



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

O SILÊNCIO DOS APRENDIZES: UM ESTUDO SOBRE O “PERÍODO SILENCIOSO
PROLONGADO” DE APRENDIZES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)

Fabiano Bernardes de Toledo

SÃO CARLOS

2010



Universidade Federal de São Carlos

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

O SILÊNCIO DOS APRENDIZES: UM ESTUDO SOBRE O “PERÍODO SILENCIOSO
PROLONGADO” DE APRENDIZES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)

FABIANO BERNARDES DE TOLEDO

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. Dr. Nelson Viana

São Carlos - São Paulo - Brasil
2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

T649sa

Toledo, Fabiano Bernardes de.

O silêncio dos aprendizes : um estudo sobre o "período silencioso prolongado" de aprendizes de língua estrangeira (inglês) / Fabiano Bernardes de Toledo. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
246 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa - ensino e aprendizagem. 3. Diferenças individuais. 4. Produção oral. 5. Período silencioso. 6. Níveis avançados de estudo. I. Título.

CDD: 418 (20^a)

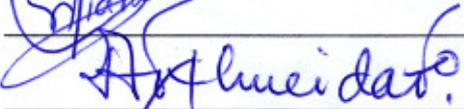
BANCA EXAMINADORA

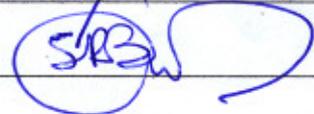
Prof. Dr. Nelson Viana

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula







Dedico este trabalho ao meu pai, Francisco de Assis Toledo, que nos deixou este ano mas cuja presença e influência são sentidas cada dia mais claramente.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Nelson Viana pela confiança e pela influência exercida no meu trabalho, tanto como professor quanto pesquisador.

Às Profas. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula e Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes pelas importantes contribuições feitas a esta investigação durante o exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Valdemir Miotello pelo incentivo e encorajamento no início do trabalho.

Aos professores do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística por todos os ensinamentos e pela amizade.

À Nadia pelos sábios conselhos dados antes do início desta pesquisa e ao longo do seu desenvolvimento.

Aos queridos amigos da escola em que trabalho, especialmente à Viviane Baddini Pinhata Nami por todo o apoio dado para a realização desta pesquisa.

Aos meus irmãos Rodrigo, Juliano e Thiago, pelo tanto que sempre me amaram e ensinaram. Por tudo que já vivemos e pelo que ainda vivenciaremos juntos.

À minha querida mãe, pela vida, pela dedicação e amor que sempre deu a mim e aos meus irmãos, pelo grande exemplo de talento, capacidade e, acima de tudo, caráter.

À minha querida esposa, Glaucia, pelo imenso companheirismo, pelo apoio ao meu trabalho e pela alegria e paz de uma vida compartilhada.

A Deus pela força e presença constante, sempre respondendo às minhas preces.

Resumo

O foco deste trabalho está voltado para a investigação de fatores que possam estar relacionados ao silêncio (em sala de aula) de alunos de língua inglesa de níveis intermediário-avançado e avançado, fenômeno que denominaremos *período silencioso prolongado*, a partir do conceito de “*silent period*” (*período silencioso*) de Krashen. De acordo com esse conceito, é natural que alunos no início do processo de aprendizagem de uma nova língua vivenciem um período no qual permaneçam em silêncio, apenas recebendo insumo lingüístico, até que tenham adquirido certo conhecimento e a confiança necessária para começarem a falar. Alguns alunos, no entanto, tendem a permanecer em silêncio durante as aulas, mesmo já em estágios mais avançados de estudos da língua. Focalizamos, em nossa análise, a atuação desses alunos. O trabalho baseia-se em estudos sobre fatores afetivos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas realizados por Brown (2000), Almeida Filho (1993) e Krashen e Terrell (1998), em estudos sobre crenças de alunos a respeito desse processo, realizados por Vieira-Abrahão e Barcelos (2006), Barcelos (2001) e Almeida Filho (1993), entre outros. A metodologia da pesquisa envolve entrevistas, notas de campo, questionários, auto-avaliação retrospectiva de aprendizes e gravações em áudio e vídeo com alunos de duas turmas de nível intermediário-avançado e três turmas de nível avançado em um instituto privado de idiomas. O objetivo é identificar e discutir possíveis motivos que levam alguns desses alunos a não interagir em sala de aula, assim como suas crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, notadamente no que se refere à prática da oralidade. Por meio deste estudo, constatamos, por exemplo, a existência de uma crença segundo a qual estar em nível avançado de aprendizagem da língua significa a impossibilidade de que erros sejam cometidos, em virtude da expectativa de que nesse nível de estudos a produção oral deve estar isenta de erros. Consequentemente, para evitar que tais erros ocorram, alguns aprendizes optam por ficar em silêncio em sala de aula.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem, diferenças individuais, produção oral, período silencioso, níveis avançados de estudo.

Abstract

The aim of this work was to investigate factors that could be related to the silence (in the classroom) of students of English as a foreign language at advanced levels of study, a phenomenon that we will call *prolonged silence period*, based on Krashen's "*silent period*" concept. According to this concept, it is natural that students at the beginning of the learning process of a new language go through a period in which they remain silent, just receiving linguistic input, until they have acquired some knowledge and the necessary confidence to start talking. Some students, however, tend to remain silent in class, even at higher levels of language study. In this investigation, we focus on how these students act in class. This work is based on studies about affective factors involved in the language teaching and learning process carried out by Brown (2000), Almeida Filho (1993) and Krashen & Terrell (1998), on studies about students beliefs regarding this process, carried out by Vieira-Abrahão and Barcelos (2006), Barcelos (2001) and Almeida Filho (1993), among others. The methodology of the research involves interviews, field notes, questionnaires, student's retrospective self-evaluation, and audio and video recordings with students from two intermediate-advanced level groups and three advanced level groups of a private language institute. The goal is to identify and discuss possible factors that contribute to the lack of oral participation of these students in class, as well as their beliefs regarding the foreign language teaching and learning process, especially as it is related to oral practice. Through this work we verified, for example, the existence of a belief according to which being at an advanced level of learning of the target language means not being allowed to make mistakes, due to the thought that at this level of studies the oral production must be free from errors. Consequently, to avoid making such errors, some students opt to remain silent in class.

Key-words: language teaching and learning, individual differences, oral production, silent period, advanced levels of study.

Convenções e símbolos nas transcrições dos dados:

.	pausa curta
..	pausa média
...	pausa longa (mais ou menos 1 segundo – repetido para o caso de pausas maiores)
–	interrupção da fala (no meio ou final de palavra)
()	fala provável
[]	falas simultâneas
(())	relatos de ocorrências não-verbais/ comentários/ explicações
:	alongamento de vogal (repetido quando necessário)

Sumário

INTRODUÇÃO	1
JUSTIFICATIVA.....	6
OBJETIVOS	8
CAPÍTULO 1	9
ARCABOUÇO TEÓRICO	9
1.1 – DIFERENÇAS INDIVIDUAIS DE APRENDIZAGEM	10
1.1.2 – FATORES AFETIVOS	18
1.1.2.1- AFETO	18
1.1.2.2 - AUTO-ESTIMA.....	19
1.1.2.3 – INIBIÇÃO	20
1.1.2.4 – ANSIEDADE.....	21
1.1.2.5 – APREENSÃO NA COMUNICAÇÃO	22
1.1.2.6 – EMPATIA	24
1.1.3- FATORES COGNITIVOS.....	25
1.1.3.1- ESTILOS DE APRENDIZAGEM	26
ABSTRATO E CONCRETO.....	27
1.1.4- TRAÇOS DE PERSONALIDADE	28
1.1.4.1 – PERSONALIDADE.....	29
1.1.4.2 – INTROVERSÃO-EXTROVERSÃO.....	31
1.1.4.3 - DISPOSIÇÃO PARA SE COMUNICAR	35
1.1.4.4 – CAPACIDADE DE RISCO	38
1.1.5 – CRENÇAS	39
1.1.6 – MOTIVAÇÃO.....	43
1.2 – FATORES EXTERNOS	46
1.2.1 - TIPOS DE ATIVIDADE	48
1.2.2 - QUESTÕES DE PODER EM SALA DE AULA	50
1.3 - O SILÊNCIO EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	53
CAPÍTULO 2	57
METODOLOGIA DA PESQUISA	57
2.1 – QUEM REALIZA PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA	57
2.2 – COLETA DE DADOS.....	61
2.2.1 – <i>Participantes da pesquisa</i>	62
2.2.2 – <i>Contexto</i>	65
2.2.3. – <i>Instrumentos de coleta</i>	67
2.2.3.1 – <i>Notas de campo</i>	67
2.2.3.2 – <i>Gravação em vídeo</i>	68
2.2.3.3 - <i>Questionário do tipo estruturado</i>	68
2.2.3.4 - <i>Entrevistas de caráter semi-estruturado</i>	68
2.2.3.5 - <i>Auto-avaliação retrospectiva</i>	69
CAPÍTULO 3	70
ANÁLISE DE DADOS	70
3.1 – FATORES AFETIVOS	71
3.1.1 – AUTO - ESTIMA E INIBIÇÃO	71
3.1.2 – ANSIEDADE.....	75
3.1.3 – APREENSÃO NA COMUNICAÇÃO.....	79
3.1.4 - EMPATIA.....	84
3.2 – FATORES COGNITIVOS	87
3.2.1 – ESTILOS DE APRENDIZAGEM	87

ABSTRATO – CONCRETO	87
3.3 – TRAÇOS DE PERSONALIDADE	91
3.3.1 - INTROVERSÃO	92
3.3.2 – DISPOSIÇÃO PARA SE COMUNICAR	96
3.3.3 – CAPACIDADE DE RISCO	105
3.4 – CRENÇAS	110
3.5 – MOTIVAÇÃO	117
3.6 – FATORES EXTERNOS	118
3.6.1 – CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS A “TIPOS DE ATIVIDADE”	118
3.6.2 – QUESTÕES DE PODER EM SALA DE AULA	122
3.6.3 – DISPONIBILIDADE DE TEMPO PARA ESTUDO E FORMAS DE EXPOSIÇÃO A INSUMO LINGUÍSTICO	126
3.7 – RESULTADOS	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS – À GUIA DE CONCLUSÃO	137
PERSPECTIVAS FUTURAS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
APÊNDICES.....	145
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	145
APÊNDICE B – AUTO-AVALIAÇÃO RETROSPECTIVA	151
APÊNDICE C – NOTAS DE CAMPO TOMADAS PELO PROFESSOR-PESQUISADOR	152
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS APRENDIZES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	177

Introdução

Num mundo em que se intensificam os contatos entre indivíduos de culturas, línguas e identidades distintas, revelam-se importantes as tentativas para que a comunicação entre esses indivíduos ocorra da melhor forma possível. Houve, na história da humanidade, períodos semelhantes, que foram marcados pelo predomínio do uso de certas línguas que, além de refletirem a dominação de algumas nações sobre outras, serviram como meio de comunicação entre elas, caracterizando-se, por fim, como *línguas francas*¹. Durante o período do Império Romano, por exemplo, o papel de *língua franca* (no ocidente) foi representado pelo latim, que, em virtude de ser a língua oficial dos romanos, era frequentemente utilizada nos negócios e nas demais formas de comunicação entre países.

Atualmente, esse papel é representado, em nível mundial, pela língua inglesa (Brown, 2000: 191; Moita Lopes, 1996: 129), que, principalmente a partir da segunda guerra mundial, passou a ampliar sua influência, devido à crescente importância dos Estados Unidos, em níveis político e econômico e, conseqüentemente, em níveis dependentes desses, a saber: cultural, educacional e tecnológico. Conseqüentemente, de modo semelhante ao ocorrido com o latim (a partir do período citado no parágrafo anterior e ao longo de vários séculos que o sucederam), o inglês passa a ter relevância no âmbito educacional, particularmente no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras.

Almeida Filho (2005:43) aponta alguns critérios que são utilizados para se introduzir o estudo de uma determinada língua como disciplina de língua estrangeira (LE) na rede pública e nas escolas particulares de ensino. Dentre eles, três serão aqui destacados, em razão da semelhança que apresentam em relação às condições que fazem com que uma língua se torne *língua internacional* (Moita Lopes, 1996: 129), e que justificam a posição ocupada hoje pela língua inglesa. São eles a *força econômica* de um país, cujo poder industrial, de serviços e do comércio exterior são transformados em influência política e, conseqüentemente, lingüística; o *internacionalismo*, conceito

¹ Para a compreensão do conceito de língua franca, tomamos a proposta de Guimarães (2005:22), que a define como aquela *que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes dessa língua para o intercuro comum.*

definido pelo autor a partir das mesmas características que definem *língua franca*, citadas no parágrafo anterior, e que é também reflexo da demanda por um meio (no sentido de recurso ou instrumento) de comunicação que possa ser usado mundialmente nas telecomunicações, nas viagens e no turismo; e o *acesso ao conhecimento, cultura e tecnologia*, itens que, segundo Almeida Filho (2005:48), possivelmente representam os parâmetros mais consistentes que distinguem uma língua de influência no mundo, o que se explica, por exemplo, no caso do inglês, pelo fato de que a maior parte das pesquisas científicas feitas em países cujo idioma oficial não é o inglês chega aos demais países nesse idioma, e também pela força da produção cinematográfica, televisiva e da cultura norte-americanas.

Em virtude dos três fatores citados, que colocam a língua inglesa como a mais destacada *língua internacional* na atualidade, e também pelo expressivo número de empresas multinacionais operando no país, grande parte dos anúncios de emprego encontrados em diferentes meios de comunicação consideram o “inglês fluente”² como requisito básico no processo de contratação. Consequentemente, a procura por institutos privados de ensino de línguas tem sido grande, já que ainda *se constata uma ausência generalizada entre pais, alunos e professores de Língua Estrangeira da expectativa de desenvolver uma competência de uso na língua-alvo dentro do contexto escolar de 1º e 2º graus*³ (Almeida Filho, 1993: 47), tanto nas escolas públicas quanto nas particulares. Isso provavelmente ocorre, dentre outros fatores, devido à longa tradição gramatical verificada no ensino e aprendizagem de LE, centrada numa abordagem estruturalista, cujo foco principal tem sido o estudo e a prática controlada de estruturas formais ao nível da frase (Almeida Filho, 2005:81).

Tal tradição começa a ser contestada quando Hymes (1966) elabora o conceito de competência comunicativa, que inclui, além do conhecimento da gramática, a capacidade abstrata de uso coerente e apropriado da linguagem em situações de interação (Almeida Filho, 2005:81). Em consonância com as idéias de Hymes, Almeida Filho (1993:47) propõe uma diferenciação entre *competência de uso* e conhecimento do *sistema lingüístico* da língua-alvo:

² Apesar de o conceito de *fluência* ser, muitas vezes, vago – não somente quando proferido pelo senso comum mas também de acordo com o que é encontrado na literatura –, conforme argumenta Silva (2000), teremos como referência, neste trabalho, a proposta dessa autora para o entendimento do termo. Segundo ela, ser fluente significa ter a capacidade de “empregar criativamente” as regras gramaticais da língua “em discurso socialmente adequado”, assim como “falar sem hesitações; conhecer e usar *linguagem formulaica* com a desenvoltura cabível a um não-nativo” e, finalmente, “falar com sotaque não significativamente marcado pela primeira língua” (op. cit.: 169).

³ Utiliza-se, hoje, os termos ensino fundamental e ensino médio, respectivamente.

O objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar do professor é propiciar desenvolvimento nos alunos de competências na L-alvo. Embora quase sempre os professores almejem alguma versão de competência comunicativa (de uso) da L-alvo, não é incomum que o processo resulte em competência formal lingüística (...) da nova língua. Quando isso ocorre o aluno aprende sobre a L-alvo, conhece e recita regras e generalizações mas não engaja uma competência de uso propositado na interação com outros falantes da L-alvo (isto é, uma competência comunicativa plena).

O contexto de ensino de LE nos níveis fundamental e médio tem privilegiado práticas pedagógicas visando ao desenvolvimento da *competência formal lingüística* dos alunos, promovendo nestes o aprimoramento de habilidades escritas em detrimento das orais, sendo que ambas compõem o que Almeida Filho denomina *competência comunicativa plena*. Esse conceito, conforme sugere o autor, mantém estreita relação com o de *abordagem comunicativa* de ensino de LE, cujas características, dentre outras apontadas por Almeida Filho (2005:79), envolvem: a utilização de textos, diálogos e exercícios para a prática da língua, que apresentem conteúdos que façam parte do *universo do aluno*, e que, portanto, sejam relevantes para o mesmo; a atenção a variáveis afetivas como ansiedade, inibição e empatia pelas culturas dos povos que utilizam a língua-alvo; compreensão com relação a diferenças individuais de aprendizagem; e foco em diferentes formas de interação em sala de aula (professor-aluno, aluno-aluno), nas quais se negociam sentidos e maiores oportunidades são oferecidas para a expressão individual dos aprendizes (nas atividades feitas geralmente em pares ou em pequenos grupos), permitindo aos mesmos maior grau de interação e ocasionando, possivelmente, a redução do nível de ansiedade que pode surgir no contexto de ensino/aprendizagem de uma LE (Krashen e Terrell, 1988: 103).

A abordagem comunicativa é, atualmente, apontada por grande parte dos centros de idiomas no Brasil como pressuposto teórico e princípio norteador de suas práticas⁴. Assim, essas escolas optam por uma organização estrutural de sala de aula na qual, ao invés do modelo tradicional de disposição das carteiras em fileiras, encontrado nas escolas de níveis fundamental e médio, o arranjo privilegia uma disposição em formato

⁴ Além disso, ela é “aceita por muitos linguistas aplicados e professores como a abordagem mais eficaz entre as que estão em uso atualmente”, estando, dessa forma, “estabelecida como o modelo teórico dominante” (Silva, 2000: 31).

semicircular ou circular. No entanto, apesar desse cenário que é organizado para estimular a produção oral e o desenvolvimento de habilidades comunicativas (Allwright, 1984 citado por Barbirato, 2005:40), alguns alunos parecem encontrar mais dificuldades do que outros, em relação à prática oral da LE, tanto na interação aluno-professor, quanto na interação aluno-aluno.

A presente pesquisa teve origem na inquietação vivenciada pelo professor-pesquisador em sala de aula (e que encontra respaldo no relato de colegas de trabalho), a partir da atuação desses aprendizes, os quais, ao invés de aproveitarem momentos oferecidos para a interação, intercalam momentos de silêncio com momentos de reduzida produção oral, enquanto outros aprendizes utilizam-se da língua-alvo para a comunicação com os demais envolvidos no contexto.

A respeito dessas diferenças de participação entre alunos, MacIntyre et.al. (1998:545), em artigo no qual discutem o conceito *disposição para a comunicação*⁵, argumentam que enquanto alguns aprendizes de LE procuram a comunicação por meio da língua-alvo, mesmo possuindo conhecimento linguístico limitado, outros a evitam, apesar de apresentarem competência linguística avançada. Em outro estudo, MacIntyre et.al. (2001:469) reforçam a idéia da diversidade entre alunos no que se refere à produção oral quando apontam que enquanto *alguns falam incessantemente, outros falam se um interlocutor inicia uma conversa, e outros permanecerão em silêncio o tempo que for possível.*

Para autores como Krashen e Terrell (1998:32), o silêncio (por um determinado período) pode ser considerado natural. Os aprendizes permaneceriam em silêncio, apenas recebendo insumo, até que estivessem aptos a falar. Esses autores consideram, também, a partir da *hipótese do input*, que bastaria o contato com insumo compreensível para haver aquisição. Tal insumo equivaleria a conteúdo linguístico em que haja, além de estruturas com as quais um aprendiz já está familiarizado, outras (novas) que estejam um pouco além do nível de compreensão/conhecimento do mesmo. Dessa forma, argumentam os autores, considerando-se “i” como o estágio atual de desenvolvimento do aprendiz (no que se refere à aquisição da nova língua), o insumo compreensível seria representado por “i + 1”.

Outros autores, no entanto, acreditam que o insumo não é o único fator determinante no aprendizado de LE. Conforme Ellis (1996:244), o *input* tem uma

⁵ Apresentaremos e discutiremos esse conceito na Seção 1.1.4.3

função determinante na aquisição da língua-alvo, mas somente dentro dos limites impostos pelos mecanismos internos dos aprendizes, relacionados, principalmente, a fatores cognitivos.

Barbirato (2005:24) avança um pouco e aponta que são três os fatores essenciais para que a aquisição ocorra: além do *input*, o fator afetivo e a interação em sala de aula. Brown (2000:286) menciona que estudos mais recentes sobre aquisição de línguas têm enfatizado a natureza dinâmica das interações entre os participantes no contexto de ensino/aprendizado de LE, e que é grande o número de autores que defendem a relação entre interação e aquisição; estando entre esses: Swain & Lapkin 1998; Gass, Mackey, & Pica 1998; van Lier 1996; e Pica 1987 (Brown, 2000:287).

No entanto, temos observado que nem sempre a realização de atividades que promovem a interação parece garantir o desenvolvimento da produção oral por parte de todos os aprendizes. Segundo Dias (2003:97), a adoção de métodos e práticas padronizadas, que não levem em consideração diferentes estilos de aprendizagem, pode resultar ineficiente para alguns alunos.

Ellis (1996:508) sugere a existência de, basicamente, dois estilos de aprendizes⁶: o experimental/prático, voltado para a comunicação, e o analítico/reflexivo, voltado para as normas. Em relação a isso, podemos perceber certa convergência no que aponta Dias (2003:113-114) quando argumenta que *a obrigatoriedade da produção oral imediata pode minar as atividades de reflexão e de considerações lingüísticas, importantes para os alunos reflexivos*, e que a insistência no aspecto interativo pode gerar constrangimento em certos alunos.

Ainda assim, como citado anteriormente, acredita-se que a interação verbal é fundamental para o aprendizado de línguas, mesmo para os alunos mais reflexivos. Inicialmente, pensava-se na importância da interação tendo em vista o que ela poderia representar em termos de oportunidades de recebimento de *input* (Swain, 2000: 97). Segundo Swain (op. cit.), essa visão acerca da interação teria se originado a partir da hipótese do insumo (compreensível) de Krashen, conceito do qual tratamos anteriormente e que exerceu/tem exercido importante influência em ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, pondera a autora, para um entendimento mais

⁶ Sabemos, contudo, que um mesmo aprendiz pode apresentar características relacionadas a ambos os estilos propostos por Ellis (op cit.). Além disso, tendo por base a grande variedade existente entre aprendizes, seria possível pensarmos em outros tipos de classificação. No entanto, no nosso estudo, estamos interessados em características que, a partir dos dados que analisemos, se revelem predominantes na atuação de um aprendiz, podendo exercer influência na participação do mesmo em sala de aula, notadamente em atividades de prática oral.

abrangente “da aprendizagem de língua que ocorre por meio da interação”, fazia-se necessário que o foco das pesquisas sobre o assunto se expandisse.

Como exemplo desse tipo de expansão, Swain (1985: 236) propõe que a interação em sala de aula seria essencial não apenas pelo fato de poder gerar *input* compreensível mas também pelo que representa em termos de produção linguística. A autora (op. cit.: 248-249) sugere que um aprendiz, ao realizar negociações de sentido durante práticas que visam à interação, deve “ser estimulado a produzir uma mensagem que seja não apenas transmitida, mas que seja transmitida precisamente, coerentemente, e apropriadamente”. Dessa forma, Swain estabelece a hipótese do “*output* compreensível” (op. cit.: 249), segundo a qual, para se adquirir uma LE, tão importante quanto o recebimento de *input* compreensível é a produção (*output*), por parte dos aprendizes, de formas linguísticas em processo de aquisição. Para a autora, a produção pode fazer com que o aluno preste atenção “às formas de expressão necessárias para a comunicação bem-sucedida” de suas ideias e propósitos. Assim, como já dito, esse aluno seria capaz não apenas de se fazer entender ou de transmitir uma mensagem, mas de fazê-lo a partir do uso apropriado e preciso da língua-alvo.

Consideramos esse tipo de capacidade importante, afinal, esse mesmo aluno pode precisar ter desenvolvidas habilidades orais na língua inglesa quando/se for à procura de emprego em empresas, por exemplo, nas quais parte do processo de contratação envolva entrevista oral nessa língua. Portanto, ainda que acreditemos na importância de o professor de línguas estar atento para diferenças individuais entre aprendizes, procurando compreender e respeitar o estilo de cada um deles, pensamos também que a prática oral da língua-alvo é indispensável para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Dessa forma, estamos em consonância com Swain (op. cit.), ao ressaltar a importância da produção no processo de ensino e aprendizagem de LE, e com Peirce (1995:14), quando essa autora argumenta que a “prática na língua-alvo é uma condição necessária” para a aquisição da mesma.

Justificativa

Em relação a oportunidades de prática oral do idioma, apesar da grande quantidade de *input* disponível nos dias de hoje fora da sala de aula, em razão da alta frequência de conteúdo veiculado em inglês por diferentes mídias – incluindo

principalmente televisão, internet e indústria cinematográfica (Brown, 2000:193-194) –, o único ambiente em que os alunos têm a oportunidade de usar oralmente a LE, no ensino formal, tem sido, de modo geral, a sala de aula, por meio da interação com outros aprendizes e com o professor. Dessa forma, faz-se relevante a investigação das causas que podem inibir ou limitar essa interação e que, portanto, podem dificultar o desenvolvimento da competência oral de alguns aprendizes.

Se pensarmos na fase inicial da aprendizagem do novo idioma, podemos considerar o silêncio como natural ou até mesmo esperado. Conforme Krashen e Terrell (1998:20), os aprendizes de LE dão início ao processo de produção oral na língua-alvo somente após o período de recebimento e compreensão de *input* apropriado. Durante esse período, categorizado como *silent period* (*período silencioso*), que, segundo os autores, pode durar desde algumas horas até alguns meses, o professor não deve insistir para que o aluno fale. Sob essa perspectiva, como apontamos, pode ser considerado natural que o aprendiz não fale durante essa fase.

No entanto, com base em nossa prática pedagógica, temos verificado, com certa frequência, que alguns alunos, já em níveis mais avançados de aprendizagem do idioma inglês, e que, portanto, já deveriam apresentar habilidade e conhecimento linguísticos suficientes para a interação verbal, continuam manifestando características do referido período, ou seja, ficam em silêncio durante grande parte das aulas, restringindo-se, muitas vezes, a produzir um número reduzido de enunciados monossilábicos, geralmente realizados em resposta a solicitações do professor.

Em virtude da semelhança que o fenômeno descrito no parágrafo anterior apresenta em relação às características que definem o “período silencioso”, conforme Krashen e Terrell (op. cit.), apresentamos, em nosso estudo, uma proposta de categorização/denominação do fenômeno referido: *período silencioso prolongado*⁷, na medida em que, diferentemente do período abordado pelos autores citados, ele descreve a atuação de aprendizes em níveis avançados de estudos da língua inglesa. Como

⁷ Gostaríamos de ressaltar que, apesar de sugestão dada pelo Prof. Dr. Almeida Filho, membro da banca examinadora presente na defesa deste trabalho, de que mudássemos tal denominação, decidimos mantê-la. O referido professor destacou que o nome em questão poderia conter a ideia de que se trata de uma continuação do “período silencioso” tal como proposto por Krashen e Terrell (op. cit.), quando, na verdade, não é o que estamos propondo neste trabalho. Conforme apontou Almeida Filho, o conceito sugerido por esses dois autores foi baseado em aquisição de L1, quando, por exemplo, aspectos relacionados à formação do aparelho vocal contribuem para o período silencioso. Como veremos na Seção 2.2.1, a idade dos participantes desta pesquisa variou entre 16 e 26 anos, portanto aspectos como esse podem ser descartados. Optamos por manter nossa proposta de categorização na medida em que pode contribuir para o entendimento do fenômeno sob análise, que, conforme vimos, apresenta semelhanças em relação ao período estudado por Krashen e Terrell (op. cit.).

veremos na Seção 1.3, outros autores – além dos dois já citados –, tiveram o silêncio em aprendizagem de LE como foco de estudo; porém, o silêncio tem sido geralmente problematizado a partir de sua ocorrência em fases iniciais de aprendizagem do idioma.

A partir do que foi exposto no parágrafo anterior, nossa pesquisa encontra justificativa no fato de que, até a presente data, poucos estudos foram realizados tendo como foco de investigação as razões que levariam aprendizes de língua inglesa de níveis intermediário-avançado e avançado de estudos a terem participação reduzida ou notadamente silenciosa durante as aulas. Acreditamos na importância da elucidação de algumas dessas razões, na medida em que poderá servir de auxílio a muitos professores de língua inglesa que, na prática diária de ensino do referido idioma, encontram aprendizes que tendem a permanecer em silêncio durante as aulas, ocorrência que, quase sempre, leva o professor a se sentir incomodado, uma vez que tais atitudes não correspondem à expectativa de participação oral, considerada requisito básico para a aprendizagem de LE.

Objetivos

Na tentativa de contribuir para um entendimento mais amplo das variáveis que atuam no processo de ensino e aprendizagem de LE no contexto de sala de aula, e que podem influenciar a produção oral dos aprendizes, a presente pesquisa tem por objetivo investigar fatores que nos auxiliem a compreender o *período silencioso prolongado*, conforme definido anteriormente. Como forma de orientação na condução do nosso trabalho, a seguinte questão de pesquisa foi elaborada:

- 1) Que fatores podem levar aprendizes a um período prolongado de silêncio em sala de aula?

No capítulo seguinte, apresentaremos e discutiremos as teorias que serviram como base para a compreensão e análise dos dados coletados para esta pesquisa.

Capítulo 1

Arcabouço Teórico

Ante a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem de LE, no qual diversas variáveis podem atuar, algumas delas têm chamado a atenção de pesquisadores, em estudos que visam à identificação de fatores internos ou externos aos aprendizes que poderiam levá-los a atingir diferentes níveis de proficiência na aquisição da língua-alvo. A importância do estudo de tais variáveis se justifica pelo fato de que se compararmos aquisição de língua materna à aquisição de LE, há muito mais variação individual no caso dessa última (Larsen-Freeman e Long, 1994: 153; Dornyei, 2005: 2)⁸.

Alguns autores consideram a ação de fatores internos isoladamente, negligenciando, muitas vezes, a presença e importância de fatores externos. No entanto, conforme Nunan (1999: 5-6),

... como humanos nós estamos simultaneamente olhando para dentro e operando para fora, e qualquer tentativa de entendimento do que motiva o comportamento deve necessariamente considerar o indivíduo em relação ao grupo. Tentativas de relacionar a motivação e ação humanas somente a aspectos individuais ou somente ao grupo resultarão numa perspectiva parcial.

De forma semelhante, Dewaele (2005: 368) argumenta que pesquisas em ensino/aprendizagem de LE devem ter “foco misto”, ou seja, devem levar em consideração tanto características individuais de aprendizes quanto aspectos relacionados aos grupos nos quais estão inseridos. Em consonância com as ideias desses dois últimos autores, e por acreditarmos na existência de fatores internos e externos aos aprendizes capazes de exercer influência na produção oral dos mesmos, podendo

⁸ Os autores citados, na verdade, referiram-se a variações na aquisição de L2. Acreditamos, no entanto, que o mesmo é válido para LE. Muitos dos autores que abordaremos realizam pesquisas envolvendo contextos nos quais o inglês é uma L2. No entanto, mesmo ao citar essas pesquisas, daremos preferência ao termo LE, sempre que acharmos que as diferenças entre os contextos de L2 e LE não sejam significativas para o nosso trabalho.

colaborar para a ocorrência do *período silencioso prolongado*, revisaremos, neste trabalho, tanto estudos com foco em fatores internos quanto os que abordam fatores externos – ou mesmo os que tratam de ambos.

Daremos início à revisão bibliográfica tomando como foco fatores internos. Tais fatores, sendo únicos em diferentes aprendizes, resultarão numa diferenciação entre os mesmos, quando vistos a partir de uma perspectiva mais ampla. Um professor de línguas, por exemplo, colocando-se diante de uma sala de aula com dez alunos ou mais, ao direcionar o seu olhar para um aluno específico, verá uma pessoa com peculiaridades e características próprias; se voltar o seu olhar para todos os alunos, verá que a singularidade de cada um representa diferenças naquele ambiente social de aprendizagem, por mais homogêneo que o grupo seja.

Em virtude disso, os fatores internos/individuais dos aprendizes costumam relacionar-se, em ensino e aprendizagem de línguas, a *diferenças individuais* de aprendizagem. Para nós, faz-se relevante o estudo dessas diferenças, pois ele pode lançar luz sobre as questões de sala de aula que motivaram a realização desta investigação. Essas questões estão relacionadas à constatação de que alguns aprendizes geralmente aproveitam as oportunidades que são dadas para a prática oral da língua inglesa enquanto outros tendem a permanecer em silêncio. Assim, dedicaremos a próxima seção a diferenças individuais na aprendizagem de línguas.

1.1 – Diferenças individuais de aprendizagem

Os estudos focalizando *diferenças individuais* representam uma importante área em ensino e aprendizagem de LE (Ellis, 1996: 470). O início desse tipo de investigação, no entanto, encontra-se vinculado à área da Psicologia. De acordo com Dornyei (2005:4-5), “a origem das pesquisas sobre diferenças individuais remonta ao final do século 19”, sendo que Frances Galton, primo de Charles Darwin, “é normalmente creditado como tendo sido o primeiro a investigar diferenças individuais cientificamente” (op. cit.).

Em seguida, o psicólogo francês Alfred Binet, a partir da observação de como as suas filhas solucionavam problemas de maneiras distintas, iniciou estudos sobre diferenças individuais, tendo escrito, em co-autoria com o pesquisador Victor Henri, no ano de 1895, um artigo sobre “psicologia individual”. Tal artigo representou “a primeira

descrição sistemática dos objetivos, do escopo, e dos métodos” empregados na investigação do tópico em questão (Dornyei, op. cit.).

Em ensino e aprendizagem de línguas, o estudo das diferenças individuais tem se estabelecido como área de pesquisa desde os anos 60 (Dornyei, 2005:6). Primeiramente, os estudos focavam diferenças individuais relacionadas a fatores como “aptidão linguística” e “motivação para a aprendizagem de línguas”. À medida que essa área de pesquisa foi crescendo, ganhando novos adeptos, o número de fatores investigados também cresceu. Segundo Ellis (2005), “um breve estudo da literatura permite [que se encontre] uma gama assustadora de fatores”. Assim como Ellis (op. cit.), outros estudos indicam a existência de uma grande quantidade de fatores normalmente incluídos nas investigações sobre diferenças individuais de aprendizagem (Ellis, 1996:471; Larsen-Freeman e Long, 1994:153; Brown, 2000:112).

Em virtude disso, alguns autores procuram identificar fatores que possam ser considerados como “construtos centrais” (Ellis, 1996: 471) para investigação – na medida em que tenham maior relevância para questões de sala de aula, sendo tomados como aqueles “de maior importância para a aquisição” de LE . Fato semelhante ocorre na área da Psicologia, em que se buscam definir características de maior relevância para investigação, como podemos ver descrito no seguinte trecho, conforme Michael Eysenck (1994, citado por Dornyei, 2005: 4):

Embora os seres humanos sejam diferentes uns dos outros de inúmeras formas, algumas dessas formas têm claramente maior significância para a psicologia do que outras. O tamanho do pé ou a cor dos olhos são determinantes que apresentam presumivelmente pouca ou nenhuma relevância para o comportamento (embora o tamanho do pé possa ser significativo para jogadores de futebol!), enquanto a personalidade parece representar um papel fundamental no modo como agimos.

Voltando nosso foco para pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas, de acordo com Ellis (2005), “existe certo número de fatores essenciais que aparecem repetidamente”. Tais fatores, segundo o autor, podem ser agrupados à medida que representem: a) *habilidades*, que seriam “capacidades cognitivas” utilizadas para se aprender a língua; b) *propensões*, relacionadas a características afetivas e cognitivas indicativas de possíveis modos de atuação na aprendizagem da língua; c) *modo de*

pensar de aprendizes sobre a aprendizagem da língua, envolvendo “concepções e crenças” a respeito do processo de aprendizagem do idioma; e d) *ações de aprendizes*, as chamadas estratégias de aprendizagem. A seguir, mostramos, na Tabela 1.1, quais fatores o autor inclui em cada um dos grupos citados.

Tabela 1.1 – Fatores responsáveis por diferenças individuais em aprendizagem de LE (Adaptado de Ellis, 2005).

Grupos	Fatores
1 Habilidades	(a) Inteligência (b) Aptidão Linguística (c) Memória
2 Propensões	(a) Estilos de aprendizagem (b) Motivação (c) Ansiedade (d) Personalidade (e) Disposição para a comunicação
3 Modo de pensar de aprendizes sobre a aprendizagem da língua	(a) Crenças de aprendizes
4 Ações dos aprendizes	(a) Estratégias de aprendizagem

Em outro estudo, porém, Ellis (1996: 472) sugere que as diferenças individuais podem ser de três tipos: 1) *crenças sobre aprendizagem de língua*; 2) *estados afetivos*; e 3) *fatores gerais*. Ao tratar de estados afetivos, o único fator abordado pelo autor é “ansiedade”, a partir da justificativa de que os melhores trabalhos realizados na área (que engloba a investigação de fatores afetivos) têm tido tal fator como objeto. Na categoria “fatores gerais”, Ellis (op. cit.) inclui os seguintes: idade; aptidão linguística; estilos de aprendizagem; motivação; e personalidade.

De modo diferente, Brown (2000) organiza o estudo das diferenças individuais a partir de dois grandes grupos, sendo que o primeiro diz respeito a *variações cognitivas* e o segundo a *fatores de personalidade*. O primeiro grupo, que é subdividido em a) variações em *estilos de aprendizagem* e b) variações em *estratégias de aprendizagem*, é

considerado pelo autor (op. cit.:142) como uma das “duas facetas” do que ele chamou de “domínio cognitivo”⁹, sendo que a outra seria representada pelos *processos de aprendizagem humana em geral*.

Os *fatores de personalidade* também são apresentados pelo autor como integrantes de um conjunto maior, chamado de “domínio afetivo”, que seria “o lado emocional do comportamento humano” (Brown, 2000:143). Tal “domínio” teria, assim como o cognitivo, “duas facetas”; além dos *fatores de personalidade*, as *variáveis socioculturais*. Enquanto os fatores de personalidade comporiam o “lado intrínseco da afetividade”, as variáveis socioculturais fariam parte dos “fatores extrínsecos” da mesma. A figura 1.1, a seguir, elaborada por nós, ilustra a forma com que Brown (2000) efetua a classificação das diferenças individuais. Conforme dissemos anteriormente, essa classificação é feita a partir da divisão das mesmas em dois grupos – *variações cognitivas e fatores de personalidade* –, como pode ser visto na figura.

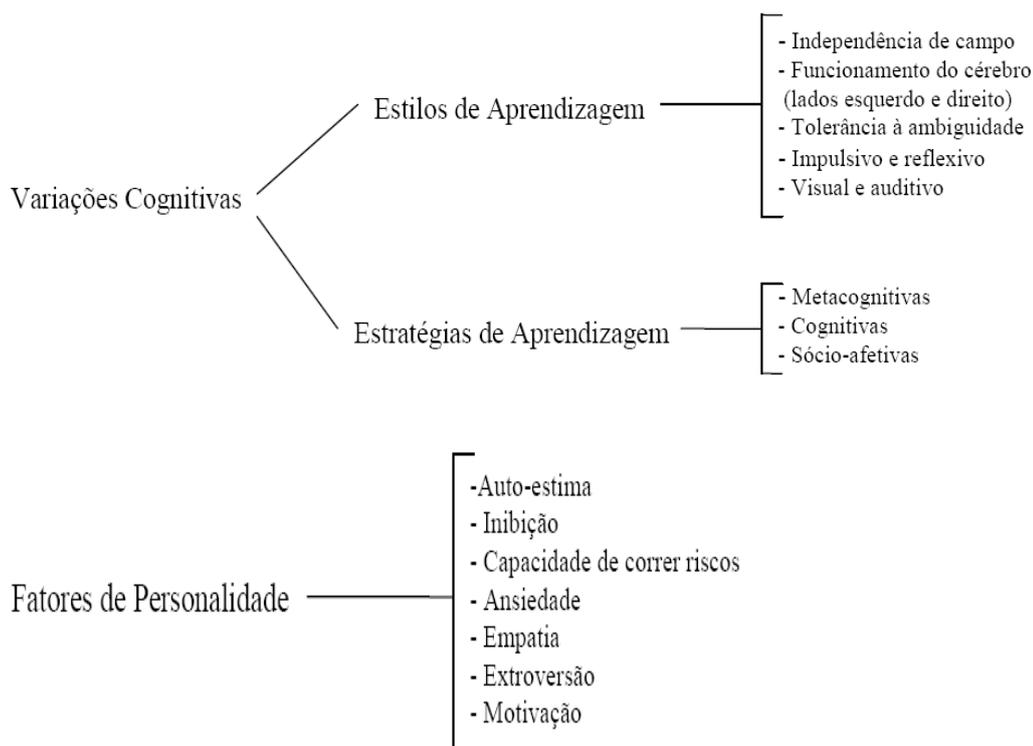


Figura 1.1- Classificação das diferenças individuais de aprendizagem conforme Brown (2000).

⁹ A palavra “domínio”, nesse caso, tem o sentido de “campo”, que, segundo o dicionário de Língua Portuguesa Aurélio tem como possíveis significados “âmbito”; “esfera”; “campo de ação”. No nosso trabalho, utilizaremos os termos “domínio”, “campo” e “esfera” intercambiavelmente.

Fazendo uma comparação entre as propostas de Brown (2000) e de Ellis (2005) para o estudo das diferenças individuais, notamos que enquanto esse último considera os fatores “inteligência”, “aptidão linguística” e “memória” como indicadores de tais diferenças, Brown os investiga como aspectos relacionados a *processos de aprendizagem humana em geral*. Apesar disso, ao discutir o conceito de aptidão linguística, esse autor sugere que “por uma variedade de fatores causais, algumas pessoas são, de fato, aptas a aprender línguas mais rápido e mais eficientemente do que outras”, com o que estamos de acordo, baseado nas nossas experiências com o ensino e a aprendizagem de línguas.

Outra diferença que se destaca entre as duas propostas diz respeito ao fato de Brown (op. cit.), diferentemente de Ellis (op. cit.), separar as variáveis cognitivas das afetivas (que, segundo aquele autor, encontram correspondência com o conceito de “personalidade”). Ellis coloca no mesmo grupo – ao qual dá o nome de *propensões*, conforme se vê na Tabela 1.1 – fatores como “estilos de aprendizagem”, que englobam aspectos cognitivos, e “ansiedade”, considerado por muitos autores como um fator afetivo. Finalmente, enquanto Brown não faz menção ao fator “crenças”, Ellis o relaciona a um dos grupos por ele propostos, chamado de *modo de pensar de aprendizes sobre a aprendizagem da língua*.

Para este trabalho, consideramos relevante a proposta de Ellis no que se refere à inclusão das “crenças” entre as diferenças individuais, pois acreditamos que as concepções dos aprendizes sobre variáveis do processo de ensino e aprendizagem de LE podem exercer influência no modo de atuação dos mesmos em sala de aula. Dessa forma, aprendizes que apresentem diferentes crenças acerca do processo citado podem vivenciar a aprendizagem de modo distinto. Seria possível, então, pensarmos que diferentes níveis de participação oral nas aulas possam ser o reflexo de crenças distintas envolvendo a prática oral da língua.

Contudo, estamos de acordo com Brown a respeito da separação entre variáveis cognitivas e afetivas, por pensarmos que, de maneira geral, as características cognitivas de uma pessoa tendem a ser mais estáveis do que as afetivas. Ao tratar de “estilos de aprendizagem”, por exemplo, Brown (2000:113) define estilo como “um termo que se refere a tendências ou preferências consistentes e consideravelmente duradouras *dentro de um indivíduo*” (grifo do autor). Em contrapartida, fatores ligados à afetividade, como a “ansiedade”, podem apresentar menor grau de estabilidade, haja vista, por exemplo, o

fato de geralmente podermos pensar na ocorrência de diferentes níveis desse fator, dependendo da situação. De fato, o próprio Ellis (1996:524) classifica a “ansiedade”, juntamente com a “motivação”, como “os mais maleáveis aspectos de diferença individual”.

