

Quadro 80 – Respostas do aluno Matheus (CEA produtor)

Interação no blog – texto 9.	4. Based on your background knowledge, what information could you add to the text? Why?	“The list is really awesome but should have all their possibilities like working in a company, or autonomous or even with unknow areas for example "big data", data science and information architecture.”
Interação no blog – texto 10.	2. What is the importance of librarianship/information science to: a) a specific group mentioned in the text?	“For librarians, this classification helps us to classificate documents , movies, illustration , maps and anticies.”
Interação no blog – texto 13.	3. What new information have you learned from the text as: a) a citizen?	“I didnt know that they will digitalizate all their collections and probably i'll have acess to them.”

Katia, por outro lado, editou seu comentário visando vincular outro sentido à sua mensagem:

Quadro 81 – Resposta da aluna Katia (CEA produtora)

Interação no <i>blog</i> – texto 7.	2. What is the importance of librarianship/information science to: a) a specific group mentioned in the text?	“The importance to the Ph.D students [...] can take the results to study, read, get interested, and much more that can happen. Rectification: ‘the importance of the Ph.D students[...] ‘[...] can take the results as advantages, to study, read and if they get interested can get involved.’”
-------------------------------------	--	--

Assim, Matheus e Katia permaneceram atentos à forma e “observaram a interação ou relação entre elementos da língua” (RUBIN, 1975, p. 47). Entretanto, ressalta-se que, ao considerarmos que esses aprendizes com CEA produtora possuem essa característica, não estamos rejeitando a possibilidade dos demais participantes terem essa característica: os dados apenas não revelaram a existência dessa característica, o que pode ter acontecido devido a uma limitação da pesquisa, uma vez que não tivemos mais contato com produções em Inglês dos alunos.

A procura por praticar a língua-alvo define a quinta característica do modelo de Rubin (1975). Segundo a autora, o bom aprendiz busca praticar com colegas, professores e, inclusive, nativos. Como mencionamos no início desta seção, Matheus e Katia foram os únicos participantes que escreveram seus comentários no *blog* em Inglês, o que demonstra uma preocupação dos alunos em praticar a língua. Além desse dado, percebemos que alguns participantes, ao classificarem a frequência que utilizavam as estratégias de aprendizagem (pergunta n. 7 do questionário), também buscaram praticar com nativos e outros colegas:

Quadro 82 – Estratégias cognitivas e sociais

Perfil de CEA dos participantes	Participantes	Estratégia cognitiva - Tenta conversar com nativos.	Estratégia social - Prática inglês com outros alunos.
Participantes com CEA pouco produtora	Alice	1	1
	João	1	1
	Tainara	1	1
Participantes com CEA produtora	Breno	5	5
	Katia	5	2
	Matheus	1	5

Breno foi o participante que procurou mais oportunidades para praticar a LI – classificou como 5. Katia e Matheus também buscaram praticar (atribuíram 5 a uma estratégia), diferentemente dos participantes com CEA pouco produtora (*nunca* ou *quase nunca* tentavam praticar a língua).

A sexta característica de Rubin (1975) – “monitora sua própria fala e a dos outros” – refere-se à Hipótese do monitor de Krashen (1981). A partir dela, o aluno analisa sua produção e a de outrem para verificar se estão adequadas. Entretanto, assim como Krashen (1981) pontua, espera-se que o aprendiz monitore-se o suficiente para desenvolver a língua, mas não excessivamente para não deixar de produzir na mesma. Após analisarmos os dados existentes, percebemos que todos os participantes com CEA produtora afirmam analisar com frequência seus erros com o objetivo de melhorar o desenvolvimento da língua-alvo na questão n.7 do questionário:

Quadro 83 – Frequência da utilização de uma estratégia metacognitiva

Participantes	Participantes com CEA pouco produtora			Participantes com CEA produtora		
	Alice	João	Tainara	Breno	Katia	Matheus
Estratégias metacognitivas – Observa seus erros em inglês e busca melhorar.	1	1	4	5	5	5

Além dos três participantes com CEA considerada produtora, Tainara também declarou que geralmente observa seus erros. Apesar dessas respostas, os dados confirmaram que Katia monitora seus erros em outros dois momentos: ao responder a questão n. 19 do questionário e ao editar seu comentário no *blog* de Inglês instrumental, como é demonstrado nos quadros a seguir:

Quadro 84 – Resposta da aluna Katia (pergunta 19)

19. De acordo com as opções abaixo, como você avalia seu desempenho em Inglês. Por que você acredita avaliar dessa forma?	Bom – pois eu noto quando acerto, quando erro e faço o possível para manter boas notas.
--	---

Quadro 85 – Resposta da aluna Katia (CEA produtora)

Interação no blog – texto 7.	2. What is the importance of librarianship/information science	“The importance to the Ph.D students [...] can take the results
-------------------------------------	--	---

	to: a) a specific group mentioned in the text?	to study, read, get interested, and much more that can happen. Rectification: ‘the importance of the Ph.D students[...] ‘[...] can take the results as advantages, to study, read and if they get interested can get involved.’”
--	---	--

No primeiro quadro, Katia afirma perceber quando acerta ou erra em suas produções, o que a faz avaliar seu desempenho como bom. No segundo quadro, a participante retifica sua mensagem ao perceber que a primeira versão não estava adequada ao sentido que ela buscava empregar.

A última característica do modelo é o de ficar atento(a) ao significado das interações, ao contexto, à relação dos participantes e às regras de conversação e não apenas à gramática. Poucos dados relacionam-se a essa característica com exceção dos existentes nas respostas da questão n. 12 do questionário:

Quadro 86 – Respostas da pergunta 12

	Participantes	12. Você se considera uma pessoa:
Participante com CEA pouco produtora	Alice	Que gosta de questões gramaticais, preferindo não se arriscar a partir de dicas do contexto a não ser que tenha certeza.
	João	Que gosta de interagir, prefere focar nas ideias principais da interação.
	Tainara	--
Participante com CEA produtora	Breno	Que gosta de interagir, prefere focar nas ideias principais da interação./ Que gosta de questões gramaticais, preferindo não se arriscar a partir de dicas do contexto a não ser que tenha certeza.
	Katia	Que gosta de interagir, prefere focar nas ideias principais da interação.
	Matheus	Que gosta de interagir, prefere focar nas ideias principais da interação.

Os dados sugerem que João, Breno, Katia e Matheus podem possuir essa característica, uma vez que Alice prefere focar-se em questões gramaticais e Tainara não respondeu a pergunta. Breno demonstrou gostar igualmente de aspectos da interação e gramaticais.

Assim como pontuamos ao analisarmos a quarta característica, não podemos considerar que apenas os participantes com CEA produtora e João ficam atentos aos significados, porque não obtivemos dados suficientes para concluir se eles realmente possuem essa característica e as demais alunas não. Além disso, Alice, João e Tainara não engajavam-se em interações em Inglês nas aulas, diferentemente de Breno, Katia e

Matheus que eventualmente conversavam na língua, como aconteceu no primeiro teste de nivelamento (anexo II). Nesse teste, as professoras realizaram algumas perguntas – que estão no anexo – para os alunos e eles deveriam responder (caso entendessem) conforme conseguissem (em Inglês ou Português). No caso, os três alunos com CEA produtora compreenderam e responderam em Inglês, diferentemente dos outros três que entenderam algumas questões e responderam em Português ou por meio de gestos. Considerando esses dados, não conseguimos concluir se os alunos possuem a característica de ficar atento ao significado.

Concluimos que, no que tange às características do bom aprendiz da proposta de Rubin (1975), todos os participantes podem possuir em maior ou menor nível as características descritas nesta seção (com exceção da sétima característica). Entretanto, verificamos que os participantes com CEA produtora desta pesquisa possuem, de maneira geral, seis das sete características apontadas por Rubin (1975): (1) é um adivinhador interessado e preciso; (2) Possui uma forte propulsão para se comunicar ou aprender a partir da comunicação; (3) Não é geralmente inibido; (4) Fica atento à forma; (5) pratica; e (6) Monitora sua própria fala e dos outros. Além disso, esses alunos possuem motivação (GARDNER e LAMBERT, 1972) e atitudes positivas (SILVA e CARIA FILHO, 2016), aspectos esses salientados pela autora como importantes para a manutenção dessas características.

Com o objetivo de concluir nossa pesquisa com estes e demais dados obtidos e responder à pergunta de pesquisa, prosseguiremos com a seção de *Conclusão*.

4.11 Respondendo a pergunta de pesquisa

Neste item, retomamos a pergunta de pesquisa desta investigação visando à discussão dos resultados obtidos. Assim, no que tange à questão “Como se caracteriza a CEA considerada produtora de aprendizes de LI como LE em uma universidade federal do interior do estado de São Paulo?”, analisamos componentes da CEA – conhecimentos informais (crenças, intuições e pressupostos), atitudes e ações (ALMEIDA FILHO, 2016) –, assim como elementos que podem interferir no desenvolvimento da mesma, tais como: motivação, estratégias e estilos de

aprendizagem, preferências sensoriais, tipos de personalidade, diferenças biológicas, afetividade e características do bom aprendiz de línguas.

Organizamos os dados relacionados aos componentes da CEA no quadro a seguir:

Quadro 87 – Crenças, intuições e pressupostos, atitude e ações dos participantes

Componentes da CEA	Participantes com CEA pouco produtora	Participantes com CEA produtora
Crenças	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças estáveis, vinculadas a outras crenças, que influenciam negativamente o desenvolvimento da aprendizagem da língua-alvo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças estáveis, mas que não influenciam negativamente o sucesso da aprendizagem da língua-alvo.
Intuições e pressupostos	<ul style="list-style-type: none"> • Possuem intuições para agir de forma “prazerosa”, “simplificada” e “confortável” e não refletem muito sobre o porquê escolhem agir de determinada maneira. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possuem intuições para agir de forma “prática”, “prazerosa” e “motivadora”; • Podem possuir pressupostos (como Katia e Matheus): refletem e sabem que agem da maneira como atuam para não permanecerem com o filtro afetivo baixo e desmotivados.
Atitudes e ações	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes negativas, principalmente pela ausência de reflexividade e ações para desenvolver a língua-alvo; • Assistem filmes e séries; • Vê tradução de músicas (Alice). 	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes positivas; • Podem refletir e trabalhar com as dificuldades de língua que possuem (Katia); • Assistem filmes; • Ouvem e traduzem músicas; • Procuram tradução; • Leem em Inglês; • Jogam em Inglês.

Os dados sugerem que a presença de pressupostos, intuições, crenças com influências positivas e atitudes positivas são mais recorrentes em participantes com Competência Espontânea produtora. Além dessa configuração, outros elementos que poderiam influenciar a CEA produtora foram averiguados e organizados no quadro a seguir:

Quadro 88 – Motivação, estratégias, estilos, preferências sensoriais, tipos de personalidade, diferenças biológicas, afetividade e características de bom aprendiz dos participantes