Discordamos de Brown (2000), no entanto, quando esse autor considera fatores afetivos como correspondentes a fatores de personalidade. Nesse sentido, estamos em consonância com Ellis (1996: 472), que, conforme vimos anteriormente, sugere que os fatores afetivos representam um tipo dentre as diferenças individuais, enquanto fatores como “personalidade” e “motivação” fariam parte de outro tipo, ao qual chamou de “fatores gerais”. Como veremos na seção sobre personalidade, acreditamos que esse conceito relaciona-se a “padrões consistentes de sentimento, pensamento e comportamento” (Pervin e John, 2001, citado por Dornyei, 2005: 11), ou seja, padrões que se repetem na vida de um indivíduo, em diferentes situações. Fatores afetivos, por outro lado, “tendem a ser voláteis”, podendo afetar a atuação de aprendizes em “atividades de aprendizagem específicas”, o que pode ocorrer “numa base diária ou mesmo de momento a momento” (Ellis, 1996: 483).

Em seguida, antes de propormos uma categorização para as diferenças individuais, apresentaremos a proposta de outro autor, que, juntamente com os autores cujas propostas já foram apresentadas, nos ajudarão a definir o tipo de classificação que consideramos mais relevante para a execução deste trabalho. De acordo com Dornyei (2005: 7-8) e conforme exibimos na Tabela 1.2, as diferenças individuais podem ser classificadas da seguinte forma.

Diferenças Individuais de Aprendizagem

- 1. Personalidade**
 - 2. Habilidade/Aptidão**
 - 3. Motivação**
 - 4. Estilos de Aprendizagem**
 - 5. Estratégias de Aprendizagem**
 - 6. Outras características (ansiedade, auto-estima, criatividade, disposição para a comunicação, crenças de aprendizes)**
-

É interessante notarmos, na proposta de Dornyei, que o autor, diferentemente de Brown (2000) e de forma análoga à Ellis (1996: 472), não considera os fatores ansiedade e motivação como integrantes do grupo de fatores relacionados a personalidade. A auto-estima também aparece desvinculada desse grupo, o que não ocorre na proposta de Brown (op. cit.). Nesse aspecto, portanto, estamos de acordo com Dornyei (op. cit.), pois, como dissemos anteriormente, achamos que fatores afetivos (como ansiedade e auto-estima) não são equivalentes a fatores de personalidade. Em relação ao fator motivação, assim como esse último autor, pensamos representar outro grupo de diferenças individuais, pelo fato de, geralmente, englobar mais do que aspectos relacionados apenas a personalidade ou a afetividade.

A categorização de diferenças individuais que iremos propor leva em consideração as classificações já apresentadas pelos autores que abordamos, assim como as ponderações que fizemos ao longo desta seção. Estamos cientes da dificuldade existente em tal tarefa, dada a natureza abstrata de grande parte dos fatores vinculados a diferenças individuais. Brown (2000: 143) já havia alertado para esse fato, ao dizer que os “psicólogos também encontram dificuldade em definir termos” e que “conceitos abstratos como empatia, agressão, extroversão, e outras rotulações comuns são difíceis de se definir empiricamente”. No entanto, segue o autor, “a natureza evasiva de conceitos afetivos e cognitivos não deve nos impedir de procurar respostas a perguntas”.

Estando de acordo com o autor, elaboramos uma classificação das diferenças

individuais, conforme aparecem ilustradas na Tabela 1.3, a seguir.

Tabela 1.3 – Classificação das Diferenças Individuais de Aprendizagem conforme elaborada para esta pesquisa.

Diferenças Individuais de Aprendizagem

- 1) *fatores afetivos*: ansiedade, auto-estima, inibição, apreensão na comunicação¹⁰ e empatia;
 - 2) *fatores cognitivos*: estilos de aprendizagem¹¹;
 - 3) *fatores de personalidade*¹²: introversão/extroversão, disposição para se comunicar e capacidade de correr riscos;
 - 4) *crenças sobre o processo de aprendizagem de LE*;
 - 5) *motivação*
-

Tendo visto as propostas de alguns autores – assim como a nossa – em relação às diferenças individuais de aprendizagem, passaremos a apresentar e discutir alguns dos fatores relacionados a essa área. Não será possível, neste trabalho, por razões de tempo e espaço, discutirmos todos os fatores expostos até então. Assim, abordaremos aqueles que pensamos poder ter mais relevância para o trabalho em questão, que são os que expusemos na Tabela 1.3.

Começaremos falando sobre os fatores afetivos, a partir da definição de “afeto”. Em seguida, trataremos de fatores relacionados à cognição, abordando estilos de aprendizagem. Posteriormente, abordaremos o conceito de “personalidade”, para, na sequência, focalizarmos traços de personalidade. Dando continuidade, trataremos de *crenças* relacionadas ao processo de aprendizagem de LE e, finalmente, discutiremos

¹⁰ Esse fator aparece em Dornyei (2005: 7-8) como um subgrupo do fator ansiedade. Em nosso estudo, entretanto, o abordaremos separadamente, por considerarmos que nem sempre a ansiedade gera apreensão na comunicação e pela importância que pensamos poder ter em nossa pesquisa.

¹¹ Gostaríamos de esclarecer que, apesar de acreditarmos na utilidade do conceito de estratégias de aprendizagem em ensino e aprendizagem de LE, não iremos nos deter sobre ele na apresentação e discussão que faremos sobre fatores cognitivos. Restringiremo-nos, portanto, ao estudo de estilos de aprendizagem, pois acreditamos que podem ser de maior relevância para esta pesquisa.

¹² Usaremos também o termo “traços de personalidade”, tendo como referência MacIntyre (2007:564), segundo o qual a palavra “traço” diz respeito a características que se manifestam por “longos períodos de tempo e em diferentes situações”, representando “padrões típicos de comportamento”.

motivação.

1.1.2 – Fatores Afetivos

Acreditamos que diferentes fatores afetivos podem exercer influência na produção oral de aprendizes em sala de aula de LE. Assim, primeiramente procuraremos esclarecer, a partir de conceitos encontrados na literatura, o que entendemos por “afeto”, e, em seguida, abordaremos alguns dos fatores – que se relacionam a esse termo – comumente estudados por autores em ensino e aprendizagem de línguas.

1.1.2.1- Afeto

De acordo com Brown (2000:143), a ideia de afeto está relacionada a “emoção ou sentimento”. O autor utiliza o termo “domínio afetivo” para referir-se a aspectos emocionais do comportamento humano. Para ele, a esfera afetiva pode ser posta em contigüidade com a esfera cognitiva, ou seja, em sua compreensão, em ensino e aprendizagem de línguas, o estudo de aspectos cognitivos é tão importante para o entendimento do sucesso na aprendizagem quanto o estudo de aspectos afetivos.

Brown (op. cit.) utiliza conceitos de Benjamin Bloom e seus colegas (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964, citado por Brown, op. cit.) para definir o que seria a esfera afetiva, o que é feito a partir da descrição de cinco níveis formadores de tal esfera. O primeiro, que Brown considera como fundamental, estaria relacionado ao “desenvolvimento da afetividade”, que começa com a disposição de um indivíduo em receber – ao invés de evitar – estímulos externos, dando-lhes sua “atenção controlada e selecionada”. Em seguida, deve-se responder a esse estímulo, o que resultará num comprometimento, por parte do indivíduo, ainda que mínimo, com o seu interlocutor ou uma situação específica. A natureza de tal comprometimento pode apresentar dimensões diferentes: em uma delas, a pessoa pode responder a um estímulo apenas para fazer o que a outra pessoa espera que ela faça; na outra, ela pode estar “disposta a responder voluntariamente”, sem o caráter coercitivo da primeira, havendo maior envolvimento

com a situação.

Concordamos com Brown (op. cit.) quando ele diz que o primeiro nível de desenvolvimento do campo afetivo – conforme descrito no parágrafo anterior – é fundamental. Para que o aprendiz possa obter insumo linguístico, é importante que esteja receptivo às atividades propostas nas aulas, assim como a outras formas de contato com o idioma. Porém, consideramos o segundo nível apresentado também como essencial; afinal, ao pensarmos em termos de participação oral nas aulas, foco do nosso estudo, é igualmente importante que os aprendizes estejam dispostos a responder a estímulos. Além disso, a dimensão com a qual eles se comprometam com tal resposta pode definir o nível de participação oral dos mesmos durante as aulas.

Dando continuidade, o terceiro nível de formação da afetividade envolve “valoração” (Brown, 2000:143), que seria o valor dado pelo indivíduo a diferentes coisas, pessoas ou comportamentos. A partir dessa valoração o indivíduo procederia à procura daquilo que valoriza. O quarto nível, relacionado a esse último, seria a organização de valores em forma de sistema, concomitantemente ao estabelecimento de uma “hierarquia de valores” dentro dele, ou seja, certas coisas, pessoas, comportamentos, etc. teriam mais importância do que outras para um indivíduo, o qual tenderia então a direcionar suas ações para as primeiras.

Fechando os níveis de desenvolvimento da afetividade estaria a caracterização de um indivíduo – assim como o entendimento de si mesmo – a partir do “sistema de valores” por ele criado. Suas atitudes serão reflexo dos valores que internalizou. Dessa maneira, ele vai “integrar crenças, ideias, e atitudes numa visão de mundo ou filosofia” própria. A seguir, falaremos sobre *auto-estima*, o primeiro fator afetivo a ser abordado.

1.1.2.2 - Auto-estima

Segundo Brown (2000: 145), a auto-estima é “provavelmente o aspecto mais penetrante de qualquer comportamento humano”. Se tomarmos tal assertiva como verdadeira, concluiremos que para uma pesquisa como esta, na qual temos como foco principal a atuação de aprendizes em sala de aula, a atenção a esse aspecto adquire considerável relevância.

Na literatura em ensino e aprendizagem de LE, muitos dos estudos sobre auto-

estima têm sido feitos a partir da hierarquização da mesma em três níveis. No nível mais alto estaria a “auto-estima global” (Brown, 2000: 145; Larsen-Freeman e Long, 1994: 184), que seria a “avaliação geral e predominante que uma pessoa faz a respeito do seu próprio valor ao longo do tempo e perpassando situações variadas” (Brown, op.cit.). De acordo com Brown (op. cit.), esse nível de auto-estima apresentaria relativa estabilidade num “adulto maduro”, sendo “resistente à mudança exceto por meio de terapia ativa e prolongada”.

O nível mediano seria representado pela “auto-estima situacional ou específica” (Brown, 2000: 145; Larsen-Freeman e Long, 1994: 184), que seria “o modo como indivíduos percebem a si mesmos em diferentes contextos de vida (escola, trabalho, etc.) e de acordo com diferentes características (inteligência, aparência, etc.)” (Larsen-Freeman e Long, 1994: 184). Finalmente, no nível mais baixo (no sentido de menos abrangente) de auto-estima estaria aquela relacionada a atividades específicas realizadas em situações específicas. Um exemplo seria a avaliação que um indivíduo pode fazer de si mesmo ao participar de uma atividade de produção oral no contexto de sala de aula.

Para o nosso trabalho, acreditamos que a consideração dos três níveis de auto-estima citados pode ser importante. A auto-estima global, por ser mais abrangente, pode influenciar o processo de aprendizagem de forma geral, em todas as formas de atuação de um aprendiz. O conceito de auto-estima situacional pode nos ajudar a entender o modo de agir de um indivíduo no contexto específico de sala de aula. E, por último, a idéia de auto-estima relacionada a atividades pode contribuir para que possamos compreender características de participação de aprendizes em eventos específicos em sala de aula. Tão importante quanto a auto-estima, muitas vezes podendo estar relacionada a ela, a inibição/timidez é outro fator a ser considerado no modo como aprendizes vivenciam a aprendizagem de LE. Dedicaremos a próxima seção, portanto, a uma breve discussão sobre o tema.

1.1.2.3 – Inibição

De acordo com Brown (2000: 147), o conceito de inibição estaria “intimamente relacionado” ao de auto-estima. Segundo o autor, todas as pessoas, no período de desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, sobretudo na fase de adolescência,

construiriam “inibições defensivas” que seriam utilizadas para proteger um ego ainda frágil. Tal processo continuaria até a fase adulta. No entanto, enquanto algumas pessoas – aquelas, segundo o autor, com maior grau de auto-estima – tornam-se mais capazes de lidar com possíveis “ameaças” ao ego, possuindo posturas defensivas mais amenas; outras, ao contrário, teriam maior necessidade de manter “muros de inibição”. O objetivo seria proteger o que é “auto-percebido como um ego frágil e fraco, ou falta de auto-confiança numa situação ou tarefa”.

Tanto Brown (2000: 147) quanto Larsen-Freeman e Long (1994: 190) citam o famoso estudo sobre inibição em relação à aprendizagem de línguas, conduzido por Guiora et al. (1972), no qual pequenas quantidades de álcool foram administradas a um grupo de aprendizes, com o objetivo de se comparar o desempenho dos mesmos – num teste de pronúncia – com o de outros, aos quais não foi dado álcool. Foi constatado que, de fato, o primeiro grupo apresentou melhor desempenho do que o segundo, e, em virtude disso, chegou-se à conclusão de que havia uma relação direta entre inibição e habilidade de pronúncia numa LE.

Contudo, segundo Brown (2000: 148), houve “sérios problemas” na conclusão apresentada por Guiora et al. (1972), na medida em que o efeito produzido pelo álcool, afetando a pronúncia dos aprendizes analisados, pode ser explicado de duas formas. Ao mesmo tempo em que pode reduzir o grau de inibição de uma pessoa, pode, também, afetar (diminuir) a sua tensão muscular. Esse efeito físico, sugere Brown (op. cit.), talvez tenha sido um fator mais importante na explicação do melhor desempenho dos aprendizes que ingeriram álcool do que o “efeito mental”.

Além disso, o autor diz que um teste de pronúncia pode ser “um indicador um tanto quanto pobre de competência lingüística geral”, com o que estamos de acordo. Ainda assim, concluiu o autor, experimentos como esse lançaram luz sobre “uma possibilidade muito interessante: que as inibições, as defesas que nós colocamos entre nós mesmos e outros são importantes fatores a contribuir [negativamente] com o sucesso [no sentido de resultado]” da aprendizagem de línguas.

1.1.2.4 – Ansiedade

De acordo com Arnold e Brown (1999, citado por Dornyei, 2005: 198), a

ansiedade “é possivelmente o fator afetivo que obstrui o processo de aprendizagem de maneira mais notável”. Por essa razão, argumenta Dornyei (op. cit.), tal fator tem sido destaque em pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas “há décadas”.

Apesar de, como vimos no parágrafo anterior, a ansiedade poder ser prejudicial à aprendizagem, alguns pesquisadores têm apontado que a presença desse fator pode também, em alguns casos, ser benéfica. Em virtude desse fato, encontra-se na literatura uma distinção entre ansiedade benéfica ou facilitadora e ansiedade inibitória ou debilitante. Segundo Scovel (1978, citado por Larsen-Freeman e Long, 1994: 187),

[a] ansiedade facilitadora motiva o aprendiz a ‘enfrentar’ a nova atividade de aprendizagem; ela prepara o aprendiz emocionalmente para comportar-se em busca de aprovação. A ansiedade debilitante, por outro lado, motiva o aprendiz a ‘fugir’ da nova atividade de aprendizagem; ela estimula o indivíduo emocionalmente a adotar comportamento esquivo.

Outra distinção entre tipos de ansiedade comumente encontrada na literatura é aquela entre ansiedade-traço (mais estável e duradoura) e ansiedade-estado (mais instável e efêmera). O primeiro tipo representa “uma predisposição mais permanente para ser ansioso”, o que significa dizer que “algumas pessoas são previsivelmente e geralmente ansiosas em relação a várias coisas” (Brown, 2000: 151). O segundo estaria relacionado a situações específicas nas quais um indivíduo pode sentir-se ansioso. Concordamos com Brown (op. cit.) quando ele diz que “é importante numa sala de aula que o professor tente determinar se a ansiedade de um aprendiz origina-se de um traço mais global ou se vem de uma situação particular no momento”. Achamos que, dessa forma, o professor terá uma visão mais precisa a respeito desse aprendiz, podendo auxiliá-lo de maneira mais efetiva.

1.1.2.5 – Apreensão na comunicação

O conceito que dá nome a esta seção está relacionado, em sua origem, a outro,

conhecido informalmente como “medo de falar em público”. De acordo com McCroskey (1982: 137), autor na área de comunicação, pesquisas abordando o “medo do palco” (*stage fright*) teriam servido como base para a conceituação por ele elaborada, envolvendo a “apreensão na comunicação” (*communication apprehension*). Segundo o autor, esse conceito representa “uma síndrome de ansiedade relacionada à comunicação [oral] – real ou antecipada – com uma outra pessoa ou pessoas” (McCroskey, 1977: 27-28).

Esse autor (op. cit.), ao citar pesquisa realizada pelo departamento norte-americano de saúde, educação e assistência social, indicando que aproximadamente onze por cento dos aprendizes¹³ daquele país tinham algum tipo de deficiência física, argumenta que crianças/jovens aprendizes apresentando o tipo de síndrome citada no parágrafo anterior deveriam receber a mesma atenção geralmente dada àqueles com deficiência. McCroskey (op. cit.) utiliza-se de outros dados para reforçar seu argumento, como, por exemplo, um estudo, no qual cerca de vinte mil estudantes universitários foram investigados, apontando que de quinze a vinte por cento desses estudantes “sofriam de uma debilitante apreensão na comunicação”, ou seja, apresentavam um nível de apreensão “de magnitude suficiente para interferir seriamente no funcionamento de um indivíduo em encontros humanos normais” (op. cit.).

Apesar de sabermos que os números relatados no parágrafo anterior dizem respeito a aprendizes norte-americanos, nossa experiência profissional – e também estudantil – nos faz acreditar que se pesquisas semelhantes fossem realizadas no Brasil, os resultados talvez não fossem muito distintos. Mesmo que consideremos exagerada a comparação entre aprendizes com dificuldades para a comunicação e aqueles com deficiências físicas, acreditamos que indivíduos que vivenciem níveis de ansiedade tais que possam interferir em sua vida profissional ou acadêmica, por exemplo, merecem, de fato, atenção por parte de professores e pesquisadores.

McCroskey (1976: 1-2) pondera que uma pessoa normalmente não apreensiva em relação a comunicação “antecipa uma experiência agradável e recompensadora como resultado da comunicação com outros, e geralmente tem tais experiências”. Entretanto, segue o autor,

¹³ Trata-se de aprendizes que cursavam o que seria equivalente aos ensinos fundamental e médio aqui no Brasil.

a pessoa que é altamente apreensiva em relação a comunicação espera por punição (ou, no mínimo, falta de recompensa) na sua comunicação com outros, e frequentemente tem tais experiências negativas. Essas pessoas não gostam de se comunicar com outros, tanto com uma outra pessoa ou em grupos, e fará grandes esforços para evitar a comunicação. Se circunstâncias os forçam a envolver-se em comunicação com outros, eles normalmente se sentirão desconfortáveis, tensos, e constrangidos, e parecerão (na melhor das hipóteses) tímidos ou reticentes em relação aos outros.

Para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de línguas esses padrões de sentimentos e atuação podem ser especialmente problemáticos, na medida em que uma das propostas do ensino comunicativo – prevalente há algum tempo em grande parte das escolas e instituições de ensino de LE – está relacionada ao aprimoramento da competência comunicativa dos aprendizes. Para que isso ocorra, considera-se importante que aqueles que estão a aprender a LE interajam com outros envolvidos no mesmo processo.

1.1.2.6 – Empatia

De acordo com Larsen-Freeman e Long (1994: 189), empatia seria “a capacidade de um indivíduo de se colocar no lugar do outro”. Segundo Brown (2000: 153), essa capacidade seria fundamental no processo de ensino e aprendizagem de línguas, já que as “transações sociais que o aprendiz de segunda língua é chamado a realizar constituem complexos esforços”. Afinal, segue o autor,

(p)ara comunicar-se efetivamente você precisa ser capaz de entender os estados afetivos e cognitivos da outra pessoa; a comunicação falha quando falsas pressuposições e presunções são feitas a respeito do estado da outra pessoa. Do nível mais mecânico ou sintático da língua ao nível mais abstrato, significativo, nós presumimos certas estruturas de conhecimento e certos estados emocionais em qualquer ato de comunicação. Para fazer essas presunções corretamente, nós devemos transcender os limites do nosso próprio ego, (...) “atravessar” os limites do nosso ego para que possamos enviar e receber mensagens claramente.

Podemos pensar numa situação em sala de aula em que o professor proponha a realização de uma atividade de prática oral, a partir de um arranjo em que os alunos trabalhem em duplas. Se um dos participantes dessas duplas fizer “falsas pressuposições” acerca do outro, a interação entre os dois pode ser prejudicada. Pode acontecer, por exemplo, de um dos aprendizes – presumindo “certas estruturas de conhecimento” – achar que o outro tem conhecimento lingüístico mais avançado que o seu, e por isso sentir-se inibido e evitar prolongar a conversa. Esse fato, por sua vez, afetaria o processo de aprendizagem desse aprendiz, na medida em que ele deixaria de aproveitar oportunidades de prática oral da língua de maneira mais efetiva.

Numa outra situação, é possível pensarmos que falsos julgamentos por parte de um aprendiz em relação a outro podem resultar em estados afetivos negativos. Um exemplo seria o sentimento de rejeição dirigido a um colega de classe, originado da associação da imagem de tal colega a um conceito negativo, como, por exemplo, o de antipatia. É comum, na linguagem cotidiana, frases do tipo “Não simpatizei com aquela pessoa”. Em salas de aula de LE, nas quais, na maioria das vezes, as pessoas são reunidas aleatoriamente, esse tipo de frase pode – não raramente – ser ouvido. De acordo com a citação que fizemos anteriormente de Brown (2000: 152), esses sentimentos podem ter como consequência problemas na comunicação entre aprendizes, como, até mesmo, a ausência de comunicação. Consideramos essa possibilidade relevante à nossa pesquisa, já que pode nos apontar um dos fatores que resultariam no silêncio de aprendizes.

1.1.3- Fatores Cognitivos

No dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o termo cognição é definido como “Faculdade, ato ou ação de conhecer; aquisição de um conhecimento”. No processo de aprendizagem de uma LE, o número de configurações internas acionadas para o recebimento de informações relacionadas a essa língua, assim como de ações tomadas para se adquirir conhecimentos sobre ela é proporcional ao número de aprendizes envolvidos nessa tarefa. Nesse sentido, aprendizes apresentam estilos e estratégias de aprendizagem peculiares que definirão o seu desenvolvimento ao longo do referido

processo.

É importante que façamos uma diferenciação entre os conceitos envolvendo estilos e estratégias de aprendizagem. De acordo com Snow et al. (1996, citado por Dornyei, 2005: 122), a diferença principal entre eles relaciona-se à “amplitude e estabilidade” que refletem, sendo que estilo seria “uma estratégia utilizada consistentemente ao longo de uma série de atividades”. Em consonância com o autor citado, Riding (2000a, citado por Dornyei, op. cit.) argumenta que os estilos teriam provavelmente uma base fisiológica, caracterizando-se por serem “relativamente fixos” num indivíduo, enquanto as estratégias poderiam ser “aprendidas e desenvolvidas para se lidar com situações e atividades”.

Como dissemos na Seção 1.1, falaremos apenas sobre estilos de aprendizagem, com a perspectiva de que os conceitos correspondentes serão de maior auxílio na compreensão do período silencioso prolongado.

1.1.3.1- Estilos de aprendizagem

Conforme Larsen-Freeman e Long (1994: 192), estilo de aprendizagem – ou “estilo cognitivo”, como chamado pelos autores – seria “a maneira preferencial com a qual os indivíduos processam informação ou abordam uma atividade”. Para Ellis (1996: 499), esse conceito diz respeito às “maneiras características pelas quais os indivíduos orientam-se para a resolução de problemas”.

Apesar de Larsen-Freeman e Long (op. cit.) tratarem “estilo cognitivo” e “estilo de aprendizagem” como equivalentes, alguns autores preferem diferenciar os dois conceitos. De acordo com Brown (2000: 113), o estilo cognitivo de uma pessoa está relacionado à maneira com que ela “aprende coisas” e lida com problemas de forma geral. Quando esse estilo é posto em prática num contexto educacional, pode então ser chamado, segundo o autor, de estilo de aprendizagem.

Dornyei (2005: 124), que define estilo cognitivo como englobando “os modos preferenciais e habituais de um indivíduo de perceber, lembrar, organizar, processar e representar informação”, argumenta que haveria uma vantagem no estudo de estilo cognitivo anteriormente ao de estilo de aprendizagem. Essa vantagem estaria relacionada ao fato de que o foco em estilos cognitivos permite que se tenha acesso a

conceitos “mais puros”, na medida em que, diferentemente de estilos de aprendizagem, os estilos cognitivos estão isentos de “quaisquer interferências educacionais e situacionais/ambientais”.

Ainda que consideremos relevante a distinção proposta por Brown (2000: 113) e Dornyei (2005: 124) entre estilo cognitivo e estilo de aprendizagem, não achamos necessário fazermos o mesmo em nosso trabalho. Acreditamos que, de modo geral, mesmo num contexto educacional, o estilo cognitivo de uma pessoa, tal como definido por Dornyei (op. cit.) e exposto no parágrafo anterior, tende a permanecer estável o suficiente para investigação, podendo ser chamado de estilo de aprendizagem, em virtude do contexto em que a investigação é realizada.

Em seguida, apresentaremos e discutiremos dois estilos de aprendizagem, considerados conjuntamente por representarem características de certa forma opostas, selecionados a partir do grau de importância que acreditamos poderem ter para esta pesquisa.

Abstrato e Concreto

O aprendiz caracteristicamente concreto, segundo Ehrman e Leaver (2003: 400), seria aquele que “prefere algum tipo de contato sensorial com aquilo que está sendo aprendido, uma relação com experiência direta, e aprendizagem experiencial”. Ainda segundo as autoras, aprendizes com essa característica, ao invés de querer aprender sobre a língua, preferem utilizá-la para realizar algo.

Tal preferência traz conseqüências para a atuação dos mesmos em sala de aula. Ehrman (1996b, citado por Ehrman e Leaver, op. cit.) relata a experiência de um aluno com predileção por “atividades concretas”, como, por exemplo, jogos de aprendizagem, viagens de campo, “role-plays”, além de gostar de tomar notas e “falar tanto quanto possível”. Esse aprendiz, de acordo com Ehrman e Leaver (op. cit.), tem a percepção de que exposições e explicações de regras gramaticais lhe são pouco úteis.

Contrapondo-se ao tipo de aprendiz citado nos dois parágrafos anteriores, o tipo abstrato, segundo Ehrman e Leaver (2003: 400), geralmente tem preferência por sistemas, regras gramaticais e discussão de tópicos abstratos, e demonstra ter atenção à precisão. De acordo com as autoras, aprendizes com essas características podem

“perder-se na teoria e nunca alcançar o uso da língua”. Ehrman (1996b, citado por Ehrman e Leaver, op. cit.) faz referência a uma aluna que não consegue entender o que o professor lhe diz porque “ela algumas vezes começa a pensar sobre uma palavra ou regra gramatical, ao invés de simplesmente utilizá-las”, ou seja, alunos como ela “indicam mais interesse no sistema subjacente à língua do que no uso de fato da língua para comunicação”.

Conforme citamos na Introdução deste trabalho, Ellis (1996:508) identifica dois estilos de aprendizes: o analítico, voltado para as normas da língua, e o experiencial, voltado para a comunicação. É possível dizermos que há equivalência entre esses dois termos e aqueles que estamos abordando nesta seção. O abstrato, tendo “preferência por sistemas, regras gramaticais”, pode, na aprendizagem de uma LE, dar maior atenção às normas da língua do que ao uso da mesma, sendo, dessa forma, semelhante ao analítico. Em contrapartida, o concreto, a partir da preferência pela “experiência direta” e pela “aprendizagem experiencial”, pode, em sala de aula, estar mais voltado para a comunicação, encontrando semelhança com o experiencial.

Acreditamos que os perfis delineados nesta seção, envolvendo a classificação de aprendizes como abstratos ou concretos, podem ser relevantes para esta pesquisa. Isso se deve ao fato de que a predominância, em um aprendiz, de características relacionadas a um ou outro perfil pode ter como consequência maior ou menor participação oral em sala de aula. O aprendiz concreto, por sentir-se mais confortável ao fazer uso da língua do que ao ouvir as explicações do professor, pode apresentar produção oral mais intensa do que o abstrato. Esse último, por sua vez, por interessar-se mais em adquirir conhecimentos sobre as regras gramaticais da língua do que em utilizá-la em situações concretas, pode apresentar produção oral mais escassa. Dando sequência à revisão bibliográfica, abordaremos, a seguir, alguns conceitos envolvendo *traços de personalidade*.

1.1.4- Traços de Personalidade

Revisaremos, nas seções seguintes, o trabalho de alguns autores acerca de traços de personalidade, notadamente aqueles que acreditamos poder nos ajudar a compreender a atuação dos aprendizes-participantes desta pesquisa, tendo como foco a

oralidade. Começaremos com uma discussão a partir de conceitos de ‘personalidade’ para, em seguida, abordarmos os fatores ‘introversão-extroversão’, ‘disposição para se comunicar’ e ‘capacidade de risco’, respectivamente.

1.1.4.1 – Personalidade

Em ensino e aprendizagem de línguas, o fator *personalidade* tem sido considerado como um dos mais significativos no processo de aquisição (Ellis, 1996: 471). Tal afirmação faz sentido se pensarmos que “aos olhos de muitos professores de línguas, a personalidade de seus alunos constitui um fator muito importante a contribuir para o sucesso ou fracasso na aprendizagem da língua” (op. cit.: 517).

Ainda assim, em grande número de estudos na nossa área de investigação, quando se aborda o termo personalidade, é comum que se proceda, de maneira quase automática, a uma classificação e descrição dos chamados “fatores de personalidade” (Brown, 2000:142), como introversão, tolerância à ambiguidade, capacidade de correr riscos etc., sem que se defina personalidade. Larsen-Freeman e Long (1994:184), por exemplo, ao tratarem de diferenças individuais em aprendizagem, fazem de “personalidade” o título de uma seção, e logo abaixo aparece o número um, seguido da palavra “auto-estima”, que será o tema da discussão subsequente. Os autores não oferecem, portanto, uma definição do termo personalidade. De maneira semelhante, Ellis (1996:517) fala sobre “variáveis de personalidade”, como extroversão, capacidade de correr riscos etc., sem, contudo, explicitar o que seria personalidade.

Encontramos, no entanto, em Dornyei (2005:11), uma discussão que nos pareceu relevante, na qual ele apresenta uma definição para o termo, a partir da citação de dois autores da área da psicologia, e também sugere o que seriam “traços de personalidade”, termo semelhante a fatores ou variáveis de personalidade, conforme abordados no segundo parágrafo desta seção, e que será utilizado no decorrer deste trabalho. O autor diz que:

De acordo com a definição padrão de Pervin e John (2001), a personalidade diz respeito àquelas características da pessoa que “representam padrões consistentes de sentimento, pensamento e

comportamento” (p.4). Tal visão ampla obviamente permite uma vasta gama de abordagens, mas a ênfase em todas essas abordagens tem sido “padrões consistentes.” Experiências pessoais sugerem que existe certa constância na maneira com a qual um indivíduo age, independentemente da situação em si. De fato, todas as línguas possuem um extenso grupo de adjetivos para descrever esses padrões, indo de *agressivo* a *gentil* ou de *preguiçoso* a *sociável*, e parece haver alto grau de acordo entre as pessoas a respeito de tais categorizações – isso sugere que esses adjetivos representam traços de personalidade latentes.

Consideramos relevante a definição apresentada, pois indica haver certa regularidade nos padrões de comportamento das pessoas, ou seja, mesmo em diferentes contextos, há uma tendência por parte do indivíduo no sentido de agir de determinada maneira. Sabemos, contudo, que há diversos fatores que podem atuar em cada ambiente específico e que podem fazer com que uma pessoa, por exemplo, que, de maneira geral, tende à introversão, aja de maneira extrovertida. Mesmo assim, acreditamos na existência dos “padrões consistentes” citados, e que para o entendimento da atuação de um indivíduo em determinado ambiente a elucidação de tais padrões pode trazer contribuições importantes.

A seguir, apresentamos outra definição para o termo personalidade, que reforça a existência de consistência no modo de atuação de uma pessoa, ressaltando, ao mesmo tempo, a singularidade no agir dessa pessoa em relação a outras. Segundo Child (1968, citado por Dornyei, 2005: 3), o termo personalidade representa “Fatores internos mais ou menos estáveis que tornam o comportamento de uma pessoa consistente ao longo do tempo e diferente do comportamento que outras pessoas manifestariam em situações semelhantes”.

O conhecimento a respeito das tendências de atuação de aprendizes, somado à investigação de fatores relacionados ao ambiente, pode resultar numa visão mais completa do modo de agir dos mesmos – no nosso caso, alunos de níveis intermediário-avançado e avançado de língua inglesa com atuações marcadas pelo silêncio.

1.1.4.2 – Introversão-Extroversão

Segundo Dornyei (2005: 25), trata-se do “aspecto de personalidade mais pesquisado em estudos de língua”. O autor sugere que um dos motivos para tanto é o fato de haver “relações óbvias de senso comum entre extroversão e uso da língua” e aponta que pesquisas têm demonstrado que aprendizes caracteristicamente extrovertidos falam mais em sala de aula e fazem menor quantidade de pausas do que os introvertidos. Esses últimos, por outro lado, usam linguagem mais formal e com “construções gramaticais” mais elaboradas.

No entanto, houve momentos, na história das pesquisas sobre extroversão, nos quais os resultados obtidos – relacionando esse traço de personalidade a sucesso na aprendizagem – eram considerados “insignificantes ou mistos” (Dornyei, op. cit.: 26). Havia, de modo geral, a expectativa de que aprendizes predominantemente extrovertidos alcançariam melhores resultados na aprendizagem da língua. Dessa forma, esperava-se que esses aprendizes pudessem responder, ao menos em parte, a uma pergunta característica em pesquisas realizadas nos anos 70, sobre qual tipo de aprendiz representaria o “bom aprendiz de línguas”.

De acordo com Dewaele e Furnham (1999: 520), tais expectativas existiam porque os aprendizes extrovertidos são

linguisticamente mais ativos do que os introvertidos, fora da sala de aula, aumentando, dessa forma, a quantidade de insumo linguístico (Krashen, 1985) e de produção compreensiva de linguagem (Swain, 1985, 1993), que lhes permitiria testar um maior número de hipóteses sobre a língua-alvo e, assim, adquirir a língua mais rapidamente do que os introvertidos¹⁴. Esperava-se que os primeiros contatos bem-sucedidos dos extrovertidos, na língua-alvo, fossem motivá-los adiante. Resumindo, esperava-se que os extrovertidos fossem melhores aprendizes de língua.

¹⁴ O contexto ao qual os autores se referem diz respeito à aprendizagem de L2, e não de LE. Contudo, é possível pensarmos que o mesmo é válido no caso desse último contexto, ou seja, que aprendizes extrovertidos sejam, no geral, “linguisticamente mais ativos do que os introvertidos” em sala de aula de inglês como LE.

Porém, como dissemos anteriormente, pesquisas indicavam que não havia relação direta entre extroversão e melhores resultados na aquisição de LE/L2. Por essa razão, o estudo sobre extroversão perdeu credibilidade e os pesquisadores começaram a duvidar que pudesse haver ligação entre essa variável e qualquer forma de medida de desempenho linguístico (Dewaele e Furnham, 1999: 520).

De acordo com Dewaele e Furnham (op. cit.), o motivo para essa perda de credibilidade pode estar relacionado a problemas de inadequação entre os instrumentos de avaliação de desempenho utilizados e a proficiência linguística global (levando-se em consideração não apenas habilidades escritas, mas também orais) dos avaliados. Para os autores, sempre que a influência do fator extroversão era medida a partir de testes escritos, os resultados eram insatisfatórios, ou seja, não havia relação entre esse fator e melhor desempenho na aprendizagem.

Dewaele e Furnham (op. cit.: 525) avaliam que os aprendizes extrovertidos, mais comunicativos, geralmente não obtêm resultados melhores do que os introvertidos quando se trata de “trabalho escrito”. Isso aconteceria porque “a relativa vantagem dos extrovertidos é neutralizada pela melhor preparação dos introvertidos”, os quais, segundo os autores, seriam mais estudiosos, em virtude de preferirem, muitas vezes, a interação com os livros à interação com pessoas, como veremos mais adiante nesta seção.

Entretanto, apontam Dewaele e Furnham (op. cit.), à medida que novos instrumentos de avaliação linguística foram sendo utilizados, tornou-se possível encontrar vínculos entre extroversão e desempenho linguístico. Quando tal desempenho era avaliado levando-se em consideração habilidades comunicativas orais, os resultados começavam a mostrar que a extroversão poderia conduzir a maior sucesso na aquisição da língua. Uma das explicações, de acordo com Dewaele e Furnham (op. cit.: 536), estaria no fato de os extrovertidos serem “menos ansiosos para se comunicar na língua-alvo”, apresentando maior probabilidade de participar de discussões e, em virtude disso, terem mais acesso a insumo linguístico compreensível e ampliarem a produção oral.

Porém, as razões pelas quais os extrovertidos geralmente têm participação maior em discussões podem ser diferentes daquelas normalmente proferidas pelo senso comum, segundo as quais essas pessoas seriam mais auto-confiantes e menos tímidas, e, por isso, falariam mais. Segundo Brown (2000: 155), a extroversão representa

o ponto até o qual uma pessoa tem uma necessidade profundamente assentada de obter estímulos no ego, auto-estima, e um senso de completude, *a partir de outras pessoas* (grifos do autor), ao invés de obter tal afirmação de dentro de si. Os extrovertidos, na verdade, precisam de outras pessoas para se sentirem “bem”. Mas os extrovertidos não são necessariamente tagarelas e faladores. Eles podem ser relativamente tímidos e ainda assim necessitam a afirmação dos outros. Introversão, por outro lado, é o ponto até o qual uma pessoa obtém um senso de completude e preenchimento separadamente do reflexo desse ego a partir de outras pessoas. Contrário aos nossos estereótipos, os introvertidos podem ter uma força interna de caráter que os extrovertidos não têm.

Como dissemos anteriormente, as concepções que se tem, de maneira geral, a respeito do que seria introversão ou extroversão são relativamente distintas dessa que acabamos de apresentar. Apesar de não acharmos adequada a generalização feita por Brown (op. cit.), ao dizer que os extrovertidos “precisam de outras pessoas para se sentirem ‘bem’”, consideramos suas ideias pertinentes, pois auxiliam na diferenciação entre inibição e introversão, possivelmente alvo de confusão. Podemos inferir, a partir da definição de Brown, que, assim como um indivíduo extrovertido pode ser “relativamente tímido”, um introvertido não seria, por seu turno, necessariamente tímido¹⁵, como muitas vezes se acredita.

Para tentar explicar as diferenças entre pessoas extrovertidas e introvertidas, muitos autores – principalmente da área da psicologia – têm recorrido a análises de aspectos biológicos. Foi constatado, por exemplo, que indivíduos introvertidos possuem maior nível de excitação no sistema nervoso autônomo¹⁶ e também no córtex¹⁷, do que os extrovertidos (Eysenck, 1981, citado por Dewaele e Furnham, 1999: 512). Essa diferença, segundo Dewaele e Furnham (op. cit.), explicaria diferenças no comportamento e nas preferências apresentadas por esses dois tipos de pessoas. Seguem os autores:

¹⁵ Conforme abordamos na Seção 1.1.2.3.

¹⁶ O sistema nervoso autônomo é uma “divisão do sistema nervoso periférico, que controla os processos vitais do corpo, como o batimento cardíaco, a pressão sanguínea, e a respiração” (Evans-Martin, 2010: 175).

¹⁷ O córtex cerebral é responsável pelos processos psicológicos superiores, tais como pensamento, linguagem, movimento voluntário, julgamento e percepção. A palavra córtex “vem do latim para ‘casca’. Isto porque o córtex é a camada mais externa do cérebro” (Vilela, 2010).

Os extrovertidos são subexcitados; os introvertidos são supraexcitados. Pelo fato de qualquer indivíduo [precisar] operar idealmente com um nível moderado de excitação do córtex, os mais extrovertidos estarão inclinados a procurar por estímulo externo para alcançar um nível propício, enquanto pessoas mais introvertidas não necessitam desse estímulo e irão, ao contrário, portanto, evitar situações supraexcitantes. (...) Inúmeros estudos têm mostrado a relação entre o nível de extroversão e a tolerância a luz forte ou a som alto. Os introvertidos alcançam seus níveis de tolerância muito mais rapidamente quando expostos a esses estímulos: Eles irão piscar seus olhos primeiro e abaixar o volume primeiro.

Pensando no ambiente de sala de aula de LE, podemos – a partir da ideia de que pessoas introvertidas teriam menos tolerância a luz forte ou a barulho – supor que aqueles predominantemente introvertidos tenderão a preferir a quietude ou situações que não envolvam estímulo acentuado dos sentidos, ao passo que os extrovertidos preferirão o oposto. É o que mostra o trecho a seguir, conforme Eysenck (1981, citado por Dewaele e Furnham, 1999: 513):

O típico extrovertido é sociável, gosta de festas, tem muitos amigos, precisa ter pessoas com quem conversar, e não gosta de ler ou estudar sozinho. Ele precisa de excitação, tenta a sorte, frequentemente corre riscos, age sem planejar, e é geralmente um indivíduo impulsivo. (...) O típico introvertido é aquela pessoa quieta e retraída, introspectiva, que prefere livros ao invés de pessoas; ele é reservado e distante, exceto para amigos íntimos. Ele tende a planejar com antecedência, “olha antes de pular”, e não confia no impulso do momento.

Na medida em que, de modo geral, o indivíduo extrovertido “precisa ter pessoas com quem conversar” e “não gosta de ler ou estudar sozinho”, enquanto o introvertido “prefere livros ao invés de pessoas”, acreditamos numa possível vantagem do primeiro em relação a esse último, no que se refere à produção oral da língua. Afinal, para o desenvolvimento de habilidades orais em uma LE, a interação com outros participantes do contexto de aprendizagem, como já dissemos neste trabalho, é fundamental.

1.1.4.3 - Disposição para se comunicar

O termo *disposição para se comunicar*¹⁸, que designa um conceito inicialmente elaborado tendo como foco a comunicação em L1 (MacIntyre et al, 1998: 545), originou-se a partir de termo e conceito semelhante, chamado de “falta de disposição para se comunicar” (*unwillingness to communicate*), elaborado por Burgoon (1976, citado por McCroskey, 1992: 17). Os dois termos, segundo McCroskey (op cit.), são utilizados para abordar a mesma questão, ou seja, a orientação – no sentido de procurar ou evitar – que cada pessoa apresenta em relação à comunicação/interação, quando há oportunidades para tanto. A única diferença seria que o termo “disposição para se comunicar” está orientado num sentido positivo, com a retirada das palavras “falta de” (ou, em inglês, do prefixo “un”)¹⁹.

McCroskey e Richmond (1990: 20) argumentam que enquanto alguns indivíduos, de modo geral, apresentam disposição ou desejo de se comunicar, outros não os apresentariam, preferindo, muitas vezes, o silêncio à comunicação. Sendo assim, os autores falam sobre a existência de diferenças no que se refere ao “comportamento de fala” de cada indivíduo, como mostra o trecho a seguir:

Embora o ato de falar seja um componente vital na comunicação interpessoal e no desenvolvimento de relações interpessoais, as pessoas diferem dramaticamente umas das outras no que se refere a quanto elas de fato falam. Algumas pessoas falam muito pouco, elas tendem a falar apenas quando alguém lhes dirige a palavra – e algumas vezes nem mesmo nesse caso. Outras tendem a verbalizar quase de forma constante. Muitas pessoas falam mais em certos contextos do que em outros. A maioria das pessoas falam mais ao conversar com certos interlocutores do que o fazem ao conversar com outros. Essa variabilidade no comportamento de fala está enraizada numa predisposição ligada à personalidade, a qual chamamos de “disposição para se comunicar”.