Componentes da CEA	Participantes com CEA pouco produtora	Participantes com CEA produtora
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação instrumental; • Motivação menor originada de atitudes negativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação instrumental; • Motivação integrativa; • Presença da hipótese intrínseca (Matheus) – realiza atividades que lhe motivam para continuar aprendendo; • Motivação originada de

		atitudes positivas.
Estratégias de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Não utilizam com muita ou nenhuma frequência as estratégias de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizam com mais frequência as estratégias de memória, cognitivas, metacognitivas, afetivas e sociais; • Utilizam com menor frequência duas das três estratégias de compensação e muito a terceira da mesma categoria.
Estilos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve uniformidade de respostas: um aluno prefere focar em questões gramaticais e outro na interação. 	<ul style="list-style-type: none"> • São mais globais do que analíticos – preferem a interação que questões gramaticais, com exceção de Breno que não tem preferência.
Preferências sensoriais	<ul style="list-style-type: none"> • Dois dos três alunos eram visuais, tácteis e auditivos; • Presença de menos de quatro preferências sensoriais em todos os participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos são visuais e tácteis; • Dois dos três participantes eram cinestésicos e auditivos; • Presença de quatro preferências sensoriais em dois participantes.
Tipos de personalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Todos se consideraram extrovertidos; • Dois dos três participantes disseram variar entre sensível e intuitivo; • Dois dos três participantes afirmaram ser mais racionais; • Dois dos três participantes se consideraram focados e apenas um dispersivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dois dos três participantes se consideraram introvertidos; • Todos se classificaram como intuitivos e sensíveis (Katia e Matheus explicaram o porquê agem de maneira mais sensível ou intuitiva); • Dois dos três participantes variam entre emoção e razão; • Todos se descreveram ser racionais; • Dois dos três participantes se consideraram focados e outros dois, dispersivos.
Diferenças biológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Dois de três participantes preferem estudar de noite; • Dois dos três alunos preferem não comer enquanto estudam; • Dois dos três participantes preferem estudar em um ambiente silencioso; • Dois dos três participantes preferem estudar em um lugar quente e um deles prefere um ambiente com temperatura intermediária; • Dois dos três participantes mostram preferência de ambientes com muita luz (natural ou artificial). 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os alunos preferem estudar de noite; • Dois dos três participantes preferem comer enquanto estudam; • Todos preferem estudar em um lugar silencioso; • Não houve uniformidade de respostas: um aluno preferiu ambiente com temperatura fria, outro lugar mais frio e o terceiro com temperatura intermediária; • Dois dos três alunos preferem um ambiente com muita luz artificial.
Afetividade	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento do filtro-afetivo; • Ansiedade ou baixa autoestima (Alice); • Dois dos três participantes relataram não gostar da língua-alvo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Filtro-afetivo baixo; • Gostam da língua-alvo; • Dois dos três participantes disseram gostar de tudo o que era feito nas aulas de Inglês ou de atividade de <i>listening</i>.

	<ul style="list-style-type: none"> • Gostavam de traduzir músicas ou de nada das aulas de Inglês. 	O terceiro não respondeu a pergunta do questionário.
Bom Aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizam algumas estratégias relacionadas à adivinhação de palavras que não conhecem; • Possuem a segunda característica do modelo de Rubin (1975), mas não se arriscam a praticar tanto como os alunos de CEA produtora; • Podem ficar inibidos; • Não costumam praticar a língua-alvo; • Os dados não revelaram se os alunos possuem a quarta e a sétima características; • Uma das participantes apenas afirma monitorar seus erros, os demais não o fazem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os alunos possuem seis das sete características de Rubin (1975): (1) é um adivinhador interessado e preciso; (2) Possui uma forte propulsão para se comunicar ou aprender a partir da comunicação; (3) Não é geralmente inibido; (4) Fica atento à forma; (5) pratica; e (6) Monitora sua própria fala e dos outros. A análise da última característica não foi conclusiva por falta de dados.

Motivação, utilização das estratégias de aprendizagem, afetividade e presença das características de bom aprendiz foram os aspectos que mostraram interagir significativamente com o perfil de CEAs produtoras ou pouco produtoras. Assim, a existência de motivação instrumental e integrativa (vinculada à atitudes positivas), de um filtro-afetivo baixo e de algumas características do bom aprendiz, assim como a utilização das estratégias de aprendizagem com frequência auxiliam no desenvolvimento e manutenção da aprendizagem de língua-alvo e, portanto, da Competência Espontânea. Com isso, a capacidade de agir para aprender a língua-alvo (CEAs) tende a crescer a partir dessa configuração desses elementos.

Por outro lado, não encontramos dados significativos para relacionar estilos de aprendizagem, preferências sensoriais, tipos de personalidade e diferenças biológicas com alterações no perfil das CEAs.

Considerando essas informações, passamos para a conclusão desta pesquisa, desenvolvendo as Considerações Finais, as limitações e encaminhamentos de pesquisa.

5. Considerações Finais

O objetivo desta pesquisa foi averiguar as características da CEA considerada produtora. Após analisarmos os dados e considerarmos a fundamentação teórica adotada nesta pesquisa, uma determinada configuração dos componentes da CEA (pressupostos, intuições, crenças com influências positivas e atitudes positivas), assim como outros elementos necessários para a manutenção da aprendizagem (motivação, utilização de estratégias de aprendizagem, afetividade e presença das características do bom aprendiz) mostraram serem essenciais para que as Competências Espontâneas de Breno, Katia e Matheus permanecessem produtoras. Com essas CEAs produtoras, bem desenvolvidas, os alunos podem continuar aprendendo a Língua Inglesa dentro e fora de sala de aula.

Em alguns momentos da análise desta dissertação, entretanto, não conseguimos dados suficientes para determinar se algumas informações passadas pelos alunos no questionário realmente aconteceram, tais como ações dos alunos (o que eles faziam para estudar Inglês), a frequência da utilização de estratégias de aprendizagem. Apesar de observarmos os alunos em sala, as aulas eram de Inglês Instrumental, o que não possibilitava os alunos a praticarem a LI em toda sua magnitude e tinham como objetivo fazer o aluno desenvolver estratégias de leitura e não a língua especificamente.

Além dessa dificuldade, os alunos não desenvolveram a narrativa como foi proposto. Buscando respeitar os direitos dos participantes, de acordo com o Comitê de Ética, eles não foram obrigados a participar da pesquisa e mesmo responder os instrumentos propostos.

Sugerimos, para futuras pesquisas, o acompanhamento dos participantes em sala de aula de ensino da língua-alvo, além de entrevistas com outras pessoas que tenham contato constante com esses participantes. Assim, esses indivíduos podem fornecer dados sobre ações e estratégias que os participantes da pesquisa utilizam e demais informações relevantes.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão e discussão da área de ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo auxiliando na compreensão da formação do aluno como agente de sua aprendizagem, assim como dos elementos que interferem em sua aprendizagem.

Referências

ALMEIDA FILHO, José C. P. As competências no modelo da operação global da formação. In: _____ (org). **Competências por dentro: estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. 73 p.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 8 ed. Campinas: Pontes, 1993. 75 p.

_____. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2015. 130 p.

_____. Sobre Competências de ensinar e de aprender línguas. In: _____. **Competências de Aprendizes e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014. P. 11 – 34.

ALMEIDA FILHO, José C. P.; SOUTO FRANCO, Marilda M. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, Brasília, v. 10, n.1, p. 4-22, jun/2009. Disponível em: < <http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/16431>>. Acesso em: maio/2016.

ARCHANJO, Renata. Languages and Power in Language Policies in the Brazilian Context. In: FINARDI, Kyria R. **English in Brazil: views, policies and program**. Londrina: Eduel, 2016. P. 33 – 52.

BANDEIRA, Gervásio M. Competência Implícita: a gênese de uma competência. In: ALVAREZ, O. (org.) **Ecos do Profissional de Línguas: Competências e Teorias**. Campinas: Pontes Editores, 2015. P. 105-132.

BANDEIRA, Gervásio M. **Por que ensino como ensino?** Manifestação e Atribuição de Origem de Teorias Informais no Ensinar de Professores de LE (Inglês). 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

BARCELOS, Ana Maria F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e ensino**, v.7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, Ana Maria F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. P. 27-69.

BERGSON, Henri. Creative evolution. Tradução de Arthur Mitchell. New York: The Macmillian Company, 1922. 450 p.

BERGSON, Henri. Matter and memory. Tradução de Nancy Margaret Paul; W. Scott Palmer. New York: The Macmillian Company, 1911. 368 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998. 121 P. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf>. Acesso em: janeiro/2018.

BROWN, James D. Designing a Language Study. In: _____. **Classroom Teachers and Classroom Research**. Florida, 1997. P. 2-17. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415696.pdf>>. Acesso em: 16 de maio de 2016.

BROWN, James D; RODGERS, Theodore. S. Course evaluation: combining research types. In: _____. **Doing Second Langue Research**. Oxford: Oxford University Press, 2002. 328 p.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5 ed. New York: Pearson Education, 2007. 410 p.

CABRERA ALBERT; Juan S.; FARIÑAS LEÓN, Gloria. El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. **Revista Iberoamericana de Educación**, P. 1-9, 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf> .>. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicate Language Pedagogy. In: J. C. Richard, & R. W. Schmidt (Eds.). **Language and Communication**. London and New York: Longman, 1983. P. 2-14.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1., p. 2-43, 1980.

CARRASQUILLO, Angela. **Teaching English as a Second Language**: A resource guide. London/New York: Routledge, 1994. 384 p.

CELCE-MURCIA, Marianne; DÖRNYEI, Zoltán; THURRELL, S. **A pedagogical framework for communicative competence**: A Pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6, v. 2, p. 5–35, 1995.

CELCE-MURCIA, Marianne. **Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching**. In Alcón Soler E & Safont Jordà MP. *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, 2007, P. 41–57.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Trad. J. A. Meireles; E. P. Raposo. Coimbra: Armênio Amado, 1975. 372 p.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures**. Alemanha: Mouton, 1957. 118 p.

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. 140 p.

DÖRNYEI, Zoltán. Individual Differences: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment. **Language Learning Research Club**. Ann Arbor, v 1, p. 230 – 248, dez. 2009. Disponível em: <[http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2009-dornyei-ll\(s\).pdf](http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2009-dornyei-ll(s).pdf)>. Acesso em: ago/2015.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007. 336 p.

DÖRNYEI, Zoltán; RYAN, Stephen. **The Psychology of the Language Learner Revisited**. New York/London: Routledge, 2015. 274 p.

ELLIS, Rod. **The study of Second Language Acquisition**. 4 ed. Oxford: Oxford University Press, 1996. 824 p.

ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. 9 ed. Oxford: Oxford University Press, 1994. 327 p.

FERRAÇO DE PAULA, Lisiani. **Procedimentos Espontâneos de Aprender LE (inglês): Um esboço da Análise da Competência Espontânea de Aprender do Aluno**. 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. de. **Da 1ª à 2ª Língua: Algumas Teorias Linguísticas**. In:_____. **Aprendendo com os erros: Uma perspectiva comunicativa de ENSINO DE LÍNGUAS**. Goiânia: Cegraf: Editora da UFG, 1997. P. 15 – 42.

GARDNER, Robert C.; LAMBERT, Wallace E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1972. 316 p.

GARDNER, Howard. **The development and education of the mind: the selected works of Howard Gardner**. New York: Taylor & Francis, 2006. 280 p.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1987. 176 p. Disponível em: < https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: janeiro/2018.

GLOSSA. **Competência Linguístico-Comunicativa**. Disponível em: <<http://sala.org.br/index.php/c>> . Acesso em: 15 de setembro de 2016.

GLOSSA. **Competência Espontânea**. Disponível em: <<http://sala.org.br/index.php/c>>. Acesso em: 15 de setembro de 2016.

GONSALVES, Elisa P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. 80 p.

GRIFFITHS, Carol. Language learning strategies: theory and research. School of Foundations Studies, New Zealand, p. 1-26, 2004. Disponível em: < http://www.crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf>. Acesso em: janeiro/2018.

GRIFFITHS, Carol. **Lessons from Good Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 338 p.

GUIMARÃES, Renata Mourão. **Planejamento CLIL por tarefas**: Integrando temas e língua para fins específicos na educação profissional. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

GUIORA, Alexander; ACTON, William R.; ERARD, Robert; STRICKLAND JR, Fred W. The effects of Benzodiazepine (Valium) on permeability of language ego boundaries. Michigan: **Language learning**: a journal of research in language studies, v. 30, n.2, P. 351-363, 1980. Disponível em: < <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00323.x>>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

GUIORA, Alexander; ACTON, William R. **Personality and Language Behavior**: a Restatement. Michigan: **Language learning**: a journal of research in language studies, v. 29, n.1, P. 193-204, 1979. Disponível em: < <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01059.x>>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

HYMES, D. **On Communicative Competence**. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. Sociolinguistics. England: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Alemany Pr, 1982. 212 p.