¹⁸ Usaremos, neste trabalho, os termos “disposição para se comunicar” e “disposição para a comunicação” como designação para o mesmo conceito.

¹⁹ O autor argumenta que a escala utilizada para medir o conceito elaborado por Burgoon (1976, citado por McCroskey, 1992:17) resultou ineficiente para a medição do mesmo, o que não aconteceria com o conceito de “disposição para a comunicação”, cujo instrumento de medida mostrou-se válido para tal tarefa.

Ao revisarem tal conceito, MacIntyre et al. (1998:546) apontam que o mesmo está relacionado a uma “predisposição estável” de um indivíduo, sendo, portanto, caracterizado essencialmente como um traço de personalidade:

Embora seja certo que a situação influenciaria o nível de disposição para se comunicar de uma pessoa, o conceito desenvolvido por McCroskey e associados foi criado explicitamente como um traço de personalidade e não como uma variável dependente da situação.

Acreditamos, no entanto, que se a “maioria das pessoas falam mais ao conversar com certos indivíduos do que o fazem com outros”, conforme argumentam McCroskey e Richmond (1990: 20), torna-se possível afirmarmos que o nível de “disposição para se comunicar” de um indivíduo pode estar relacionado também a fatores situacionais, e não apenas a traços de personalidade do mesmo. Desse modo, concordamos com MacIntyre et al. (1998:546) quando sugerem que “não é necessário limitar [o conceito] *disposição para se comunicar* a uma variável relacionada à personalidade”. Os autores dizem tratar esse conceito “como uma variável situacional influenciada tanto por aspectos temporários quanto duradouros”.

Dessa forma, num evento específico no qual uma pessoa está inserida, no momento em que estiver prestes a optar por comunicar-se ou não, podem exercer influência nessa decisão tanto uma orientação geral do indivíduo no sentido de procurar ou evitar interagir verbalmente com outros quanto fatores mais diretamente relacionados à situação que se apresenta. Portanto, estamos de acordo com MacIntyre et al. (1998: 550), no que se refere à ideia de que a decisão “para iniciar uma fala é uma ação motivada que pode ser influenciada tanto por fatores específicos de uma situação quanto por fatores duradouros”.

Entre os fatores relacionados a uma situação específica, MacIntyre et. al. (1998: 546) incluem “o grau de familiaridade entre os interlocutores, o número de pessoas presentes, a formalidade da situação” e “o tópico da conversa”. Não é difícil imaginarmos situações – ou até mesmo lembrarmos de algumas – em que esses fatores exerçam/exerceram influência no nível de disposição para se comunicar de uma pessoa, tanto dentro como fora da sala de aula de LE. Dependendo do tópico da conversa, por exemplo, alguém pode ter muita ou nenhuma vontade de se comunicar com outros.

Segundo MacIntyre et. al. (op. cit.), “os determinantes mais imediatos da disposição para se comunicar” de um aprendiz seriam o desejo (ou não) de interagir com uma pessoa específica e o nível de auto-confiança por ele apresentado, no que se refere à capacidade de se comunicar por meio da língua-alvo, na situação imediata vivenciada.

No entanto, ainda que os fatores elencados por MacIntyre et. al. (op. cit.) no parágrafo anterior mereçam consideração quando se avalia o nível de disposição para se comunicar de uma pessoa, acreditamos que fatores relacionados a sua personalidade podem exercer influência decisiva, na medida em que representam uma “predisposição que é relativamente consistente, perpassando uma variedade de contextos de comunicação e de tipos de interlocutores” (McCroskey e Richmond, 1990: 23). Nesse sentido, MacIntyre et. al. (1998: 549) reconhecem que “padrões de comportamento” tendem a se repetir ao longo do tempo e que as pessoas possuem “considerável consistência multi-situacional em seu comportamento comunicativo”.

Um desses fatores (de personalidade) seria a introversão (MacIntyre et. al., 1998: 546). Como vimos na seção anterior, indivíduos predominantemente introvertidos tendem a ser mais quietos e reservados do que os extrovertidos, preferindo, muitas vezes, o contato com livros à interação com outras pessoas. Assim, é possível que esses indivíduos, em determinadas situações, apresentem menos disposição para se comunicar do que outros.

O que diferenciaria os fatores introversão e disposição para a comunicação seria o grau de permeabilidade dos mesmos no que se refere a questões sócio-situacionais. Enquanto vemos a introversão como uma característica individual que tende a permanecer constante, independentemente da situação e das pessoas envolvidas, acreditamos – após considerarmos as ideias dos autores citados nesta seção – que a decisão de um indivíduo por comunicar-se ou não poderá sofrer influência tanto de fatores de personalidade como a introversão quanto de fatores afetivos relacionados ao ambiente.

A disposição para se comunicar pode ser um fator importante a exercer influência no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Afinal, ao pensarmos sobre o ensino de línguas comunicativo, no qual se dá ênfase a diferentes formas de interação, torna-se essencial a participação dos aprendizes, notadamente em atividades de produção oral. Conforme Dornyei (2005: 207), de maneira geral,

o propósito de abordagens comunicativas de ensino de línguas é promover a competência comunicativa dos aprendizes na língua-alvo. Contudo, não é incomum encontrar pessoas que tendem a evitar engajar-se em situações comunicativas em L2, mesmo possuindo alto nível de competência comunicativa. Isso implica que há uma camada adicional de fatores que fazem a mediação entre ter a competência para se comunicar e colocar essa competência em prática.

De forma semelhante, MacIntyre et al (2001: 370) sugerem que:

Num contexto em que a pedagogia de línguas modernas coloca grande ênfase na comunicação autêntica como parte essencial da aprendizagem de línguas, seguir-se-ia, portanto, que diferenças individuais relacionadas a tendências de comunicação terão um papel significativo em resultados de aprendizagem de língua, tanto em termos linguísticos como não-linguísticos.

Portanto, tais diferenças entre indivíduos no que se refere à disposição para a comunicação em sala de aula poderão afetar a participação dos mesmos em atividades realizadas nesse contexto. Afinal, para haver participação é necessário que o aluno esteja disposto a participar e a se comunicar com outros envolvidos no contexto citado, havendo oportunidades para tanto.

1.1.4.4 – Capacidade de risco²⁰

Tendo em vista as diferenças existentes entre dois idiomas, tanto em termos gramaticais quanto em relação à pronúncia ou vocabulário, é esperado que um indivíduo em processo de aprendizagem de uma LE utilize, muitas vezes, essa língua de maneira distinta daquela comumente utilizada por falantes nativos, tanto no que se refere à forma tida como padrão como a diferentes modos coloquiais de uso. Especialmente em relação à prática oral, quando não há tempo para planejamento – diferentemente do que acontece com a produção escrita – , requer-se que o aprendiz se exponha, no sentido de

²⁰ Tradução de “risk-taking”, conforme sugerem Almeida Filho e Schmitz (1998) no Glossário de Linguística Aplicada.

ficar suscetível a equívocos ou ao uso incorreto da língua-alvo. Assim, torna-se importante a capacidade – por parte desse aprendiz – de aceitar a possibilidade de que erros sejam cometidos e de correr os “riscos” necessários e, de certa forma, inerentes ao processo em questão.

Brown (2000: 149) acredita que a capacidade de correr riscos é “uma importante característica da aprendizagem bem-sucedida de uma LE” e que os aprendizes “devem estar dispostos a testar palpites sobre a língua e correr o risco de estarem errados”. No entanto, não é incomum encontrarmos aprendizes que evitam correr riscos, tanto dentro como fora da sala de aula. De acordo com Beebe (1983, citado por Brown, op. cit.), esse tipo de postura estaria relacionada ao fato de esses aprendizes imaginarem/temerem “ramificações negativas” advindas de possíveis erros ou inadequações. Em sala de aula, algumas dessas ramificações, segundo o autor, incluiriam notas baixas, reprovação, críticas por parte do professor, risos dos colegas, punição ou constrangimento. Fora da sala de aula, os riscos envolveriam o medo de parecer ridículo (o que também pode ocorrer dentro da sala de aula), a frustração causada pelo insucesso na comunicação, entre outros.

Quando os receios mencionados são vividos de maneira intensa pelo aprendiz, ele poderá apresentar limitações importantes em sua atuação em sala de aula. O “medo de parecer ridículo”, por exemplo, pode fazer com que um aprendiz evite participar de atividades de prática oral. Conforme Brown (2000: 150), “o aluno silencioso em sala de aula é aquele que se recusa a parecer tolo quando erros são cometidos”. O silêncio, portanto, seria uma forma de evitar correr os riscos que poderiam resultar nos erros temidos.

Finalizamos, dessa maneira, as discussões sobre traços de personalidade. A seguir, falaremos de *crenças* (de aprendizes) envolvendo o processo de ensino e aprendizagem de LE.

1.1.5 – Crenças

O dicionário Aurélio define crença como “ato ou efeito de crer” ou “convicção íntima”. Em ensino e aprendizagem de línguas, as crenças a respeito das variáveis

envolvidas no processo de ensinar e aprender, assim como o “efeito” gerado por tais crenças sobre esse processo têm sido largamente investigados, em pesquisas realizadas tanto no Brasil quanto no exterior (Barcelos, 2004:124)²¹. Para Barcelos (op cit.), o interesse por esse tipo de pesquisa teria surgido a partir de uma mudança de visão acerca do ensino de línguas ocorrida em Linguística Aplicada, na medida em que o foco que anteriormente era dado à “língua”, vista como “produto”, transfere-se para o “processo”, no qual o aprendiz “ocupa um lugar especial”.

Essa mudança de foco estaria relacionada, segundo Barcelos (1995: 12), à crescente atenção dada por pesquisadores e professores – desde os anos 70 – ao chamado ensino comunicativo, que, tendo como uma de suas características a consideração de “fatores sociais e afetivos” presentes nas interações, “abriu caminho para uma visão mais ampla e globalizada” do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, fatores concernentes aos aprendizes, como, por exemplo, suas ideias e expectativas a respeito de como o ensino e a aprendizagem de línguas devam ocorrer, ganham relevância. Conforme Johnson (citado por Vieira-Abrahão e Barcelos, 2006: 9):

As crenças são a pedra sobre a qual nos apoiamos, e exercem um papel crucial na prática do professor de línguas. O desvelamento das crenças de professores e alunos permite uma melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos e, conseqüentemente, chances de maior eficácia do processo de ensino/aprendizagem.

Outro autor que ressalta a importância do estudo das crenças é Breen (1985, citado por Barcelos, 2004: 125). Conforme esse autor, “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”. Opinião semelhante é proferida por Brown (2000:144). Segundo ele, “entender como os seres humanos sentem e respondem e crêem e atribuem valor é um aspecto extremamente importante de uma teoria de aquisição de LE”.

Apesar de sua importância, a pesquisa sobre crenças é considerada complexa por alguns autores. Segundo Silva (2007: 241), “parte dessa complexidade deve-se à existência de inúmeros termos e definições para se referir” a elas. Pajares (1992, citado

²¹ Segundo Barcelos (2004:124), o início dessas pesquisas se deu, no exterior, “em meados dos anos 80” e, no Brasil, “em meados dos anos 90”.

por Silva, op cit.) destaca alguns desses termos, como, por exemplo, valores, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, pré-conceituações, regras de prática etc. Diante da variedade de definições existentes para crenças²², concordamos com Barcelos (2001: 72), que as define como formas de pensar de professores e alunos a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Barcelos (2004: 132) aponta a existência de três momentos distintos na investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas. O primeiro momento caracteriza-se, segundo ela, pela descrição (embora implícita) do aprendiz de língua como “inadequado em aprender”. Tal visão acerca do aprendiz ter-se-ia originado nas comparações que se faziam entre suas ideias a respeito do ensino e aprendizagem de línguas e aquelas de especialistas na área. Nesse caso, as formas de pensar desses últimos eram tidas como corretas e eficazes enquanto as daquele eram consideradas errôneas. De forma geral, pesquisadores, nesse primeiro momento de investigação, trabalhavam com a noção de que “crenças errôneas sobre aprendizagem de línguas podem levar a estratégias de aprendizagem menos efetivas” (Horwitz, 1987, citado por Barcelos, op cit.: 135).

No segundo momento, ainda se percebe uma “sugestão implícita” (Barcelos, op cit.: 136) de que crenças errôneas levam a estratégias ineficazes de aprendizagem. Há, no entanto, nesse período, um esforço no sentido de se classificarem as crenças, partindo-se, posteriormente, para uma “noção prescritiva” das mesmas, na medida em que se procurava apontar quais delas “são erradas e quais são corretas e quais constituem obstáculos à autonomia” do aprendiz (op. cit.).

No terceiro momento, finalmente, as crenças começam a ser investigadas juntamente com os contextos nos quais os aprendizes – ou professores – estão inseridos. Tem-se a visão, conforme Barcelos (op cit.: 137), de que “os estudos anteriores eram incompletos porque investigavam apenas afirmações e não as aliava com ações, através da observação de comportamento”. Segunda essa autora, uma crença comum por parte de aprendizes é a de que o professor é o responsável por sua aprendizagem. Essa crença, se analisada sob a perspectiva predominante no primeiro momento de investigação das crenças, seria, provavelmente, tomada por si só, ou seja, ocorrendo independentemente do contexto. No entanto, na terceira fase de investigação, para se obter um entendimento mais completo da crença citada, seria preciso recorrer-se aos fatores contextuais que

²² Consultar Silva (2007) e Barcelos (2004) para outras definições dadas ao termo.

pudessem ter contribuído para a formação da mesma. Com relação a esses fatores contextuais especificamente, Breen (citado por Barcelos, 2004: 138) afirma:

através do controle das práticas discursivas das aulas, através do uso de perguntas, explicações, instruções de procedimento, e crucialmente, de sua avaliação de linguagem produzida pelos alunos imediatamente após sua articulação, os professores constroem os alunos primariamente como participantes responsivos e passivos no discurso de sala de aula.

Portanto, torna-se difícil, ao se tentar fazer uma análise de tal contexto, determinar se o aluno, ao dizer que o professor é o responsável por sua aprendizagem, estaria expondo uma crença pessoal, desenvolvida de forma consciente, ou se estaria, na verdade, simplesmente reportando a realidade por ele vivenciada em sala de aula, a partir de práticas pedagógicas empregadas no ambiente de ensino no qual ele se insere. Contudo, acreditamos que os aprendizes, de maneira geral, ainda que influenciados por fatores relacionados aos contextos nos quais estão inseridos, são capazes de ter o discernimento necessário para – a partir de suas impressões acerca das aulas de que participam – desenvolver suas “mini-teorias de aprendizagem de línguas” (Honsfeld, 1978, citado por Silva, 2007:238).

Afinal, a inserção de um indivíduo em determinado(s) contexto(s) de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de “emoções, expectativas, sentimentos, valorações e percepções que se firmam como posturas” em relação ao processo de aprender uma LE (Nespor, 1987, citado por Silva, 2007: 250). Num sentido mais amplo, os aprendizes podem também atuar a partir de influências exercidas pela cultura de aprender específica dos grupos sociais dos quais fazem parte. Conforme Almeida Filho (1993: 13):

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

Uma das idéias que alguns aprendizes têm – que pode ser atribuída ao fato de pertencerem a uma determinada classe social, no caso, classe média ou alta – e que pode contribuir para inibir o processo de aquisição de fluência em sala de aula, é a de que para aprender a falar um idioma é necessário viajar para um país onde o mesmo é falado (Madeira, 2005: 353). Outra crença comum é a de que a fluência numa LE pode ser obtida sem muito esforço (Horwitz: 1988), o que pode exercer influência direta no comportamento dos aprendizes em sala de aula, podendo resultar em sentimentos de desmotivação e de frustração, na medida em que percebem que aprender uma língua exige participação e esforço.

1.1.6 – Motivação

A aprendizagem de uma LE, dada a complexidade que a caracteriza – entre outros fatores, por envolver contato com outra cultura, sem, no entanto, estar-se imerso nela – , exige, normalmente, que haja considerável grau de motivação, por parte do aprendiz, para que seja bem-sucedida. Sem um nível de motivação adequado, dificilmente um aprendiz desenvolverá as habilidades necessárias que o tornarão capaz de comunicar-se efetivamente com falantes daquela língua, sejam eles nativos ou não. Por esse motivo, o fator motivação tem sido objeto de inúmeras pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas há algumas décadas.

De acordo com Dornyei (1994: 273), muitas dessas pesquisas teriam sido “iniciadas e inspiradas por dois psicólogos canadenses, Robert Gardner e Wallace Lambert”. Esses dois pesquisadores, nos anos 70, elaboraram um conceito que seria utilizado em vários estudos subsequentes em ensino e aprendizagem de línguas, e que engloba dois tipos básicos de motivação:

- 1- Motivação Instrumental: esse tipo de motivação estaria relacionado à tarefa de adquirir uma LE/L2 como um meio para atingir certos objetivos, tais como conseguir um bom emprego ou uma promoção no trabalho, entender mídia veiculada em inglês, fazer cursos de pós-

graduação que exigem que se tenha proficiência em uma ou mais LEs etc..

- 2- Motivação Integrativa: um aprendiz com esse tipo de motivação estaria aprendendo uma LE/L2 tendo como objetivo integrar-se a uma comunidade na qual essa é a língua utilizada por seus falantes.

Inicialmente, Gardner e Lambert acreditavam, com base em seus primeiros estudos, que aprendizes com motivação integrativa tinham mais chances de alcançar sucesso na aquisição da LE do que aqueles com motivação instrumental. No entanto, estudos posteriores empreendidos por Gardner e outros autores mostraram que, dependendo do contexto de aprendizagem e dos aprendizes envolvidos, a motivação instrumental poderia ser tão eficaz quanto a integrativa (Larsen-Freeman e Long, 1994: 174; Ellis, 1996: 510). Ainda assim, Ellis (op. cit.) sinaliza, “enquanto a motivação instrumental emerge como um fator significativo apenas em alguns estudos, a motivação integrativa revelou estar invariavelmente relacionada a sucesso na aquisição de línguas”.

Acreditamos, no entanto, que em contextos nos quais a língua inglesa é uma LE, como é o caso da aprendizagem dessa língua no Brasil, a motivação instrumental pode ser, de modo geral, mais significativa do que a integrativa. É comum, principalmente em institutos particulares de ensino de línguas, que se ouça, por parte dos alunos, que o motivo pelo qual estão aprendendo o idioma inglês está relacionado à obtenção de maiores e melhores oportunidades de emprego, ou então à participação em cursos de pós-graduação²³.

Voltando a abordar a teoria de Gardner e Lambert, há outros aspectos da mesma que sofreriam mudanças com o tempo. Brown (2000: 162) observa que esses autores, ao desenvolverem sua teoria sobre motivação, pensaram na dicotomia instrumental/integrativo como fazendo referência a “tipos de *motivação*” (grifo do autor), conforme vimos anteriormente. Num outro momento, segue Brown, autores

²³ O motivo citado faz-se notar especialmente no contexto em que esta pesquisa foi realizada. Isso se deve ao fato de que, conforme veremos na Seção 2.2.2, o instituto de idiomas no qual os dados foram coletados localiza-se numa cidade do interior do estado de São Paulo na qual há quatro instituições de nível superior, sendo duas delas públicas; uma federal e outra estadual. O instituto de idiomas localiza-se a 100 metros (aproximadamente) desta última. Em virtude disso, grande parte dos alunos nele matriculados são provenientes dessa universidade estadual (muitos outros freqüentam a universidade federal e alguns provêm das duas particulares).

como “Gardner e MacIntyre (1991) mais apropriadamente referiram-se a essa dicotomia como um caso de *orientação*.” (grifo do autor), ou seja,

dependendo do contexto ou orientação de um aprendiz – (a) acadêmico ou relacionado à carreira (instrumental), ou (b) orientado social ou culturalmente (integrativa) – diferentes necessidades poderiam ser satisfeitas ao se aprender uma língua estrangeira. A importância de se distinguir orientação de motivação é a de que em ambas as orientações, uma pessoa pode ter tanto um alto como um baixo nível de motivação. Um aprendiz pode estar apenas moderadamente motivado a aprender em um, digamos, contexto relacionado a sua carreira, enquanto outro aprendiz com a mesma orientação pode estar altamente determinado a ter sucesso.

Além da diferenciação entre motivação/orientação instrumental ou integrativa, é comum, em estudos sobre motivação na aprendizagem de línguas, encontrarmos referências a duas outras formas de classificação de motivação: intrínseca ou extrínseca. Um aprendiz estaria intrinsecamente motivado a realizar uma atividade se, ao realizá-la, o seu objetivo for ter um bom desempenho na mesma, focalizando recompensas internas como sentimentos de competência ou auto-confiança. Por outro lado, um aprendiz com motivação extrínseca teria outros motivos para envolver-se em uma dada tarefa, tais como tirar uma boa nota, ganhar prêmios ou, ainda, evitar que seja punido de alguma forma, como, por exemplo, pelos pais, no caso de aprendizes mais jovens e dependentes dos mesmos.

Grande parte das pesquisas envolvendo os dois tipos de motivação citados no parágrafo anterior apontam que a motivação intrínseca seria mais efetiva na aquisição de línguas (Brown, 2000: 164). De acordo com Maslow (1970, citado por Brown, 2000: 165), as pessoas, de maneira geral, após terem satisfeito necessidades básicas, tais como as físicas, as de segurança ou aquelas relacionadas às comunidades das quais fazem parte, estariam “basicamente motivadas a alcançar “auto-realização”” (Brown, op. cit.), ou seja, havendo ou não “recompensas extrínsecas, nós vamos lutar para obter auto-estima e auto-preenchimento”.

Em virtude da semelhança entre os conceitos de motivação intrínseca-extrínseca e motivação integrativa-instrumental, Brown (op. cit.) salienta a importância de que se faça uma distinção entre os mesmos. O autor diz que enquanto

muitas instâncias de motivação intrínseca podem de fato acabar sendo integrativas, algumas talvez não sejam. Por exemplo, uma pessoa poderia, a partir de propósitos intrínsecos altamente desenvolvidos, querer aprender uma segunda língua com o objetivo de progredir numa carreira ou conseguir ter sucesso num programa acadêmico. Da mesma forma, alguém poderia desenvolver afeto positivo em relação aos falantes de uma segunda língua por razões extrínsecas, como a atuação dos pais ou o encorajamento de um professor.

Como pudemos perceber ao longo desta seção, a motivação para a aprendizagem de línguas pode ser de tipos diferentes²⁴. De qualquer forma, pensamos que o professor pode exercer influência importante ao procurar – a partir do conhecimento das necessidades dos seus alunos – utilizar estratégias de ensino que contribuam para o estabelecimento ou a manutenção de níveis de motivação nos mesmos, ao longo do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Tendo abordado fatores internos de alunos resultando em diferenças individuais de aprendizagem, discutiremos, a seguir, a influência de fatores externos.

1.2 – Fatores Externos

Para entender a atuação de aprendizes em sala de aula de LE, tão importante quanto o estudo das diferenças individuais de aprendizagem – relacionadas a fatores internos que os caracterizam – é o estudo de fatores externos. Alguns autores têm apontado essa importância, sugerindo fatores que possam ser incluídos nessa categoria. Para Almeida Filho (2005: 17), os seguintes fatores – que chamou de extrínsecos – se destacam: material didático, técnicas e abordagens, disponibilidade de tempo para estudo, formas de exposição a insumo linguístico, número de alunos por classe, ambiente de aprender, etc. De forma semelhante, Ehrman e Oxford (1995: 67) citam a metodologia de ensino e o clima de sala de aula como aspectos que podem afetar o processo de ensino e aprendizagem.

Há autores que relacionam fatores internos a fatores externos. Pintrich e Schunk

²⁴ Para ver outros tipos de motivação/orientação, consultar Dornyei (2005: 95).

(citado por Ehrman et al, 2003: 320), por exemplo, sugerem que a motivação – que é geralmente vista como um fator interno, como vimos anteriormente – “depende grandemente do contexto, das pessoas envolvidas, e de circunstâncias específicas”. Um aprendiz, por exemplo, pode encontrar-se motivado ao fazer parte de uma turma, mas não de outra, ou ao trabalhar com certo colega de classe, mas não com outro, ou, ainda, sentir-se motivado tendo aulas com um professor, e não com outro. Dessa forma, aprendizes desenvolvem preferências em relação a aspectos relacionados a situações de ensino/aprendizagem, podendo sentir maior ou menor grau de motivação, a partir, portanto, de questões de afetividade relacionadas a fatores externos.

Outro autor que relaciona fatores internos a fatores externos – dando ênfase à questão de preferências individuais afetando a atuação de aprendizes em contextos de ensino –, é Schumann (1997: 2). O autor argumenta que cada indivíduo, a partir de suas experiências de vida, desenvolve sistemas de valores – baseados em preferências e aversões – que serão empregados na avaliação de situações e estímulos externos. Esses sistemas estariam também presentes ao longo do processo de ensino e aprendizagem de LE, levando o indivíduo/aprendiz a avaliar constituintes desse processo, como o professor, o material didático, o método utilizado, a língua-alvo – assim como os falantes nativos dessa língua e a cultura desses.

Esses “mecanismos de valoração”²⁵, diz Schumann, inicialmente relacionados à afetividade, influenciariam aspectos cognitivos envolvidos na aprendizagem, como atenção, memória, percepção e ação, ou seja, o nível de atenção, por exemplo, que um aprendiz devota a uma atividade em sala de aula estará, em certa medida, definido pela avaliação afetiva que ele terá feito desse evento. Assim, na medida em que aprendizes possuem histórias de vida distintas, possuiriam também sistemas de valores desiguais e, portanto, avaliariam situações de aprendizagem de maneira singular e, conseqüentemente, apresentariam variações em termos de motivação e participação em sala de aula.

²⁵ O conceito de “avaliação de estímulos” ou “mecanismos de valoração” – tomado da psicologia – foi inicialmente elaborado por Scherer (citado por Schumann, 1997:8-9), que identificou critérios utilizados na avaliação de eventos/estímulos. Tais critérios permitem que um evento seja avaliado da seguinte maneira: 1) conforme o grau de novidade presente, ou seja, em que medida estímulos internos ou externos apresentam “padrões novos ou inesperados”; 2) como intrinsecamente agradável ou desagradável, sendo que eventos considerados agradáveis têm efeito atrativo enquanto eventos desagradáveis promovem aversão; 3) de acordo com a relevância do evento em relação aos objetivos ou necessidades do indivíduo; 4) de acordo com a capacidade que o indivíduo considera possuir para lidar com a situação; e 5) a partir do nível de compatibilidade/adequação do evento em relação a normas sociais e culturais.

Além dos fatores já citados nesta seção, gostaríamos de mencionar outros dois, mais diretamente relacionados a aspectos externos aos aprendizes, que podem influenciar a atuação dos mesmos em ambientes de aprendizagem. Os fatores são: tipos de atividades de sala de aula propostas pelo professor e/ou pelo material didático e questões de poder entre os participantes do contexto de ensino e aprendizagem. Abordaremos, nas seções subsequentes, esses dois fatores, por considerarmos que são os que permitem maior detalhamento, na medida em que, dentre os fatores citados nesta seção, são os que têm recebido mais atenção por parte dos pesquisadores. Além disso, acreditamos que os fatores nos quais nos deteremos a seguir são aqueles que podem exercer influência mais significativa na atuação de aprendizes em sala de aula, notadamente no que concerne à produção oral.

1.2.1 - Tipos de Atividade

Desde que o foco no ensino de línguas, de forma geral, transferiu-se do produto para o processo de aprendizagem, pesquisadores e professores atuantes nessa área têm salientado a importância de que o referido processo seja conduzido de forma que oportunidades de interação na língua-alvo sejam oferecidas aos aprendizes. O que se espera com isso é que esses possam – a partir da participação em atividades propostas pelo professor, objetivando interações significativas – desenvolver habilidades comunicativas nessa língua. Entretanto, muitas vezes não basta que oportunidades de interação sejam dadas aos aprendizes; a forma como isso é feito também pode determinar o nível de participação dos mesmos.

Pica e Doughty (1985, citados por Foster, 1998: 1) argumentam que aprendizes de LE falam com mais frequência ao realizarem atividades em pequenos grupos do que naquelas centradas no professor. Foster (op cit.) aponta algumas vantagens na realização de atividades em pequenos grupos. Tais atividades, segundo a autora: 1) aumentam o tempo de aula disponível para a produção oral de cada aprendiz; 2) diminuem o tempo que aprendizes “gastam” vendo/ouvindo outros aprendizes interagindo com o professor; 3) evitam sentimentos de ansiedade e constrangimento que fazem com que alguns aprendizes não falem diante dos colegas; e 4) oferecem ao professor mais oportunidades

para o auxílio individual de aprendizes.

De forma semelhante, Yunfeng (2005) investigou o modo como a realização de atividades com diferentes configurações pode afetar a produção oral de aprendizes. O autor comparou a participação oral de aprendizes ao atuarem em duas atividades realizadas em pequenos grupos. Na primeira atividade, realizada em grupos com quatro alunos, quatro fotos foram distribuídas para cada grupo; uma para cada aprendiz, sendo que cada um só poderia ver a foto que lhe havia sido entregue. As quatro fotos juntas formariam uma história. Para que a história fosse desvelada, era preciso que cada aprendiz descrevesse sua foto aos demais. Dessa maneira, todos os aprendizes eram “obrigados” a participar. Na segunda atividade, os alunos tinham um estudo de caso para discutir. Novamente trabalhando em pequenos grupos, aos alunos foi dado o mesmo “papel”, qual seja, o de pais de uma menina de 8 anos de idade, sendo que, como tais, tinham que discutir quais atitudes deveriam tomar para que a filha crescesse com saúde emocional, física e intelectual. Nessa atividade, *não* era imprescindível que todos os alunos participassem para a sua realização.

O autor concluiu que a realização da primeira atividade, na qual a troca de informações entre todos os participantes é imprescindível (*required information exchange task*), resultou não apenas – obviamente – na participação de todos mas também numa participação mais frequente e mais equilibrada (no sentido de número de turnos por aprendiz) em comparação com a segunda atividade, na qual os aprendizes podiam optar por participar ou não (*optional information exchange task*). Gostaríamos de apresentar uma ressalva, no entanto, em relação a essa última atividade. Talvez a escolha do tema que pautou a realização da mesma não tenha sido adequada. Embora não especificada no estudo citado (Yunfeng: 2005), podemos inferir que a idade dos participantes dessa pesquisa – alunos do primeiro ano de um curso superior – fosse, em média, 17 ou 18 anos. Assim, pensamos que representar o papel de pais de uma menina de 8 anos de idade, tendo que zelar pelo seu bem-estar emocional, físico e intelectual pode ter diminuído consideravelmente o interesse dos aprendizes em participar da referida atividade. Ainda assim, acreditamos que atividades do primeiro tipo podem contribuir não somente para que haja mais interação, mas também para que ela ocorra de forma mais igualitária.

De modo análogo à Yunfeng (2005), Pica et al. (1993) apontam que atividades nas quais os participantes têm a “obrigação” de trocar informações promovem interação e, por outro lado, aquelas nas quais eles têm “a opção de contribuir ou não na troca de

informações” podem resultar em interação menos frequente. Os autores argumentam o seguinte: para que uma atividade propicie aos aprendizes oportunidades de interação significativa, ou seja, que envolva compreensão de insumo, *feedback* mútuo de produção e modificação de interlíngua, ela deve satisfazer quatro condições, a saber: 1) cada participante/aprendiz deve ter posse de diferente parcela de informação, que deve ser repartida e manipulada para que o objetivo da atividade seja alcançado; 2) cada participante/aprendiz fica responsável tanto por pedir quanto por fornecer informação; 3) participantes devem ter objetivos convergentes ou iguais; e 4) apenas um resultado é possível a partir dos objetivos estabelecidos.

Porém, ainda que contribua para o envolvimento de aprendizes em práticas de produção oral, nem sempre a realização de atividades que apresentem as características descritas no parágrafo anterior evita que as interações decorrentes sejam afetadas por outros fatores. Na próxima seção, abordaremos questões de poder em sala de aula e de que forma elas podem influenciar a participação de aprendizes, principalmente no que se refere a atividades de prática oral.

1.2.2 - Questões de poder em sala de aula

Martyn (citado por Nunan, 1999: 53-54) – em consonância com as ideias de Pica et al. (1993) expostas na seção anterior –, num estudo sobre a influência de diferentes atividades na negociação de sentido em pequenos grupos, verificou que as variáveis de uma atividade podem, de fato, afetar a configuração da interação decorrente. No entanto, argumenta o autor, tais variáveis interagem com fatores de personalidade e dinâmicas específicas de interação presentes no grupo, resultantes do encontro entre pessoas/personalidades distintas. A partir disso, o autor ressalta a “complexidade do ambiente de aprendizagem, e a dificuldade de se isolarem fatores linguísticos e psicológicos de fatores sociais e interpessoais”.

Pode-se dizer então, com base no que Martyn (op cit.) sugeriu – e conforme podemos observar na prática pedagógica –, que as relações estabelecidas entre aprendizes ao realizarem atividades em pequenos grupos podem apresentar diferentes configurações. Alguns autores, por exemplo, acreditam na existência de “relações de

poder” entre aprendizes. Briskin (2006: 1) aponta que a maioria dos professores tem dificuldade com alunos que permanecem em silêncio, de um lado, e aqueles que “dominam as discussões”, de outro. Segundo a autora, um dos fatores que podem fazer com que essa dominação exista está relacionado ao que ela chama de *privilégio de identidade*. Esse privilégio estaria relacionado a identidades sociais que aprendizes trazem para a sala de aula e que podem influenciar as dinâmicas desse contexto, afetando, por exemplo, níveis de participação, capacidade de aceitação de riscos e sensação de pertencimento.

Um exemplo de privilégio de identidade, segundo a autora, estaria relacionado a questões de gênero. Briskin cita uma pesquisa segundo a qual “homens [em geral] falam mais do que mulheres, [...] por períodos mais longos e tomam mais turnos de fala”. Além disso, “exercem maior controle sobre o tópico da conversa” (Hall e Sandler, citado por Briskin, 2006: 3). Tais iniquidades em padrões de fala, afirma Briskin, seriam reproduzidos nas salas de aula. Lewis (1992, citado por Briskin, 2006: 4) relata a experiência de uma aluna na área de ciências naturais que, para evitar que colegas de classe do sexo masculino fizessem piadas a seu respeito, caso cometesse erros, opta por permanecer em “silêncio total”.

Assim como Briskin (op cit.), Peirce (1995: 9) argumenta que questões de poder podem afetar a interação entre aprendizes. A autora aponta que teóricos em ensino e aprendizagem de LE têm encontrado dificuldade em estabelecer relações entre aprendizes e contextos sociais mais amplos, e que quando o fazem é de forma artificial. A autora – em estudo que foca a interação entre aprendizes de inglês como segunda língua e falantes nativos desse idioma – critica o fato de teóricos em ensino e aprendizagem não abordarem o modo como relações de poder existentes no mundo podem afetar relações desse tipo.

Além disso, ela sugere que se deva problematizar a atuação de aprendizes no sentido de se evitarem classificações como motivado/não motivado, extrovertido/introvertido, por exemplo, sem se considerar que tais fatores afetivos são “frequentemente construídos socialmente em relações de poder desiguais, que mudam com o tempo e conforme espaço, e que possivelmente coexistem de forma contraditória num mesmo indivíduo” (Peirce, 1995: 12), ou seja, uma pessoa pode apresentar extroversão, por exemplo, em determinado ambiente e, em outro – com outras pessoas e num tempo diferente –, manifestar características de introversão.

A partir disso, Peirce (op cit.) propõe uma *teoria de identidade social*, segundo a

qual relações de poder têm papel fundamental em interações sociais entre aprendizes de segunda língua e falantes nativos da língua-alvo. A autora cita como exemplo uma conversa entre Eva, uma imigrante aprendiz de inglês como segunda língua, e Gail, uma falante nativa, ambas morando no Canadá e trabalhando no mesmo local. Nessa conversa, Gail estranha o fato de Eva não conhecer Bart Simpson – famoso personagem de desenho animado, conhecido principalmente entre o público jovem que assiste televisão. Gail aponta para a figura do personagem estampada na camiseta de um homem que passava por elas e, quando percebe que Eva não o conhece, diz: “Como você não conhece ele? Você não assiste TV? Aquele é o Bart Simpson.”. Essas perguntas, segundo Eva, fizeram com que ela assumisse a posição de “mulher estranha”, o que a levou a se sentir humilhada e a permanecer em silêncio. Isso teria acontecido, argumenta Peirce, pelo fato de a pergunta feita por Gail ter sido, na verdade, retórica, ou seja, ela realmente não esperava que Eva a respondesse. Sendo assim, continua a autora, era Gail quem tinha o controle da conversa e, dessa maneira, era quem “tinha o poder de dar um desfecho” à mesma.

Segundo Peirce (op cit.: 16), esse tipo de configuração em termos de poder encontra explicação no fato de que, geralmente, imigrantes aprendizes de segunda língua no Canadá “lutam” por aceitação na sociedade canadense. Assim, esses aprendizes podem viver situações marcadas por desigualdade de poder, na medida em que estão em busca de algo que ainda não têm, ou seja, um lugar, uma posição nessa sociedade. Portanto, no caso de Eva, apesar de ter-lhe sido oferecida uma oportunidade de prática da língua inglesa por meio de engajamento em interação social, a sua posição de “sujeita *ao* discurso”, ao invés de “sujeita *do* discurso” em sua conversa com Gail – argumenta Peirce – teria “minado” essa oportunidade, resultando no seu silêncio.

Esse silêncio teria sido, portanto, conforme a autora, gerado a partir de questões de poder existentes entre os interlocutores. Em situações formais de aprendizagem, em ensino e aprendizagem de língua inglesa mais especificamente, quais outros fatores explicariam a existência do silêncio, notadamente em momentos nos quais o que se esperaria seria a fala, a comunicação? De que forma o silêncio tem sido tratado em pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas e/ou por professores que encontram alunos que permanecem em silêncio durante a maior parte das aulas? Na próxima seção do nosso trabalho, revisaremos estudos que abordam essas e outras questões, considerando-se que o entendimento dos motivos que levam à existência de “silêncios” em sala de aula é foco central do nosso trabalho.

1.3 - O Silêncio em ensino e aprendizagem de línguas

Muitas crianças aprendendo segunda língua passam por uma “fase silenciosa” (Krupa-Kwiatkowski, 1998: 134-135), marcada pelo uso escasso da língua, o que se reflete, principalmente, no fato de elas evitarem iniciar interações com falantes nativos. Segundo Krupa-Kwiatkowski (op cit.), essa fase – que, conforme argumenta, pode ter a duração de um mês ou mais –, embora largamente não explicada na literatura, é geralmente associada a diferenças entre aprendizes, notadamente aquelas relacionadas a aspectos sociais e cognitivos. Ao analisar essas diferenças, Saville-Troike (1988, citado por Krupa-Kwiatkowski, 1998) sugere a existência de dois tipos “fundamentalmente diferentes” de aprendizes: aqueles que a autora classifica como “orientados para o exterior” (*other-directed*), e os que seriam “orientados para o interior” (*inner-directed*). Krupa-Kwiatkowski os define da seguinte forma:

Aprendizes orientados para o exterior abordam a aprendizagem de língua como uma atividade social e interpessoal, com foco predominante na mensagem que desejam transmitir. Eles são assertivos em suas tentativas de se comunicar com falantes da nova língua, usando todos os meios que têm à sua disposição, incluindo gestos, expressões faciais, formas da língua-alvo e hábitos sociais memorizados da segunda língua. Aprendizes orientados para o interior, por outro lado, abordam a aprendizagem de língua como uma atividade intrapessoal, com foco predominante no código linguístico. Esses são os que geralmente vivenciam a fase silenciosa.

Um dos primeiros autores a apontar a existência de fase semelhante foi Hatch (1972, citado por Krashen e Terrell, 1998: 35). Esse autor reportou a experiência de Paul, um garoto de cinco anos que, chegando aos Estados Unidos, levou vários meses até que começasse a falar a língua inglesa. No entanto, apesar de não ter sido o primeiro a observar esse tipo de ocorrência, foi Krashen quem elaborou o conceito de “período silencioso”, que tem servido de referência para muitos autores, ao abordarem situação semelhante à reportada por Hatch.

Para Krashen e Terrell (op. cit.), o período silencioso está relacionado a uma das hipóteses por eles elaborada para explicar a aquisição de LE, qual seja, a “hipótese do insumo”. Essa hipótese representa a ideia de que a aquisição da língua-alvo se dá a partir da compreensão de insumo linguístico que esteja um pouco além do nível “atual” de compreensão do aprendiz. Assim, atividades que envolvam compreensão auditiva e/ou leitura são consideradas fundamentais no processo de aquisição da língua, na medida em que podem fornecer insumo aos aprendizes e, com isso – segundo a hipótese de Krashen e Terrell –, resultar em aquisição. Os autores argumentam que a habilidade de falar a língua estrangeira “emergirá” naturalmente, após esse período inicial (período silencioso), durante o qual o professor não deve forçar o aluno a falar, na medida em que esse estaria desenvolvendo a competência necessária para tanto, a partir, portanto, do contato com insumo compreensível.

Ellis (1996: 82-83) também aborda período semelhante, ao fazer uma comparação entre aquisição de L1 e aquisição de LE, apontando que no caso da primeira as crianças passariam por um longo período de silêncio, apenas ouvindo as pessoas falarem, até que sejam capazes de produzir suas primeiras palavras. Esse período silencioso seria necessário, conforme Ellis, para que as crianças descubram “o que é língua e para que [ela] serve”. Além disso, haveria razões de ordem fisiológica para a existência desse período. Granger (2004: 2) argumenta que o “aparato vocal” da criança tem que estar suficientemente desenvolvido para a produção de linguagem. No caso da aquisição de LE, argumenta Ellis (op. cit.), o período silencioso não é obrigatório, na medida em que o aprendiz já teria conhecimento sobre língua – a partir da experiência com a aquisição da L1 –, e o desenvolvimento fisiológico para a produção vocal já teria sido alcançado (Granger, op. cit.). No entanto, sugere Ellis, muitos aprendizes “optam por um período silencioso”.

De maneira semelhante, Saville-Troike (1988, citado por Ellis, op. cit.: 83) reporta que seis dos nove aprendizes de inglês como segunda língua que ela investigara teriam optado por um período de silêncio. Dentre esses seis aprendizes, cinco deles teriam manifestado o que a autora chamou de “fala silenciosa” (*silent speech*), que seria aquela realizada em volume bastante baixo, com o objetivo de não ser ouvida por ninguém que esteja ao redor e, portanto, sem expectativa de resposta. A autora argumenta que por meio desse tipo de fala esses aprendizes estariam, na verdade, fazendo uso de “estratégias intrapessoais”, envolvendo repetição de frases ditas por outros participantes no contexto, revisão e prática de estruturas da língua inglesa,

substituição de diferentes partes de frases, entre outras.

O objetivo do uso dessas estratégias seria a preparação para o momento em que esses aprendizes começassem a falar. Apenas um – dos seis aprendizes que apresentaram o período silencioso – não teria manifestado a fala silenciosa, tendo permanecido em silêncio durante todo o período do estudo, que foi de aproximadamente 18 semanas. A autora sugere, dessa forma, que enquanto alguns aprendizes estariam utilizando o silêncio como uma estratégia para evitar a aprendizagem, outros o utilizariam como uma fase de preparação para um período posterior de fala. Quando nos voltamos para o contexto da nossa pesquisa, no entanto, na qual analisamos a atuação de aprendizes de nível avançado, presumimos que esse tipo de preparação não seja necessário, na medida em que esses aprendizes já tiveram tempo/oportunidades para tanto.