KRASHEN, Stephen. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Califórnia: Pergamon Press Inc., 1981. 151 p. Disponível em: < http://www.sdcrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf>. Acesso em maio/2016.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis**: Issues and Implications. Londres/Nova York: Longman, 1985. 120 p.

KRASHEN, Stephen. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. **Modern Language Journal** 73, 1989. P. 440-464.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Language**: From Grammar to Grammaring. Michigan: Heinle Elt, 2003. 170 p.

LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina. **How languages are learned**. 3 ed. Oxford: Oxford University Press, 1995. 135 p.

LOURENÇO, Rosyanne; SANTOS, Wendell dos. O componente ação das competências. In: ALMEIDA FILHO, José C. P. (org). **Competências por dentro**: estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas. Campinas: Pontes, 2016. P. 43-50.

MARCUSCHI, L. A análise da conversação. São Paulo: Ática, 1986.

MICHAELIS. **Conhecimento**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=conhecimen to>>. Acesso em: 15 de julho de 2017.

MIDDLETON, David; BROWN, Steven D. **The Social Psychology of Experience: Studies in Remembering and Forgetting**. Thousand Oaks, Califórnia: SAGE Publications Ltd, 2005. 264 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio: dúvidas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_10>. Acesso em 06 de agosto de 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Ensino Fundamental)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em dezembro/2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**. 3 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001. 190 p.

MOTA, Mailce; ZIMMER, Márcia Cristina. **Cognição e aprendizagem de L2: o que nos diz a pesquisa nos paradigmas simbólico e conexcionista**. Revista Brasileira Linguística Aplicada. Belo Horizonte, vol.5, n. 2, p. 155-187, 2005.

NAIMAN, N *et al.* **The Good Language Learner Modern Languages in Practice**. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd, 1996. 260 p.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. **Changing perspectives on good language learners**. TESOL Quarterly. New York, vol. 35, n. 2, p. 307-322, 2001.

O'MALLEY, J; CHAMOT, Anna; STEWNER-MANZANARES, Gloria; RUSSO, ROCCO P.; KÜPPER, Lisa. **Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language**. TESOL Quarterly. New York, vol. 19, n. 3, P. 557-584, 1985.

OXFORD, Rebecca. **Language learning strategies: What every teacher should know**. New York: Newbury House Publishers, 1990.

OXFORD, Rebecca. Language learning strategies. In: CARTER, R; Nunan, D. (Eds.). **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, P. 166-172, 2001.

OXFORD, Rebecca. **Language learning styles and strategies**. 2003. Disponível em: <<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>>. Acesso em outubro/2017.

OXFORD, Rebecca. **When emotion meets (Meta)cognition in Language Learning Histories**. International Journal of Educational Research, v. 23, n. 7, 1995, P. 581-594.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014. 199 p.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. P. 127-140.

PAIVA, V.L.M.O. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa**. Letras e Letras. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998. P. 73-88.

PAIVA, V.L.M.O. **Linguagem, Gênero e Aprendizagem de Língua Inglesa**. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ligiap.htm>>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Trad. De Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. P. 15- 16.

RANTA, Leila. Aptitude and good language learners. In: GRIFFITHS, Carol. **Lessons from Good Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. P. 142-156.

RUBIN, Joan. **What the “Good language learners” can teach us**. 1975. Disponível em: < <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/good%20language%20learners%20by%20Rubin%201975.pdf>>. Acesso em: maio/2016.

SALA. Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada. Disponível em: < <http://www.sala.org.br/>>. Acesso em: maio/2016.

SCHACTER, Daniel. **Implicit memory**: History and current status. 1987. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/232424034_Implicit_Memory_History_and_Current_Status>. Acesso em: dezembro/2017.

SELIGER, Herbert. W.; SHOHAMY, Elana Goldberg. **Research design**: qualitative and descriptive research. In: _____. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989. 270 p.

SILVA, Daniel C.; CARIA FILHO, Robélio G. S. Síntese teórica do componentes atitude no construto de competência. IN: ALMEIDA FILHO, José C. P. (org). **Competências por dentro**: estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas. Campinas: Pontes, 2016. P. 31-42.

SILVA, Kleber A. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística aplicada**: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun.2007.

SILVEIRA, Denise; CÓRDOVA, Fernanda. **A pesquisa científica**. IN: SILVEIRA, Denise T.; GERHARDT, Tatiana Engel (org.). Métodos de Pesquisa. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloads_Serie/derad005.pdf>. Acesso em: outubro/2015.

SIMPSON, JoEllen M. **Practicing Multiple Intelligences in an EFL Class**. TESOL Journal, v9, n1, 2000. P. 30-37.

STERN, H. H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. 8 ed. Oxford: Oxford University Press, 1994. 582 p.

USHIODA, Ema. Motivation and good language learners. In: GRIFFITHS, Carol. **Lessons from Good Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. P. 19-34.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2009. 159 p.

WEISSGLASS, Julian. Constructivist Listening for Empowerment and Change. **The Educational Forum**, v. 54, n. 4, p. 351-370, 1990.

WIDDOWSON, Henry G. **Knowledge of language and ability for use**. Applied linguistics, v. 10, n. 2, p. 128-137, 1989.

WRIGHT, Glauco. Conhecimento: questões da sustentação de competências de professores de línguas. In: ALMEIDA FILHO, José C. P. (org). **Competências por dentro: estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. P. 23-30.

XAVIER, Rosely P. Ensinar e aprender língua estrangeira na contemporaneidade. **Contexturas**, n. 17. P. 75-94. 2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/167960087/Contexturas-17>>. Acesso em: 05 de junho de 2014.