Outros autores consideram mais problemática a conceituação do que seja o período silencioso. Granger (2004: 2) argumenta que apesar de vários estudos terem sido realizados, explicando a existência de tal estágio na aquisição de LE, um fator intrigante permanece: o fato de que ele não acontece com todos os aprendizes, e quando ocorre, sugere a autora, ele varia, em grau e duração. A autora critica o fato de pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas apontarem o período silencioso como um acontecimento típico na aquisição de LE, e afirma que o mesmo seria “mais idiossincrático do que havia imaginado”. Granger considera que a série de fenômenos que são normalmente agrupados na categoria “período silencioso”, assim como o conceito de “silêncio”, não são claramente definidos. A partir disso, a autora argumenta, por um lado, que, partindo da ideia de Ellis (op cit.) de que o período silencioso em aquisição de LE não seria obrigatório, nenhum aprendiz deveria vivenciá-lo; por outro, dependendo da definição que se dê aos conceitos de período silencioso ou de silêncio, seria possível afirmar que todos os aprendizes vivenciam essa fase, considerando-se, por exemplo, que seja um estágio de “pré-produção” linguística, como vimos no parágrafo anterior – conforme relatado por Saville-Troike (citado por Ellis, op cit.).

Ainda assim, Granger considera o período referido, de maneira geral, como uma “questão problemática, não apenas para lingüistas mas também para educadores”, na medida em que professores, “de tempos em tempos, encontram-se confrontados pelo silêncio de um aprendiz de LE” (Granger, 2004: 3-4). A partir disso, a autora faz o seguinte questionamento:

O que eles [os professores] devem fazer? Como eles devem entender esse silêncio – como cognitivo ou afetivo, desejável ou problemático, deliberado ou inconsciente, ingênuo ou manipulador? Como eles poderiam responder a esse silêncio? E como eles poderiam lidar com ele pedagogicamente?

Tais questionamentos revelam-se como extremamente importantes para o contexto deste estudo, pois representam a inquietação sentida por grande número de professores em sala de aula de LE que, ao encontrarem aprendizes com atuações marcadas pelo silêncio, não sabem como proceder, na medida em que não compreendem o que ele representa. Realizamos esta pesquisa com o objetivo de obter essa compreensão, a partir da procura por respostas para a segunda pergunta formulada por Granger (op. cit.): de que forma o silêncio de aprendizes deve ser visto? Afinal, ele pode ser de ordens distintas (cognitiva ou afetiva, por exemplo), assim como pode ocorrer de forma deliberada ou sem que o aprendiz considere que sua participação oral seja caracterizada pelo silêncio.

Acreditamos que, à medida que algumas dessas respostas forem encontradas, teremos uma visão mais clara do *período silencioso prolongado*, o que, por sua vez, poderá ser de auxílio a muitos professores de LE, pois estes, a partir do conhecimento dos fatores que podem contribuir para a ocorrência do referido período, poderão encontrar respostas para as outras perguntas feitas por Granger (op. cit.): como responder ao silêncio de aprendizes? Quais práticas pedagógicas podem ser utilizadas para lidar com ele?

No capítulo seguinte, apresentaremos e discutiremos a metodologia empregada na realização desta pesquisa.

Capítulo 2

Metodologia da Pesquisa

O objetivo deste capítulo é apresentar e justificar a metodologia utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa. Faremos uma breve revisão histórica visando à elucidação de alguns fatores que podem influenciar o modo como pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas são realizadas, notadamente no que se refere à autoria delas. Também abordaremos a natureza desta pesquisa e faremos uma descrição do contexto em que foi realizada, assim como dos participantes da mesma.

2.1 – Quem realiza pesquisa em Linguística Aplicada

A elaboração de teorias sobre o ensino de línguas esteve, de certa forma, durante longo período, distante da prática de sala de aula. Teóricos indicavam procedimentos para o ensino e a aprendizagem sem, contudo – em grande parte das vezes –, terem tido a experiência do dia-a-dia de sala de aula (Viana, 2007: 236, Holmes, 1992: 39). Tal fato resultava, possivelmente, em sentimentos de estranhamento e alienação por parte de professores, ao perceberem que tais teorias – ainda que se tentasse – não tinham amplitude suficiente para abranger a realidade (única) por eles vivenciada, tendo em vista a complexidade da tarefa de se ensinar uma LE em ambiente formal.

Essas teorias, “geralmente buscando generalizações” (Viana, op cit.), dificilmente poderiam abarcar questões relacionadas a contextos variados de ensino e aprendizagem, nos quais atuam professores e aprendizes com suas respectivas especificidades. Como consequência, criava-se um distanciamento entre a teoria que era tradicionalmente “consumida” pelos professores e o que esses vivenciavam em sala de aula com seus alunos. Nesse período, a relação, de modo geral, entre professores e teóricos era caracterizada por certa assimetria em termos de *status*, conforme aponta

Viana (op cit.) no trecho a seguir.

Nesse papel tradicional, a diferença de *status* entre pesquisador e professor é bastante grande e o professor pode se sentir inferiorizado em sua atuação profissional, uma vez que o pesquisador tende a ser representado como aquele que possui uma formação intelectual superior.

Em virtude disso, ao professor não restava alternativa, muitas vezes, a não ser “rezar pelas cartilhas de outros” (Moita Lopes, 1996: 184). Esse fato, porém, não era, de forma geral, questionado pelos profissionais envolvidos com o ensino de línguas. No entanto, na medida em que a prática profissional de ensinar línguas é realizada simultaneamente a outros acontecimentos sociais e históricos, ela pode sofrer influência desses – mais de uns, menos de outros –, conforme o que possam representar em termos de transformação no modo de pensar e agir da sociedade de maneira geral. Holmes (1992: 38) aponta que a partir do final dos anos 60 mudanças importantes – em nível mundial – começaram a ocorrer. O autor argumenta que “toda nossa visão de mundo” teria sido alterada a partir, principalmente, do fim da divisão política do mundo em dois blocos, representados pela antiga União Soviética e pelos Estados Unidos da América.

Um dos exemplos mais significativos dessas mudanças, conforme o autor, é o que se refere ao declínio gradual da importância atribuída aos “*experts*”, os especialistas – relacionados a áreas e disciplinas diversas –, aos quais se recorre (menos agora do que há algumas décadas, segundo o autor) em busca de respostas para questões do dia-a-dia. É possível perceber tal fato, segundo Holmes, ao compararmos o significado que antes se atribuía ao diagnóstico de um médico, por exemplo, ao que hoje se atribui. Se antes esses diagnósticos eram considerados definitivos, hoje é mais comum que pacientes os questionem, e procurem alternativas que há alguns anos eram tratadas com certa desconfiança, como a acupuntura, a homeopatia, a astrologia, entre outros.

No que se refere à nossa área de estudo, antes das mudanças ressaltadas pelo autor – e como vimos acima conforme Viana (op cit.) – podemos dizer que o papel que comumente se atribuía àqueles que teorizavam sobre o ensinar línguas era semelhante ao de “*experts*”, na medida em que eram tratados como aqueles que tinham respostas para questões práticas diversas, sendo também responsáveis pela elaboração de teorias e

metodologias que funcionavam como “cartilhas” a serem seguidas pelos professores, como vimos acima. Nesse cenário, professores de línguas, de modo geral, ainda não vislumbravam a possibilidade de ter participação na problematização de questões surgidas em sua prática profissional cotidiana e, por outro lado, lingüistas aplicados e teóricos em geral conduziam pesquisas que eram orientadas “*para a sala de aula*” ao invés de serem realizadas “*na sala de aula*” (Moita Lopes, 1996: 86) (itálico nosso).

Refletindo criticamente sobre esse cenário, Lightbown (1985a citado por Lightbown, 2000: 432), em artigo no qual aponta como pesquisas em aquisição de língua estrangeira se relacionavam (até aquela data, 1985) com a sala de aula de LE, argumenta que “*somente de pesquisas motivadas por questões pedagógicas e que fazem perguntas sobre aspectos pedagógicos pode-se esperar... que respondam perguntas sobre questões pedagógicas*”. Além disso, ela argumenta que quando pesquisadores fazem “fortes asserções” que não encontram respaldo no conhecimento adquirido pelos professores a partir da experiência com os alunos, e quando essas asserções são proferidas tendo por base “pesquisas realizadas em contextos que não refletem a realidade tal qual os professores a conhecem”, o resultado será, provavelmente, a alienação de professores. Essa alienação – segue a autora – os levaria a rejeitar os pesquisadores como “estranhos numa torre de marfim”. Lightbown (2000: 432) aponta que poucos eram os autores – cujos trabalhos ela revisou no seu artigo – que faziam perguntas sobre aquisição de LE na sala de aula. Sendo assim, a autora salienta a necessidade de que mais pesquisas em sala de aula sejam realizadas, e sugere outras razões para tanto:

Diferenças tanto em relação a oportunidades quanto à necessidade de uso da língua [alvo] fora da escola, diferenças em relação a experiências de alfabetização em L1, diferenças de distância linguística entre L1-L2, diferenças na organização da escola e da sala de aula, e muitos outros fatores contribuem para diferenças nos tipos de práticas de sala de aula que serão eficazes em diferentes contextos. A existência dessas diferentes realidades reforça a necessidade de mais pesquisas em sala de aula numa gama ainda maior de contextos. (op cit.: 454)

A partir disso, a autora aponta maior necessidade de realização de estudos de replicabilidade, a fim de que se verifique a validade dos resultados obtidos em algumas

pesquisas, em contextos variados. Além disso, Lightbown (op cit.) sugere que os próprios professores realizem pesquisas, o que se daria a partir da reflexão e problematização de questões relacionadas à sua prática em sala de aula. A esse tipo de pesquisa dá-se o nome de “pesquisa-ação”, que, conforme Viana (2007: 235), seria a

pesquisa desenvolvida por professores, abordando questões (problemas, preocupações, inquietações) oriundas da prática em sala de aula, visando/gerando melhoria no processo de ensino/aprendizagem e emancipação profissional, decorrentes de uma prática educacional crítico-reflexiva e investigativa contínua.

Podemos dizer que a presente pesquisa apresenta, em sua motivação inicial, elementos característicos de pesquisa-ação, na medida em que se originou a partir de “problemas” e “inquietações” vividas pelo professor-pesquisador em sua prática em sala de aula. Em busca de respostas para essas questões, e visando maior emancipação profissional, decidimos elaborar projeto de pesquisa, tendo como intuito problematizar algumas dessas questões. Essas inquietações estão relacionadas à atuação de alguns aprendizes em sala de aula, notadamente no que se refere à produção oral. Como dissemos na Introdução, tivemos por objetivo investigar fatores que nos ajudem a compreender o silêncio de alunos de língua inglesa de níveis intermediário-avançado e avançado. Para tanto, optamos, em nosso estudo, por uma abordagem qualitativa, de natureza etnográfica.

Essa escolha se deve ao fato de que nosso interesse era investigar a participação de alunos em sala de aula de LE, a partir da visão dos mesmos sobre ocorrências desse contexto, visando à elucidação de algumas características dos processos de ensino e aprendizagem da LE, elementos que segundo Moita Lopes (1996) caracterizam estudos dessa natureza. Erickson (1984: 2), de modo semelhante, argumenta que um estudo etnográfico seria caracterizado como tal não apenas pelo fato de tratar “uma unidade social de qualquer tamanho como uma coisa só, mas [pelo fato de] que descreve eventos, pelo menos em parte, a partir do ponto de vista dos atores envolvidos nos eventos”.

Outra característica do nosso estudo, relacionada à abordagem qualitativa utilizada, é que nós não tínhamos hipóteses a serem testadas. Segundo Seliger e Shohamy (1990: 120), pesquisas qualitativas representariam o exemplo mais

significativo do que os autores classificam como “pesquisa geradora de hipóteses”, devido ao seu caráter heurístico. Os autores (op cit.: 30) argumentam que

quando o objetivo da pesquisa é heurístico, [...] nós partimos dos dados, do comportamento real ou observações não processadas, em direção a padrões que são sugeridos pelos próprios dados. Esse processo é considerado heurístico em virtude de sua natureza *indutiva*. Esse caráter indutivo frequentemente permite que o contexto da pesquisa e os dados definam a forma e o fluxo da investigação. Ter um objetivo *heurístico* na pesquisa nos habilita a descobrir padrões, comportamentos, explicações, e formular questões ou hipóteses de fato para pesquisas futuras.

Sendo assim, pelo fato de não termos começado nosso estudo com hipóteses pré-estabelecidas, optamos pela investigação de “experiência contextualizada, ao invés de experimento controlado” e procuramos, na análise dos dados, “considerar sensivelmente as interpretações e construções” dos participantes do “contexto sendo explorado” (Edge e Richards, 1998: 334). Finalmente, fizemos uma análise interpretativa a partir dos dados fornecidos por esses participantes. Esses dados, obtidos naturalmente, ou seja, sem a realização de experimentos, como apontamos, foram tratados qualitativamente. Dessa forma, podemos afirmar que esta pesquisa apresenta características do paradigma “exploratório-interpretativo”, que, segundo Nunan (1992: 4), seria aquele que “utiliza um método não-experimental, produz dados qualitativos, e apresenta uma análise interpretativa desses dados”.

2.2 – Coleta de dados

Com o objetivo de encontrar possíveis explicações para o fenômeno que chamamos de *período silencioso prolongado*, conforme descrito no Capítulo 1 deste trabalho, fizemos uma pré-seleção dos aprendizes que seriam os participantes da presente pesquisa. O critério utilizado para a escolha de aprendizes foi a atuação desses

em sala de aula, à medida que tal atuação fosse marcada pelo silêncio²⁶. Essa pré-seleção se deu por meio de observação informal em aulas ministradas pelo professor-pesquisador, feita no período letivo anterior àquele no qual os dados foram coletados, e por meio de informações obtidas com outros professores de inglês atuantes na escola em que a pesquisa foi realizada, a respeito de alunos que apresentassem o tipo de atuação acima mencionado.

A partir dessas informações, além das que o próprio professor-pesquisador já obtinha, contamos com a ajuda da coordenadora pedagógica da escola para a realização da pesquisa. Essa coordenadora – que também é professora de inglês e proprietária da escola –, apesar de não ter formação na área de Letras (tem formação em Arquitetura), apresenta considerável conhecimento sobre ensino e aprendizagem de línguas, obtido a partir de prática, leituras e participações em congressos na área. Assim, a mesma mostrou-se bastante receptiva à realização da pesquisa em sua escola e disposta a colaborar. Essa colaboração ocorreu da seguinte forma; na função de coordenadora pedagógica da escola, ela pôde atribuir ao professor-pesquisador – no período letivo em que os dados foram coletados – as turmas que esse havia pré-selecionado, ou seja, turmas de níveis intermediário-avançado e avançado contendo aprendizes com atuação marcada pelo silêncio em sala de aula, conforme havia sido previamente observado.

2.2.1 – Participantes da pesquisa

Nossa pesquisa contou com 10 participantes. Nomes fictícios foram dados a eles, a fim de preservarmos a identidade dos mesmos. A idade desses aprendizes variava entre 16 e 26 anos, conforme informaremos adiante, juntamente com outras informações. Os aprendizes faziam parte de duas turmas de cursos de inglês de nível intermediário-avançado (Vitor e Isa) e de três turmas de nível avançado (todos os demais). Exibimos, a seguir, na Tabela 2.1, uma breve descrição dessas turmas, as quais serão representadas por letras de A a E:

²⁶ Consideramos, nessa fase de pré-seleção dos aprendizes-participantes da pesquisa, o silêncio, como sendo a ausência de fala/interação, em momentos das aulas nos quais essas, na visão do professor-pesquisador, “deveriam” estar ocorrendo, na medida em que outros aprendizes falam e interagem, em atividades visando à produção oral.

Tabela 2.1 – Descrição das turmas participantes da pesquisa

	Características Gerais	Aprendizes
Turma A	Turma de nível intermediário-avançado, conforme denominação utilizada pela escola. Refere-se a um estágio (com duração de 1 semestre) anterior ao curso de nível avançado. Carga horária de duas horas semanais, divididas em duas aulas de uma hora de duração cada	Total de 5 aprendizes (quatro adultos jovens e uma adolescente): três eram alunos de cursos de graduação de duas universidades públicas da cidade (entre eles o aprendiz Vitor, participante da pesquisa), um era estudante de mestrado em uma das universidades citadas e a única aprendiz da turma era aluna do Ensino Médio em uma escola privada
Turma B	Turma de nível intermediário-avançado. Assim como em relação à Turma A, refere-se a um estágio (com duração de 1 semestre) anterior ao curso de nível avançado. Carga horária de duas horas semanais, divididas em duas aulas de uma hora de duração cada	Total de 2 aprendizes (duas adultas jovens): uma delas era aluna de curso preparatório para o vestibular e a outra, Isa, era um dos aprendizes participantes da pesquisa, graduada em Letras em uma universidade estadual localizada no interior do estado de São Paulo
Turma C	Turma de nível avançado, sendo um dos quatro estágios (com duração de 1 semestre) que totalizam o curso de língua inglesa desse nível na escola em que a pesquisa foi realizada. Carga horária de duas horas e meia semanais, divididas em duas aulas de uma hora e quinze minutos de duração cada	Total de 7 aprendizes (um adulto jovem e seis adolescentes): seis eram alunos do Ensino Médio (sendo que três deles, Carla, Evandro e Ricardo, foram participantes de nossa pesquisa) em escolas privadas e um, Marcelo – outro participante de nossa pesquisa – era aluno de uma universidade estadual
	Turma de nível avançado, com as mesmas características da Turma C	Total de 2 aprendizes (adultos jovens), sendo os dois aprendizes-participantes de

Turma D		nossa pesquisa: Thais, com formação superior, trabalhava como secretária em uma universidade estadual, e Pedro, aluno de graduação dessa mesma universidade
Turma E	Turma de nível avançado que, diferentemente das outras duas turmas de nível avançado citadas, caracterizou-se como curso intensivo, tendo a duração de duas semanas, com aulas de segunda à quinta, quatro horas por dia, divididas em duas horas no período da manhã e duas horas à tarde	Total de 2 aprendizes (um adulto jovem e uma adolescente), sendo os dois aprendizes participantes de nossa pesquisa: Eduardo, aluno de uma universidade estadual, e Paula, aluna do último ano do Ensino Médio

O motivo da escolha de alunos de níveis intermediário-avançado e avançado como participantes da pesquisa se explica pelo fato de que quando eles se encontram nesses níveis de aprendizagem, tem-se como expectativa que sejam capazes de utilizar os conhecimentos e as habilidades aprendidas nos níveis anteriores (com duração aproximada de quatro anos), e que englobam desde o uso de diferentes formas verbais (do presente, passado, e do futuro), até vocabulário e estratégias discursivas que os habilitam/habilitariam a atuar com *uma competência de uso propositado na interação com outros falantes da L-alvo* (Almeida Filho, 1993: 47). Segue descrição dos aprendizes.

- Carla: 16 anos, aluna do ensino médio em escola privada, estuda a língua inglesa há oito anos, levando-se em consideração o ensino fundamental, e há aproximadamente cinco anos na escola onde a coleta de dados foi realizada;
- Evandro: 16 anos, aluno do ensino médio em escola privada, estuda a língua inglesa há quatro anos, tendo morado nos Estados Unidos por volta de um ano, quando criança;
- Ricardo: 16 anos, aluno do ensino médio em escola privada, estuda a língua inglesa há quatro anos;

- Paula: 17 anos, aluna do último ano do ensino médio em escola privada, estuda a língua inglesa há aproximadamente quatro anos;
- Marcelo: 20 anos, aluno de engenharia da computação de uma universidade estadual localizada na mesma cidade em que se localiza a escola na qual a coleta de dados foi realizada, estuda a língua inglesa há dez anos, levando-se em consideração o ensino fundamental, e há aproximadamente seis anos em escolas privadas de idiomas;
- Pedro: 20 anos, aluno de engenharia mecânica da mesma universidade freqüentada por Marcelo, estuda a língua inglesa há dez anos, entre os quais houve um intervalo de três anos;
- Vitor: 23 anos, aluno de engenharia elétrica da mesma universidade citada nas duas descrições anteriores, estuda a língua inglesa há quatro anos e meio;
- Eduardo: 24 anos, aluno de ciências da computação da mesma universidade citada nas três descrições anteriores;
- Isa: 25 anos, graduada em Letras por uma universidade estadual localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, estuda a língua inglesa há cinco anos;
- Thais: 26 anos, formação superior, trabalha como secretária na mesma universidade freqüentada por Marcelo, Pedro, Vitor e Eduardo, estuda a língua inglesa há mais de quatro anos.

2.2.2 – Contexto

O contexto em que foi realizada a coleta de dados é o de um instituto particular de idiomas localizado em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Nessa escola, podemos dizer que o tipo de ensino empregado é predominantemente comunicativo, na medida em que, conforme consta no prefácio de um dos livros didáticos utilizados e preparados pela própria escola,

o tempo de sala de aula é usado principalmente para prática oral e dos aprendizes se espera que despendam algum tempo com trabalho individual, por meio de atividades localizadas na internet [...] [o curso] levanta questões controversas e estimula professores e aprendizes a engajar em discussões animadas e debates. Nós queremos que os aprendizes pensem sobre os vários lados dessas questões, tornando-os capazes de expressar suas próprias percepções e opiniões na língua-alvo. [...] nós queremos que eles sejam livres para serem eles mesmos, que pensem por eles mesmos e que desenvolvam uma visão crítica do que acontece ao redor deles.

Como percebemos no trecho acima, além do foco na prática oral – o que não seria suficiente para caracterizarmos o ensino como comunicativo –, há também o objetivo de fazer com que os alunos “pensem sobre os vários lados” de “questões controversas”, estimulando-os, dessa forma, a “engajar em discussões”, a partir da expressão de suas ideias, utilizando a língua-alvo. Conforme Almeida Filho (1993: 42), ser comunicativo

significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

Como verificamos anteriormente, existe, na filosofia que rege as práticas pedagógicas da escola, essa preocupação com o “aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE”, quando é dito que dos alunos se espera que “sejam livres para serem eles mesmos”, para pensarem “por eles mesmos” e desenvolverem “uma visão crítica do que acontece ao redor deles”.

Nós sabemos, no entanto, que muitas vezes a prática não condiz com o discurso. Porém, podemos afirmar, pelo fato de estarmos na escola há sete anos e meio, que os objetivos de ensino mostrados acima são reforçados em reuniões pedagógicas frequentemente realizadas, com a presença de um coordenador pedagógico e dos professores. O total de professores atuantes na escola quando a pesquisa foi conduzida

era 11, sendo 9 professores de inglês e 2 de espanhol. Dentre os professores de inglês, 8 tinham formação em curso de Letras, sendo que, dentre esses, 1 tinha o título de mestre e 1 era mestrando (o professor-pesquisador responsável por esta pesquisa).

2.2.3. – Instrumentos de coleta

Para coletar dados que fossem relevantes para a pesquisa, tendo em vista o objetivo, qual seja, o de obter uma maior compreensão do silêncio de aprendizes em sala de aula de LE, achamos necessária a utilização de diferentes instrumentos de coleta. Isso se deve ao fato de que acreditávamos que uma maior variedade de instrumentos pudesse representar maior número de respostas para a questão de pesquisa – de natureza complexa –, o que, de fato, aconteceu. Os instrumentos de coleta de dados foram notas de campo tomadas pelo professor-pesquisador; gravação em áudio/vídeo das aulas; questionário do tipo estruturado; entrevistas de caráter semi-estruturado; auto-avaliação retrospectiva. A seguir, apresentamos a justificativa para a utilização de cada instrumento.

2.2.3.1 – Notas de campo

A escolha por esse instrumento de coleta de dados deve-se ao fato de que, com as notas de campo, seria possível termos as impressões do professor a respeito do que acontecia em sala de aula. Poderíamos, posteriormente, triangular os dados, ao compararmos essas notas com os registros obtidos por meio da auto-avaliação retrospectiva – contendo a impressão dos aprendizes acerca das aulas –, e também com as gravações em vídeo das mesmas. As notas referidas foram tomadas durante as aulas, tendo sido utilizados, para tanto, um pequeno caderno e uma caneta. A transcrição das mesmas podem ser encontradas no Apêndice C deste trabalho.

2.2.3.2 – Gravação em áudio/vídeo

A opção por gravarmos as aulas em áudio/vídeo reflete o fato de que isso nos permitiria realizarmos a análise de aspectos relacionados ao ato de falar, que “engloba não somente a produção de sons, mas também o uso de gestos, movimento dos músculos da face, e na verdade do corpo inteiro” (Widdowson, 1991:85). Dessa forma, poderíamos obter uma visão mais completa da atuação dos aprendizes participantes da pesquisa.

2.2.3.3 - Questionário do tipo estruturado

Contendo perguntas previamente elaboradas pelo professor-pesquisador e tendo sido aplicado aos alunos no início do período letivo, teve como intuito delinear o perfil de cada aluno no que se refere, principalmente, a aspectos de personalidade (introversão/extroversão), estilos de aprendizagem (abstrato/concreto), crenças a respeito do processo de aprendizado de LE, e empatia com a(s) cultura(s) da língua-alvo. Ele pode ser encontrado no Apêndice A deste trabalho.

2.2.3.4 - Entrevistas de caráter semi-estruturado

O objetivo da realização de entrevistas com os alunos foi o de aprofundarmos alguns temas presentes no questionário, além de podermos obter mais dados que refletissem o “ponto de vista dos atores envolvidos nos eventos” ocorridos em sala de aula (Erickson, 1984: 2). Houve gravação em áudio das entrevistas e posterior transcrição. Nessas entrevistas, realizadas logo após o término do semestre, foi também solicitado aos alunos que fizessem uma auto-avaliação em relação à produção oral por

eles apresentada ao longo do referido período.

2.2.3.5 - Auto-avaliação retrospectiva

Denominamos auto-avaliação retrospectiva um instrumento caracterizado por um relato – preenchido e entregue pelos alunos ao final das aulas – orientado por perguntas a respeito de questões afetivas relacionadas a sua participação em tais aulas, e envolvendo também auto-análise no que se refere à produção oral. A escolha por esse instrumento de coleta encontra justificativa no fato de que poderíamos, por meio dele, obter impressões dos aprendizes a respeito das aulas, sendo possível, posteriormente, fazermos uma triangulação de dados, ao compararmos esses com aqueles obtidos com as notas de campo e também com as gravações em vídeo. O conteúdo da auto-avaliação retrospectiva encontra-se transcrito no Apêndice B desta dissertação.

No capítulo seguinte realizaremos a análise dos dados, cujo procedimento é descrito no segundo parágrafo do capítulo citado.

Capítulo 3

Análise de Dados

Procederemos neste capítulo à análise e discussão dos dados coletados para esta pesquisa. Os fatores que nos auxiliaram na compreensão do *período silencioso prolongado* são os seguintes, conforme expomos na Tabela 3.1.

Tabela 3.1 – Exposição de fatores relacionados ao Período Silencioso Prolongado

Fatores relacionados ao Período Silencioso Prolongado

Afetivos	Auto-estima baixa Inibição Ansiedade Apreensão na comunicação Falta de empatia
Traços de Personalidade	Introversão Falta de disposição para a comunicação Baixa capacidade de risco
Cognitivos	Estilo de aprendizagem – Abstrato
Externos	Desigualdade de poder Baixa disponibilidade de tempo para estudo Exposição insuficiente a insumo linguístico Atividades de participação opcional
Crenças	Falsas expectativas em relação a atuação em estágios avançados de estudo da língua

Podemos perceber, portanto, que o período silencioso prolongado pode ser constituído a partir de diversos fatores, sendo que a ocorrência desse período na atuação de um aprendiz pode envolver a influência concomitante de mais de um desses fatores. Ainda assim, optamos por tratá-los separadamente, fazendo descrições das formas de atuar dos aprendizes participantes deste trabalho, à medida que fomos encontrando vínculo entre essas últimas e os fatores citados. Tentaremos seguir, na medida do possível, a mesma ordem com a qual tais fatores foram apresentados no Capítulo 1 (arcabouço teórico), para melhor organização dos dados e com o fim de facilitar a leitura.

3.1 – Fatores Afetivos

Veremos, nas seções a seguir, como os fatores baixa auto-estima e inibição, ansiedade, apreensão na comunicação e falta de empatia – os quais consideramos, em nosso trabalho, estar relacionados a questões de afeto/emoção – contribuíram para a configuração do período silencioso prolongado de alguns dos aprendizes participantes da nossa pesquisa.

3.1.1 – Auto - estima e Inibição

Analisando os dados obtidos com as notas de campo, pudemos constatar que – segundo as impressões do professor-pesquisador – a atuação do aprendiz Evandro em sala de aula é caracterizada, em muitos momentos, pela inibição. Na Tabela 3.2 mostramos algumas dessas impressões.

Tabela 3.2 - Notas de Campo com foco na atuação do aprendiz Evandro.

Data	Notas
16/09/2008	- Evandro aparenta timidez ao fazer par com Ricardo - Evandro não toma a iniciativa na conversa; parece timidez, mas talvez seja natural
25/09/2008	- Evandro parece um pouco constrangido por trabalhar com um novo aluno
02/10/2008	- Marcelo parece absorto ²⁷ - Evandro também; parece ser mais tímido
07/10/2008	- Evandro e Marcelo fazem par - Evandro um pouco tímido
16/10/2008	- Evandro parece tímido; talvez seja sua personalidade
21/10/2008	- Evandro parece tímido enquanto Carla e Rafaela conversam - Evandro → silêncio (timidez)
23/10/2008	- Evandro parece o mesmo de sempre, falando pouco (talvez seja mesmo seu jeito)
11/11/2008	- Leandro, Ricardo e Marcelo formam outro trio - Evandro é quem fala menos - Rafaela e Carla estão checando respostas; Evandro está quieto
27/11/2008	- Evandro parece bastante tímido

Essas notas encontram correspondência com a opinião de Evandro sobre si mesmo, conforme sua resposta à questão 14 do questionário. Nessa questão, o aprendiz diz considerar-se uma pessoa “um pouco tímida e introvertida”. Na entrevista, outro instrumento de coleta de dados para esta pesquisa, Evandro confirma essa resposta, ao falar sobre o que caracteriza o seu modo de agir, tanto dentro como fora da sala de aula, como veremos nos trechos seguintes.

Pesquisador: Numa .. numa situação .. é:: . assim . vamos pensar ... sei lá . cê tá num grupo de pessoas . de amigos . e tal .. você:: .. imagine o mesmo número de pessoas que tem na sala de aula . sei lá . umas sete pessoas ... você prefere mais .. ficar na sua .. falar menos . ou você .. ou é diferente da sua atuação .. na . na aula de inglês? Como é que é isso?

Evandro: ã: .. é . eu sou um pouco mais fechado .. então eu . eu já

²⁷ Entendemos a palavra absorto como “concentrado em seus pensamentos”.

costumo falar menos

[...]

Pesquisador: Tá ... na questão oito você diz que se sente um pouco ansioso e inseguro .. ao falar diante da classe ... como você sente . no geral- bom . esse 'ao falar diante da classe' .. no que você pensou . assim .. na frente . na posição do professor . ou mesmo .. sentado . quando o professor chama você pra falar alguma coisa e todo mundo ficava olhando?

Evandro: Acho que eu pensei na posição do professor

Pesquisador: Do professor? Tá

Evandro: Mas acho que também vale um pouco pra .. sentado

Pesquisador: Sentado . aí . eu faço uma pergunta pra você .. e tá todo mundo prestando atenção ... cê fica um pouco ansioso .. e inseguro-

Evandro: É . por timidez mesmo

[...]

Pesquisador: ... como você avalia a sua produção oral? ... nesse semestre [...] cê acha que você .. aproveitou o máximo que pôde .. ou não . como que você vê isso?

Evandro: ã.: ah . eu acho que sim ... é . tem esse negócio . de eu ser um pouco mais quieto . mais tímido . tal . então eu acabo falando realmente menos

Apesar de os dados verificados nesta seção indicarem que a timidez caracteriza a atuação de Evandro, encontramos indícios sugerindo que esse fator pode estar relacionado, em nível mais profundo, a questões de auto-estima. Conforme vimos na Seção 1.1.2.3, Brown (2000: 147) acredita que o conceito de inibição está “íntimamente relacionado” ao de auto-estima. Segundo o autor, indivíduos na fase da adolescência – caso de Evandro, que, como vimos na Seção 3.2.1, tinha 16 anos quando coletamos os dados desta pesquisa – constroem “inibições defensivas”, utilizadas na proteção do que seria uma personalidade ainda frágil.

As pessoas com maior grau de auto-estima, de acordo com Brown (op. cit.: 147), tornar-se-iam mais capazes de lidar com possíveis “ameaças” ao ego, enquanto aquelas com auto-estima menos desenvolvida sentiriam a necessidade de manter “muros de inibições”, cujo objetivo seria proteger aquilo que é “auto-percebido como sendo um

ego frágil e fraco, ou uma falta de auto-confiança numa situação ou tarefa”.

Analisando as gravações que fizemos das aulas – e corroborando os indícios apontados no penúltimo parágrafo –, notamos o seguinte aspecto em relação à postura física de Evandro. O aprendiz costuma sentar-se com o tronco ligeiramente inclinado para a frente, mantendo a cabeça baixa, aparentemente olhando para o livro ou para o que esteja sobre a carteira. Essa postura é modificada em alguns momentos quando o aprendiz, ainda mantendo o tronco e a cabeça inclinados para baixo, dá uma olhada rápida ao seu redor, tanto na direção do professor quanto na dos seus colegas de classe, como se estivesse verificando se tudo está sob controle ou, tomando emprestado o argumento de Brown, se haveria alguma “ameaça” ao seu ego.

Num outro trecho da entrevista, Evandro faz novas considerações em relação à sua produção oral, a partir de pergunta feita pelo professor-pesquisador. Nessa pergunta, esse último procurava averiguar porque o aprendiz teria respondido, em algumas das auto-avaliações retrospectivas, que nas aulas correspondentes havia participado oralmente “respondendo perguntas e fazendo comentários”. A seguir, a continuação do referido trecho da entrevista.

Pesquisador: Você fica meio que .. é:: então . esperando alguém te perguntar alguma coisa . ou quando você pode fazer algum comentário ... mas geralmente .. você não .. não vai iniciar um .. uma conversa . por exemplo ((P afirma, esperando confirmação do aluno))

Evandro: Ah . eu acho que não

Pesquisador: E você acha que isso se deve ... a quê? [...]

Evandro: [...] Ah . não sei . talvez por .. por esse negócio de timidez também e por .. não ter muito .. sei lá . acho que acaba sendo . a música é muito .. é muito marcante . assim .. então eu sempre tento falar de música e tal . só que .. tipo . rock quase ninguém da classe gosta

Pesquisador: Certo

Evandro: Então .. assim . se eu fizer comentário de música e tal . toda hora . vai ser um saco

Pesquisador: ((risos))

Evandro: Ai:: ... é . não sei . tipo o Augusto . gosta muito de esporte ... só que eu ... eu assisto . assim . os jogos do Corinthians só . e não sei muito bem o que é que tá se passando . então não tem muito o que

conversar sobre isso só . talvez se for pensar numa coisa que talvez fosse interessante pra classe inteira .. eu não consigo pensar . assim . não sei

Nesse trecho da entrevista, Evandro demonstra preocupar-se com o que os seus colegas de classe pensariam se falasse sobre música – assunto do seu interesse – o tempo todo. Na frase “se eu fizer comentário de música [...] toda hora, *vai ser um saco*”, o aprendiz parece falar, especialmente no trecho em itálico, como se estivesse representando o que os outros aprendizes diriam, ou, indo mais além, como eles o julgariam, caso falasse sobre música constantemente. Assim, Evandro cogita pensar em algum assunto que seja “interessante pra classe inteira”, sem, no entanto, conseguir fazê-lo, como relata ao final do trecho da entrevista abordado.

A preocupação demonstrada por Evandro, relacionada ao que os outros pensariam se falasse sobre rock com mais frequência, pode ser um indício de auto-estima baixa, na medida em que o aprendiz se abstém de falar sobre um assunto que gosta, com o intuito de não aborrecer seus colegas de classe, como ele colocou. Conseqüentemente, o aluno tem uma atuação em sala de aula em que geralmente “não toma a iniciativa na[s] conversa[s]”, como vimos nas notas de campo e conforme ele mesmo relatou na entrevista, caracterizando-se, assim, como um aprendiz com participação oral não muito frequente.

3.1.2 – Ansiedade

Analisando o questionário respondido pela aprendiz Thais, notamos que em duas de suas respostas, ela afirma ter sentimentos positivos em relação à língua inglesa, como vemos a seguir:

3) Por que você começou a estudar inglês? Foi uma decisão sua, ou de alguma outra pessoa? Comente.

Primeiramente, por gostar do idioma e ver que é necessário diante de um mundo globalizado. Eu mesma resolvi estudar por ver esta necessidade.

Na questão 4, os alunos deveriam assinalar alternativas que correspondessem às suas impressões com relação ao inglês, sendo que as opções eram: *Gosto muito*; *Gosto*; *Não gosto muito*; *Não gosto nem um pouco*; *Outros*. Thais respondeu “Gosto”²⁸. Contudo, observando outras respostas fornecidas por ela, percebemos que suas impressões a respeito dessa língua variam, dependendo do aspecto tratado. Na questão 6, os alunos deveriam escolher números de 1 a 5, de acordo com suas impressões acerca das habilidades *speaking*, *listening*, *writing* e *reading*. Demonstramos, na Tabela 3.3, o que cada número representava.

Tabela 3.3 - Demonstração do significado de cada opção – questão 6 do questionário.

Opção 1	<i>Não gosto nem um pouco</i>
Opção 2	<i>Não gosto</i>
Opção 3	<i>Gosto um pouco</i>
Opção 4	<i>Gosto</i>
Opção 5	<i>Gosto bastante</i>

A aprendiz escolheu a opção “Gosto” em relação às habilidades de *writing* e *reading*, “Gosto um pouco” para *listening* e “Não gosto” para o *speaking*. Thais também demonstra apreciação negativa em relação à prática da oralidade em inglês em outras duas questões do questionário, a saber, nas questões 9 e 10, que vemos a seguir, com as respectivas respostas.

9) Durante as aulas, o que você prefere: prestar atenção às exposições do professor ou interagir/conversar com os colegas ou com o professor? Por favor, responda a essa pergunta descrevendo brevemente o seu modo de agir em sala de aula.

Prefiro prestar atenção às explicações do professor. Com isso

²⁸ Paradoxalmente, a aprendiz também assinalou a alternativa “Não gosto”; no entanto, isso se deve a outros fatores não relacionados diretamente à língua inglesa, como veremos na Seção 3.5.

*assimilo as atividades, expressões, etc. e pratico nos exercícios. Isso acontece **por eu não gostar muito de falar inglês.***

10) Você diria que sua atuação nas aulas de inglês reflete sua maneira de agir fora da sala de aula?

*Não. Fora da sala de aula sou bastante comunicativa. Não que eu não seja nas aulas de inglês, mas **nas aulas prefiro não falar muito.***

Encontramos indícios, tanto no questionário quanto em uma das auto-avaliações retrospectivas feitas por Thais ao final das aulas, de uma possível causa para a sua preferência por “não falar muito” nas aulas ou mesmo para o fato de “não gostar muito de falar inglês”. Na questão 15 do questionário, na qual pedimos aos alunos que descrevessem sua atuação nas aulas, havia uma tabela com uma série de afirmações localizadas em linhas subsequentes, e números de 1 a 5, em cinco colunas. Para cada frase um número deveria ser escolhido. Na Tabela 3.4, a seguir, indicamos o que cada número representava.

Tabela 3.4 – Indicação do significado de cada opção – questão 15 do questionário

Opção 1	<i>Reflete perfeitamente a sua atitude</i>
Opção 2	<i>Reflete quase totalmente a sua atitude</i>
Opção 3	<i>Não tenho opinião sobre isso</i>
Opção 4	<i>Reflete muito pouco a sua atitude</i>
Opção 5	<i>Não reflete de forma alguma a sua atitude</i>

Em relação à frase *O nervosismo me faz esquecer palavras e estruturas gramaticais que já conheço*, Thais respondeu *Reflete perfeitamente a sua atitude*. Ao marcar essa resposta, a aprendiz revela a presença de nervosismo/ansiedade em sua atuação em sala de aula, resultando em esquecimento de palavras ou estruturas gramaticais.

Ainda no questionário, na questão 12 perguntamos aos alunos se eles já haviam utilizado o inglês fora da sala de aula, e como haviam se sentido. Thais respondeu que já o havia feito, em situação de trabalho, e que “no início ficava um pouco ansiosa para não errar as palavras ou concordância”, mas que aos poucos foi ficando mais tranqüila. No contexto de sala de aula, encontramos o mesmo tipo de preocupação por parte da aprendiz, a partir do que a mesma relatou em sua auto-avaliação retrospectiva do dia 26/08/2008. Em um dos itens, procurávamos obter informações sobre fatores afetivos relacionados à prática da oralidade. Esse item era representado pela frase *Nos momentos em que falei, me senti*, que deveria ser completada com uma das seguintes opções: *confortável; desconfortável; confiante; ou preocupado em não cometer erros*. Thais escolheu essa última opção, apontando a ocorrência de preocupação ou, de certa forma, ansiedade em sua participação oral.

Como vimos na Seção 1.1.2.4, alguns autores acreditam na existência de basicamente dois tipos de ansiedade. De acordo com Scovel (1978, citado por Larsen-Freeman e Long, 1994: 187), enquanto a “ansiedade facilitadora” motivaria o aluno a enfrentar o desafio de aprender um novo idioma, a “debilitante” teria como consequência atitudes de retraimento, por parte do aprendiz, em relação a uma “nova atividade de aprendizagem”. Quando Thais afirma ser uma pessoa “bastante comunicativa” e, ao mesmo tempo, “não gostar muito de falar inglês”, tendo a preferência por “não falar muito” nas aulas, é possível percebermos uma tendência, por parte da mesma, a esquivar-se de atividades de produção oral, em virtude do nervosismo (conforme ela assinalou no questionário) ou ansiedade que essa prática lhe provoca.

Em uma das notas de campo tomadas pelo professor-pesquisador, o mesmo observa a presença desse tipo de sentimento na postura da aprendiz, como se verifica na Tabela 3.5.

Tabela 3.5 – Notas de Campo – aprendizes Thais e Pedro.

Data	Notas
23/09/2008	- Pedro falou bastante - Thais estava ansiosa, mas pareceu interessada na conversa também

Nesse momento da aula, o professor-pesquisador e os dois aprendizes

conversavam sobre filmes. Analisando a gravação em vídeo que fizemos dessa aula, constatamos as seguintes diferenças entre os dois aprendizes. Enquanto Pedro mantinha a mesma posição, sentando-se de maneira aparentemente confortável, Thais balançava as pernas, uma em direção à outra, mantendo um lápis e uma caneta às mãos, os quais ela girava entre os dedos ou então batia repetidas vezes na cadeira e, em dado momento, puxou a cadeira vazia que se encontrava ao seu lado para perto de si, apoiando-se nela e posteriormente movimentando-a alternadamente, ora afastando ora trazendo-a para perto de si novamente. Em outros momentos, Thais roia as unhas. Pudemos observar semelhante inquietude por parte da aprendiz em outras aulas cujas imagens analisamos. Na aula do dia 23/09/2008, em questão, Pedro tomou a maior parte dos turnos de fala.

Percebemos, portanto, que a ansiedade apresentada por Thais durante as aulas – relacionada, principalmente à prática oral da língua – tem como consequência produção oral menos intensa.

3.1.3 – Apreensão na Comunicação

No seguinte trecho da entrevista que realizamos com a aprendiz Carla, a mesma discorre sobre seus sentimentos em relação à produção oral em sala de aula de língua inglesa, citando fatores que podem exercer influência no seu modo de atuação.

Pesquisador: *Então . você .. acha que .. você . no geral .. você gosta-
você pode dizer .. pode confirmar .. que você gosta menos do speaking
.. do que do listening e do writing?*

Carla: *Isso*

Pesquisador: *E por quê?*

Carla: *Eu . eu me sinto mais à vontade .. pra escrever .. porque eu
sou .. muito tímida . então .. e ainda mais .. com uma outra língua . é
diferente . então .. eu não me sinto muito à vontade .. tanto que eu
torço . assim . pra vim pouco aluno . pra eu não passar tanta
vergonha na aula . sempre foi assim*

Pesquisador: *Pra fazer o quê? Pro aluno-*

Carla: *Pra vir menos alunos-*

Pesquisador: *Ah . tá-*

Carla: *Pra eu passar menos vergonha falando . porque eu odeio ficar falando na aula ((risos))*

Se considerássemos apenas o trecho acima da entrevista com Carla, poderíamos pensar que a mesma não gosta de falar em sala de aula ou, como ela afirmou, odeia “ficar falando na aula”, apenas por ser “muito tímida”. No entanto, ao analisarmos o trecho subsequente da entrevista, podemos encontrar indícios de que ela estaria revelando uma conjuntura emocional mais complexa que, no senso comum, e como a própria aluna sugere, poderia ser chamada de “fobia”.

Pesquisador: *Você falou que cê ficava .. torcendo pra-*

Carla: *É . antes da aula . assim . eu falo ‘tomara que falte alguém hoje . pra ninguém ficar olhando pra minha cara’ .. porque eu não gosto*

Pesquisador: *Tá*

Carla: *Assim .. talvez .. não tão bem quanto eu acho . mas .. eu me sinto mais à vontade fazendo .. não sei se eu faço melhor . mas eu me sinto mais à vontade fazendo*

Pesquisador: *Escrevendo?*

Carla: *Isso*

Pesquisador: *Tá .. é::: então você gosta quando vem menos alunos na aula*

Carla: *É .. eu gosto .. e eu fiquei nessa escola justamente porque quando eu comecei a fazer . eu já vi . pelo tamanho das salas que não teriam tantos alunos quanto nas outras escolas ... e também foi uma .. uma . assim . eu sei que não tem a ver com a escola . mas .. eu tô . um pouco . tentando especificar um pouco*

Pesquisador: *Claro*

Carla: *Eu fui ver nas outras escolas . e as salas eram muito grandes . e eu falei . ‘se a sala é muito grande é porque vem muito aluno . e isso não é bom pra mim’ ((risos))*

Pesquisador: *((risos))*

Carla: *Então . eu vou numa que tem menos .. menos pessoas*

Pesquisador: *Cê já estudou em alguma escola que tivesse salas mais-
cê chegou a ter essa experiência . ou não? Salas maiores-*

Carla: *Eu nun . eu nunca quis ter .. entendeu . eu tenho pavo:r . eu
tenho fobia . eu tenho medo . eu não gosto nem de .. pensar mesmo
((risos tímidos))*

Percebe-se, portanto, que a aprendiz teria feito escolhas, como a que diz respeito à escola na qual estudaria o idioma inglês, a partir de questões emocionais relacionadas, por exemplo, ao número de alunos (que ela calculava) que haveria em cada turma. Retomando o que abordamos na Seção 1.1.2.4, em que discutimos a “apreensão na comunicação”, esse conceito representaria um nível de apreensão “de magnitude suficiente para interferir seriamente no funcionamento de um indivíduo em encontros humanos normais” (McCroskey, 1977: 27-28).

Quando Carla relata que torcia para que alunos faltassem, pois assim passaria “menos vergonha falando”, configura-se uma situação em que a apreensão vivida pela aluna pode interferir em seu desenvolvimento enquanto falante/aprendiz da língua inglesa. A presença de determinado número de alunos, que ela perceba como ameaçador, pode fazer com que a mesma evite a produção oral, já que esse é o tipo de prática em que, de modo geral, os alunos mais se expõem (no sentido de ficarem vulneráveis a erros diante dos colegas e do professor).

Analisando as notas de campo referentes à participação de Carla nas aulas, encontramos dados que confirmam a influência exercida pelo número de alunos presentes em aula na atuação da aprendiz. Na Tabela 3.6 fazemos uma comparação entre as atuações de Carla em aulas com número maior de alunos e naquelas com número reduzido, segundo as impressões do professor-pesquisador.

Tabela 3.6 – Notas de Campo com foco na atuação da aprendiz Carla.

Data	Número de alunos presentes	Notas
02/10/2008	6	- Carla parece tímida (aparenta sentir-se inferior aos demais)

30/09/2008	5	- Carla um pouco tímida, talvez sentimentos de inferioridade; - Carla não está falando muito
18/11/2008	5	- Carla tímida (aparenta sentir-se inferior aos demais)
16/10/2008	4	- Carla parece menos tímida hoje - Carla parece tímida e quieta, ansiosa
23/10/2008	3	- Carla parece mais relaxada do que de costume - Carla parece mais confortável

Nota-se que há uma mudança na atuação de Carla, conforme variação no número de alunos presentes nas aulas. Nas aulas com 6 ou 5 alunos, temos indicações de timidez e sentimentos de inferioridade, além de produção oral mais escassa. Já na aula de 16/10/2008, com 4 alunos presentes, há indícios de timidez novamente, porém Carla “parece menos tímida”. Finalmente, na aula do dia 23/10/2008, com apenas 3 alunos, a aprendiz “parece mais relaxada do que de costume” e também “mais confortável”.

Verifica-se, portanto, que o sentimento de apreensão por parte de Carla – conforme relatado pela mesma – em relação à presença de um número maior de alunos em sala de aula, pode resultar em participação “tímida” nas aulas, representada, muitas vezes, por produção oral menos intensa ou mesmo pelo silêncio.

Assim como Carla, a aprendiz Isa demonstrou ter sua participação oral influenciada pelo número de alunos presentes em aula, conforme verificamos em suas respostas à questão 7 do questionário. Após assinalar, no item “a” dessa questão, que aprende mais “falando/interagindo com o professor e com os colegas de classe”, Isa faz o seguinte comentário.

Acho que o mais difícil é falar um idioma. A gramática a gente aprende fácil mas na hora de usá-la na prática da fala, travamos. Então acho que na fala aprendemos mais.

Em seguida, no item “b” – no qual deveria expor suas preferências em relação ao arranjo para a realização de atividades –, depois de marcar que prefere “trabalhar em par com algum outro aluno” (as outras opções eram *trabalhar individualmente*, *trabalhar em pequenos grupos (com 3 ou 4 pessoas)* e *outros*), Isa afirma o seguinte:

“Muitas pessoas me deixam tímida. Prefiro falar/trabalhar com apenas uma”.

Além disso, na questão 8, na qual os alunos deveriam expressar seus sentimentos em relação à prática da oralidade, também a partir de diferentes arranjos, a aprendiz respondeu o seguinte. Em relação aos itens *ao falar com o professor* e *em pares*, Isa disse sentir-se “à vontade” (as outras opções eram *bastante à vontade*, *indiferente*, *um pouco ansioso/inseguro* e *bastante ansioso/inseguro*). Em contrapartida, em relação aos itens *em pequenos grupos* e *ao falar diante da classe*, Isa assinalou a opção *um pouco ansioso/inseguro*.

No entanto, não seria apenas a presença de 3 pessoas ou mais que causariam certa apreensão na aprendiz. Na questão 12, perguntamos aos aprendizes em quais situações eles já haviam utilizado a língua inglesa fora da sala de aula e como haviam se sentido. Isa disse ter usado o idioma para se comunicar com clientes estrangeiros, numa fábrica em que trabalhava, e que havia se sentido “bastante insegura”.

Num outro momento, em um trecho da entrevista conduzida com essa participante, pedimos à mesma que avaliasse o seu nível de ansiedade durante as aulas, ao que ela responde:

Isa: *Ah . depende do dia . tem dia que e:u:: .. não tô ansio:sa . que eu tô tranqui:la . eu .. aprendo fá:cil . ente:ndo . fa:lo .. ((inint)) que tá relacionada com aquele fa:to . dou a minha opiniã:o .. mas tem dias que:: eu (fico) mais ansio:sa ... depe:nde .. nas primeiras aulas . se eu não conheço a turma . no começo . assim . cê fica mais ansio:sa um pouco .. trava mais ... depois no . no decorrer das aulas . eu ..*

Pesquisador: *É mais fá:cil?-*

Isa: *fico menos ansiosa*

Pesquisador: *Tá ... menos ansiosa . mas ainda assim ansiosa . ou .. ou não? Porque a- .. as aulas de inglê:s .. de . de línguas . né . nesse .. é:: .. estilo .. comunicativo . né . que cê tem que .. tem que falar .. e tal ... gera uma ansiedade .. como é que é?*

Isa: *Às ve:zes .. às vezes gera . às vezes não*

Pesquisador: *Tá ... você fi:ca .. numa aula . por exemplo ... ansiosa . pensando .. no momento em que o professor vai te chamar pra você fala:r . alguma coisa assim?*

Isa: *I:sso . nesse senti:do é ..*

Pesquisador: *Tá-*

Isa: *a ansiedade*

Percebe-se a ocorrência de ansiedade na atuação de Isa, segundo seu relato, principalmente quando ela ainda não conhece muito bem a turma, ao início de um período letivo. Contudo, a aprendiz fornece indícios de que mesmo depois dessa fase inicial vivenciaria momentos de ansiedade, ao dizer que com o decorrer das aulas fica “menos ansiosa”. Quando o professor-pesquisador tenta esclarecer porque a aluna havia dito isso, perguntando se o fato de ter que falar gera ansiedade, Isa diz que “às vezes gera, às vezes não”. Em seguida, revela que a ocorrência de ansiedade se daria a partir da expectativa de que o professor a chamasse para falar.

É possível averiguarmos, portanto, que Isa se sente apreensiva em relação à possibilidade de ter que se expressar diante dos seus colegas de classe, em situações nas quais ela fala a partir de onde está sentada e todos prestam atenção. Essa apreensão em relação à comunicação pode resultar no silêncio da aprendiz. Afinal, ela diz: “tem dia que eu... não tô ansiosa, que eu tô tranqüila, eu aprendo fácil, entendo, *falo (...) dou a minha opinião*”, o que nos leva a concluir que nos dias/momentos em que ela está ansiosa ou apreensiva, provavelmente não se expressará oralmente.

Verifica-se, dessa forma, a influência exercida pelo fator *apreensão na comunicação* na constituição do período silencioso prolongado, tanto na atuação de Carla como na de Isa. A seguir, analisaremos de que forma a empatia, ou a falta dela, pode contribuir para a existência desse período.

3.1.4 - Empatia

No seguinte trecho da entrevista com o aprendiz Eduardo, o mesmo fala sobre um dos motivos que poderiam levá-lo a ter participação reduzida em uma atividade de prática oral.

Pesquisador: *Certo .. tá .. e se for- vamos supor .. tá começando o curso agora .. é::: uma turma . cinco . seis alunos . um professor . uma professora .. que você ainda não conhece .. cê acha que .. vai demorar .. quanto tempo . mais ou menos . até que você comece a sentir liberdade . e comece a falar mais?*

Eduardo: *... hum .. é que eu também já faço inglês há bastante tempo . tô um pouquinho mais confiante . então .. questão de (um mês) vou começar a falar mais ..*

Pesquisador: *Tá*

Eduardo: *isso . se eu for com a cara das pessoas ((riso sarcástico))*

Pesquisador: *Senão?*

Eduardo: *Senão eu vou querer ficar quieto também . e fazer o mínimo possível pra .. conversar*

No excerto acima, evidencia-se a presença de fatores afetivos – relacionados a colegas de classe – a exercerem influência na produção oral do aprendiz Eduardo. Conforme Brown (2000: 143), o desenvolvimento de estados afetivos de um indivíduo envolve traços de personalidade marcados por sentimentos tanto em relação a ele próprio como em relação a outros. Como se pôde observar, o fato de Eduardo apresentar sentimentos desfavoráveis em relação a alguns colegas de classe pode fazer com que ele opte por permanecer em silêncio ou que despenda esforço mínimo para interagir.

Depreende-se, a partir do exposto acima, a importância exercida pela atuação ou presença de um interlocutor, ao se analisar a participação oral de um aprendiz. McNamara (1997: 455), ao revisar o que ele chama de “abordagem Vygotskyana” – notadamente no que se refere à interação entre aprendizes – argumenta que o apoio dado por um interlocutor, assim como a falta dele, também deve ser levado em consideração na análise do desempenho oral de aprendizes. Dessa forma, o aprendiz é visto como um participante num meio social e, ao invés de se focalizar a sua participação de forma isolada, ressalta-se a importância da participação do outro. Em relação ao aprendiz Eduardo, a participação/presença desse outro, em alguns casos, representa um motivo para sua não-participação ou para que o mesmo contribua “o mínimo possível” para a ocorrência de possíveis interações.

Retomando discussão feita na Seção 1.1.2.6, em que abordamos o conceito de empatia, a existência de pressuposições – geralmente falsas – a respeito de outros

aprendizes pode resultar em falhas na comunicação (Brown: 2000: 152). Na continuação da entrevista com Eduardo, o mesmo discorre sobre um casal de aprendizes com os quais estudara no semestre anterior (ao período no qual os dados desta pesquisa foram coletados), citando-os como exemplo de aprendizes que o fariam optar pelo silêncio em detrimento à comunicação.

Pesquisador: *Tá . então se você não for muito com a cara das pessoas . aí cê vai .. querer ficar quieto mesmo ((P afirma, esperando confirmação do aluno))*

Eduardo: *É .. ((inint))*

Pesquisador: *Tá .. isso já aconteceu alguma vez?*

Eduardo: *(Ah) . no semestre passado*

Pesquisador: *((risos)) no semestre passado?*

Eduardo: *Tinha gente na sala que eu não ia com a cara nem a pau . assim*

[...]

Pesquisador: *O Paulo e a Sofia? ((nomes fictícios))*

Eduardo: *((inint)) e eu não ia com a cara dos dois .. não sei por que*

Pesquisador: *Ah . é?*

Eduardo: *Não ia ... aquela menina . porque eu achava que era muito burra ((risos)) ... uma vez cê fez uma pergunta . ela ((inint)) pro lado . assim .. nossa . parece programa de televisão*

Pesquisador: *((risos))*

Eduardo: *E:: . aquele carinha . tinha muito a cara de que:: . achava que: . ‘ah . eu sei de tudo’*

Podemos perceber, portanto, que a falta de empatia entre Eduardo e os colegas de classe por ele citados seria um motivo para que o aprendiz optasse pelo silêncio. Isso teria acontecido, no entanto, anteriormente ao início desta investigação. No semestre em que coletamos os dados para este trabalho, Eduardo tinha apenas uma colega de classe,

Paula, que também é uma das participantes de nossa pesquisa. Em relação a essa aprendiz, Eduardo não manifestou sentimentos semelhantes àqueles por ele relatados na entrevista. Analisando as imagens que fizemos das aulas não foi possível encontrar ocorrências que demonstrassem qualquer indício de falta de empatia entre os dois aprendizes. Ainda assim, a partir do relato de Eduardo, vemos que a presença de sentimentos negativos ou a falta de empatia de sua parte em relação a colegas de classe pode resultar em participação oral reduzida ou mesmo no silêncio desse aprendiz.

3.2 – Fatores Cognitivos

Conforme pressupúnhamos no início do trabalho, não somente fatores afetivos, mas também aqueles relacionados à cognição dos aprendizes poderiam fornecer elementos que nos ajudariam a compreender a atuação silenciosa de alguns aprendizes em sala de aula. Esses fatores estão relacionados a estilos de aprendizagem, como veremos a seguir.

3.2.1 – Estilos de Aprendizagem

A partir dos dados que analisamos, ficou constatado que os fatores ‘abstrato-concreto’, abordados no arcabouço teórico, nos auxiliaram a entender a postura silenciosa de alguns dos aprendizes observados nesta pesquisa.

Abstrato – Concreto

Em um trecho da entrevista realizada com o aprendiz Vitor, o mesmo fala sobre suas preferências em relação a atividades realizadas em sala de aula, fazendo uma comparação entre aquelas que requerem certo grau de análise por parte dos alunos e

outras que envolvem expressão corporal, com mímica:

Vitor: *Acho que a única coisa que não me motiva muito . assim . que .. é um pouco meio . meio por timidez . por exemplo .. eu não consigo fazer .. quando cê vê: .. jogo de mímica . por exemplo . sabe .. no:ssa . eu tenho uma dificuldade ime:nsa disso . sabe ((risos)) . no:ssa ... então . tipo . não me motiva muito . sabe .. agora . por exemplo . se cê coloca .. em vez de ser um jogo de mímica . ser um .. ser algum outro tipo de jogo .. eu acho que- .. e:u .. já acho mais interessante . mas daí é- motiva mais . mas daí é de cada um . né*

Pesquisador: *Que ti- por exemplo . um outro-*

Vitor: *Ah . eu acho que a .. até . por exemplo . o jogo da forca . por exemplo . apesar de ser um jogo bobinho é um jogo .. legal . interessante . cê faz umas análises . tudo ... acho que só- .. o único jogo mesmo que eu lembraria que não me motivava mesmo . em aulas . tudo . era .. mímica . sabe*

[...]

Pesquisador: *Comparando . então . dois tipos de atividades . uma . essa em que você pode analisar uma coisa . que nem cê falou . né . da forca . e uma outra . por exemplo . da mímica . né . que cê falou também .. que .. envolva: mais . assim . uma coisa .. mais de . de interação . mais rápida .. voc-*

Vitor: *É que .. eu acho que .. pro andar do curso . tem que ter as duas .. mas é . e . por exemplo .. eu não me motivava . e . tipo . eu achava um pouco meio no ar . sabe . eu gosto de um negócio mais analisado . tudo .. tem gente que gosta de se expressar .. mãos . tal . [...] então . tipo: .. é: taria voltado .. em como as pessoas aprendem . sabe .. diferentes métodos de aprendizado de pessoas .. no me:u caso . a ana- .. eu acho que a maioria das vezes .. a parte .. quando cê coloca a análise . tudo . assim . fica mais fácil o aprendizado*

Esses trechos evidenciam a preferência do aluno por atividades de análise em detrimento daquelas consideradas mais práticas ou que precisam ser realizadas em menor tempo. Percebe-se essa preferência principalmente na afirmação de Vitor de que quando se “coloca a análise (...) fica mais fácil o aprendizado” e de que gosta de “um negócio mais analisado”. Dessa forma, Vitor faz afirmações que nos permitem considerá-lo como um aprendiz essencialmente analítico. Conforme vimos na introdução do nosso trabalho, Ellis (1996: 508) acredita haver basicamente dois tipos de aprendizes, em termos de estilo de aprendizagem: 1) o experimental/prático, voltado

para a comunicação e 2) o analítico/reflexivo, voltado para as normas.

Vimos também, na Seção 1.1.3.1, que o conceito de aprendiz analítico apresentado por Ellis assemelha-se a outro encontrado na literatura, chamado de aprendiz abstrato (em oposição à concreto). Enquanto o aprendiz concreto teria predileção, dentre outras atividades, por jogos de aprendizagem, viagens de campo, e por “falar tanto quanto possível” (Ehrman, 1996b, citado por Ehrman e Leaver, 2003: 400), o abstrato teria sua atenção voltada principalmente para sistemas e regras gramaticais. Em virtude disso, aprendizes abstratos, muitas vezes, demonstram “mais interesse no sistema subjacente à língua do que no uso de fato da língua para comunicação” (op. cit.).

Verificamos, ao analisar as notas de campo tomadas com foco na participação de Vitor, que o mesmo apresentou, em algumas aulas, características semelhantes às expostas nos dois parágrafos anteriores, que descrevem aprendizes analíticos/abstratos. Na Tabela 3.7, a seguir, exibimos tais notas.

Tabela 3.7 – Notas de Campo com foco no aprendiz Vitor

Data	Notas
03/09/2008	- aprendiz realiza atividade num grupo de 3 alunos - parecia entediado, mas na verdade estava pensando em uma pergunta, feita logo em seguida ao professor.
05/10/2008	- aprendiz realiza atividade num grupo com 3 alunos - está quieto, parece estar absorto, analisando, refletindo.
15/10/2008	- aprendiz parece querer passar mais um tempo lendo o texto proposto na aula (aluno chegou atrasado à aula)
22/10/2008	- o aprendiz participa agora de uma atividade em dupla com Gisele (nessa atividade, o professor entregou uma figura aos alunos, e pediu para que eles criassem uma história baseado nela). - Gisele inicia a maior parte dos turnos de fala, enquanto Vitor parece estar analisando e refletindo sobre a atividade. - Gisele fala mais do que Vitor
05/11/2008	- aprendiz realiza atividade num grupo com 3 alunos; parece interessado na conversa, expressando suas opiniões, mas ainda assim parece reflexivo

Ao analisarmos as imagens em vídeo referentes ao dia 05/10/2008, vimos que as

impressões do professor-pesquisador que aparecem na Tabela 3.7 referem-se a uma atividade em que os alunos deveriam ler um pequeno texto e responder a algumas perguntas sobre o mesmo. O professor havia pedido aos alunos que respondessem a essas perguntas em grupos. Como se vê nas observações registradas, Vitor fazia a atividade com outros dois alunos. Primeiramente esses 3 alunos permaneceram em silêncio para a leitura do texto, mas após cerca de três minutos, enquanto os outros dois alunos discutiam as respostas, Vitor continuava “quieto (...) absorto, analisando”.

Sobre a aula do dia 22/10/2008, as imagens mostram que havia 4 alunos, formando duas duplas, cada uma realizando a atividade descrita nas notas de campo correspondentes a esse dia, conforme a Tabela 3.7. Além disso, pudemos observar que enquanto Gisele e Vitor interagiam, intercalando momentos de fala e silêncio, a outra dupla conversava continuamente. Algumas vezes, quando Gisele e Vitor estavam em silêncio, aquela olhava ligeiramente na direção de Vitor, possivelmente esperando que o mesmo dissesse alguma coisa. Ele, no entanto, tinha sua atenção voltada ao seu caderno, no qual fazia anotações. Dessa maneira, como descrito na Tabela 3.7, Gisele era responsável pela maioria dos turnos de fala, portanto falando mais do que Vitor. Durante o período em que as duas duplas realizavam essa atividade, Vitor foi o único aprendiz a dirigir uma pergunta ao professor, relacionada à escrita correta da palavra *twilight*, estando, assim, com seu foco voltado para a estrutura da língua.

A seguir abordaremos mais um trecho da entrevista com Vitor, no qual também se verifica a atenção dada pelo mesmo à estrutura da língua inglesa, em contraposição a oportunidades de interação com colegas de classe.

Pesquisador: Tá .. eu perguntei também porque eu me lembro de algumas situações .. é: que eu acho que eu pedi pra vocês fazerem alguma atividade .. em pares ou em trio .. aí eu me lembro de .. tá você e mais alguém .. e:: de você olhando no livro e aí pensando sobre algum assunto . assim . do livro aí você me fazer uma pergunta ... então . ao invés de:- em alguns momentos . né . de . de repente: . conversar com o colega . de fazer pergunta pra ele ou . sei lá .. você estar ali concentrado no livro e depois me fazer uma pergunta ... como que você: .. cê confirma isso ou-

Vitor: Não . eu tenho certeza que eu faço isso ((risos))

Pesquisador: ((risos))

Vitor: [...] por exemplo . no começo da atividade . já dividiram os

pares . tudo . eu ainda tô . tô reparando numa dúvida que eu tô .. numa outra atividade e não perguntei na hora . sabe . deveria ter perguntado ...

[...]

Vitor: Tipo . cê tá: . cê tá com a atenção .. no inglês . tudo . mas . tipo . num tá: . com a atenção no que tá .. ocorrendo . sabe .. por exemplo . no caso . seria: .. a atividade com o grupo ... no começo . por exemplo . cê tá .. pensando em .. na grama:tica . enquanto .. aí . nos trinta segundos iniciais . um minuto . tá: .. ocorrendo a conversa . sabe

[...]

Vitor: No caso . eu acho que .. co:m certeza . se fosse perguntar pra mim . com certeza era .. coisa de grama:tica ... por exemplo . eu via um negócio . e falava pô . por que que não é isso? . sabe . eu ficava pensando porque que não era . sabe ... co:m certe:za era gramática [...] enquanto . por exemplo . já tinha passado da gramática pra: .. conversação . e eu ainda tava na gramatica . sabe

Depreende-se desses excertos, a idéia de que, num determinado momento da aula, enquanto alguns alunos estão “voltados para a comunicação” (Ellis, 1996: 508), outros, como Vitor, conforme ele mesmo relatou, estão “voltados para as normas”. Novamente, tem-se como resultado, no caso desse aprendiz, produção oral reduzida quantitativamente, se a compararmos com a de alunos que despendem menor atenção à estrutura da língua e utilizam a maior parte do tempo em sala de aula para interação com colegas de classe e com o professor.

Tendo analisado a influência do estilo de aprendizagem categorizado como *abstrato*, veremos, a seguir, como diferentes traços de personalidade podem refletir em participações silenciosas em sala de aula.

3.3 – Traços de Personalidade

Pudemos verificar, na análise dos dados que coletamos, como aspectos concernentes à personalidade dos aprendizes que participaram desta pesquisa contribuíram para que eles – mesmo estando em níveis mais avançados de estudo do inglês – tenham tido atuação marcada pelo silêncio em sala de aula. Nas seções

seguintes, mostraremos como os fatores ‘introversão’, ‘falta de disposição para a comunicação’ e ‘baixa capacidade de risco’, respectivamente, podem ajudar a configurar o período silencioso prolongado.

3.3.1 - Introversão

Em trecho da entrevista conduzida com o aprendiz Vitor, o mesmo discorre sobre sua atuação como aluno de LE, comparando-a com a de outros alunos e também abordando-a em relação a atividades de prática oral em sala de aula:

Pesquisador: *Entendi ... tá ... [...] na sua resposta à questão nove do questionário . você diz que é uma pessoa tímida . e que por isso geralmente não conversa muito .. em sala de aula .. por ser uma pessoa tímida ...*

Vitor: *É verdade*

Pesquisador: *Ã::: ... então . se você acha que não conversa muito em sala de aula . você considera que haja algum outro motivo .. pra isso .. além da timidez?*

Vitor: *Por exemplo .. eu acho que conversa em sala de aula .. é tipo:: assim . seria .. mais próximo . assim . do normal . sabe .. por que tem ... é::: .. tem gente que .. conversa muito ma:is . sabe .. eu vejo que eu participo das .. atividades . tudo . mas . assim . não sou . por exemplo .. em atividades de conversa . eu não sou quem mais conversa . tudo ... às vezes .. já .. acabou o .. a::: o tempo de ... o que você tinha pra conversar . assim . tipo ... tinha que comentar sobre três assuntos .. daí . no caso . eu fico meio quieto . enquanto tem outras pessoas que . apesar de já . já terem acabado esses assuntos . tão falando .. de temas relacionados . sabe . acho que isso é um pouco mais a timidez . acho que eu converso o: .. digamos assim . o: .. o suficiente . o essencial ((inint)) . eu não converso extra [...] mas tem aquela pessoa que é comunicativa na:ta ... então . aquela- .. a::: eu não sou . é .. esse tipo de pessoa ... então . essa pessoa que é::: . que tem uma .. facilidade com comunicação .. ã: .. é mais fá:cil pra ela .. trabalhar com .. conversação . tudo . vai puxando assunto . assunto . assunto ... às vezes é um pouco: .. acho que é um- .. eu acho que isso é um pouco mais de cada pessoa . né*

Ao analisarmos as gravações em vídeo da aula do dia 03/09/2008, pudemos verificar situação semelhante àquela descrita por Vitor, ao dizer que em atividades de prática oral, “já acabou o tempo (...) que você tinha pra conversar (...) eu fico meio quieto, enquanto tem outras pessoas que, apesar de já (...) terem acabado esses assuntos, tão falando de temas relacionados”. A situação que vamos descrever refere-se a um momento da aula em que os alunos realizavam uma atividade de produção oral em grupos (um trio, do qual Vitor fazia parte, e uma dupla). O objetivo dessa atividade, de acordo com o que propunha o livro didático e conforme orientação do professor, era que os aprendizes discutissem os motivos pelos quais algumas lojas e outros estabelecimentos comerciais no Brasil adotavam o uso do apóstrofe seguido de “s” – indicação de posse em língua inglesa – na escolha dos seus respectivos nomes.

Os alunos deram início à discussão depois de observarem, no livro didático, alguns exemplos do tipo de fenômeno descrito no final do parágrafo anterior. Após 2 minutos e 46 segundos de conversa, enquanto os dois outros aprendizes do seu grupo ainda discutiam, Vitor, com o livro nas mãos havia 11 segundos (os outros dois aprendizes mantinham seus livros em cima de suas carteiras, dando pouca atenção aos mesmos) e aparentemente já alheio à conversa, volta-se para o professor e lhe faz uma pergunta sobre o significado de um verbo. Tal verbo não tinha relação com a discussão da qual tomara parte, ou seja, enquanto seus colegas ainda discutiam o que lhes havia sido proposto – ou falavam sobre “temas relacionados” –, Vitor voltava-se para o livro e elaborava a pergunta que faria em seguida ao professor. No momento em que Vitor faz a pergunta, os colegas com quem havia conversado também param de falar, passando a dirigir sua atenção ao professor, ao mesmo tempo em que os aprendizes que formavam o outro grupo continuam conversando.

Depois de o professor fornecer-lhe a resposta, Vitor apressa-se em anotá-la em seu livro. Em seguida, pega um caderno que havia na carteira ao seu lado, dividindo a sua atenção entre o livro e o caderno, enquanto seus colegas de grupo voltam a conversar, e os do outro grupo continuam conversando. Uma das colegas do seu grupo olha de relance para Vitor, talvez esperando que o mesmo volte a participar da discussão, mas ele se mostra bastante focado no material que tem nas mãos, permanecendo alheio ao que acontecia ao seu redor.

Na continuação do trecho da entrevista que expusemos no início desta seção, Vitor compara, mais uma vez, sua atuação com a daqueles aprendizes que considera

comunicativos.

Pesquisador: *Tá . e você:-*

Vitor: *É meio aquele pensamento meio fechado . né . cê falou pra fazer isso . a gente faz isso . sabe ... enquanto que .. tem outras pessoas que .. cê falou pra fazer isso . faz isso e mais alguma coisa . sabe .. é:: eu acho que- .. eu acho que seria- isso seria a ideia de uma pessoa comunicativa e uma pessoa ... bem tímida .. no caso*

Verifica-se que Vitor acredita haver diferenças, no que se refere ao aspecto comunicativo ou interacional em sala de aula, entre aprendizes de uma LE, sendo que uns tem atuação que ele define como “comunicativa” e outros com participação “bem tímida”. Tais diferenças são semelhantes às aquelas apresentadas na introdução deste trabalho, segundo MacIntyre et.al. (2001: 469). Os autores classificam os alunos, no que se refere à participação oral, da seguinte forma: 1) aqueles que talvez possamos chamar de *mais comunicativos* na medida em que “falam incessantemente”; 2) os que “falam se um interlocutor inicia uma conversa” e 3) aqueles que “permanecerão em silêncio o tempo que for possível”. Podemos afirmar que o aprendiz Vitor apresenta características do segundo grupo de alunos, a partir do que foi relatado por ele mesmo quando diz que aprendizes de LE como ele apresentam “aquele pensamento meio fechado” e que quando o professor “falou pra fazer isso, a gente faz isso”.

Para esse perfil de aprendiz, poderíamos considerar que a quantidade de ocorrências de interação e o consequente uso da língua-alvo em sala de aula serão definidos pelo número de vezes em que houver solicitação do professor para tanto. Então, enquanto alguns alunos fazem o que lhes é solicitado “e mais alguma coisa”, outros ficam restritos a tais solicitações e, dessa forma, apresentam produção oral menos intensa quantitativamente.

No entanto, embora Vitor acredite falar menos do que outros aprendizes em virtude do que chamou de timidez, acreditamos que o fator que o levaria a apresentar produção oral menos intensa seria melhor classificado como introversão²⁹, conforme

²⁹ Conforme discutimos na Seção 1.1.4.2, assim como um indivíduo extrovertido pode ser relativamente tímido, um introvertido não seria necessariamente tímido. Neste trabalho, estamos considerando a timidez/inibição como um fator afetivo, na medida em que acreditamos relacionar-se a sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima. Por outro lado, a introversão envolveria menor necessidade – em

nos indicaram alguns dos dados que analisamos. Na questão 7 do questionário – utilizado como um dos instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa –, os alunos deveriam escolher uma alternativa, complementando a seguinte afirmação: “Considero que aprendo mais:”. Vitor marcou a opção “fazendo atividades de *homework*”, sendo que as outras eram: *ouvindo o professor falar e refletindo, falando/interagindo com o professor e com os colegas de classe, fazendo anotações durante as aulas e outros*. Também foi pedido aos alunos que comentassem a resposta por eles assinalada. Segue o comentário feito por Vitor.

Acredito que aprendo mais fazendo os exercícios de casa e lendo a matéria sozinho. Isto vale tanto para o curso de inglês quanto para a faculdade. Acredito que tenho facilidade para aprender com os livros (...)

Quando Vitor diz que aprende mais “lendo a matéria sozinho” e que tem “facilidade para aprender com os livros”, lembramos a citação que fizemos na Seção 1.1.4.2, na qual Eysenck (1981, citado por Dewaele e Furnham, 1999: 513) sugere que enquanto um indivíduo extrovertido “precisa ter pessoas com quem conversar, e não gosta de ler ou estudar sozinho”, outro predominantemente introvertido “prefere livros ao invés de pessoas”, ou seja, é possível inferirmos que esse último tenha a preferência por estudar sozinho, como é o caso do aprendiz sob análise.

Há outros dados que apontam a preferência de Vitor pelo estudo individual. Nas notas de campo tomadas pelo professor-pesquisador durante as aulas, essa preferência é observada nos seguintes trechos, mostrados na Tabela 3.8.

Tabela 3.8 – Notas de Campo com foco no aprendiz Vitor.

Data	Notas
27/08/2008	- Vitor parece não querer trabalhar em par; parece mesmo querer trabalhar sozinho; - quieto, focado no trabalho individual; - quieto, mas à vontade

comparação a pessoas extrovertidas – de obtenção de estímulos externos para o desenvolvimento do que Brown (2000: 155) chamou de “senso de completude”, relacionado a questões de ego, auto-estima e auto-afirmação.

03/09/2008	- parece estar ‘no seu mundo’; - impressão de estar na aula apenas para buscar o que lhe interessa; tem o seu próprio ritmo
05/10/2008	- aprendiz não discute as respostas com os colegas de grupo
20/10/2008	- Vitor trabalha sozinho; apesar de os outros alunos também o fazerem, ele aparenta estar bastante confortável dessa forma
24/11/2008	- Vitor parece ter um pouco de dificuldade em trabalhar em par com outro aluno; ele parece gostar mais de trabalhar sozinho; - ele não fala muito, parece estar falando consigo mesmo
01/12/2008	- aprendiz trabalha individualmente, e parece confortável com tal situação; parece focado

Podemos perceber, portanto, que a preferência de Vitor pelo estudo individual e pelo contato com o livro – traços característicos de sua personalidade – apresenta como consequência um tipo de atuação em que o aprendiz “não fala muito” ou mesmo permanece quieto enquanto outros aprendizes interagem. Dessa forma, deixa de aproveitar oportunidades que lhe são oferecidas para a prática oral da língua-alvo.

A seguir, abordaremos a influência de outro traço de personalidade na participação oral de aprendizes, os quais podem permanecer em silêncio em virtude do que seria uma baixa disposição para a comunicação. Esse fator, se comparado à introversão, apresenta maior susceptibilidade à atuação de outros fatores, como veremos na seção seguinte.

3.3.2 – Disposição para se comunicar

Em trecho da entrevista realizada com o aprendiz Eduardo, o mesmo fala sobre suas preferências em relação a certos aspectos das aulas de inglês, envolvendo a sua atuação, o material didático e o tipo de configuração estabelecido pelo professor para a realização de atividades. Ao falar sobre esses aspectos, o aprendiz faz alusão a fatores que poderiam fazê-lo apresentar participação reduzida em atividades de prática oral.

Pesquisador: Tá [...] Você falou aqui [o pesquisador refere-se ao questionário] também . né . que voc- durante as aulas . você prefere ficar ouvindo as explicações do professor .. então . o que- você- ã:: .. o que que você gosta mais .. de ficar ouvindo o professor explicando . né . e: .. procurando entender . e tal . ou de interagir? Com os colegas de classe . fazer atividades em dupla . em trio . o que que você prefere?

Eduardo: Do- .. gosto . me sinto melhor escutando o professor falando ... e olhando no livro . por isso que eu não .. eu não gosto muito de .. ficar .. conversando ... interagindo assim- .. interagindo . assim . por que: .. mesmo porque os textos nunca ajudam muito . assim . ou .. motivam pra- .. aí cê fica meio sem ter o que falar . não tem um .. uma:: um . um assunto que puxe você pra conversar com a pessoa ... aí você vê que é um motivo pra não ter muito o que conversar com o outro .. eu acho- não sei . eu prefiro .. com o professor falando

Podemos identificar, na fala do aprendiz Eduardo, a existência de dois aspectos que poderiam levá-lo a ter participação reduzida em atividades de prática oral. Primeiramente, o aprendiz diz sentir-se melhor ouvindo o professor falando e “olhando o livro” do que “ficar conversando” e interagindo com os colegas. Em seguida, Eduardo procura explicar tal preferência, fazendo referência aos assuntos propostos pelo livro didático para a prática oral, ao dizer “mesmo porque os textos nunca ajudam muito”. É possível inferirmos que a escolha – do aprendiz – pelo uso das palavras *mesmo* e *porque*, evidencia a existência de algo anterior ao que irá dizer em seguida. Um dos significados atribuídos à palavra *mesmo*, quando usada como advérbio, segundo o dicionário Aurélio, seria *ainda* (no sentido de adição), ou seja, além da razão apresentada primeiramente, “ainda” há outra que será usada para justificá-la.

Portanto, além de o aluno parecer não mostrar disposição para se comunicar, como nos leva a acreditar o trecho “me sinto melhor escutando o professor falando... e olhando no livro, por isso que eu não, eu não gosto muito de ficar conversando, interagindo assim”, os assuntos propostos pelo livro para interação com colegas influenciariam a atuação do aprendiz no sentido de reforçar essa disposição.

Em relação ao primeiro fator, vimos, na Seção 1.1.4.3, que o conceito *disposição para se comunicar* pode envolver tanto características duradouras de um indivíduo (traços de personalidade) quanto aspectos relacionados ao contexto no qual ele está inserido, como por exemplo, o “tópico da conversa” (MacIntyre et. al., 1998: 546). Um

dos traços de personalidade que pode afetar a sua disposição para a comunicação é a introversão. Uma pessoa predominantemente introvertida, conforme vimos na Seção 1.1.4.2, é geralmente “quieta e retraída, introspectiva, que prefere livros ao invés de pessoas” (Eysenck, 1981, citado por Dewaele e Furnham, 1999: 513). Podemos ver semelhança, portanto, entre essa definição e a afirmação de Eduardo, segundo a qual ele se sente melhor “escutando o professor falando” - ou seja, permanecendo quieto - e “olhando no livro”. Além dessa afirmação, encontramos indício semelhante na questão 4 do questionário, na qual o aluno diz considerar-se uma pessoa “um pouco tímida e introvertida”.

O material didático utilizado nas aulas, notadamente o livro do aluno (*Student's Book*) – outro fator que, segundo Eduardo, exerceria influência na sua (falta de) disposição para se comunicar – é objeto da reflexão do aprendiz, na sequência da entrevista (após o trecho que destacamos no início desta seção). Eduardo apresenta as razões pelas quais os textos normalmente oferecidos para a prática oral não o motivariam a falar.

Pesquisador: *Tá .. você acha que os textos normalmente . então . não-*

Eduardo: *Muito bobos*

Pesquisador: *Bobos?*

Eduardo: *Muito . muito*

Pesquisador: *A maioria . cê acha?*

Eduardo: *((inint)) as opções que tem . assim . classifique alguma coisa (no livro) de acordo com mais isso daqui ... aí cê tem que fazer um listening e falar ... as opções são muito .. esdrúxulas . muito .. espaçadas . assim . tipo .. ã:: .. se tivesse alguma coisa no livro assim que .. não tinha umas opções .. mais realistas . assim*

Pesquisador: *Tá*

Eduardo: *Sempre é o::: umas .. historinhas . assim .. coisas que tem-acho que são .. muito bo:bas . assim .. deveria ter assuntos .. mais da realida:de ou .. um pouco mais elaborados*

O material didático empregado no período letivo que se encerrava³⁰, é dividido em cinco módulos, sendo que cada um é geralmente distribuído da seguinte forma: primeiramente, uma atividade³¹ de vocabulário e prática oral na qual o tópico do módulo é introduzido; uma atividade de leitura ou prática auditiva com posterior produção oral; uma atividade com foco na gramática; uma atividade de prática auditiva seguida de produção oral; mais uma atividade focalizando aspectos gramaticais da língua; uma tarefa (*task*), na qual os aprendizes deverão alcançar um determinado resultado ou produzir algo; uma atividade de escrita; e uma atividade final com foco no vocabulário.

A primeira atividade é geralmente constituída por um texto, a respeito do qual algumas questões são propostas para que os alunos discutam em pares ou pequenos grupos. Em um dos módulos, por exemplo, cujo tópico refere-se a estilos de vida no século 21, propõe-se, nessa atividade inicial, que os alunos leiam quatro pequenos textos, cada um descrevendo uma suposta invenção (como, por exemplo, uma geladeira “inteligente” que, conectada à internet, é capaz de encomendar novos produtos, à medida que os antigos sejam consumidos).

Os aprendizes, após realizarem a leitura dos textos, deverão discutir, em seus respectivos grupos, se esses objetos já existem ou não, qual deles mais lhes chamou a atenção e se eles acham que essas invenções fariam sucesso. Em seguida, deverão discutir possíveis conseqüências sociais, econômicas e pessoais dessas invenções, comparando suas opiniões às de especialistas.

Em relação à atividade descrita nos dois parágrafos anteriores, entendemos que a crítica feita por Eduardo, ao dizer que no livro didático “deveria ter assuntos... mais da realidade”, pode ser pertinente, na medida em que, apesar de ser uma atividade que trata de novas tecnologias – tema atual –, não traz textos autênticos. Na sequência da entrevista, o aprendiz enfatiza a preferência pelo trabalho com esses textos.

Eduardo: [...] *acho que (deveria ter) algum texto de jornal . às vezes*

Pesquisador: *Certo-*

Eduardo: *Tem umas histórias que às vezes eles inventam aqui: [no*

³⁰ A entrevista com Eduardo foi realizada após a última aula do referido período letivo.

³¹ Todas as atividades propostas pelo material didático em questão estão relacionadas ao tópico do módulo/unidade em que aparecem.

livro do aluno que Eduardo tem em mãos].. *que são .. parece que o cara invento:u . só por qualquer motiv- só pra jogar palavras no meio . ou-*

Pesquisador: *[Tá]*

Eduardo: *[estru]turas gramaticais*

Pesquisador: *Certo-*

Eduardo: *Quando cê pega um .. um texto de .. um jornal .. ou alguma coisa assim de internet . assim . eu acho be::m melhor*

[...]

Eduardo: *Eu acho que se tivesse u::m .. tipo .. ã: texto de jornal . mesmo . revista . essas coisas . eu acho que são .. be:m mais interessantes de se ler . assim*

Pesquisador: *Certo*

Eduardo: *E quando .. você pega trechos de: .. jornais e revistas . cê pega .. coisas mais reais . assim ... atrai a atenção mais-*

Até esse ponto da entrevista, como vimos, Eduardo faz referência a atividades que visam à prática oral, a partir de textos. Em seguida, o aprendiz cita outro tipo de atividade que considera ineficiente no sentido de motivá-lo a interagir oralmente.

Eduardo: *[...] ((aluno folheia o livro texto com o qual trabalhara no período letivo que se encerrava)) ah . aqui: ó .. as coisas que tem . as opções ... aqui: tinha umas coisas muito esdrúxulas .. um .. ã: .. 'cê . cê pintaria o seu cabelo de .. pre:to: . azul turque:sa: ' .. o:u .. sei lá . outra . rosa . assim*

Pesquisador: *Hum*

[...]

Eduardo: *[...] tinha umas opções ((inint)) ..*

Pesquisador: *Hum*

Eduardo: *que num .. sabe o tipo de exer- de coisa que cê ((inint)) ã:: um exercício que cê quer saber o: que que as pessoas gostam . ou não . aí ninguém gosta de nenhuma das opções . entendeu . esse tipo de coisa::*

[...]