YOUNG, Dolly J. **Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?** The Modern Language Journal, v. 75, n. 4, p. 426-439, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p.

Anexo I – Teste de Estratégias de aprendizagem de Língua Estrangeira (OXFORD, 1990)

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas folhas que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor leia cada afirmação. Na folha de respostas em separado, escreva as respostas (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação:

1. NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA
2. NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA
3. DE CERTA FORMA VERDADEIRA
4. NORMALMENTE VERDADEIRA
5. SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA

NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA significa a afirmação é muito raramente verdadeira.

NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.

DE CERTA FORMA VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões.

NORMALMENTE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.

SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões.

Responda em termos da fidelidade com que a afirmação descreve você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. Coloque suas respostas na folha de respostas. Não faça nenhuma marca nos itens. Trabalhe rapidamente, porém, cuidadosamente. O tempo

gasto é normalmente de 20-30 minutos. Se você tiver alguma pergunta dirija-se ao professor imediatamente.

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Parte A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para ajudar-me memorizá-la.
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.
6. Uso cartões-relâmpagos para lembrar as nova palavras em inglês.
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.
8. Frequentemente faço uma revisão das lições.
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.

Parte B

10. Digo ou escrevo novas palavra em inglês várias vezes.
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.
12. Pratico os sons de inglês.
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.
16. Leio em inglês por prazer.
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.
19. Procuo palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.

20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.
22. Tento não traduzir palavra por palavra.
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.

Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário,
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

Parte D

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês.
31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar.
32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês.
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.
35. Procuo pessoas com quem eu possa falar em inglês.
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.

Parte E

39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês.
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês.
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês.
43. Anoto meu sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.

44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.

Parte F

45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.

46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.

47. Pratico inglês com outros alunos.

48. Peço ajuda a falantes nativos.

49. Faço perguntas em inglês.

50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.

Anexo II – Roteiro para entrevista dos alunos (1ª aula)

Roteiro elaborado pela Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro.

- 1) Initial chat: Hi? How are you? What's your name? Nice to meet you...
- 2) Where are you from?
- 3) What do you do here at UFSCar? (if student, what course do you take?)
- 4) How do you evaluate your knowledge of the (English) language?
- 5) Have you ever taken English courses? How long?
- 6) Did you like it? What did you like and dislike the most? Why?
- 7) What are your favorite activities (skills)?
- 8) Do you take part in any research project? Explain it, please.
- 9) If not, are you interested in getting involved in a research project?
- 10) Do you use English in your course/job? If affirmative, please describe the contexts of use.
- 11) If you could indicate/choose activities for your English classes, how would they be? Please give examples.
- 12) What do you expect to learn (in the English course)? Why?
- 13) Would you like to add any information and/or make any comments about anything that my questions haven't given you a chance to say? (or Would you like to say anything that I haven't asked you?)

Anexo III – Código para transcrição

Incompreensão de palavras	(incompreensível)
Corte no segmento	(...)
Comentários descritivos da pesquisadora	((minúscula))

Adaptado de Marcuschi (1986)

Anexo IV – Proposta de interação do blog da disciplina de Inglês Instrumental

(fonte: https://inglesinstrumentalbiblioteconomia2016.blogspot.com/2017/01/instructions_3.html)

Proposta elaborada pela Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro.

Every week, you need to **choose two of the following questions** to answer/discuss. You can also comment on a colleague's response (as your contribution), but you must not use the same ideas. **You can choose to answer in English or in Portuguese.** Here are the questions:

1. What aspect of librarianship and information science is approached in this text? What kind of text (genre) is this?
2. What is the importance of librarianship/information science to:
 - a) a specific group mentioned in the text?
 - b) the society as a whole?
3. What new information have you learned from the text as:
 - a) a citizen?
 - b) a professional (librarian/information scientist)?
4. Based on your background knowledge, what information could you add to the text? Why?
5. What is your opinion about the information presented in the text? Give reasons to support your idea.
6. If you have learned anything new in English (language) by reading this text, please list it and briefly explain your gain.

Apêndice I – Questionário de Pesquisa

Nome: _____ Idade: _____

e-mail: _____

Este questionário será utilizado como instrumento de coleta de dados para uma pesquisa de mestrado cuja temática será sobre a Competência Espontânea/Implícita do aprendiz de língua estrangeira. Não existe resposta certa ou errada. Sua contribuição será valiosa para entendermos melhor e explorar essa competência para aprender idiomas. Forneça o máximo de informações a respeito. Este questionário não é nenhum tipo de avaliação e sua identidade será mantida sob sigilo. Se tiver qualquer dúvida, você poderá perguntar durante a aplicação do questionário. Muito obrigada!

Ana Cecília Fernandez dos Santos⁸⁸

Questionário (com objetivos – apenas para pesquisadoras):

1. Para que você precisa aprender inglês? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

() Trabalho

() Universidade

() Viajar

() Navegar na internet

() Jogar games

() Outros: _____

Objetivo: Conhecer fatores de (des)motivação do aluno para aprender a língua.

2. Você gosta da Língua Inglesa?

() Sim.

() Não.

Objetivo: Conhecer fatores de (des)motivação do aluno para aprender a língua.

3. Você já fez teste de proficiência?

⁸⁸ Email: fernandeza.cecilia@gmail.com

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSCar)

- () **Sim. Qual?** _____
 () **Não**

Objetivo: Conhecer um pouco mais sobre as experiências dos alunos.

4. Você aprendeu/está aprendendo outras línguas estrangeiras?

- () **Sim.**
 () **Não.**

Descreva sua experiência de aprendizagem no curso caso tenha estudado línguas.

Objetivo: saber se o aluno desenvolveu(está desenvolvendo outra LE).