Pesquisador: *Ã:: .. ago:ra .. cê acha . então .. que se fosse- cê falou . né . que cê prefere ficar ouvindo as explicações do professor do que fazer atividades em pares ou em grupos . por que geralmente as atividades envolvem textos chatos . assim ((P afirma, esperando confirmação do aluno))*

Eduardo: *É . é que não .. motivam muito a querer falar*

Portanto, como dissemos anteriormente, há dois aspectos contribuindo para a configuração da falta de disposição de Eduardo para a comunicação. A predominância da introversão³² como traço de personalidade pode fazer com que o aprendiz prefira o contato com o livro à interação com os colegas de classe. Por outro lado, muitas vezes os temas propostos pelo livro didático não “motivam muito a querer falar”. A esse respeito, pudemos constatar, a partir da análise das notas de campo, a influência exercida pelo “tópico da conversa” (MacIntyre et. al., 1998: 546) – no sentido de aumento na produção oral de Eduardo – à medida que assuntos não relacionados ao livro eram discutidos. Exibimos as notas referidas na Tabela 3.9, a seguir.

Tabela 3.9 – Notas de Campo com foco no aprendiz Eduardo.

Data	Notas
14/07/2008	- fala intensa (assunto: pizza)
15/07/2008 Período: manhã	- fala intensa (assunto: Jesus)
15/07/2008 Período: tarde	- falou mais => assuntos de seu interesse
16/07/2008	- falou bastante - [Paula] falou mais do que geralmente fala, porém menos do que Eduardo
17/07/2008	- fala bastante => assuntos do seu interesse, mas não do interesse de Paula

³² Apesar de Eduardo caracterizar-se como um aluno introvertido, optamos por tratar esse aspecto de sua personalidade como determinante na constituição de outro fator, qual seja, a falta de disposição para a comunicação. Por esse motivo, decidimos não incluir o aprendiz na análise referente à introversão (realizada na Seção 2.3.1).

Percebe-se que nas aulas dos dias 14/07/2008 e 15/07/2008 (período da manhã), nos momentos em que os assuntos tratados não estavam diretamente relacionados ao livro, Eduardo apresentou produção oral intensa. No dia 15/07/2008 (período da tarde), observamos, por meio da gravação em vídeo, que quando os alunos realizavam uma atividade na qual tinham que relacionar duas colunas, formando conhecidos provérbios em língua inglesa, Eduardo falou mais do que Paula pelo motivo que exporemos a seguir. Após relacionarem as duas colunas, os aprendizes deveriam tentar explicar o significado de cada provérbio – eram sete no total – e dizer quais deles eles consideravam como os mais significativos.

Os alunos fizeram a primeira parte da atividade individualmente, o que durou cerca de cinco minutos, e, em seguida, o professor iniciou a sua correção, que se deu no formato interacional professor-aluno. Ao mesmo tempo em que verificava se os alunos haviam relacionado as duas colunas de maneira correta, o professor perguntava aos mesmos qual era o significado de cada provérbio e o que pensavam sobre eles. Todos os provérbios diziam respeito aos atos de mentir ou contar a verdade.

O professor, tentando aproximar o tema à realidade dos alunos, pergunta a eles qual tinha sido a última vez em que haviam mentido. Paula fica em silêncio, pensativa, enquanto Eduardo fala sobre uma situação em que mentiu para uma companhia telefônica, para evitar que continuassem ligando para sua casa oferecendo produtos. Paula diz que essa empresa também havia ligado para a sua casa para oferecer produtos, porém é Eduardo quem toma a maior parte dos turnos, falando sobre o tema para o qual havia chamado a atenção, ou seja, na medida em que foi ele que sugeriu esse tema, é possível supor que esse tenha sido um motivo para que apresentasse maior disposição para falar a respeito do mesmo.

Em relação à aula dia 16/07/2008, na qual, segundo as impressões do professor-pesquisador, Eduardo “falou bastante”, constatamos, ao analisar as imagens registradas desse dia, que essa nota refere-se, principalmente, ao momento inicial da aula. Nesse momento o professor e os dois aprendizes – como vimos na Seção 2.2.1, essa turma era formada por apenas dois alunos, Eduardo e Paula –, após cumprimentarem-se, falavam sobre assuntos não relacionados à aula ou a alguma atividade específica. Eduardo diz ao professor que fazia uma semana que não tirava suas lentes de contato. Então, os três começam a falar sobre o uso de óculos ou lentes, fato compartilhado pelos três. Apesar de Paula ter falado “mais do que geralmente fala”, a aprendiz falou “menos do que Eduardo”. É possível que o interesse do aprendiz pelo assunto, naquela ocasião, fosse

maior, em virtude de que dizia respeito a uma situação específica que estava ocorrendo em sua vida – o fato de não tirar as lentes de contato havia uma semana –, aumentando a sua disposição para se comunicar.

A seguir, orientamos nosso foco para a aprendiz Paula. Vimos na Seção 1.1.4.3 que, de acordo com MacIntyre et. al. (1998: 546), os fatores mais imediatos que possivelmente determinarão a disposição de comunicar de um aprendiz são o desejo de interagir com uma pessoa específica e a auto-confiança em relação à capacidade de comunicar-se utilizando a língua-alvo, num dado contexto/momento. No início da entrevista com a aprendiz, o professor-pesquisador tenta esclarecer porque ela havia afirmado, no questionário e em uma das auto-avaliações retrospectivas, que preferia realizar atividades de prática oral com a classe toda (no formato interacional alunos-professor/professor-alunos) do que fazê-lo em pares ou pequenos grupos. Eis o excerto em questão, com a resposta da aluna e a continuidade da entrevista.

Pesquisador: Eu anotei algumas coisas aqui . a partir do questionário . né . que você escreveu .. e do diário também. [...] você colocou aqui . né . que você prefere ... debater algum assunto . com todos os colegas juntos . né .. ao invés de fazer atividades em pares ou pequenos grupos ... Eu gostaria que você explicasse assim . porque

Paula: Ah . eu acho que quando todo mundo fala . eu acho que- .. são mais opiniões . né?

Pesquisador: Certo

Paula: que vai tá junto .. e: eu acho que a gente fica mais à vontade também ... então . eu acho que a gente fica mais à vontade .. porque às vezes eu ((tom enfático)) tenho um pouco de vergonha . assim sabe . pra falar-

Pesquisador: Certo

Paula: em dupla .. então . eu acho que todo mundo junto é mais legal . pra mim . né . não sei

Pesquisador: Tá ... você tem vergonha de falar em dupla ((inint))

Paula: É

Pesquisador: Tá

Paula: Acho que..porque: . eu ((tom enfático)) ((inint)) eu acho que eu tenho pouco vocabulário. né?

Pesquisador: *Certo*

Paula: *Assim . então . às vezes é porque . porque: . ah . eu não sei muito a fa- a pala:vra . então eu não sinto assim . não . vontade pra falar*

Vemos, dessa forma, que o fato de Paula achar que tem “pouco vocabulário” faz com que ela se sinta menos à vontade para realizar uma atividade em dupla ou em pequenos grupos. A sensação de não ter vocabulário suficiente diminui a auto-confiança da aprendiz em relação a esse tipo de atividade, tendo como consequência a falta de “vontade pra falar”. Na sequência da entrevista, Paula reafirma a preferência pelas atividades de prática oral com a classe toda, fornecendo novas razões para isso.

Pesquisador: *Mas aí tem uma diferença . então ... quando você tá falando em dupla: .. ou .. com todo mundo junto? ((P faz a pergunta, tentando confirmar o que a aprendiz havia dito)) ... porque daí não seria a mesma coisa ? .. você ter que falar ... –*

Paula: *Então . mas aí se todo mu- .. por exemplo .. em dupla . é eu que sofria ((risos))*

Pesquisador: *Certo*

Paula: *Agora .. quando tá todo mundo . distribui um pouco ((risos)) .. que tudo –*

Pesquisador: *Cer[to]*

Paula: *[En]tendeu? ... cada um fala um pouquinho*

Concluimos, assim, que a falta de disposição para a comunicação apresentada por Paula – resultante, como vimos, da auto-confiança diminuída em virtude da sensação de ter vocabulário insuficiente – tem como consequência a sua predileção por práticas em que “cada um fala um pouquinho”, ou seja, que envolvem a classe toda. Quando Paula diz “em dupla é eu que sofria”, podemos perceber a dificuldade da aprendiz com esse tipo de prática. Dessa maneira, ela pode ter o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem da língua inglesa comprometido, ao passo que se apresentasse maior disposição para realizar atividades em duplas ou pequenos grupos,

Paula provavelmente não se restringiria a falar apenas “um pouquinho”, o que resultaria no aumento de sua produção oral.

3.3.3 – Capacidade de risco

Analisando as respostas do aprendiz Ricardo ao questionário, verificamos que na última questão, em relação ao item *Prefiro dizer o que penso em inglês sem me preocupar muito com os detalhes gramaticais*, o aprendiz assinalou a opção 4, que significa *Reflete muito pouco a sua atitude*. A partir disso, é possível reconhecermos certa preocupação, por parte dele, em relação ao uso correto da língua, no que se refere à prática oral. Encontramos outros dados apontando nesse sentido. No início da entrevista que realizamos com o aprendiz, o mesmo discorre sobre suas impressões a respeito desse tipo de prática, em comparação ao estudo da gramática e também ao seu comportamento de fala na língua portuguesa, como vemos a seguir.

Pesquisador: *Na questão seis do seu questionário ... em relação ao speaking [...] você escolheu o número quatro . que significa ‘gosto’*

Ricardo: *Humhum*

Pesquisador: *E tinha a cinco . que era ‘gosto bastante’ .. né . você escolheu o quatro ... ã:: ... então eu queria saber só o seguinte . né . porque que você não pôs cinco . por exemplo . ‘gosto bastante’ .. do speaking ?*

Ricardo: *Ah . por que eu prefiro:: ... eu não gosto muito de falar . sabe . eu prefiro: .. ((inint)) . escrever . essas coisas*

Pesquisador: *tá .. em inglês-*

Ricardo: *É-*

Pesquisador: *você diz? Então você acha que é uma coisa que tem a ver com o inglês .. não com-*

Ricardo: *É . eu- é .. em português eu falo bastante*

[...]

Pesquisador: *Né .. então . assim . você acha que isso é uma coisa que*

*tem a ver só com a aula de inglês . ou ... cê falou que fora da aula
você fala [bastante]*

Ricardo: *[É]*

[...]

Ricardo: *Eu acho que em português eu falo mais*

[...]

Pesquisador: *Não lembro que que cê falou agora .. mas cê falou isso
agora . ou não . que você não gosta muito do speaking*

Ricardo: *É . é que eu prefiro .. gramática*

Pesquisador: *Tá ... e:: .. e porque . você acha . que você tem essa
preferência?*

Ricardo: *Ah .. não sei ((risos tímidos)) acho que é mais fácil . sabe .
de e- fazê .. é . dá branco . assim . no meio .. eu acho que é isso*

Pesquisador: *Na hora de falar-*

Ricardo: *É*

Conforme vimos, ao mesmo tempo em que Ricardo diz “eu não gosto muito de falar”, declara que em português fala bastante, revelando, dessa forma, desconforto especificamente relacionado à prática oral da língua inglesa. Em seguida, afirma preferir a gramática, mas, quando questionado a respeito dessa preferência, apresenta uma outra razão para não gostar do *speaking*, que seria o fato de dar “branco” na hora de falar.

Observando algumas das gravações em vídeo que fizemos das aulas, pudemos notar que Ricardo, em vários momentos, apresenta a seguinte postura física: com o cotovelo apoiado na carteira, mantém a mão direita encostada à boca, tendo o dedo indicador na posição horizontal, entre os lábios superior e inferior. O fato de ter a mão tapando a sua boca nos leva a inferir que o aprendiz estaria, de certa forma, procurando esconder a mesma, de forma a evitar a fala, ficando, dessa maneira, livre de “riscos”.

Retomando o que discutimos na Seção 1.1.4.4, ter a disposição ou capacidade de correr riscos é considerado fator importante para o sucesso na aprendizagem de uma LE (Brown, 2000: 149). Sem essa disposição, um aprendiz poderia limitar-se a realizar apenas o que perceba como “inevitável”, como, por exemplo, o cumprimento de uma

atividade a partir de instruções dadas pelo professor, porém sem aproveitamento completo do tempo oferecido para interação, resultando em participação oral reduzida ou silêncio.

A partir das notas de campo, verificamos que algumas das impressões do professor-pesquisador acerca da atuação de Ricardo indicam que o mesmo, de fato, em diferentes aulas, teve participação marcada pelo silêncio ou por produção oral reduzida (na medida em que outros aprendizes continuavam conversando), conforme mostramos na Tabela 3.10.

Tabela 3.10 – Notas de Campo com foco no aprendiz Ricardo.

Data	Notas
25/09/2008	- Ricardo está quieto
02/10/2008	- Ricardo e Marcelo estão quietos após realização de atividade em par; os outros pares continuaram falando
16/10/2008	- Ricardo e Leandro formam um par - Ricardo → silêncio; Leandro inicia a conversa - Ricardo já terminou de conversar, olha para o professor como se perguntasse: ‘E agora, o que é pra fazer?’
11/11/2008	- Leandro, Ricardo e Marcelo formam outro trio - Leandro é quem fala mais, apesar de Marcelo estar falando bastante também - Ricardo é quem fala menos - agora Ricardo fala; foi o último a falar
18/11/2008	- Rafaela e Ricardo formam par - Ricardo menos falante do que Rafaela
02/12/2008	- Quatro alunos presentes à aula: Rafaela, Ricardo, Antonio e Leandro - Ricardo e Antonio formam par - Ricardo e Antonio terminam a discussão bem antes do que a outra dupla; agora eles conversam; Ricardo parece envolvido na conversa, mas parece que foi Antonio quem a iniciou - os alunos trocam as duplas - Ricardo parece envolvido na conversa com Rafaela, mas ele faz o que tem que fazer, ele não vai além disso, e esse parece ser um comportamento típico seu

Notamos, portanto, que Ricardo – segundo as impressões do professor-pesquisador – muitas vezes restringe-se a fazer “o que tem que fazer”, não indo “além disso”, ou seja, não tendo um aproveitamento completo do tempo oferecido para a interação verbal, na medida em que o aprendiz encontrava-se em silêncio enquanto outros ainda conversavam. Mesmo em situações distintas, trabalhando com diferentes colegas de classe, Ricardo atuou de maneira semelhante, ou seja, não foi quem iniciou os turnos de fala, falou menos do que aqueles que estavam no seu grupo e ficou em silêncio enquanto outros aprendizes ainda conversavam.

A aprendiz Paula também demonstrou preocupar-se com a possibilidade de cometer erros ou, como relatou Ricardo, de “dar branco” durante a prática da oralidade. Num trecho da entrevista com ela realizada, o professor-pesquisador procura saber os motivos pelos quais a aluna havia afirmado (no questionário e em uma das auto-avaliações retrospectivas) que não gosta de trabalhar em pares ou pequenos grupos em atividades de prática oral³³. Segue o referido trecho, com a resposta de Paula.

Pesquisador: [você acha] que se você fizesse as atividades em pares ... ou . ahn . em grupos . você teria mais chance de de de fala::r .. ou . ou mesmo assim você prefere não ... não fazer essas atividades?-

Paula: Então . pensando assim . né? ... mas tem sempre .. um medinho . entendeu? Pensando assim . lógico ... ajudaria muito . mais- a falar mais . né?

Pesquisador: Certo

Paula: Fazer em par . tudo . ((inint)) falar demais . também . tal .. mas aí: tem aquele medinho ainda

Pesquisador: Esse medinho é o de .. se expor ((P afirma, esperando confirmação)) .. no caso-

Paula: É

Pesquisador: falar-

Paula: De não te::r o que- sabe . de não ter .. o que falar . porque eu não sei . entendeu .. a palavra

Num outro momento da entrevista, o professor tenta averiguar porque a aprendiz

³³ A aluna já havia mencionado um desses motivos, conforme vimos na Seção 3.3.2.

havia relatado, em uma das auto-avaliações retrospectivas, que não gostava muito do inglês e que, em virtude disso, tinha falado apenas o suficiente naquela aula. Paula, então, volta a referir-se ao receio sentido em situações de prática oral, como se vê a seguir.

Pesquisador: ... em um de seus diários .. você diz ter participado oralmente .. numa das aulas . né

Paula: *Hum*

Pesquisador: ‘apenas o suficiente . por não gostar de falar em inglês’... que é isso que cê .. tinha acabado de falar [aqui]

[...]

Paula: .. não sei . eu acho que é tudo por causa .. do . do vocabulário . de medo . mesmo . um pouquinho de medinho . mesmo . sabe ..

Pesquisador: *Cer[to]*

Paula: [de] ter que fala:r .. inglês

Portanto, o “medo” relatado por Paula tem como consequência, de acordo com o seu depoimento, participação oral na qual ela fala “apenas o suficiente”. O “medinho” de “ter que falar inglês” estaria relacionado ao tipo de exposição que é inerente ao processo de aprendizagem de uma LE, conforme colocamos na Seção 1.1.4.4. Os aprendizes devem estar dispostos a correr certos riscos no que se refere à exposição de imperfeições, à medida que erros sejam cometidos – o que é normalmente esperado, sobretudo em relação à oralidade. No entanto, em outro trecho da entrevista, Paula revela ter dificuldade com a possibilidade de cometer erros, como vemos a seguir.

Paula: ... tudo bem . que você tá aí . a gente pode errar ou- a gente tá em sala de aula . tudo . mas o legal seria falar certinho . não é?

Pesquisador: *Tá .. o que . o que pra você é .. ‘falar certinho’?*

Paula: *Ah . é sabe:r quais palavra- saber bastante pala:vras . né ... saber usa::r ... é: . o verbo corretame:nte*

[...]

Pesquisador: ... é::: ... *você se considera uma pessoa perfeccionista .
você . normalmente: ..*

Paula: *Ah . eu queria falar disso mesmo*

Pesquisador: *Ah . é?*

Paula: *Porque eu acho que- .. por eu ser .. é:: perfeccionista . eu
quero fazer tudo certinho . então às vezes eu acho que eu .. me fecho
um pouco .. por exemplo . que nem .. dirigi:r*

Pesquisador: *Cer[to]*

Paula: *[Tá] . eu tirei carta . tudo . mas eu não ((inint)) querer dirigir .
porque eu tenho medo de morrer o carro . tenho medo de .. acontecer
alguma coisa . porque eu quero sempre acertar . sabe?*

Pesquisador: *Certo*

Paula: *Acho que é um pouco: . é um defeito isso ((inint))*

A aprendiz Paula, ao dizer que quer “sempre acertar”, e que por isso se “fecha” um pouco, nos dá informações importantes a respeito de sua atuação em sala de aula. Na aprendizagem de uma LE, como dissemos anteriormente, o aprendiz precisa estar disposto a correr o risco de cometer erros. Nesse sentido, tem que estar receptivo às práticas necessárias para o seu desenvolvimento enquanto falante dessa nova língua. Quando Paula diz que quer fazer “tudo certinho”, revela certa intolerância em relação aos erros, tendo como reflexo, conforme ela colocou, o fechar-se diante da possibilidade de ocorrência dos mesmos. Em termos de produção oral, isso significaria falar “apenas o suficiente”, já que quanto menos fala menores são os riscos de abalo do perfeccionismo relatado pela aprendiz. Consequentemente, a mesma reduz sua produção oral, comprometendo, de certa forma, o seu desenvolvimento enquanto falante da nova língua.

3.4 – Crenças

Quando analisamos a participação de aprendizes em sala de aula, devemos considerar que ela ocorre em um ambiente específico, qual seja – no caso da aprendiz

Paula, de quem falaremos a seguir –, a sala de aula de língua inglesa de nível avançado. Notamos, neste estudo, que alguns alunos, ao entrarem em tal nível de estudos da língua, apresentam certas crenças envolvendo a sua atuação nesse contexto, especialmente no que se refere à participação oral. Em trecho da entrevista conduzida com Paula, evidencia-se a influência exercida por tal crença/contexto em sua atuação.

Pesquisador: você disse que não há problema .. se errar .. o exercício ou a fala ... mas ao mesmo tempo você se diz insegura

Paula: É-

Pesquisador: Como que você explica isso . assim . que ao mesmo tempo .. não tem problema se você erra:r . mas- ... cê se sente-

Paula: Tudo bem . não tem problema . mas é ch- .. é bem chato ((risos))

Pesquisador: Por que?

Paula: E:ntão ((tom enfático)) . ah . porque:: .. então . por isso que eu me- .. eu me considero .. me considero assim que eu nã:o tô ((Paula fala essas duas últimas palavras com certa ênfase)) tão avançada . é por causa disso

A avaliação de Paula a respeito do seu nível de competência linguística, considerando-o em relação ao contexto no qual está inserida como aprendiz, como vimos, faz com que ela acredite ser “bem chato” errar. Em outro trecho da entrevista, Paula dá alguns exemplos de habilidades e conhecimentos que, segundo pensa, deveriam caracterizar a sua atuação num curso de nível avançado, como vemos a seguir.

Paula: ah . eu tô no avançado . mas eu não me sinto assim que eu tô no avançado . sabe?

Pesquisador: Hum

Paula: Porque eu acho que eu deveria fala:r melho:r . deveria ((inint)) . deveria .. saber muito mais . sabe? entender muito mais rápido

Baseado no período em que tivemos Paula como aluna, e após assistirmos às gravações das aulas, podemos dizer que a aprendiz tem conhecimento linguístico suficiente para fazer parte do curso avançado de língua inglesa³⁴. Em relação à oralidade, nos momentos em que fala, Paula comete poucos erros em termos de estrutura, o que nos revela certa incongruência entre a avaliação que faz de si mesma como aluna e sua visão a respeito do curso de nível avançado.

Verificamos possíveis conseqüências dessa visão na participação oral de Paula, nas notas de campo tomadas pelo professor-pesquisador, tendo a aluna como foco. Na Tabela 3.11, a seguir, apresentamos as notas referidas.

Tabela 3.11 – Notas de Campo com foco na aprendiz Paula.

Data	Notas
14/07/2008	- falas monossilábicas - fala mais intensa do que o normal (assunto: pizza), porém menos intensa do que a de Eduardo
15/07/2008 Período: tarde	- audição => fala do outro aluno - falou em um momento e se corrigiu rapidamente, como não se permitindo errar
16/07/2008	- falou mais do que geralmente fala, porém menos do que Eduardo

Observando as notas referentes ao dia 15/07/2008, constatamos que além de Paula ter se destacado por estar em silêncio, ouvindo Eduardo falar com o professor, a aprendiz também demonstrou preocupação com o erro, ao corrigir-se rapidamente após uma fala. Como vimos anteriormente, na visão de Paula, é “bem chato” errar quando se está num curso de nível avançado.

Outra aprendiz cujas crenças em relação a esse nível de estudos nos chamou a atenção foi Thais. De modo semelhante ao depoimento de Paula, Thais faz considerações a respeito da possibilidade de cometer erros em aulas de curso avançado, conforme veremos num trecho da entrevista com ela realizada. No trecho em questão, o pesquisador procura confirmar com a aluna algo que ela havia dito em uma das aulas do curso, a respeito de seu nível de participação oral em sala de aula. Thais dissera que costumava interagir mais em um período anterior no seu processo de aprendizagem da

³⁴ Referimo-nos ao curso avançado conforme planejado e oferecido pelo instituto privado de idiomas no qual coletamos os dados para esta pesquisa.

língua inglesa, quando ainda estava em nível intermediário de estudos. Segue o trecho:

Pesquisador: *you said .. that before [...]. in classes you interacted more- you said in a class this ... interacted more with the colleagues ... remember . of you having said this?*

Thais: *Yes*

Pesquisador: *É::: . bom . e você acha que isso se deve .. a quê?*

Thais: *[...] era simplesmente porque antes eu tinha .. mais firmeza no que eu ia falar*

Pesquisador: *Tá*

Thais: *E o nível não era avançado .. então . você .. era- não que não seja permitido errar .. mas . assim . na minha cabeça . se eu tô no avançado . tem coisas que eu não posso mais errar . que eu errava . entendeu?*

Pesquisador: *Entendi*

Thais: *Tipo . eu tô no segundo ano do segundo grau . tem coisa que eu não posso mais errar . ((inint))*

Pesquisador: *Certo*

Thais: *Então . é o tipo de coisa assim ... então . eu me permitia falar mais porque . primeiro . eu era . eu tinha mais certeza daquilo que eu tava falando*

Pesquisador: *Certo*

Thais: *E se eu errasse . não tinha problema*

Pesquisador: *Entendi*

[...]

Thais: *Na minha cabeça . eu não devo errar . então eu fico quieta*

Depreende-se, do exposto acima, que o fato de Thais apresentar crença segundo a qual um aprendiz em nível avançado de aprendizagem de língua inglesa não deve cometer certos erros faz com que ela fique em silêncio em sala de aula. Evidencia-se essa crença – e a atitude decorrente – principalmente na frase “Na minha cabeça, eu não devo errar, então eu fico quieta”.

Assim como Paula e Thais, a aprendiz Isa demonstra preocupação em relação à possibilidade de cometer erros, levando-se em consideração o nível de aprendizagem em que se encontra (Isa havia concluído o último curso referente ao nível intermediário-avançado, estando, dessa forma, prestes a iniciar o curso avançado). A seguir, o trecho da entrevista com Isa no qual ela revela essa preocupação – e um possível desdobramento dela –, assim como seu modo de pensar a respeito do que seria a atuação ideal ou adequada de um aluno de nível avançado.

Pesquisador: *você se preocupa . por exemplo . e:m ... cometer erros . assim . tem essa preocupação?*

Isa: *Te:nho . ((inint)) ((risos))*

Pesquisador: *É?*

Isa: *Hum-hum*

Pesquisador: *Po:uco . mu:ito?*

Isa: *Basta:nte*

Pesquisador: *Bastante? ... e por quê?*

Isa: *Ah . eu tenho vergonha de erra:r . no ní:vel .. no ((aluna fala o nome do livro que dá nome ao curso, no caso, de nível intermediário avançado, um nível/semestre anterior ao avançado)) .. ((inint)) indo pro avançado . assim ... tenho vergonha de erra:r . de falar errado .. 'já tá nesse nível e ainda não sabe falar certo!' ...*

Pesquisador: *Tá .. por- pela questã:o .. ã:: . pela questão . então . pelo: .. ní:vel . então . você acha que: é:: por estar no ((P fala o nome do livro que dá nome ao curso)) você:: ..*

Isa: *Tinha que tá .. fala:ndo be:m . tinha que tê .. ã: . assim . preocupada com erro bobo . assim . mas eu ..*

Pesquisador: *Tá*

Isa: *então .. preocupada nesse sentido*

Pesquisador: *Entendi ... e isso de alguma forma:: .. tem alguma: influência .. na: . no seu speaking? O fato de você ter essa preocupação .. de não errar . pode fazer . por exemplo . com que você:: fale me:nos .. deixe de falar?*

Isa: *Eu acho que pode ser . sim ...*

De acordo com esse trecho da entrevista com Isa, podemos ver que ela demonstra preocupar-se “bastante” com os erros, cuja possibilidade de ocorrência resultaria em sentimentos de vergonha por parte da aprendiz. Essa preocupação, contudo, está relacionada à inadequação – auto-percebida – no que se refere ao nível de estudos da língua, conforme a sua crença de que nesse nível “tinha que tá falando bem”. Quando ela diz “já tá nesse nível e ainda não sabe falar certo!”, é como se acreditasse haver uma expectativa – por parte de outras pessoas e/ou dela mesma – em relação ao desempenho de alunos de nível avançado, envolvendo a impossibilidade de cometer “erro bobo”. Como consequência, Isa fala menos ou fica em silêncio, como confirmou ao ser indagada sobre isso.

Além do tipo de crença descrito nos parágrafos anteriores, identificamos um outro, que, de forma semelhante, pode exercer influência na participação oral de um aprendiz de língua inglesa, conforme constatamos a partir de alguns dados envolvendo a aprendiz Thais. Num dado momento da aula do dia 26/08/2008 – relatado nas notas de campo tomadas pelo professor –, Thais e Pedro (seu colega de classe) fazem considerações a respeito da produção oral em sala de aula, ao realizarem uma atividade presente no livro didático. Nessa atividade, propõe-se que os alunos elaborem um “plano de ação” para o semestre, em relação à aprendizagem do idioma. Seguem, abaixo, as notas indicando o que os alunos disseram.

- o aprendiz Pedro diz que “na faculdade eu não posso falar, aqui eu tenho que falar... eu tô pagando pra falar e aprender a falar a língua... sobre engenharia [curso de graduação do qual o aprendiz fazia parte] é difícil falar; inglês é fácil”.
- Thais diz que não gosta de falar, que prefere português.
- Thais diz que pretende falar mais devagar, pois fala rápido em inglês, e acaba falando errado.
- Pedro diz que na faculdade tem que ficar em silêncio, tem que falar menos, mas que no inglês tem que falar.
- Pedro diz que pretende falar menos, mas parece contrariado ao dizer isso, pois acha que precisa mesmo falar para aprender o idioma, e acha que Thais deveria falar mais também.

Percebe-se que enquanto Pedro acredita que deve falar para aprender o idioma, e

que “inglês é fácil”, Thais diz que “não gosta de falar” e que “prefere o português”. Além dessas, encontramos outras diferenças de crenças/posturas entre os dois ao analisarmos a última questão do questionário, conforme respondido por cada um. Nessa questão – que tinha por objetivo avaliar a atuação dos aprendizes em sala de aula, a partir da visão dos mesmos –, havia algumas afirmações, em relação às quais eles tinham que selecionar uma resposta, conforme o grau de proximidade com o modo como atuam em aula. Em relação ao item que dizia *Acredito que tenho que falar o máximo que puder nas aulas, pois é assim que eu vou aprender*, enquanto Pedro marcou a opção 2 – *Reflete quase totalmente a sua atitude*, Thais marcou a opção 4 – *Reflete muito pouco a sua atitude*³⁵.

Portanto, enquanto Pedro, ao responder a referida questão, confirma o que havia dito na aula do dia 26/08/2008, reforçando sua crença na necessidade de participar oralmente das aulas para aprender o idioma, Thais, além de ter dito que “não gosta de falar” nas aulas, ainda revela crença não correspondente àquela apresentada por Pedro, ou seja, a atitude da aluna “reflete muito pouco” a crença na importância de aproveitar ao máximo as oportunidades que são oferecidas em sala de aula, para a prática oral.

Pudemos identificar, ainda, a presença de outra crença, por parte de Thais, a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas, ao analisarmos outro trecho de sua entrevista. Quando perguntada porque havia respondido um item do questionário de forma contraditória, marcando, ao mesmo tempo, as opções “gosto” e “não gosto muito”, acerca de suas impressões em relação ao inglês, a aluna faz uma comparação entre o modo como se sentia no período em que começou a estudar a língua e como se sentia na época em que coletamos os dados para esta pesquisa, após alguns anos de estudo³⁶:

Thais: gosto . porque sempre gostei de ouvir música em inglês . como te falei . traduzia . tudo . e pra mim era .. era bom . porque .. eu aprendia vocabulário . até pegava o dicionário . pegava . fazia uma listinha . ((inint))

Pesquisador: *Tá*

³⁵ As outras opções de resposta eram: 1) Reflete perfeitamente a sua atitude; 3) Não tenho opinião sobre isso; 5) Não reflete de forma alguma a sua atitude.

³⁶ A aprendiz afirmou, na questão 2, que estava estudando o idioma há mais de 4 anos – sem dizer o número de anos específico –, tendo parado e retornado aos estudos algumas vezes.

Thais: *Hoje não é mais assim . porque ... juntou cansaço .. juntou .. querendo ou não . o nível vai aumentando e exige mais de você .. então eu-*

Pesquisador: *[Tá]*

Thais: *[não] .. não tava da mesma maneira disposta [no período em que coletamos os dados para esta pesquisa] ... porque na minha cabeça eu comecei a estudar um pouco tarde ... porque eu acho que . tipo . criança é uma coisa muito boa porque .. vai desde pequenininho aprendendo . é muito diferente cê começar com dezessete . dezoito anos*

Pesquisador: *Tá-*

Thais: *Que foi quando eu comecei*

Podemos perceber, portanto, na fala de Thais, a existência de crença relacionada à idade “ideal” para a aprendizagem de uma LE. A aluna demonstra acreditar que essa idade seria a de uma criança, pois, como tal, “vai desde pequenininho aprendendo” o idioma, diferentemente do que seria a aprendizagem aos “dezessete” ou “dezoito anos”, período no qual começou o processo de aprendizagem. Essa crença pode exercer influência na atuação de Thais em sala de aula, na medida em que refletirá no nível de motivação da mesma para a aprendizagem da língua-alvo, conforme ela diz no trecho: “não tava da mesma maneira disposta... porque na minha cabeça eu comecei a estudar um pouco tarde”, ou seja, a crença no fato de ter começado a aprender o idioma com uma idade que não seria a ideal faz com que Thais se sinta menos “disposta” para a aprendizagem. Dessa maneira, diferentes aspectos da aprendizagem poderão ser comprometidos, entre eles a produção oral.

3.5 – Motivação

No decorrer da análise dos dados, percebemos que o fator motivação, ao invés de exercer influência diretamente na atuação dos aprendizes-participantes desta pesquisa, estava relacionado a outros fatores estudados. Na Seção 3.6.3, por exemplo, veremos que a aprendiz Thais declara que se tivesse maior disponibilidade de tempo para o estudo da língua inglesa, se sentiria mais motivada nas aulas. Em virtude dessa

falta de motivação, Thais assinalou, de maneira paradoxal, as alternativas “Gosto” e “Não gosto” na questão 4, na qual deveria expor suas impressões a respeito do inglês. Como vimos na Seção 3.3.2, Eduardo diz que os temas geralmente propostos pelos livros didáticos para a prática oral não o “motivam muito a querer falar”, diminuindo a sua disposição para a comunicação.

Assim, a partir do que os dados nos apontaram, constatamos que faria mais sentido, nesta pesquisa, abordarmos a motivação de forma indireta, estando relacionada a outros fatores, como os citados no parágrafo anterior.

3.6 – Fatores Externos

Pudemos confirmar, a partir de nossa análise, que fatores não diretamente relacionados aos aprendizes, os chamados fatores externos, também afetam a atuação deles em sala de aula. A seguir, mostraremos de que forma algumas características relacionadas a ‘tipos de atividade’ e ‘questões de poder’, assim como a ‘baixa disponibilidade de tempo para estudo’ e a ‘exposição insuficiente a insumo linguístico’, respectivamente, influenciaram a participação oral de alguns dos aprendizes-participantes desta pesquisa.

3.6.1 – Características relacionadas a “tipos de atividade”

Analisando as notas de campo referentes aos aprendizes Paula e Eduardo, constatamos que no dia 14/07/2008, em certo momento da aula, segundo as impressões do professor-pesquisador, os alunos tiveram participação oral reduzida, além de aparentarem desinteresse, conforme vemos na Tabela 3.12, apresentada a seguir.

Tabela 3.12 – Notas de Campo referentes aos aprendizes Paula e Eduardo.

Data	Notas
14/07/2008	<p>Paula</p> <ul style="list-style-type: none"> - falas monossilábicas - desinteresse - tédio <p>Eduardo</p> <ul style="list-style-type: none"> - concentração - falta de interesse em todas as atividades (aluno parece absorto) - às vezes tédio <p>Ambos</p> <ul style="list-style-type: none"> - tópico interessante – na visão do professor (<i>futuro</i>) –, não gerou comentários (respostas monossilábicas)

Ao revermos essa aula, por meio da gravação em vídeo, observamos que em todas as atividades realizadas em sala de aula nesse dia o formato interacional foi o mesmo, ou seja, professor-alunos/alunos-professor. Ilustraremos esse fato a partir da descrição de uma delas, a qual já nos referimos na Seção 3.3.2. Nessa atividade, os alunos deveriam, inicialmente, ler quatro pequenos textos abordando novas invenções. Em seguida, a atividade, conforme estava no livro, propunha uma discussão a respeito dessas invenções (abordando, entre outros aspectos, qual delas mais tinha chamado a atenção dos alunos), seguida da leitura de breves comentários – em forma de textos – feitos por especialistas, tratando de possíveis conseqüências sociais, econômicas e pessoais das invenções citadas. Finalizando, os alunos deveriam realizar uma nova discussão, a partir dessa última leitura.

Paula e Eduardo já haviam feito a primeira parte da atividade na aula anterior, restando a leitura e a discussão dos comentários feitos pelos especialistas. Enquanto o professor lia, um por um, os textos referentes às opiniões dos especialistas, os alunos ouviam e, ao mesmo tempo, acompanhavam no livro o que estava sendo lido. Notamos que, num dado momento, enquanto o professor realizava a leitura do primeiro texto, Eduardo “brincava” com um copo de plástico, levando-o à boca e dando pequenas mordidas. Paula, por sua vez, com a perna esquerda cruzada, apoiava o cotovelo esquerdo nela, fechando o punho respectivo e apoiando o lado da cabeça nele, demonstrando, possivelmente, tédio, como registrado nas notas referentes a essa aula.

Logo em seguida, enquanto o professor tenta explicar os comentários feitos pelo primeiro especialista, Paula, demonstrando certa impaciência, balança as pernas repetidamente, uma em direção à outra, e Eduardo apóia o lado da cabeça no seu punho

direito, tendo o cotovelo apoiado na carteira, dando, também, sinais de tédio, conforme se vê nas notas da Tabela 3.12. Na sequência, o professor, procurando promover interação oral a partir do que havia lido, pergunta:

Do you think this is possible, that we won't have jobs for life? Do you think this is a trend, a tendency? [essa era a opinião do especialista a respeito das tendências de trabalho no futuro]

Paula apenas levanta as sobrancelhas, tombando a cabeça levemente para um lado e depois para o outro, como se quisesse dizer “talvez”, e Eduardo responde “Probably, yes”. O professor, então, tenta confirmar a resposta dada pelo aprendiz, esperando que o mesmo a complemente, perguntando “Yeah?”. Eduardo responde somente “I think”, abaixando a cabeça em seguida, como se estivesse olhando para o livro, enquanto Paula permanece em silêncio. Após 6 segundos de silêncio, o professor pergunta: “Do you think this is good or bad?”. Os aprendizes mantêm-se em silêncio, então o professor faz uma nova pergunta, na tentativa de motivá-los a falar, como vemos a seguir, juntamente com a continuidade dessa interação:

Professor [olhando na direção de Paula]: *Would you like to stay in the same job all your life?*

Paula [sorrindo]: *I don't think so.*

Professor: *No?*

Paula [sorrindo]: *If I earned good money, maybe.*

Professor [sorrindo]: *Yeah? Maybe?*

Paula: [silêncio]

Professor: *Ok.*

Pudemos perceber, com a análise das imagens correspondentes, que o professor, ao perguntar “Yeah? Maybe?”, tinha a expectativa de que a aluna prolongasse a sua

resposta, aumentando sua produção oral. No entanto, Paula, conforme vimos, não diz mais nada, voltando seus olhos para o livro – Eduardo já o fazia –, e o professor diz “Ok...”. Esse último, então, lê o comentário seguinte, tentando novamente explicar a opinião do especialista, enquanto Eduardo boceja e Paula faz anotações no livro. Em seguida, ao término dessa leitura/explicação, há um silêncio de 7 segundos, após o qual o professor pergunta: “Any comments here?”. Os alunos permanecem em silêncio, apenas sinalizando com a cabeça que não tinham comentários a fazer.

Como vimos na Seção 1.2.1, conforme Pica e Doughty (1985, citados por Foster, 1998:1), aprendizes de LE apresentam produção oral mais intensa ao fazerem atividades em pares ou pequenos grupos do que naquelas centradas no professor. Isso aconteceria, entre outras razões, porque, de acordo com Foster (op. cit.), haveria maior tempo de aula disponível para a produção oral de cada aprendiz e diminuiria o tempo em que aprendizes ficam em silêncio, ouvindo o professor conversar com seus colegas de classe. Na atividade que descrevemos, como dissemos anteriormente, a interação se dava no formato interacional professor-alunos/alunos-professor, caracterizando-se como uma atividade centrada no professor, na medida em que ele era o responsável por iniciar os turnos de fala.

Assim, os alunos não tinham a “obrigação” de fazê-lo, ficando, de certa forma, acomodados, no sentido de não despenderem esforço maior na prática da oralidade. Conforme abordamos na Seção 1.2.1, atividades nas quais a participação de cada aluno é imprescindível resultam em produção oral mais frequente e equilibrada (em relação ao número de turnos por aprendiz) (Yunfeng: 2005). A partir disso, acreditamos que se o professor tivesse estabelecido um arranjo interacional diferente para a realização da atividade em questão, evitando participar da mesma e deixando, dessa forma, que os alunos fossem responsáveis pelas discussões propostas pelo livro, eles teriam produzido mais do que falas e respostas “monossilábicas”.

A impressão do professor-pesquisador a respeito da participação oral dos alunos nessa atividade, conforme registrada na Tabela 3.12, é de que um “tópico interessante” – na sua visão – “não gerou comentários” por parte dos aprendizes. Ainda que o tema da referida atividade (“futuro”) não tenha sido tão interessante para os alunos quanto o professor havia imaginado, a opção feita por esse último no que se refere à maneira como ela seria realizada, como vimos, pode ter contribuído para a produção oral monossilábica (respostas curtas), o silêncio e a falta de interesse apresentados por Paula e Eduardo.

3.6.2 – Questões de poder em sala de aula

Em trecho da entrevista realizada com a aluna Thais, a mesma avalia sua atuação oral em sala de aula de língua inglesa, assim como em outros ambientes de aprendizagem:

Thais: ... *eu nunca fui de falar muito em sala de aula . entendeu*

Pesquisador: *De inglês?*

Thais: *Qualquer coisa ... eu (sou muito) de falar quando . tipo .. é algum assunto que eu quero dar a minha opinião ... aí sim eu falo*

Pesquisador: *Tá*

Thais: *Se eu souber daquele assunto . eu falo . se eu não souber . eu fico quieta*

Pesquisador: *Tá ... isso .. tanto no inglês como [em outras matérias] ((P afirma, esperando confirmação da aluna))*

Thais: *[Em qualquer lugar]*

Em seguida, Thais descreve o modo como a atuação de outros alunos – notadamente em atividades de prática oral – pode influenciar a sua própria.

Thais: *[...] tinha assuntos que eu rebatia o que algumas pessoas diziam*

Pesquisador: *Certo*

Thais: *Como . acho que tem um . não sei . você falou de aborto . sei lá o que é que foi . alguma coisa assim*

[...]

Pesquisador: *Tá .. se era algo que você não tinha a resposta . num-*

Thais: *É .. às vezes eu tinha até resposta . mas vi que não valia a pena falar*

Pesquisador: ((risos))

Thais: *no ambiente . sabe*

Pesquisador: *Certo*

Thais: *Às vezes o povo entra por aqui e sai por aqui . cê só ia se estressar . essas coisas assim*

Pesquisador: *A:h . entendi*

Thais: *É porque esse negócio de- ah . porque tem muito . assim . né . o povo .. realmente .. fa::la . parece que tem um monte de advogado . né*

Pesquisador: *É*

Thais: *Tem uns que fa::lam*

Pesquisador: *É . é*

Thais: *Então eu preferia ficar quieta pra não causar mais confusão ((risos tímidos))*

[...]

Thais: *Tem gente que não deixa você falar*

A partir do exposto, podemos inferir que Thais opta pelo silêncio em sala de aula em momentos nos quais outros aprendizes expressam suas opiniões de maneira – que ela considera – veemente, quando há alguma discussão específica, possivelmente sobre temas polêmicos, como o aborto, conforme relatado pela aprendiz. Ao debater esses temas, Thais diz que às vezes “*rebatia* o que algumas pessoas diziam”. A escolha pelo uso do verbo “rebatem” revela a sensação – por parte da aprendiz – do que seria uma situação de disputa, na qual (e como tal) uns “batem” e outros rebatem alternadamente.

Aqueles aprendizes que, segundo Thais, agem/falam como “advogados”, exercem influência em sua atuação, na medida em que ela, ao invés de debater e expor suas ideias, fica em silêncio, para “não causar mais confusão”. Novamente, ao dizer essa última frase, Thais indica a existência de situação conflitante, principalmente quando sugere que haveria “mais confusão” se dissesse o que pensa. Nesse sentido, Thais diz ainda que mesmo em situações nas quais “*tinha até resposta*” para alguma pergunta feita pelo professor, considerava que “*não valia a pena falar*” em virtude do “ambiente”. Percebe-se, portanto, a influência exercida pelo ambiente social na

participação oral da aluna.

Encontramos depoimento semelhante em Lewis (citado por Briskin, 2006: 4), conforme vimos na Seção 1.2.2 deste trabalho, quando esse destaca que uma aluna, ao fazer trabalhos relacionados à área das ciências naturais, diz preferir o “silêncio total” a falar e correr o risco de seus colegas de classe – do sexo masculino – a criticarem.

De forma análoga, no período letivo de quatro meses em que os dados para esta pesquisa foram coletados, o único colega de classe de Thais era do sexo masculino. Esse fato faz-se relevante ao considerarmos outra pesquisa apresentada na Seção 1.2.2 – conforme Hall e Sandler (citado por Briskin, op cit.: 3) –, que aponta que, de forma geral, homens “*tomam mais turnos de fala*” do que as mulheres e “*exercem maior controle sobre o tópico da conversa*” (itálicos nossos). Isso pôde ser verificado na prática, nessa sala de aula, como indicam as notas de campo tomadas pelo professor/pesquisador, exibidas na Tabela 3.13:

Tabela 3.13 – Notas de Campo referentes aos aprendizes Thais e Pedro.

Data	Notas
26/08/2008	- Thais tenta fazer a atividade, refletir sobre ela, mas Pedro não permite, pois fica falando o tempo todo, sem parar - Thais concorda em responder às perguntas que Pedro lhe dirige, mas parece contrariada, aborrecida por não conseguir se concentrar para fazer a atividade
28/08/2008	- Pedro fala mais que Thais

É possível, portanto, que dinâmicas de poder entre Pedro e Thais – relacionadas aos papéis tradicionalmente ocupados por homens e mulheres na sociedade³⁷ – impliquem redução na produção oral dessa última.

Em seguida, mostraremos outro trecho da entrevista realizada com Thais, em que ela volta a falar sobre tipos de situações/aprendizes que poderiam levá-la a ficar quieta em sala de aula:

³⁷ Referimo-nos à condição de inferioridade tradicionalmente ocupada pela mulher na sociedade – não só no Brasil, mas em grande parte do mundo. Sabemos que hoje – principalmente após os movimentos feministas do século passado – o contexto é outro, na medida em que as mulheres, entre outras conquistas, atuam/trabalham em áreas anteriormente ocupadas por homens. No entanto, acreditamos que, apesar dessas mudanças, ainda há diferenças de poder entre homens e mulheres, como as que apontamos, referentes à tomada de turnos de fala e controle nas interações de modo geral.

Thais: ((inint)) *Eu nunca tive problema . assim . com a turma em geral . sempre era com uma ou outra pessoa ... não é problema .. tipo assim . alguma outra- .. uma ou duas pessoas que eram .. queriam ser o destaque da sala*

Pesquisador: *Certo*

Thais: *Aí eu preferia ficar quieta ... mas isso é- na vida mesmo . eu sou assim*

Pesquisador: *Tá*

Thais: *Escola .. faculdade . sempre fui assim ... sempre tinha aquele que queria saber mais do que todo mundo*

[...]

Thais: *Aí eu preferia ficar quieta*

Pesquisador: *Entendi*

Thais: *Não contrariar*

Com relação ao que seria sua opção pelo silêncio – o que ficou evidenciado, mais uma vez, nesse trecho –, encontramos semelhança em relação ao que aponta Ellis (1996: 82-83), conforme mostramos na Seção 1.2 deste trabalho, quando esse autor discorre sobre o período silencioso em aquisição de LE, argumentando que ele não seria obrigatório, pois os aprendizes já teriam tido experiência com o aprendizado de sua L1. A partir disso, Ellis (op cit.) indica que alguns aprendizes “optam por um período silencioso”. Na verdade, a aluna Thais – cursando nível avançado de estudos da língua-alvo – não estaria incluída na categoria de aprendizes aos quais os pesquisadores normalmente se referem quando falam sobre o período silencioso, pois esse período costuma ser associado ao início do processo de aprendizagem de LE.

Por essa razão, nos referimos à postura apresentada, de maneira geral, por Thais, como característica do período silencioso prolongado. No caso dessa aprendiz, esse período estaria relacionado, entre outros fatores (ver Seções 3.6.3, 3.4 e 3.1.2), a questões de poder em sala de aula, como vimos abordando nesta seção e conforme podemos ver no último trecho que apresentamos de sua entrevista. Nesse trecho, Thais se refere a aprendizes que, segundo ela, “queriam ser o destaque da sala” e que, dessa maneira, faziam com que ela preferisse ficar em silêncio. Em seguida, diz que “sempre

tinha *aquele* que queria saber mais do que todo mundo”. O uso da palavra *aquele* (ao invés de *aquela*) indica a possibilidade de que Thais estivesse se referindo a aprendizes do sexo masculino. Como dissemos anteriormente, acreditamos que a existência de dinâmicas de poder em sala de aula, envolvendo, nesse caso, os sexos masculino e feminino, pode resultar em desigualdade no que se refere ao número de turnos de fala tomados.

Na sequência de sua fala, Thais declara que “preferia ficar quieta” para “não contrariar” aqueles aprendizes que querem “saber mais do que todo mundo”, ou seja, quando há questões de poder envolvidas, nesse caso, no sentido de disputa para saber quem possui mais conhecimento, a aprendiz fica em silêncio, ou então se manifesta, porém ficando, ela própria, contrariada, como demonstram as notas de campo referentes ao dia 26/08/2008, conforme mostramos na Tabela 3.13. Segundo as impressões do professor-pesquisador a respeito da atuação de Pedro e Thais no dia citado, o aprendiz “não permite” que Thais se concentre para fazer uma atividade, pois “fica falando o tempo todo, sem parar”. Como consequência, Thais “concorda em responder às perguntas que Pedro lhe dirige, mas parece contrariada, aborrecida por não conseguir se concentrar para fazer a atividade”.

3.6.3 – Disponibilidade de tempo para estudo e Formas de exposição a insumo linguístico

Em trecho da entrevista realizada com o aprendiz Marcelo, o mesmo fala sobre suas impressões a respeito da habilidade do *speaking*, respondendo a uma pergunta feita pelo pesquisador, que procura esclarecer a resposta dada a um item do questionário.

Pesquisador: *Com relação à habilidade de speaking . de um a cinco você marcou quatro .. que quer dizer que você gosta ... não que gosta bastante . que seria o cinco ... o que falta pra ser cinco?*

Marcelo: *Pra mim gostar de speaking?*

Pesquisador: *É*

Marcelo: *Hum*

Pesquisador: *Não . você colocou que gosta .. mas você poderia ter colocado gosto bastante ... por que que você não colocou? Como você avalia isso?*

Marcelo: *Falta de gente pra conversar*

Pesquisador: *Tá*

Marcelo: *Daí . cria insegurança . você não tem o hábito*

Pesquisador: *Tá ... falta de gente . na . nas aulas?*

Marcelo: *Não . não .. no dia-a-dia . no cotidiano . né .. só fala inglês na aula . né*

Pesquisador: *Certo ... duas horas por semana .. duas horas e meia*

Marcelo: *É pouco*

Pesquisador: *...É*

Marcelo: *De criar .. fluência .. bem*

Com base nesse trecho, podemos verificar que o aprendiz Marcelo considera insuficiente o tempo que tem disponível para a prática oral do inglês, que equivale ao tempo de duração das aulas (2h30 semanais), já que, como ele mesmo diz, “só fala inglês na aula”. O aprendiz classifica tal tempo como “pouco” para a aquisição de fluência. De acordo com Lightbown (2000: 449), a principal causa para o insucesso na aquisição de língua inglesa em ambientes em que ela é língua estrangeira – caso do ensino/aprendizagem dessa língua no Brasil – é “provavelmente a falta de tempo disponível para contato com a língua”. Como comparação, a autora aponta que crianças aprendendo primeira língua, assim como crianças vivendo em ambiente de segunda língua, têm contato diário com a comunidade falante da língua-alvo, o que não aconteceria no caso da aquisição de LE. Esse fato, portanto, explicaria as diferenças nos níveis de sucesso na aquisição de L1 e L2 e na aquisição de LE.

De forma semelhante, Clement (1986, citado por Ellis, 1996: 513), argumenta que aprendizes de língua inglesa que moram em regiões onde essa língua é falada apresentam melhores resultados em termos de aquisição do idioma. Tal assertiva encontraria explicação, segundo o autor, no fato de que para esses aprendizes “a frequência de contato [com o idioma/falantes nativos] e a concomitante auto-confiança

talvez sejam mais importantes na obtenção de proficiência em segunda língua do que fatores afetivos ou sócio-contextuais”. Clement salienta que os participantes da pesquisa na qual obteve os resultados expostos “tipicamente aprendiam e usavam o inglês diariamente, principalmente fora da sala de aula” (Ellis, op cit.).

Podemos dizer, dessa forma, que a auto-confiança apresentada pelos aprendizes/participantes da pesquisa de Clement, obtida, segundo o autor, a partir do contato diário com o estudo e a prática do idioma, não encontra correspondência no relato de Marcelo. Retomando o que vimos nas Seções 1.1.4.3 e 3.3.2, a auto-confiança é um dos fatores mais diretamente responsáveis pela disposição para se comunicar de um aprendiz. Como Marcelo disse no trecho de sua entrevista exposto anteriormente, o fato de não ter o hábito de falar inglês fora da sala de aula – ficando, dessa maneira, a prática oral restrita às duas horas e meia semanais de aula –, “cria insegurança”.

A disponibilidade de tempo para estudo do idioma, conforme vimos na Seção 1.2 deste trabalho, segundo Almeida Filho (2005: 17), é um dos fatores que podem influenciar o processo de aprendizagem de uma LE. Podemos perceber a atuação desse fator na continuidade da entrevista com Marcelo, quando o mesmo reforça sua crença na relação entre ter pouco tempo de prática oral do idioma e falta de confiança na hora da fala, explicando o porquê dessa relação.

Pesquisador: É ... e você acha . então . que se você tivesse praticando com mais frequência . se tivesse mais gente pra você conversar . você gostaria mais do speaking ((P afirma, esperando confirmação do aluno))

Marcelo: Com certeza

Pesquisador Só o fato .. de você não estar praticando tanto quanto poderia faz com que você goste menos ... por quê?

Marcelo: Cê fica mais inseguro na hora de falar . tal

Pesquisador: Entendi.

Marcelo: Falta um pouco de vocabulário . você não lembra das pala:vras

Relato semelhante é feito por Thais. Primeiramente, num trecho da entrevista conduzida com a aprendiz, a mesma compara a motivação que apresentava quando começou a estudar o idioma inglês – quando tinha por volta de 17 anos e não trabalhava – e aquela que caracterizou a sua atuação quando os dados para esta pesquisa foram obtidos.

*Thais: [...] eu não tenho o mesmo ânimo que eu tinha antigamente .
justo por isso . porque eu não tenho o tempo de me dedicar*

Pesquisador: Tá

*Thais: Entendeu . se eu tivesse um tempinho a mais pra eu me dedicar
... entendeu*

*Pesquisador: Você acredita que a sua motivação seria outra ((P
afirma, esperando confirmação da aprendiz.))*

Thais: Si::m . com certeza ...

Em seguida, Thais esclarece, a partir de pergunta feita pelo pesquisador, de que forma a queda no seu “ânimo”, originada do tempo escasso para o estudo da língua, afetou/afeta a sua produção oral em sala de aula.

*Pesquisador: Tá ... agora:: .. de que maneira essa diferença na
motivação . de agora pra antes [...] ã:: qual a influência que isso pode
ter .. com a produção oral? ... De alguma forma interfere .. na . na .
nas-*

*Thais: Sim . porque .. eu deixo de ler . deixo de ouvir .. então . assim .
se você não pratica . você não lembra das coisas*

Pesquisador: Tá

*Thais: Eu não leio . não .. não leio . não escrevo . não ouço ... então
praticamente as palavras somem ...*

Podemos perceber, portanto, a similaridade existente entre os depoimentos de Marcelo e Thais, em relação a possíveis consequências da falta de tempo para a dedicação ao estudo do inglês. O que difere os dois relatos é o fato de Marcelo referir-se

– no que diz respeito ao estudo da língua – especificamente à prática oral e Thais citar outras formas de prática/exposição a insumo linguístico, como, por exemplo, a escrita e a audição. Em ambos os casos, contudo, temos como consequência a produção oral marcada pela insegurança/hesitação e, possivelmente, pelo silêncio.

Com essas observações, finalizamos a análise e passamos, em seguida e no sentido de oferecer uma visão abrangente sobre os aspectos tratados, à descrição dos resultados.

3.7 – Resultados

Sob uma perspectiva holística da análise realizada e respondendo à nossa pergunta de pesquisa, apresentamos a Figura 3.1, a seguir, representando uma categorização de fatores que podem levar aprendizes a um período prolongado de silêncio em sala de aula.

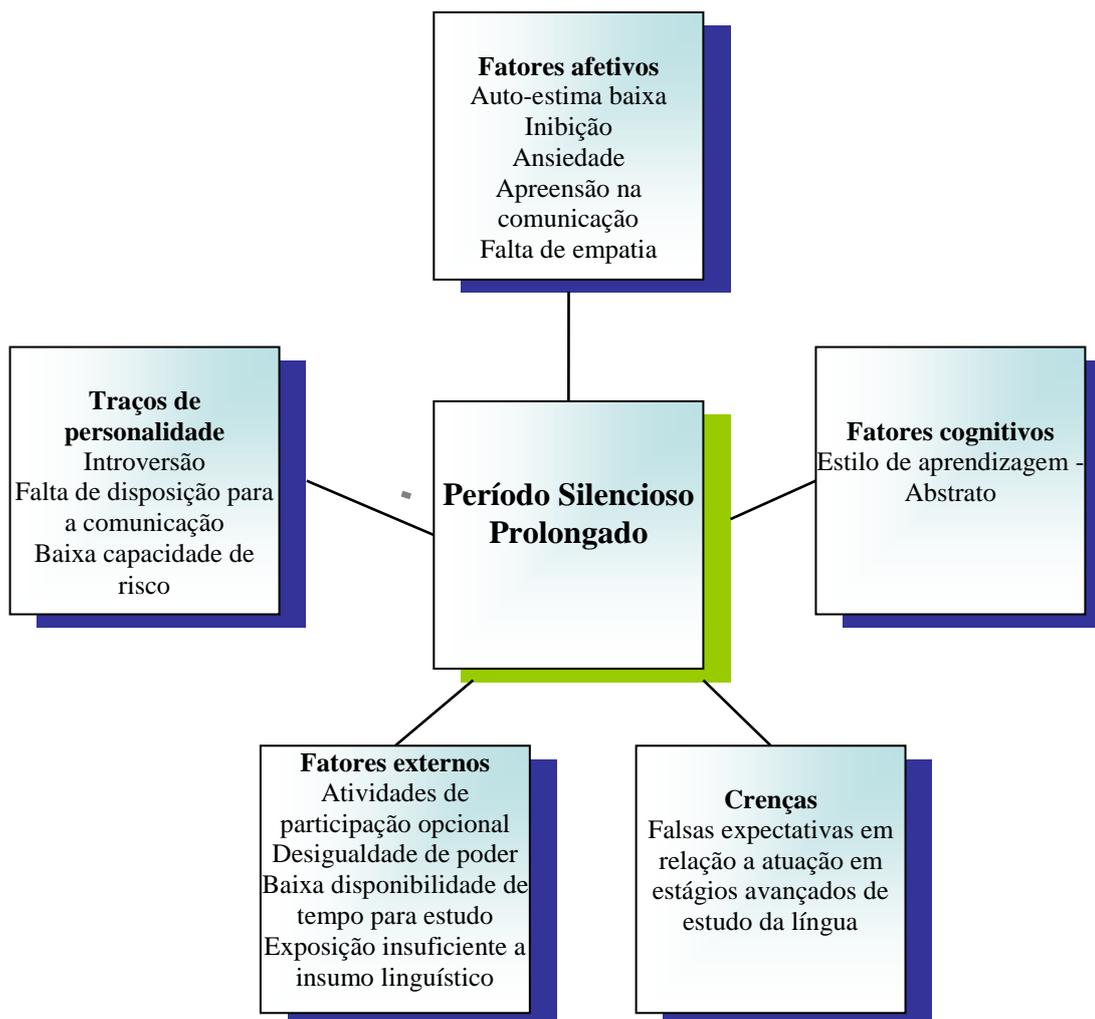


Figura 3.1 – Fatores que podem levar aprendizes a um período prolongado de silêncio.

Primeiramente, constatamos que fatores afetivos podem influenciar a participação oral de aprendizes em sala de aula; dentre eles, o primeiro analisado foi a auto-estima. Percebemos que esse fator – representando possivelmente “o aspecto mais penetrante de qualquer comportamento humano” (Brown: 2000: 145) – atua na configuração de outros dois fatores relacionados às emoções, quais sejam, a inibição e a apreensão na comunicação.

No caso do aprendiz Evandro, identificamos indícios de auto-estima baixa a partir, principalmente, das gravações em vídeo e da entrevista com ele realizada. Com as gravações, notamos que sua postura física em sala de aula tinha como característica o sentar-se com o tronco levemente inclinado para baixo e o olhar também voltado nessa direção. Em um trecho da entrevista, Evandro demonstra preocupação com a opinião

dos seus colegas de classe, ao dizer que se resolvesse falar sobre determinado assunto – do seu interesse – eles achariam desagradável.

Dessa maneira, Evandro fala apenas “o suficiente” nas aulas, “respondendo perguntas e fazendo comentários”, como colocou em algumas das auto-avaliações retrospectivas, ou seja, o aprendiz geralmente não inicia turnos de fala – conforme verificamos por meio das notas de campo e das gravações em vídeo – , limitando, de certa forma, sua participação oral em sala de aula.

Portanto, pudemos constatar que os sinais de timidez manifestados por Evandro – muitas vezes na forma de silêncio – estariam relacionados a possíveis sentimentos de auto-estima baixa. No que se refere à aprendiz Carla, a existência de sentimentos semelhantes, além de ter como reflexo a inibição, contribuiu para o desenvolvimento de apreensão em relação a situações de comunicação³⁸.

Verificamos que esse tipo de apreensão aumenta na mesma proporção que o número de alunos presentes em sala de aula. Nas aulas com 6 ou 5 alunos presentes, por exemplo, Carla não falava muito e demonstrava timidez e sentimentos de inferioridade, conforme observamos nas notas de campo tomadas nesses dias. Numa aula em que havia 4 alunos, a aprendiz parecia “menos tímida” e, finalmente, quando 3 alunos estavam presentes, Carla mostrou estar “mais relaxada do que de costume”. A partir disso, constatamos que o número de alunos presentes em uma aula pode refletir na participação oral da aprendiz – o que ficou evidente quando Carla afirmou, na entrevista, torcer para que poucos alunos comparecessem às aulas, a fim de “não passar tanta vergonha”. Em razão desse tipo de sentimento – acentuado, como vimos, de acordo com o número de alunos presentes – , a aluna declara: “eu odeio ficar falando na aula”.

De modo semelhante, a aprendiz Isa declarou, no questionário, que a presença de muitas pessoas a deixa tímida. Por esse motivo, revelou sentir-se à vontade ao falar com o professor ou com algum outro colega de classe, mas que fica um pouco ansiosa ao falar em pequenos grupos ou diante da classe toda. Além (e em virtude) disso, Isa relatou ficar apreensiva com relação à possibilidade de o professor chamar o seu nome durante a aula, como para responder a alguma pergunta ou dar sua opinião sobre algum assunto.

³⁸ Apesar de a atuação de Carla ter sofrido influência dos fatores auto-estima e inibição, optamos por tratar esses dois fatores, no seu caso, de forma indireta, na Seção 3.1.3. Na referida seção abordamos o fator apreensão na comunicação. Isso se justifica pelo fato de esse último fator ter sido o mais significativo/determinante em sua atuação, como se pode ver na seção citada.

Outro fator afetivo a exercer influência na produção oral de aprendizes – a empatia – diz respeito à forma como eles percebem uns aos outros. Constatamos que o desenvolvimento de sentimentos negativos em relação a outros aprendizes tem como consequência um tipo de postura na qual um aprendiz, se não “for com a cara das pessoas”, queira ficar em silêncio, fazendo “o mínimo possível pra conversar”, conforme nos revelou Eduardo.

Além dos fatores citados, fatores cognitivos nos ajudaram a compreender o período silencioso prolongado. Dentre esses, o conceito de aprendiz abstrato, relacionado a estilos de aprendizagem, possibilitou que entendêssemos, por exemplo, porque o aprendiz Vitor, em alguns momentos, ficava em silêncio enquanto seus colegas de classe conversavam. Segundo ele nos relatou a respeito de sua participação em atividades de prática oral, quando, “nos trinta segundos iniciais, um minuto”, já está “ocorrendo a conversa”, Vitor está “pensando na gramática”, o que seria uma das características de um aprendiz abstrato.

Outra característica na atuação desse aprendiz diz respeito a um traço de personalidade. Vitor demonstrou ser predominantemente introvertido, na medida em que expôs preferência pelo estudo individual e o contato com o livro/caderno, em detrimento da interação com os colegas de classe. Assim, Vitor reconhece que “tem gente que conversa muito mais”, citando como exemplo sua participação em atividades de produção oral, nas quais os alunos têm três assuntos para discutir. Tendo feito tal discussão, Vitor diz que fica “meio quieto, enquanto tem outras pessoas que, apesar de já terem acabado esses assuntos, tão falando de temas relacionados”. Portanto, conclui Vitor, ele conversa “o suficiente, o essencial”, não conversa “extra”.

Dessa forma, tivemos mais um aprendiz relatando conversar “o suficiente” em sala de aula. Isso significa dizer que ele faz o que é solicitado pelo professor ou proposto pelo material didático, ficando em silêncio logo em seguida, enquanto outros aprendizes estendem a conversa, apresentando produção oral mais intensa (em termos quantitativos). Os dados obtidos com as gravações em vídeo confirmaram esse relato.

Constatamos que dois aprendizes – Paula e Eduardo – apresentam pouca disposição para a comunicação em algumas situações, por motivos distintos. Paula afirmou ter “vergonha de falar em dupla”, ou seja, de realizar atividade de prática oral com um outro aprendiz (e também em pequenos grupos), em virtude da percepção de não ter vocabulário suficiente. Assim, a aprendiz diz não sentir “vontade pra falar”. Vimos que um dos fatores que configuram/determinam a disposição para se comunicar

de um aprendiz de LE é a auto-confiança em relação à capacidade de comunicação efetiva por meio dessa língua, num contexto específico. Não demonstrando esse tipo de confiança, Paula exibiu preferência por práticas em que o professor conversa com a turma toda, pois, dessa forma, “cada um fala um pouquinho”.

Eduardo mostrou-se bastante crítico em relação aos textos/assuntos fornecidos pelo material didático para a prática da oralidade. Na medida em que o livro utilizado pelo aprendiz (no período em que coletamos os dados para esta pesquisa) não trazia muitos textos autênticos, o aprendiz não se sentia motivado a falar. Na visão de Eduardo, o livro “deveria ter assuntos mais da realidade”, pois aqueles geralmente propostos são “muito bobos”. No entanto, verificamos que a falta de identificação com o material didático não foi o único fator a influenciar a disposição para se comunicar de Eduardo. Apresentando traços de introversão, o aprendiz revelou que não gosta muito de “ficar conversando, interagindo” com os colegas de classe, preferindo ficar “escutando o professor falando e olhando no livro”.

Alguns aprendizes demonstraram receio em relação à prática oral, em virtude da possibilidade de cometer erros. Ricardo afirmou não gostar muito de falar em inglês porque pode “dar branco” no momento em que estiver falando. Dessa maneira, percebemos que ele, de certa forma, continha a sua fala, como nos sugeriu sua postura física em sala de aula, analisada a partir das gravações em vídeo realizadas. O aprendiz, com o cotovelo direito apoiado na carteira, mantinha a respectiva mão encostada à boca – tendo o dedo indicador entre os lábios –, como se a estivesse tapando e evitando, dessa forma, a fala. Paula, por sua vez, revelou considerar-se uma pessoa perfeccionista e, por isso, querer “sempre acertar” e fazer “tudo certinho”, de modo a rejeitar a possibilidade de ocorrência de erros. Como consequência, o aprendiz pouco se arrisca em termos de produção oral, tendo o silêncio como característica que se faz notar em sua atuação.

Concluimos que existe relação entre um dos fatores vinculados ao período silencioso prolongado e a percepção, por parte dos aprendizes, de estarem em nível avançado de estudos da língua inglesa. Para alguns aprendizes, a participação em um curso de língua inglesa de nível avançado está imbuída de certos significados que, refletidos em crenças, contribuem para a configuração do período silencioso prolongado.

Thais, por exemplo, afirma que quando ainda não se encontrava nesse nível de aprendizagem ela se “permitia falar mais”, pois, se “errasse, não tinha problema”. Em

relação à sua participação no avançado, a aprendiz declarou: “Na minha cabeça eu não devo errar, então fico quieta”. De modo semelhante, Paula avalia ser “bem chato” errar nesse contexto e Isa se diz bastante preocupada com tal possibilidade – o que ficou evidenciado no suposto julgamento que, segundo ela, se faria nesse caso: “Já tá nesse nível e ainda não sabe falar certo!”. A partir disso, Isa admite que esse tipo de preocupação pode levá-la a falar menos ou mesmo a deixar de falar.

Percebemos, portanto, que as três aprendizes citadas no parágrafo anterior acreditam que estar em nível avançado de aprendizagem de língua estrangeira significa ter produção oral isenta de erros, sendo que cometê-los representaria motivo para (auto)julgamento e vergonha. Temos, então, como consequência desse tipo de crença, atuações nas quais o silêncio ganha destaque.

No que se refere aos fatores externos (não diretamente relacionados aos aprendizes), vimos que o tipo de configuração estabelecido pelo professor para a prática oral pode resultar em silêncio por parte dos aprendizes. Em atividades nas quais o formato interacional professor-alunos/alunos-professor é seguido, ou nas chamadas *optional information exchange tasks* (Yunfeng, 2005), os alunos não se vêm “obrigados” a falar, despendendo menos esforço no sentido de tentar se comunicar com seus colegas de classe, apresentando produção oral, muitas vezes, monossilábica, conforme mostramos ao analisar as participações de Paula e Eduardo, na Seção 3.6.1.

Vimos também que questões relacionadas a desigualdade de poder em sala de aula podem ter como consequência o silêncio por parte de alguns alunos. Nesse sentido, Thais relata que “tem gente que não deixa você falar”. A partir da percepção de que “tem um monte de advogado” em sala de aula, ou seja, aprendizes que demonstram querer “saber mais do que todo mundo”, Thais opta por “ficar quieta pra não causar mais confusão”. Levando-se em consideração o fato de que seu único colega de classe (no período em que os dados foram coletados) era do sexo masculino, e de que ainda há discrepância no que se refere aos papéis representados por homens e mulheres na sociedade, concluímos que a aprendiz se retrai – ficando em silêncio – diante de colegas que perceba como detentores de maior poder.

Finalmente, constatamos que a disponibilidade de tempo para o estudo da língua, assim como as formas de exposição a insumo correspondente podem contribuir para o período silencioso prolongado. Marcelo se diz inseguro em relação à prática da oralidade em sala de aula na medida em que há “falta de gente pra conversar” fora desse contexto e o tempo total das aulas (duas horas e meia por semana), segundo ele, é

insuficiente. Dessa forma, sem um nível adequado de auto-confiança, a disposição para a comunicação diminui, tendo o silêncio ou produção oral menos intensa como possíveis consequências.

No caso da aprendiz Thais, a falta de tempo para estudo do idioma tem como consequência queda em sua motivação para a aprendizagem, em virtude de não poder apresentar o nível de dedicação que considera adequado nesse contexto. Dessa forma, a exposição a insumo linguístico torna-se escassa, o que leva Thais a afirmar que “praticamente as palavras somem” e que “se você não pratica, você não lembra das coisas”. Consequentemente, a disposição para a comunicação diminui, resultando, possivelmente, em silêncio.

Gostaríamos de concluir destacando a complexidade do que vimos chamando de período silencioso prolongado, fenômeno que, conforme expusemos no início deste capítulo, pode estar relacionado a fatores de ordem afetiva ou cognitiva, traços de personalidade, crenças, assim como a fatores externos distintos, como, por exemplo, desigualdade de poder em sala de aula e a baixa disponibilidade de tempo para o estudo do idioma. Foi preciso que usássemos diferentes instrumentos de coleta de dados, não apenas para que fizéssemos a triangulação desses dados mas também para que obtivéssemos uma visão mais completa do fenômeno em questão. Dada a abordagem que caracterizou o nosso trabalho – qualitativa, de cunho etnográfico –, a visão dos participantes da pesquisa acerca de diferentes aspectos relativos ao contexto em que essa foi realizada teve importância fundamental na nossa análise.

Considerações finais – à guisa de conclusão

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, ou seja, a identificação de fatores que nos auxiliassem a obter melhor entendimento a respeito do *período silencioso prolongado*, conforme apresentado na introdução do nosso trabalho, foi possível a identificação de fatores que, exercendo influência nos aprendizes de maneira direta (fatores internos) ou indireta (fatores externos), podem levá-los a apresentar características do referido período.

Pudemos constatar, a partir da análise dos fatores citados, que a natureza distinta dos mesmos não nos permite classificar, de modo geral, o período a que vimos nos reportando a partir de termos como positivo ou negativo, ou então, mais enfaticamente, como “problemático” (Granger, 2004: 3-4), principalmente ao considerarmos fatores como a introversão ou o estilo (de aprendizagem) abstrato. Esses dois fatores, por estarem relacionados, respectivamente, à personalidade e à cognição de aprendizes, são geralmente mais estáveis e duradouros e, portanto, menos suscetíveis a influências do ambiente ou passíveis de mudança.

Nesse sentido, poderíamos sugerir que mesmo no contexto em estudo, no qual os aprendizes sentam-se em formato semi-circular – que é adotado, como vimos, para promover interação – , indivíduos apresentando características de introversão ou do estilo de aprendizagem abstrato tenderiam, de maneira geral, a falar/interagir com menor frequência do que os extrovertidos ou concretos. Dessa maneira, um professor de LE poderia considerar o possível silêncio ou participação oral menos frequente dos primeiros como aceitável pedagogicamente, ainda que se tratasse de alunos em nível avançado de estudo da língua. Assim, acreditamos que não seria adequado definir o período silencioso prolongado como problemático, na medida em que pode estar vinculado às características citadas.

Por outro lado, quando o silêncio de um aprendiz estiver relacionado a fatores afetivos como a ansiedade, por exemplo, é possível (ou preciso) que se pense em procedimentos ou atividades que visem à diminuição de sua ocorrência, para que o aprendiz, sentindo-se mais confortável, possa apresentar produção oral mais intensa. Em relação à falta de empatia entre aprendizes, outro fator afetivo, é importante que os professores estejam atentos a ocorrências desse tipo, procurando tomar atitudes como,

por exemplo, conversar com os respectivos aprendizes visando à superação de tal sentimento, ou, em último caso, evitando que eles trabalhem juntos nas atividades feitas em duplas ou pequenos grupos.

No que concerne ao fator crenças, atitudes também podem ser tomadas, por parte do professor, na tentativa de se evitar, nesse caso, que falsas expectativas em relação a aprendizagem em cursos de nível avançado interfiram na atuação de aprendizes. Ao início de um curso desse tipo, por exemplo, consideramos importante que os respectivos professores conversem com seus alunos, no sentido de aferir quais seriam suas expectativas em relação a essa etapa da aprendizagem, procurando estabelecer, junto a eles, objetivos realistas no que se refere ao seu desempenho enquanto aprendizes de inglês em nível avançado, especialmente no que diz respeito à oralidade. Dessa maneira, possíveis ocorrências de ansiedade ou de resistência à possibilidade de correr riscos seriam diminuídas, aumentando a participação oral dos mesmos.

Além das sugestões dadas nos parágrafos anteriores, gostaríamos de apresentar outras, tendo como base os resultados obtidos nesta pesquisa. Por termos constatado que alguns aprendizes se sentem apreensivos em relação a situações nas quais o professor pede para que se expressem oralmente diante da classe – especialmente quando o número de alunos presentes é seis ou mais –, achamos importante que o professor, primeiramente, perceba a ocorrência desse tipo de sentimento. Dessa forma, poderá decidir como proceder em relação a esses alunos, optando, por exemplo, por evitar pedir que se expressem diante dos colegas ou, ao contrário, pedir que o façam, se acreditar que dessa maneira pode ajudá-los a superar o tipo de apreensão descrito.

Em relação aos alunos predominantemente abstratos, já citados nesta seção e que apresentam preferência pela análise de aspectos estruturais da língua – estando, assim, menos voltados para a comunicação –, sugerimos que o professor respeite essa preferência, permitindo que tais alunos despendam tempo maior em sala de aula refletindo sobre a estrutura da língua, mas, ao mesmo tempo, que os alerte sobre a importância da prática oral para o seu desenvolvimento enquanto falantes da língua inglesa. Esse alerta também seria válido para alunos introvertidos, que tendem a preferir o trabalho individual em detrimento da interação com colegas de classe, conforme apontamos anteriormente.

Além (ou ao invés) dos alertas citados, outra medida – envolvendo um fator externo – poderia ser tomada pelo professor, no sentido de promover maior participação

de aprendizes com as características descritas no parágrafo anterior. A partir do conhecimento de que atividades do tipo *required information exchange task* (Yunfeng, 2005) promovem/requerem a participação de todos os alunos integrantes de um grupo envolvido em atividade de prática oral, elas poderiam ser utilizadas com maior frequência. Contudo, ressaltamos que, para promover bons resultados em termos de interação de aprendizes, é importante que essas atividades – além de terem como característica a participação “obrigatória” – sejam significativas para os alunos.

Outro fator externo que gostaríamos de destacar, em relação à cuja influência o professor pode desempenhar papel importante, diz respeito à desigualdade de poder em sala de aula. Embora muitas vezes não seja facilmente notada, ela não deve ser ignorada pelo professor. Neste trabalho, vimos como questões de gênero podem explicar diferenças no que se refere ao número de turnos de fala tomados por aprendizes. Assim, acreditamos ser importante que os professores procurem prestar atenção a essas questões e, a partir da percepção de que elas podem exercer influência na atuação de aprendizes, interferir no sentido de possibilitar participações mais igualitárias.

Concluindo, gostaríamos de salientar que os fatores citados, nesta investigação, como atuantes na constituição do período silencioso prolongado são aqueles que conseguimos identificar com base nos dados coletados com os aprendizes participantes desta pesquisa. Assim, é possível a existência de outros fatores que expliquem atuações marcadas pelo silêncio em sala de aula, a partir da investigação de diferentes aprendizes, em diferentes contextos de aprendizagem.

Uma das dificuldades encontradas durante a realização deste estudo diz respeito às gravações das aulas em vídeo. Apesar de termos providenciado uma câmera de boa qualidade e de a termos posicionado de maneira a captar uma imagem geral da sala de aula, em alguns momentos não é possível ouvir o que os alunos dizem. Isso se explica por dois motivos: em primeiro lugar, alguns aprendizes costumam falar baixo, dificultando a captação de suas vozes; em segundo, pelo fato de haver apenas uma câmera, tivemos que colocá-la numa posição que registrasse a atuação de todos os aprendizes, o que resultou num certo distanciamento entre o microfone nela embutido e esses últimos. Ponderamos, portanto, que se tivéssemos contado com mais uma ou duas câmeras teria sido possível registrar as falas dos alunos de maneira mais apurada.

Finalizamos este trabalho ressaltando a relevância de que os resultados obtidos e as discussões realizadas sejam levados em consideração na prática pedagógica de língua estrangeira, uma vez que eles podem servir como orientação aos professores sobre

diferenças apresentadas pelos aprendizes na participação e na interação nesse contexto formal de aprendizagem.

Perspectivas Futuras

Como perspectivas futuras, apresentamos algumas sugestões para a continuidade e ampliação de estudos iniciados com este trabalho.

Na medida em que esta pesquisa foi de diagnóstico (Moita Lopes, 1996: 86), não tínhamos como objetivo interferir no contexto que investigamos. Assim, não exploramos, por exemplo, diferentes tipos de atividade para averiguar se fazê-lo significaria mudanças na atuação dos aprendizes e, conseqüentemente, na configuração do período silencioso prolongado. Pesquisas de intervenção, por sua vez, tendo como característica “a investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula” (op. cit.), poderiam realizar a exploração citada, apontando, possivelmente, que tipos de atividade seriam mais bem-sucedidas para lidar com alunos silenciosos.

Também poderia ser investigado em que medida a abordagem apresentada pelo professor contribui para ocorrências de silêncio em sala de aula, ou se haveria um tipo de abordagem mais adequado para o trato com elas.

Pesquisas futuras poderiam, também, investigar novos fatores responsáveis pelo silêncio de aprendizes de nível avançado, aumentando nossa compreensão sobre o *período silencioso prolongado*.

Finalizando, novos trabalhos poderiam investigar qual a visão de diferentes professores acerca do referido período, e de que maneiras eles normalmente o abordam em sala de aula.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada. Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P.; SCHMITZ, J.R. **Glossário de Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 1998.
- BARBIRATO, R.C. **Tarefas Geradoras de Insumo e Qualidade Interativa na Construção do Processo de Aprender LE em Contexto Inicial Adverso**. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2005.
- BARCELOS, A. M. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1 n. 1: 75-92, 2001.
- BRISKIN, L. Theorizing Silence and Power: Towards a Pedagogy of Negotiation. In: CONGRESS OF THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES, 2006, York University.
- BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4ª edição, New York: Pearson Education Company, 2000.
- DEWAELE, J-M. Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: obstacles and possibilities. **The modern language journal**, v. 89, n. 3, p. 367-380, 2005.
- DEWAELE, J-M; FURNHAM, A. Extraversion: The Unloved Variable in Applied Linguistic Research. **Language Learning**, v. 49, n. 3, p. 509-544, 1999.
- DORNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994.
- DORNYEI, Z. **The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005.
- DIAS, E. **Falar ou Não Falar?: Eis a Questão!**. Dissertação de Mestrado, UNESP, 2003.
- EDGE, J.; RICHARDS, K. May I see your warrant, please? : justifying outcomes in qualitative research. **Applied linguistics**, v. 19, n. 3, p. 334-356, 1998.
- EHRMAN, M.; LEAVER, B.L. Cognitive styles in the service of language learning. **System**, v. 31, n. 3, p. 393-415, 2003.

- EHRMAN, M.E.; LEAVER, B.L.; OXFORD, R.L. A brief overview of individual differences in second language learning. **System**, v. 31, n. 3, p. 313-330, 2003.
- EHRMAN, M.E.; OXFORD, R.L. Cognition plus: correlates of language learning success. **The modern language journal**, v. 79, n. 1, p. 67-89, 1995.
- ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. 4^a edição, Oxford University Press, Oxford, 1996.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography ‘ethnographic’?. **Anthropology and education quarterly**, v. 15, p. 51-56, 1984.
- EVANS-MARTIN, F.F. **The nervous system**. New York: Infobase Publishing, 2010.
- FOSTER, P. A classroom perspective on the negotiation of meaning. **Applied linguistics**, v. 19, n. 1, p. 1-23, 1998.
- GARRETT, P.; YOUNG, R.F. Theorizing affect in foreign language learning: an analysis of one learner’s responses to a communicative Portuguese course. **The modern language journal**, v. 93, n. 2, p. 209-226, 2009.
- GUIMARÃES, E. **Ciência e Cultura**, vol. 57, no 2, São Paulo, 2005.
- GRANGER, C.A. **Silence in second language learning**: a psychoanalytic reading. Clevedon et al: Multilingual matters, 2004. 142 p. (Second language acquisition 6).
- HASHIMOTO, Y. Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: the Japanese ESL context. **Second language studies**, v. 20, n. 2, p. 29-70, 2002.
- HOLMES, J. Research and the postmodern condition. In: PASCHOAL, M.S.Z; CELANI, M.A.A (orgs). **Linguística aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p. 37-49.
- HORWITZ, E.K. The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. **The Modern Language Journal**, v. 72, n. 3, p. 283-294, 1988.
- HYMES, D. On the Communicative Competence, Research Planning Conference on Language Development in Disadvantaged Children, New York. In: GRILLO, R. (1989) **Social Anthropology and the Politics of Language**. London, Routledge, 1966.
- KRASHEN, S.D. e TERRELL, T.D. **The Natural Approach – Language Acquisition in the Classroom**. 3^a edição, Hertfordshire: Prentice Hall Europe, 1998.
- KRUPA-KWIATKOWSKI, M. “You shouldn’t have brought me here!”: interaction strategies in the silent period of an inner-directed second language learner. **Research on language and social interaction**, v. 31, n. 2, p. 133-175, 1998.

- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M.H. **An introduction to second language acquisition research**. 7th ed. New York: Longman Inc., 1994. p. 398.
- LIGHTBOWN, P.M. Anniversary article classroom SLA research and second language teaching. **Applied linguistics**, v. 21, n. 4, p. 431-462, 2000.
- MACINTYRE, P. D.; MACMASTER, K.; BAKER, S. C. The Convergence of Multiple Models of Motivation for Second Language Learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey. In DORNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Eds.), **Motivation and Second Language Acquisition** (Technical Report), 23, p. 461-492. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 2001.
- MACINTYRE, P.D.; CLEMÉNT, R.; DORNYEI, Z.; NOELS, K. A. Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: a Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 4, p. 545-562, 1998.
- MADEIRA, F. Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira. **Estudos Lingüísticos XXXIV**, p. 350-355, 2005.
- MCCROSKEY, J.C. Oral communication apprehension: a reconceptualization. In: BURGOON, M. (Ed.), **Communication Yearbook**, n. 6, p. 136-170, 1982.
- MCCROSKEY, J.C. Classroom consequences of communication apprehension. **Communication Education**, v. 26, p. 27-33, 1977.
- MCCROSKEY, J.C. The problems of communication apprehension in the classroom. **The Florida Speech Communication Journal**, n. 4, p. 1-12, 1976.
- MCCROSKEY, J.C.; RICHMOND, V.P. Willingness to Communicate: a cognitive view. **Journal of Social Behavior and Personality**, n. 5, p. 19-37, 1990.
- MCNAMARA, T.F. 'Interaction' in second language performance assessment: whose performance?. **Applied linguistics**, v. 18, n. 4, p. 446-466, 1997.
- MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- NUNAN, D. **Research methods in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1992. p. 247.
- NUNAN, D. **Second language teaching & learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999. p. 330.
- PEIRCE, B.N. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n.1, p. 9-31, 1995.
- PICA, T.; KANAGY, R.; FALODUN, J. Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. In: CROOKES, G.; GASS, S.M. (orgs). **Tasks and language learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993. p. 9-33.

- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. **Crenças e Ensino de Línguas. Foco no Professor, no Aluno e na Formação de Professores.** Campinas: Pontes, 2006.
- SCHUMANN, J.H. **The neurobiology of affect in language.** Malden: Blackwell Publishers, 1997. v. 48 (Language learning).
- SELIGER, H.W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods.** 2nd ed. Oxford et al: Oxford University Press, 1990. p. 270.
- SILVA, V. L. T. **Fluência oral: Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras / LE.** Tese de Doutorado, UNICAMP, 2000.
- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In LANTOLF, J.P. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning.** p. 97 – 114, Oxford: Oxford University Press, 2000.
- SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In GASS, S.; MADDEN, C. (Eds.) **Input in second language acquisition.** p. 235 – 253, New York: Newbury House, 1985.
- VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: do percurso metodológico às implicações educacionais e sócio-políticas. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. (orgs). **Linguística aplicada- múltiplos olhares.** Campinas: Pontes, 1997. p. 233-252.
- VILELA, A.L.M. **O Sistema Nervoso.** Disponível em: <<http://www.afh.bio.br/nervoso/nervoso3.asp>>. Acesso em: 06 abr. 2010.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 4^a edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991
- YUAN, F.; ELLIS, R. The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. **Applied linguistics**, v. 24, n. 1, p. 1-27, 2003.
- YUNFENG, Z. **Task type and teacher's role:** two important factors in effective group learning. Disponível em: <http://ct-net.net/tc_sample_6-3>. Acesso em: 26 set. 2009.