5. Você já fez curso de Inglês?

- () **Sim.**
 () **Não.**

Se sim, assinale como eram suas aulas (pode assinalar mais de uma alternativa):

- () **Foco no professor**
 () **Foco no livro didático**
 () **Foco no aluno**
 () **Tinha muita repetição**
 () **Fazia simulações de uso da língua em situações**
 () **Executava atividades**
 () **Repetia modelos**
 () **Tinha perguntas de compreensão de vídeos**
 () **Tradução de textos**
 () **Preenchia lacunas de músicas**
 () **Os alunos desenvolviam projetos utilizando a língua**
 () **Outros:** _____

Objetivo: Saber se o aluno tem experiência em escola de idiomas e como isso poderia ter afetado sua CEA.

6. Quais estratégias você utiliza quando busca aprender inglês? Classifique as afirmações relacionadas às estratégias de acordo com a escala abaixo e acrescente mais algum procedimento se achar necessário.

1. NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRAMENTE: a afirmação é raramente verdadeira.

2. NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA: a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.

3. DE CERTA FORMA VERDADEIRA: a afirmação é verdadeira em cerca da metade das ocasiões.

4. NORMALMENTE VERDADEIRA: a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.

5. SEMPRE OU QUASE SEMPRE: a afirmação é verdadeira em quase todas as ocasiões.

Estratégias de memória:

Você associa informações novas com outras já conhecidas.

Usa desenhos para lembrar palavras novas.

Retoma coisas que aprendeu para relembra-las.

Estratégias cognitivas:

Tenta conversar com nativos.

Procura encontrar padrões na língua.

Encontra o sentido de uma palavra em inglês, quando divide ela em partes.

Estratégias de compensação:

Tenta adivinhar palavras novas em inglês para entender seu significado.

Inventa palavras se não sabe como dizer algo em inglês.

Se esquece ou não sabe uma palavra em inglês, explica com outras palavras a mesma ideia.

Estratégias metacognitivas:

Observa seus erros em inglês e busca melhorar.

Tenta criar o máximo de oportunidades para ler em inglês.

Pensa sobre o progresso da minha aprendizagem.

Estratégias afetivas:

Tenta ficar calmo(a) quando fica com medo de usar o inglês.

Tenta se encorajar a falar inglês mesmo quando tem receio em cometer erros.

Conversa com outras pessoas sobre como se sente quando está aprendendo inglês.

Estratégias sociais:

___ Se não entende algo em inglês, pede para a outra pessoa falar mais devagar ou para repetir.

___ Pratica inglês com outros alunos.

___ Tenta aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.

() **Outras:** _____

Objetivo: Saber o quanto/quais de estratégias de aprendizagem os alunos utilizam.

7. Considerando o ensino regular, escola de idiomas e outras práticas, por quanto tempo estudou (estuda) a língua inglesa?

() até 6 meses

() 1 ano

() 2 anos

() 3 anos

() mais de 3 anos.

Objetivo: Conhecer a experiência do aluno e como isso poderia ter afetado sua CEA.

8. Como eram as aulas de Inglês na escola regular? Dê detalhes sobre suas aulas (pode assinalar mais de uma alternativa).

() Foco no professor

() Foco no livro didático

() Foco no aluno

() Tinha muita repetição

() Fazia simulações de uso da língua em situações

() Executava atividades

() Repetia modelos

() Tinha perguntas de compreensão de vídeos

() Tradução de textos

() Preenchia lacunas de músicas

() Os alunos desenvolviam projetos utilizando a língua

() **Outros:** _____

Objetivo: Conhecer a experiência do aluno e como isso poderia ter afetado sua CEA.

9. Como você prefere aprender inglês? (pode assinalar mais de uma alternativa)

() Vendo

() Ouvindo

- () **Representando uma situação**
 () **Colocando a mão na massa, fazendo.**
 () **Lendo**
 () **Escrevendo**
 () **Outros** _____

Objetivo: conhecer um pouco mais do perfil, estilos/procedimentos de aprendizagem do aluno.

10. Como você é? (Se acredita que sua personalidade pode variar entre as duas opções de cada retângulo, você pode assinalar as duas opções e descrever como/quando ela varia no campo “outros”). Você é mais:

() **Extrovertido:** você gosta mais de interagir com outras pessoas e possui vários amigos, mesmo que haja variação na profundidade das suas amizades.

Ou

() **Introvertido:** você gosta mais de permanecer sozinho(a) e tende a ter poucos amigos, mas com quem mantém profundas amizades.

() **Intuitivo:** você pensa de forma intuitiva e aleatória; cria teorias e possibilidades de insight quando pensa em algo; baseia-se na sua experiência e vivência.

Ou

() **Sensível:** você pensa de forma sensitiva e sequencial; você prefere no aqui e agora; gosta mais de fatos do que teorias; prefere a orientação e instruções específicas do professor e busca consistência.

() **Racional:** você é mais orientado pela razão e verdade, mesmo que isso possa machucar outras pessoas.

Ou

() **Emotivo:** você valoriza as pessoas e diz ou age de forma a amenizar situações mais tensas/difíceis.

() **Focado:** você busca terminar uma atividade rapidamente e busca clareza; gosta de prazos para suas atividades; busca decidir, orientar, planejar e organizar um plano.

Ou

Dispersivo: você gosta de estar aberto para desenvolver suas percepções e não leva tão a sério as atividades que tem que fazer; não gosta de prazos.

Outros:

Objetivo: conhecer um pouco mais do perfil, estilo de aprendizagem do aluno.

11. Você prefere estudar:

De manhã.

De noite.

Outro: _____

Comendo ou bebendo. Se sim, o que: _____

Prefere não comer ou beber enquanto estuda.

Em um lugar silencioso.

Em um lugar que tenha sons. Se sim, que tipo de som: _____

Em um lugar quente.

Em um lugar frio.

Outro: _____

Em um lugar com pouca luz.

Em um lugar com muita luz. Que tipo de luz (natural, artificial)?

Outro: _____

Objetivo: conhecer um pouco mais do perfil, estilo de aprendizagem do aluno.

12. Você se considera uma pessoa:

Que gosta de interagir, prefere focar nas ideias principais da interação.

Que gosta de questões gramaticais, preferindo não se arriscar a partir de dicas do contexto a não ser que tenha certeza.

Objetivo: conhecer um pouco mais do perfil do aluno.

13. O que você fazia (faz) quando se propunha (propõe) a estudar Inglês?

Objetivo: saber se o aluno consegue refletir e saber o porquê estuda da maneira que estuda.

14. Por que você estuda(va) Inglês dessa maneira (que você apontou acima)?

Objetivo: saber se o aluno consegue refletir e saber o porquê estuda da maneira que estuda.

15. O que você mais gostava das aulas de inglês? Quais atividades eram mais interessantes?

Objetivo: saber o que a intuição aponta e até mesmo mais sobre a própria consciência do processo de aprender do aluno.

a. Defina o que é aprender uma língua estrangeira para você.

Objetivo: conhecer um pouco mais sobre a teoria informal do aluno.

b. Em que você tem dificuldade ao estudar inglês?

Objetivo: conhecer mais sobre a capacidade do aluno de refletir sobre sua aprendizagem.

c. Você costuma trabalhar/estudar com sua(s) dificuldade(s) descritiva(s) acima? Se sim, de que forma?

Objetivo: saber se o aluno consegue refletir e saber o porquê estuda da maneira que estuda.

d. Em que você tem facilidade ao estudar inglês?

Objetivo: conhecer mais sobre a capacidade do aluno de refletir sobre sua aprendizagem.

16. Assinale as alternativas que provocavam dificuldades a você para participar de suas aulas de inglês (pode assinalar mais de uma alternativa).

- () Vergonha
 () Raiva
 () Insegurança
 () Atitude do professor
 () As aulas eram desmotivadoras
 () O material didático era ruim
 () Outros: _____

Objetivo: conhecer mais sobre a capacidade do aluno de refletir sobre sua aprendizagem.

17. Você consegue manter uma conversa em inglês com outra pessoa? Por que?

Objetivo: conhecer um pouco mais do perfil do aluno.

18. Você entende o que as pessoas dizem para você em Inglês? Dê detalhes.

Objetivo: conhecer um pouco mais do perfil do aluno.

19. De acordo com as opções abaixo, como você avalia seu desempenho em Inglês:

- () péssimo
 () ruim
 () regular
 () bom
 () ótimo

Por que você acredita avalia dessa forma?

Objetivo: conhecer mais sobre a capacidade do aluno de refletir sobre sua aprendizagem.

20. Quais são suas dificuldades de língua (inglês) (pode assinalar mais de uma alternativa)?

- () Compreensão auditiva
 () Compreensão escrita
 () Leitura
 () Fala
 () Gramática
 () Pronúncia
 () Outras: _____

Objetivo: conhecer mais sobre a capacidade do aluno de refletir sobre sua aprendizagem.

Muito obrigada por responder este questionário de pesquisa!!!

Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Análise da Competência Espontânea considerada ideal em aprendizes bem sucedidos” (título provisório), sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Cecília Fernández dos Santos e sob orientação da Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato do Programa de Pós Graduação em Linguística da UFSCar.

Os objetivos desta pesquisa são: compreender como se caracteriza a competência espontânea considerada ideal de alunos de Língua Inglesa e como ela é utilizada para aprender a Língua Inglesa. Para isso, a pesquisadora utilizará questionários com todos os participantes da pesquisa e entrevistas gravadas, diários reflexivos, narrativas e gravações em áudio e vídeo (durante as atividades em sala) com seis participantes, que serão escolhidos dentre todos os participantes. Essa escolha acontecerá a partir de critérios que surgirão juntamente com as respostas dos participantes. Além disso, a pesquisadora observará particularmente esses seis participantes em sala de aula.

Esta pesquisa justifica-se por buscar contribuir e ser relevante para a área de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, pois investiga a autonomia e o desenvolvimento da aprendizagem de Língua Inglesa pelos aprendizes de uma maneira geral. Por essa razão, sua participação é importante e relevante enquanto informante desta pesquisa, sem a qual a mesma não poderia se efetivar.

Sua participação não é obrigatória; assim sendo, a qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento referente ao desenvolvimento desta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, nem em relação à sua formação acadêmica. Para esta pesquisa, não está prevista nenhuma despesa por parte dos participantes. Caso ocorra, os participantes poderão receber ressarcimento ou indenização de qualquer natureza.

Os riscos existentes ao participar da presente pesquisa são mínimos, como cansaço em razão dos procedimentos de coleta de dados. Para tanto, buscaremos realizar coletas não tão longas e dentro da rotina e disponibilidade dos participantes. Ademais, há a possibilidade de desconforto ao responder as questões dos questionários e entrevistas, já que esses instrumentos exigem que o participante reflita sobre seu processo de aprendizagem. As informações e as gravações obtidas serão confidenciais, sendo usadas apenas para fins científicos, e asseguro o sigilo total sobre sua participação. Os dados serão divulgados, mas não será possível identificar sua participação ou sua identidade, pois criaremos nomes fictícios para vincular as informações obtidas. Comprometo-me, assim, a manter-me fiel aos princípios de

anonimato, bem como informá-lo sobre dos resultados desta pesquisa após sua conclusão.

Esclarecemos que uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, participante. Informamos que os usos das informações que você prestará estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), assim como foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.⁸⁹ Desde já agradeço por sua compreensão e me coloco à disposição para esclarecer possíveis dúvidas ou receber críticas e sugestões durante ou até mesmo depois desta coleta de dados.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Análise da Competência Espontânea considerada ideal em aprendizes bem-sucedidos” de maneira clara e detalhada. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Data:

Assinatura do Participante

Ana Cecília Fernández dos Santos
Pesquisadora – fernandeza.cecilia@gmail.com
(33) 98712-0828

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato
Orientadora: ritabarbi.m@gmail.com

⁸⁹ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), assim como foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos/SP, Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br. Horário de funcionamento: Segunda a Sexta das 8:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:30