Apêndices

Apêndice A – Questionário

Questionário

Este questionário é parte de um estudo voltado para a compreensão de aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem de língua inglesa. Ele foi elaborado de forma a permitir a obtenção de dados que expressem reflexões sobre o seu aprendizado. Sinta-se à vontade para expressar suas impressões e opiniões (sua identidade será mantida em sigilo). Como aluno de língua estrangeira (inglês), suas contribuições serão de grande relevância para esta pesquisa, razão pela qual agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração.

Curso de inglês

Nível: _____

Aluno: _____

Idade: _____

1) Você teve alguma experiência, anterior a essa, de aprender inglês?

.....

Se a sua resposta for sim, quais foram os contextos de estudo?

() escola pública, 1º e 2º grau

() escola particular, 1º e 2º grau

() escola de idiomas

() curso no exterior

() outros:

2) Há quanto tempo, aproximadamente, você estuda inglês?

() 1 ano

() 2 anos

() 3 anos

() 4 anos

() outros:

3) Por que você começou a estudar inglês? Foi uma decisão sua, ou de alguma outra pessoa? Comente.

.....

.....
.....
.....

4) Assinale as alternativas que correspondem às suas impressões em relação à língua inglesa:

- Gosto muito
- Gosto
- Não gosto muito
- Não gosto nem um pouco
- Outros:

5) Como você classificaria o aprendizado de inglês?

- Fácil
- Relativamente fácil
- Um pouco difícil
- Difícil
- Muito difícil
- Outros:

6) Qual a sua opinião com relação às quatro principais habilidades trabalhadas durante o curso (*speaking, listening, writing, reading*)?

Faça um X, em um dos números de 1 a 5, de acordo com a sua preferência, sendo:

- 1 - não gosto nem um pouco
- 2 - não gosto
- 3 - gosto um pouco
- 4 - gosto
- 5 - gosto bastante

Falar (*speaking*)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ouvir (*listening*)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Escrever (*writing*)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ler (*reading*)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7) Escolha uma alternativa.

a) Considero que aprendo mais:

- () ouvindo o professor falar e refletindo
- () falando/interagindo com o professor e com os colegas de classe
- () fazendo anotações durante as aulas
- () fazendo atividades de *homework*
- () outros:

Por favor, comente a resposta assinalada:

.....
.....
.....
.....

b) Com relação às atividades feitas em sala de aula, eu prefiro:

- () trabalhar individualmente
- () trabalhar em par com algum outro aluno
- () trabalhar em pequenos grupos (com 3 ou 4 pessoas)
- () outros:

Por favor, comente a sua resposta:

.....
.....
.....
.....

8) Como você se sente ao se expressar oralmente em língua inglesa na sala de aula?

Marque com um X a coluna que representa o modo como você se sente ao falar inglês nas aulas, em cada uma das seguintes situações: ***ao falar com o professor, em pares, em pequenos grupos, ao falar diante da classe.***

	Bastante à vontade	À vontade	Indiferente	Um pouco ansioso/inseguro	Bastante ansioso/inseguro
ao falar com o professor					
em pares					
em pequenos grupos					
ao falar diante da classe					

9) Durante as aulas, como você prefere agir em sala? Prestando atenção às exposições do professor ou interagindo/conversando com os colegas ou com o professor? Por favor, responda a essa pergunta descrevendo brevemente o seu modo de agir em sala de aula.

.....
.....
.....
.....

10) Você diria que sua atuação nas aulas de inglês reflete sua maneira de agir fora da sala de aula?

.....
.....
.....
.....

11) Em sua opinião, é possível adquirir fluência em inglês em sala de aula, ou é necessário que se passe um tempo morando num país onde o inglês é falado?

Comente:

.....
.....
.....
.....

12) Em que situações você já usou inglês fora da sala de aula? Como você se sentiu?

.....
.....
.....
.....

13) Qual (Quais) país(es) você associa mais diretamente à língua inglesa? Comente suas impressões sobre esse(s) país(es) e seu(s) povo(s).

.....
.....
.....
.....

14) Escolha uma alternativa.

No geral, considero-me uma pessoa:

() bastante tímida e introvertida

- () um pouco tímida e introvertida
- () nem tímida, nem extrovertida
- () falante e extrovertida
- () bastante falante e extrovertida
- () outros:

15) Como você descreveria a sua atuação nas aulas?

Faça um X na coluna que melhor reflete o seu estilo como aluno de inglês, de acordo com o que cada número significa. Fique à vontade para acrescentar comentários a qualquer uma das afirmações na tabela.

- 1 - Reflete perfeitamente a sua atitude
- 2 - Reflete quase totalmente a sua atitude
- 3 - Não tenho opinião sobre isso
- 4 - Reflete muito pouco a sua atitude
- 5 - Não reflete de forma alguma a sua atitude

	1	2	3	4	5
Não costumo ser voluntário para responder às perguntas do professor					
Prefiro seguir os modelos básicos de sentenças ao invés de arriscar usar a língua sem ter a certeza de estar falando de maneira correta					
Prefiro dizer o que quero em inglês sem me preocupar muito com os detalhes gramaticais					
Nunca me sinto “eu mesmo” quando falo nas aulas de língua estrangeira					
Tenho a impressão constante de que os outros alunos falam melhor do que eu					
Não me preocupo com os erros quando falo em inglês					
O nervosismo me faz esquecer palavras e estruturas gramaticais que já conheço					
Mesmo quando estou bem preparado, fico tenso quando participo oralmente					
No geral, me sinto satisfeito com o meu desempenho					
Parece que nunca estou satisfeito com o meu desempenho					
Não me sinto muito à vontade com a obrigação de falar em sala de aula					
Quando o professor pede para fazermos atividades em pares ou pequenos grupos, fico bastante motivado					
Normalmente, não gosto de falar quando todos estão olhando pra mim					

Acredito que tenho que falar o máximo que puder nas aulas, pois é assim que eu vou aprender					
---	--	--	--	--	--

Apêndice B – Auto-avaliação retrospectiva

Nível: _____

Data: ___/___/2008

Aluno: _____

Na aula de hoje me senti

() bastante à vontade () à vontade () um pouco ansioso () bastante ansioso

motivo:

.....
.....
.....

Os assuntos discutidos na aula de hoje

() me motivaram a falar () não me motivaram a falar

motivo:

.....
.....
.....

Considero que participei oralmente

() muito pouco () pouco () o suficiente () bastante

motivo:

.....
.....
.....

Nos momentos em que falei, me senti

() bastante confiante () confiante () um pouco inseguro () bastante inseguro

motivo:

.....
.....
.....

Apêndice C – Notas de Campo tomadas pelo professor-pesquisador

Notas de campo pelo pesquisador (professor)

Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo

Nível: avançado

Data: 28/08/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - todos participaram bastante - gostaram do jogo - atividade com gramática: primeiro, student-centered e depois teacher-centered (ficou 'chato') - alunos com sono e cansaço na atividade com gramática - assunto chato, difícil => noun phrases ; palavras difíceis (determiners) 		
Data: 02/09/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - Marcelo está quieto, aparentando ter dificuldade com atividade em que tem que pensar rápido (atividade: pensar numa noun phrase que descreva seu prato favorito). 		
Data: 09/09/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - aula muito centrada no professor, mas os alunos parecem estar gostando. - Carla e Evandro parecem estar gostando das conversas (ambos fazem atividade num trio) 		
Data: 11/09/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - Ricardo parece à vontade trabalhando em trio 		
Data: 16/09/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - Evandro aparenta timidez ao fazer par com Ricardo - Evandro não toma a iniciativa na conversa; parece timidez, mas talvez seja natural 		

Data: 18/09/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - Carla aparenta timidez ao fazer par com Ricardo - Marcelo parece relutante a falar - Marcelo parece estar com algum problema, mas, conversando com Leandro, parece normal. - Evandro e Carla trabalham juntos - Carla “precisou”, primeiramente, escrever para depois falar. - Marcelo precisou de um tempo de planejamento antes de fazer atividade 4 da página 25 do livro. 		

Data: 23/09/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - Evandro faz par com Leandro - Ricardo e Rafaela fazem par, porém não conversam muito (atividade da página 26) - Evandro acabou de realizar a atividade; parece ansioso. 		

Data: 25/09/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - atividade com provérbios - alunos em grupos: Evandro trabalha com Almir; Ricardo trabalha com Leandro e Rafaela; Carla trabalha com Marcelo e Antonio. - Evandro parece um pouco constrangido por trabalhar com um novo aluno. - Ricardo está quieto - Marcelo está quieto (parece ser “seu jeito”, seu estilo). - Carla está quieta também (timidez, medo de cometer erros); parece estar cansada. 		

Data: 30/09/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - Carla e Almir fazem par - Marcelo, Leandro e Ricardo trabalham em trio. - Marcelo “na dele” - Leandro, participativo - Carla um pouco tímida, talvez complexo de inferioridade. - agora Carla, Leandro e Almir trabalham em trio. - Carla não está falando muito; o arranjo não é bom, os três alunos estão “em fila” (um ao lado do outro), portanto não se olham. 		

Data: 02/10/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<p>Listening activity, página 31:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alunos em pares (City Life 2) - Marcelo “na dele” - Evandro também; parece ser mais tímido - Ricardo e Marcelo estão quietos após realização de atividade em par. - os outros pares continuaram falando (Antonio e Evandro, Rafaela e Carla) <p>Atividade de discussão, página 31:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antonio não precisou de muito tempo para se preparar para a atividade. - Carla e Ricardo precisaram de mais tempo. - Antonio inicia a conversa com Carla e Ricardo. - Ricardo está falando; Carla parece tímida (complexo de inferioridade). 		

Data: 07/10/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - alunos bastante quietos no início da aula, esperando que o professor diga alguma coisa. - o professor havia achado que os alunos estavam em silêncio em atitude passiva, mas, na verdade, estavam aguardando instruções sobre como fazer a atividade. - Evandro e Marcelo fazem par. - Evandro um pouco tímido - em pares, geralmente, eles falam mais do que quando é com “a sala toda”. <p>Atividade 2, página 32</p> <ul style="list-style-type: none"> - alunos terminam a atividade bastante rapidamente. 		

Data: 09/10/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<p>Atividade com música (We are the champions, do grupo Queen).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcelo não gostou quando ficou sabendo com qual música eles iriam trabalhar; classificou a música como “brega”. <p>Atividade do tipo Find someone who, página 34, unidade 4 do livro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcelo faz par com Leandro; parece interessado na atividade. 		

Data: 14/10/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
------------------	---	----------------------------

Atividade da página 34 do livro:

- os alunos têm que criar uma mini-conversa, relacionada a um dos seguintes temas: having a conversation; making conversation; having an argument; e having a discussion.
- Rafaela, Carla e Evandro formam um grupo.
- Leandro e Ricardo formam um par.
- Ricardo parece entediado, talvez sem “desejo de se comunicar”, ou talvez seja mesmo sua personalidade.

Atividade da página 35 (atividades 6 e 7):

- a aula parece entediante, talvez por estar muito centrada no professor; o professor está explicando coisas na lousa e os alunos parecem desinteressados e desmotivados.
- os alunos fazem a atividade “The art of conversation”
- Evandro, Carla e Ricardo finalizaram a atividade de forma bastante rápida.
- Leandro e Rafaela ainda conversam.

Data: 16/10/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<p>- temperatura muito quente na sala de aula (sensação de 35 graus).</p> <p>Atividade da página 36 (atividade 3):</p> <ul style="list-style-type: none">- Evandro, Carla e Rafaela formam um grupo.- Ricardo e Leandro formam um par.- Ricardo → silêncio; Leandro inicia a conversa.- Evandro parece tímido; talvez seja sua personalidade.- Carla parece menos tímida hoje.- Ricardo já terminou de conversar, olha para o professor como se perguntasse: “E agora, o que é pra fazer?”.- Rafaela fala mais do que Evandro e Carla. <p>Atividade da página 39 (Eavesdropping):</p> <ul style="list-style-type: none">- Carla faz par com Leandro, que inicia a conversa.- Carla parece tímida e quieta, ansiosa.- Ricardo e Evandro parecem entediados, ou sem “desejo de se comunicarem”. <p>Atividade com a classe toda:</p> <ul style="list-style-type: none">- Rafaela fala mais do que os outros.- Evandro e Ricardo apenas a escutam, e riem.- Leandro também fala.- Evandro e Ricardo falaram muito pouco nessa atividade.- Evandro e Ricardo conversam, mas apenas para checar suas respostas às atividades 1, 2 e 3.		

Data: 21/10/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<p>- alunos bastante quietos no início da aula, à entrada do professor na sala de aula. - o professor pergunta, brincando, “Why are you so talkative today?”; ninguém responde.</p> <p>Atividade da página 39 (atividade 5):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leandro, Antonio e Marcos formam um grupo. - Marcelo → quieto - Leandro inicia a conversa - Ricardo, Rafaela, Carla e Evandro formam outro grupo. - embora quietos, Marcelo e Ricardo parecem sentir-se bastante confortáveis. - agora Ricardo parece um pouco entediado. - Evandro parece tímido enquanto Carla e Rafaela conversam. - Ricardo olha para o professor como se estivesse esperando pela “ordem” desse para a realização de uma próxima atividade. - Evandro → silêncio (timidez). - Ricardo → silêncio (tédio, falta de interesse). <p>Atividade da página 40 (Close up):</p> <ul style="list-style-type: none"> - alunos parecem entediados. - a aula está muito centrada no professor, e focada no livro. - professor tem a impressão de não dar aos alunos tempo para a prática do speaking, mas quando o faz, os mesmos mal falam. 		

Data: 23/10/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<p>Somente 3 alunos presentes à aula (Evandro, Rafaela e Carla).</p> <p>Atividade da página 40 do livro (atividade 7):</p> <ul style="list-style-type: none"> - professor fala para os alunos “fingirem” que ele não está lá, para que eles possam desenvolver habilidades de negociação de sentido. - Carla parece mais relaxada do que de costume. - Carla parece mais confortável. <p>Atividade da página 41 do livro (atividade 5):</p> <ul style="list-style-type: none"> - realização da atividade muito centrada no professor; alunos podem ter ficado entediados. - muita gramática, muita centralização no professor, muita explicação. <p>Obs: temperatura muito alta na sala de aula; não há ar condicionado.</p> <p>Atividade Joke Time:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os alunos criaram uma história, se divertiram um pouco, mas não falaram muito. - cada um dos alunos contou um pedaço da história criada. - Evandro pareceu confiante ao contar a sua parte da história. - Carla também 		

Data: 28/10/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<p>- o professor inicia a aula tentando “quebrar o gelo”</p> <p>- alunos inicialmente quietos</p> <p>- Antonio começa a falar sobre o jogador de futebol Ronaldo. O professor tenta fazer com que os outros alunos se interessem pelo assunto. Parece que “o gelo foi quebrado”.</p> <p>Página 42 do livro, atividade “Talk”:</p> <p>- Antonio, Marcelo e Leandro trabalham em trio.</p> <p>- Evandro e Rafaela fazem par.</p> <p>- Rafaela toma a maior parte dos turnos de fala</p> <p>- Marcelo fala bem pouco</p> <p>- os alunos que formam o trio negociam sentidos, embora Marcelo esteja um pouco “na dele”.</p> <p>Agora os alunos trabalham com a atividade número 2 da página 43, sobre “talk”:</p> <p>- o professor receia que tal atividade seja entediante para os alunos</p> <p>- agora Leandro trabalha com Evandro</p> <p>- Leandro “fala consigo mesmo”</p> <p>- agora Evandro tenta dizer alguma coisa</p> <p>- Marcelo parece mais relaxado, agora que trabalha com Rafaela.</p> <p>- alunos realizam atividade sobre piadas, na página 43 do livro.</p>		

Data: 30/10/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<p>- no começo da aula, alunos bastante quietos.</p> <p>Atividade de “warm-up”: alunos divididos em dois grupos; um aluno de cada grupo recebe uma frase e, durante conversa com um aluno do outro grupo, deve inseri-la, sem que os alunos do outro grupo percebam qual frase é.</p> <p>Primeiros alunos a conversarem: Evandro e Marcelo:</p> <p>- Evandro está falando bem mais do que normalmente fala, e Marcelo também.</p> <p>- Eles definitivamente falaram mais do que o normal</p> <p>Relacionar com tipos de atividades</p> <p>Ricardo e Leandro:</p> <p>- Ricardo está falando mais do que normalmente o faz</p> <p>- Ricardo parece bastante tímido durante a conversa</p> <p>- Evandro, Antonio e Ricardo terminam discussão sobre a atividade bem antes do que o outro grupo.</p>		

Data: 11/11/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<p>No começo da aula, silêncio total.</p> <p>Página 48, “A lucky break”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rafaela, Carla e Evandro formam trio. - Rafaela é quem fala mais - Leandro, Ricardo e Marcelo formam outro trio. - Leandro é quem fala mais, apesar de Marcelo estar falando bastante também. - Ricardo é quem fala menos - agora Ricardo fala; foi o último a falar. - Evandro é quem fala menos <p>Página 49, “Wishes and Regrets”, atividade 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - o professor começa a dar gramática “mais pesada”, mas para ao lembrar o que Marcelo dissera sobre não gostar disso, assim como Carla. O professor não sabe como agir quando o assunto é gramática. Ricardo parece gostar um pouco do assunto. - Rafaela e Carla estão checando respostas; Evandro está quieto. <p>Página 49, atividade 6</p> <ul style="list-style-type: none"> - nenhum dos alunos pede auxílio ao professor <p>Página 50, “Game”</p> <p>Duplas: Rafaela e Ricardo, Leandro e Evandro, Marcelo e Carla.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ricardo está quieto; parece estar pensando. - Marcelo parece receptivo à conversa com Carla. - Carla parece tímida (complexo de inferioridade). 		

Data: 13/11/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
<p>Página 51</p> <p>Alunos em pares, criando títulos de músicas com a palavra “wish”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcelo e Leandro formam par - Marcelo não parece gostar da ideia de fazer essa atividade; disse não gostar de escrever poesia. - Rafaela e Carla formam par - Evandro e Antonio formam par - Marcelo parece impaciente; ele bateu sua mão contra a cadeira ao dizer “I wish you 		

were someone else”, mas parece estar gostando de trabalhar com Leandro.
- Marcelo diz ao professor que costumava tocar piano, e ficava nervoso quando tinha que se apresentar ao vivo. Porém, ele diz que se tivesse fazê-lo de novo o faria.

Data: 18/11/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
------------------	---	----------------------------

Alunos bastante quietos no início da aula

Página 56, “Five senses”:

- Marcelo e Evandro formam par
- Marcelo parece relutante em falar; parece um pouco incomodado no início da discussão com Evandro sobre os sentidos.

- Antonio e Carla formam par
- Carla tímida (complexo de inferioridade)

- Rafaela e Ricardo formam par
- Ricardo menos falante do que Rafaela

O professor entrega a cada aluno uma folha de papel referente ao exercício de “auto-avaliação retrospectiva” (um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa em curso). Os alunos têm 15 minutos para preenchê-lo.

- ao ler o texto de auto-avaliação escrito por Ricardo, no qual ele diz que havia falado bastante naquela aula, o professor se surpreende, pois não é o que ele próprio havia pensado sobre a atuação do aluno. O professor então pensa que talvez o aluno tenha realmente falado bastante, mas, como é professor do mesmo, tem grandes expectativas em relação a sua produção oral, quando, talvez, o que o aluno produzira na aula em questão seja o que deve ser realmente esperado. Talvez, reflete o professor, a quantidade de fala apresentada pelo aluno nessa aula seja equivalente ao que o mesmo produziria em outros encontros sociais. “Como podemos esperar que os alunos falem o tempo todo em sala de aula, quando isso não é o que geralmente acontece em ‘eventos naturais’”? Nós não podemos forçar os alunos a falar, segue o professor, mas a dúvida persiste: por que alguns alunos falam mais/menos do que outros? Talvez as coisas devam ser assim mesmo, e está tudo bem, mas, por outro lado, como eles aprenderão a falar se eles quase não praticam a fala?

Data: 20/11/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
------------------	---	----------------------------

Página 56

- alunos checando respostas juntos:
Marcelo e Leandro
Evandro, Carla e Rafaela.

Página 57, atividade 1

- o professor pede aos alunos para trabalharem juntos; em princípio, somente Marcelo e Leandro o fazem. Depois de um tempo, os alunos que formavam um trio também o fazem.
- Marcelo e Leandro terminam primeiro e permanecem em silêncio.

Atividade 2

Alunos trabalham individualmente
- Marcelo parece motivado, mas Carla não.

Data: 25/11/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
------------------	---	----------------------------

Página 58, atividade 9

Alunos trabalhando em pares e pequenos grupos:
- Leandro e Antonio; Marcelo e Ricardo; Rafaela, Carla e Evandro.

Página 60, atividade 4

- aula muito centrada no professor
- muita gramática (entediante)

Atividade 5

- Marcelo e Ricardo parecem mais motivados ao fazerem essa atividade; eles estão tentando, lendo a explicação gramatical contida no livro, e parecem estar realmente pensando! Os outros, no entanto, não.
- Leandro e Antonio não parecem presentes à aula, assim como Evandro. Talvez isso se deva ao fato de terem estilos cognitivos diferentes.
- Enquanto Ricardo e Marcelo parecem gostar mais de realizar esse tipo de atividade, Antonio, Evandro e Leandro prefeririam não a estar fazendo.

Data: 27/11/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
------------------	---	----------------------------

Página 61, expressões com a palavra “mind”.

Alunos presentes: Evandro, Ricardo, Rafaela e Leandro.

- alunos trabalham individualmente
- Ricardo parece motivado, concentrado, focado.
- Evandro parece cansado, talvez um pouco desmotivado, com sono ou não interessado em gramática.

Atividade 4

- Ricardo e Leandro formam par
- Evandro e Rafaela formam par
- Evandro parece relaxado, mas não fala muito, talvez seja mesmo o seu jeito, talvez timidez.
- Leandro fala mais do que Ricardo, embora Ricardo pareça confortável.
- Evandro parece bastante tímido.
- Leandro pergunta à Ricardo: “E você, o que acha?”, porque Ricardo não havia dito nada a respeito do item C da atividade.

Data: 02/12/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
Quatro alunos presentes à aula: Rafaela, Ricardo, Antonio e Leandro.		
Ricardo e Antonio formam par		
Página 65, revisão		
<ul style="list-style-type: none">- Ricardo e Antonio terminam a discussão bem antes do que a outra dupla- agora eles conversam; Ricardo parece envolvido na conversa, mas parece que foi Antonio quem a iniciou.- os alunos trocam as duplas- Ricardo parece envolvido na conversa com Rafaela, mas ele faz o que tem que fazer, ele não vai além disso, e esse parece ser um comportamento típico seu.		

Data: 04/12/2008	Aprendizes: Carla, Marcelo, Evandro e Ricardo	Nível de Estudos: Avançado
Prova oral		
<ul style="list-style-type: none">- alunos confortáveis- Evandro parece ser o menos confortável- Ricardo bastante confortável- Marcelo tentando falar; ficou um pouco nervoso (por “falar em público”), mas foi bem.- Carla confortável		

Notas de campo pelo pesquisador (professor)

Aprendizes: Isa e Tamara

Nível: intermediário avançado

Data: 09/09/2008	Aprendizes: Isa e Tamara	Nível de Estudos: Intermediário avançado
<ul style="list-style-type: none">- Isa e Tamara fizeram um <i>pair work</i> no qual Isa falou menos → quase silêncio, monossilábica- Language Practice 1, página 18- Isa continua monossilábica- Tamara fala mais- Isa parece não querer falar muito- Isa parece um pouco ansiosa, querendo se livrar da conversa, tanto é que, ao final da conversa com Tamara, foi logo perguntando: “Is it ok, teacher?”. Tipo: falou o estritamente necessário. Quando ela fala, alguns errinhos de estrutura aparecem, talvez causados pela pouca prática de speaking- quando Isa viu a câmera na sala, “assustou-se” e perguntou: “What’s this?”, numa atitude defensiva e de estranhamento (Obs: ela não estava presente à aula quando o professor falou sobre a pesquisa. O professor, por outro lado, achou que ela tinha estado naquela aula.- Isa pareceu mais descontraída ao falar com o professor e a outra aluna; porém, ela usou o português num dado momento, e isso pode tê-la ajudado a descontrair. Depois, riu ao brincar com o fato de ter falado “saisou” para “dente do siso” em inglês.		

Data: 09/12/2008	Aprendizes: Isa e Tamara	Nível de Estudos: Intermediário avançado
<ul style="list-style-type: none">- ambas presentes à aula- Isa um pouco desconfortável- Isa disse sentir-se insegura ao falar em inglês ao telefone- página 21- o professor pede às alunas que façam de conta que ele não está ali, ao fazerem atividade de produção oral- as aprendizes estão confortáveis- Tamara sai da aula, ficando somente Isa e o professor, por 10 minutos- alguma conversa → Isa pareceu um pouco tímida, ansiosa a respeito de cometer erros, um pouco nervosa, mas ela falou- mesmo ao final da aula, quando o professor passou a falar em português, fazendo o comentário “Tá calor hoje, não?”, ela foi monossilábica		

Data: 10/12/2008	Aprendizes: Isa e Tamara	Nível de Estudos: Intermediário avançado
------------------	--------------------------	--

- página 22
- Isa parece confortável → ela deu todas as respostas para o Task 2; ela falou mais do que Tamara
- página 23, Language Practice 2, Task 1
- Isa parece razoavelmente confortável, mesmo com a câmera. Ela contou a história de um professor que costumava dizer pra ela não bocejar na aula

Data: 11/12/2008	Aprendizes: Isa e Tamara	Nível de Estudos: Intermediário avançado
<ul style="list-style-type: none"> - página 27 - Tamara retirou-se às 9 hs; Isa permaneceu na aula - Isa pareceu um pouco tímida, contida 		

Data: 12/12/2008	Aprendizes: Isa e Tamara	Nível de Estudos: Intermediário avançado
<ul style="list-style-type: none"> - página 33, Task 3 - Tamara disse “You can start!”, e Isa o fez - é relativamente cedo e as alunas parecem cansadas e com sono - página 34, Task 4 - Tamara diz “You can start” novamente, e Isa o faz 		

Data: 16/12/2008	Aprendizes: Isa e Tamara	Nível de Estudos: Intermediário avançado
<ul style="list-style-type: none"> - apenas Tamara presente 		

Data: 17/12/2008	Aprendizes: Isa e Tamara	Nível de Estudos: Intermediário avançado
------------------	--------------------------	--

- apenas Tamara presente

Data: 18/12/2008	Aprendizes: Isa e Tamara	Nível de Estudos: Intermediário avançado
<ul style="list-style-type: none">- apenas Isa presente- página 47, Language Awareness- ela gosta de fazer as coisas sozinha (Task 2)- ela não espera pelo professor para fazer a atividade- no início da aula → silêncio- agora ela parece estar interagindo com o professor- ela parece a mesma de quando Tamara também está presente- página 51- página 52- na discussão (página 51), Isa falou até que bastante, com aparente entusiasmo e entrega, porém parecia que queria se livrar logo das palavras, queria falar somente o estritamente necessário, e que quando terminava uma discussão, ficava feliz, mais tranquila e passava para a próxima atividade sem hesitação		

Data: 19/12/2008	Aprendizes: Isa e Tamara	Nível de Estudos: Intermediário avançado
<ul style="list-style-type: none">- apenas Isa presente- página 54- ao início da aula, ela diz que tem acordado mais tarde, pois está em férias, mas por causa das aulas de inglês, ela tem que acordar mais cedo- ela parece evitar discussões e gostar de atividades que requerem análise, reflexão e trabalho individual- ela faz as atividades de maneira realmente rápida- na entrevista, realizada ao final da aula, ela teve um comportamento semelhante àquele apresentado nas aulas, ou seja, de timidez, talvez até um pouco mais. Ela deu respostas não muito longas, e ficava constrangida ao final de algumas. Parecia querer se livrar das palavras e terminar a atividade rapidamente		

Notas de campo pelo pesquisador (professor)

Aprendizes: Paula e Eduardo

Nível: avançado

Data: 14/07/2008	Aprendizes: Paula e Eduardo	Nível de Estudos: Avançado (Sigla: AIO)
Paula <ul style="list-style-type: none">- falas monossilábicas- desinteresse- tédio- vontade de fuga- falta de desejo/vontade de falar (<i>unwillingness to speak</i>)- foco na gramática- fala mais intensa do que o normal (assunto: pizza), porém menor que a do colega de classe- pensamento em outro lugar- vontade de “se livrar” logo da aula		
Eduardo <ul style="list-style-type: none">- concentração- falta de interesse em todas as atividades (aluno “na dele”)- às vezes tédio- agindo conforme estilo de aprendizagem (analítico)- fala intensa (assunto: pizza)		
Ambos <ul style="list-style-type: none">- tópico interessante – na visão do professor (<i>futuro</i>) –, não gerou comentários (respostas monossilábicas).- maior participação (assunto: pizza)-atividade com vídeo não aumenta frequência de produção oral		
Professor <ul style="list-style-type: none">- ansiedade na finalização de frases dos alunos quando acha que esses não sabem como dizer algo		

Data: 15/07/2008 Período: manhã	Aprendizes: Paula e Eduardo	Nível de Estudos: Avançado (Sigla: AIO)
Paula <ul style="list-style-type: none">- fala mais intensa que o normal (assunto: Jesus)- menor preocupação com erro- fala prolongada, em seguida auto-contenção- fala monossilábica		

<p>Eduardo</p> <ul style="list-style-type: none"> - fala intensa (assunto: Jesus) - falta de interesse/atenção enquanto o professor fala bastante ao tentar explicar ou exemplificar em excesso algum assunto
<p>Ambos</p> <ul style="list-style-type: none"> - rapidez ao fazer atividade de gramática - maior interesse quando professor se levanta da cadeira
<p>Professor</p> <ul style="list-style-type: none"> - fala intensa - tentativa de explicação em detalhes e profundidade

Data: 15/07/2008 Período: tarde	Aprendizes: Paula e Eduardo	Nível de Estudos: Avançado (Sigla: AIO)
<p>Paula</p> <ul style="list-style-type: none"> - audição => fala do outro aluno - falou em um momento e se corrigiu rapidamente, como não se permitindo errar - uso do português - interrupção na fala para fazer perguntas de vocabulário ao professor - mais presente na aula - mais “a fim” de falar - mais à vontade 		
<p>Eduardo</p> <ul style="list-style-type: none"> - falou mais => assuntos de seu interesse - questionou o preenchimento do formulário referente à auto-avaliação retrospectiva, pois o mesmo já havia sido feito no dia anterior; argumentou que as respostas seriam as mesmas. 		
<p>Ambos</p> <ul style="list-style-type: none"> - mais “a fim” de falar - pareciam não querer preencher o formulário referente à auto-avaliação retrospectiva 		

Data: 16/07/2008	Aprendizes: Paula e Eduardo	Nível de Estudos: Avançado (Sigla: AIO)
<p>Paula</p> <ul style="list-style-type: none"> - falou mais do que geralmente fala, porém menos do que Eduardo. 		
<p>Eduardo</p> <ul style="list-style-type: none"> - falou bastante 		

Data: 17/07/2008	Aprendizes: Paula e Eduardo	Nível de Estudos: Avançado (Sigla: AIO)
Paula - entediada, parece querer estar em outro lugar. - expressão corporal indicando que quer sair da aula, ir pra outro lugar. - apenas respostas monossilábicas		
Eduardo - fala bastante => assuntos do seu interesse, mas não do interesse de Paula.		
Ambos - alunos mais cansados => curso intensivo (muitas aulas seguidas)		

Notas de campo tomadas pelo professor- pesquisador

Aprendiz: Thais

Nível: avançado

Data: 26/08/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
- o aprendiz Pedro diz que “na faculdade eu não posso falar, aqui eu tenho que falar... eu tô pagando pra falar e aprender a falar a língua... sobre engenharia é difícil falar; inglês é fácil”. - Thais tenta fazer a atividade, refletir sobre ela, mas Pedro não permite, pois fica falando o tempo todo, sem parar. - Thais concorda em responder às perguntas que Pedro lhe dirige, mas parece contrariada, aborrecida por não conseguir se concentrar para fazer a atividade. - Thais diz que não gosta de falar, que prefere português. - Thais diz que pretende falar mais devagar, pois fala rápido em inglês, e acaba falando errado. - Pedro diz que na faculdade tem que ficar em silêncio, tem que falar menos, mas que no inglês tem que falar. - Isso aconteceu numa aula em que os alunos elaboravam um “plano de ação” para o semestre, com relação ao aprendizado de inglês; foi assim que surgiu o assunto do <i>speaking</i> . - Thais diz (em seu plano de ação) que pretender falar mais em sala de aula. - Pedro diz que pretende falar menos, mas parece contrariado ao dizer isso, pois acha que precisa mesmo falar para aprender o idioma, e acha que Thais deveria falar mais também. - Quando o professor diz a Pedro que ele deveria deixar Thais se concentrar para fazer a atividade – e que ele deveria se concentrar também, e terminar o seu plano de ação –, Thais diz: “Tá vendo?”, como se quisesse dizer que estava certa, pois precisava se concentrar, e ele também.		

Data: 28/08/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - Pedro fala mais que Thais - Pedro focado em atividade de vocabulário - Professor tenta “controlar” a aula, ajudando a “aluna reflexiva” (Thais). - Professor tentar aplicar em aula o que a coordenadora da escola lhe dissera anteriormente, numa sessão de <i>feedback</i>, após a mesma ter assistido uma aula sua. Dessa forma, professor tentar deixar os alunos fazerem uma atividade sozinhos, sem a participação dele, o que não era o que normalmente acontecia, já que a turma é formada apenas por dois aprendizes. Em virtude disso, o professor geralmente participava das discussões com os dois alunos. - O professor acha interessante o resultado, pois percebe que “mexeu com os alunos”. - Fazê-los trabalharem sozinhos alterou a dinâmica da aula; alunos têm que “se virar” sem a ajuda do professor. - Pedro fala menos, parece mais focado => atividade planejada. 		

Data: 02/09/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - Thais fala normalmente, sem problemas. - aprendiz não fica em silêncio - tudo que é perguntado, ela responde. - só ela está presente à aula 		

Data: 04/09/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> -Thais parece interessada no tópico (humor; comédia; tipos de comédia). - Thais parece um pouco impaciente, depois de ter falado por um longo período. - Pedro diz que ela estava tentando encontrar algo a dizer, baseado no que o livro diz. 		

Data: 09/09/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
------------------	---------------------------	----------------------------

- somente Thais presente à aula
- ela parece agir da mesma forma que age quando Pedro está presente → dificuldade em falar
- a aprendiz “se solta” um pouco a partir de assuntos do seu interesse, “relevantes”.

Data: 11/09/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - somente Thais presente à aula - a aprendiz parece um pouco “travada” 		

Data: 23/09/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - Pedro falou bastante - Thais estava ansiosa, mas pareceu interessada na conversa também 		

Data: 25/09/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - apenas Thais presente à aula 		

Data: 30/09/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - Thais não está presente à aula 		

Data: 02/10/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
------------------	---------------------------	----------------------------

- somente Thais presente
-página 30 → modals and related verbs

Data: 07/10/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<p>- somente Thais na aula, ela falou muito mais do que normalmente fala - páginas 28,29,30 e 31 - talvez ela tenha gostado de falar sobre o seu pai, sobre o seu namorado</p>		

Data: 09/10/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<p>- ambos estavam presentes - página 32</p>		

Data: 14/10/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<p>- somente Thais presente - páginas 31, 34 e 35</p>		

Data: 21/10/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<p>- apenas Pedro presente - não foi feita gravação em vídeo</p>		

Data: 28/10/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<p>- Pedro não está presente</p>		

Data: 30/10/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
- não houve aula		

Data: 06/11/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - ambos estão presentes - página 44 -cooperação → “Wordspot” - Pedro não parece interessado - Thais parece um pouco mais interessada - página 44 → writing - Pedro pergunta se eles devem fazer a atividade juntos, enquanto Thais já a fazia individualmente 		

Data: 11/11/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - ambos presentes - página 46 (atividade 1 → competition) - não foi possível fechar a porta da sala de aula, pois estava muito quente, e com isso havia um barulho incômodo vindo do lado de fora 		

Data: 13/11/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - ambos presentes - página 50 (em pares, atividade 6) - Thais disse estar cansada hoje e que preferia estar em casa, pois tem trabalhos domésticos pra fazer - ambos participaram bastante da discussão da atividade 6 		

Data: 18/11/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
------------------	---------------------------	----------------------------

- página 51, atividade 2
- 20h45, até agora a aula foi essencialmente centrada no professor, o professor falando com os dois alunos sobre 'practical skills', atividade 1.
- agora, atividade 6.

Data: 20/11/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - ambos estão presentes - página 52 → "Grammar extension" - Thais quer trabalhar individualmente, enquanto Pedro preferiria que trabalhassem juntos - no início, a aula estava centrada no professor, mas os alunos pareciam motivados e engajados - página 53 - enquanto Pedro quer checar as respostas junto com Thais, ela prefere trabalhar individualmente 		

Data: 25/11/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - Thais não está presente - não foi feita gravação em vídeo 		

Data: 02/12/2008	Aprendizes: Thais e Pedro	Nível de Estudos: Avançado
<ul style="list-style-type: none"> - somente Thais presente - página 55 		

Notas de campo tomadas pelo professor- pesquisador

Aprendiz: Vitor

Nível: intermediário-avançado

Data: 25/08/2008	Aprendiz: Vitor	Nível de Estudos: Intermediário-avançado
<p>Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 grupo com 3 alunos e 1 dupla - grupo com 3 alunos → poucas palavras 		

Data: 27/08/2008	Aprendiz: Vitor	Nível de Estudos: Intermediário-avançado
Vitor - parece não querer trabalhar em par - parece mesmo querer trabalhar sozinho - quieto, “na dele”. -quieto, mas à vontade. - parece impaciente		

Data: 01/09/2008	Aprendiz: Vitor	Nível de Estudos: Intermediário-avançado
Vitor - aprendiz realiza atividade num grupo de 3 alunos - aparenta não estar muito disposto a se comunicar, mas fala.		

Data: 03/09/2008	Aprendiz: Vitor	Nível de Estudos: Intermediário-avançado
Vitor - aprendiz realiza atividade num grupo de 3 alunos - parece guardar as coisas pra si - parecia entediado, mas na verdade estava pensando em uma pergunta, feita logo em seguida ao professor. - parece estar “no seu mundo” - impressão de estar na aula apenas para buscar o que lhe interessa; tem o seu próprio ritmo. - fala muito baixo e com um pouco de hesitação; parece não estar muito á vontade, talvez pelo assunto (pg 18, “world’s best country to live in)		

Data: 17/09/2008	Aprendiz: Vitor	Nível de Estudos: Intermediário-avançado
Vitor - parece à vontade, conversando com Gisele.		

Data: 22/09/2008	Aprendiz: Vitor	Nível de Estudos: Intermediário-avanzado
------------------	-----------------	--

Vitor

- aprendiz realiza atividade num grupo com 3 alunos
- esqueceu os nomes dos outros dois colegas de grupo

Data: 05/10/2008	Aprendiz: Vitor	Nível de Estudos: Intermediário-avanzado
------------------	-----------------	--

Vitor

- aprendiz realiza atividade num grupo com 3 alunos
- está quieto, parece estar analisando, refletindo, “na dele”.
- aprendiz está sem livro hoje
- aprendiz não discute as respostas com os colegas de grupo

Geral

- a aula inteira baseou-se nas páginas 30 e 31 => atividade de leitura e compreensão
- alunos um pouco motivados, mas nem tanto.
- no início da aula, a aluna Gisele pediu pra que tivesse alguma atividade com vídeo.
- alunos um pouco entediados, dia de chuva, preguiça.
- Gisele diz que quase não viera à aula
- escola quase vazia

Data: 15/10/2008	Aprendiz: Vitor	Nível de Estudos: Intermediário-avanzado
------------------	-----------------	--

Vitor

- aprendiz parece querer passar mais um tempo lendo o texto proposto na aula (aluno chegou atrasado à aula)

Obs: o texto proposto era sobre a cantora Madonna; o objetivo era a prática do *past perfect*

Data: 20/10/2008	Aprendiz: Vitor	Nível de Estudos: Intermediário-avanzado
------------------	-----------------	--

Vitor

- aprendiz chega atrasado à aula
- trabalha sozinho; apesar de os outros alunos também o fazerem, ele aparenta bastante confortável dessa forma.

Data: 22/10/2008	Aprendiz: Vitor	Nível de Estudos: Intermediário-avanzado
<p>Vitor</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprendiz chega atrasado à aula, mas logo demonstra interesse na discussão que está havendo na aula (os alunos falam sobre um concurso de culinária que haverá na escola). - aprendiz participa da discussão, começa a falar; no entanto, ele se expressa com um pouco de dificuldade, talvez porque esteja com receio de cometer erros. - o aprendiz participa agora de uma atividade em dupla com Gisele (nessa atividade, o professor entregou uma figura aos alunos, e pediu para que eles criassem uma história baseado nela). - Gisele inicia a maior parte dos turnos de fala, enquanto Vitor parece estar analisando e refletindo sobre a atividade. - Gisele fala mais do que Vitor 		

Data: 05/11/2008	Aprendiz: Vitor	Nível de Estudos: Intermediário-avanzado
<p>Vitor</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprendiz fala bastante durante discussão a respeito de uns gráficos presentes no livro (pgs 40 e 41), talvez por haver apenas 3 alunos presentes na aula. - aprendiz realiza atividade num grupo com 3 alunos; parece interessado na conversa, expressando suas opiniões, mas ainda assim parece reflexivo. 		

Data: 24/11/2008	Aprendiz: Vitor	Nível de Estudos: Intermediário-avanzado
<p>Vitor</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprendiz trabalha em dupla com Gisele - Vitor parece ter um pouco de dificuldade em trabalhar em par com outro aluno; ele parece gostar mais de trabalhar sozinho. - ele não fala muito, parece estar falando consigo mesmo. 		

Data: 26/11/2008	Aprendiz: Vitor	Nível de Estudos: Intermediário-avanzado
<p>Vitor</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprendiz chega 25 minutos atrasado à aula. - Vitor parece à vontade ao conversar com o professor e com os 3 outros alunos presentes (talvez por haver apenas 4 alunos na aula) - aprendiz realiza atividade em dupla com Gisele, e parece confortável. 		

Data: 01/12/2008	Aprendiz: Vitor	Nível de Estudos: Intermediário-avanzado
Vitor - aprendiz chega 25 minutos atrasado à aula - aprendiz realiza atividade num grupo com 3 alunos - aprendiz trabalha individualmente, e parece confortável com tal situação; parece focado (nesse momento, alunos faziam uma atividade de revisão para a prova).		

Data: 03/12/2008	Aprendiz: Vitor	Nível de Estudos: Intermediário-avanzado
Vitor - aprendiz parece concentrado, focado, mas todos estão da mesma forma (alunos fazem uma atividade de revisão para a prova).		

Apêndice D – Transcrições das entrevistas realizadas com os aprendizes participantes da pesquisa

Trabalho de pesquisa – Fabiano Toledo –
Mestrado – PPGL – UFSCar
Transcrição de entrevista
Aprendiz: Carla

01-P.:	No seu questionário . você diz que considera a parte falada .. da língua . né . de inglês . fácil ... e a parte escrita . difícil ... no entanto . com relação ao speaking .. você marcou a opção três . que significa gosto um pouco
02-Carla:	É
03-P.:	E pro listening . você marcou cinco . que é gosto bastante ... pro writing você marcou quatro . gosto ... então eu queria que você:: explicasse melhor ... primeiro . você falou que é fácil . né . a parte falada .. isso no seu questionário
04-Carla:	Hum-hum
05-P.:	E o speaking . você marcou três .. que é gosto um pouco
06-Carla:	Depende um pouco da situação . do assunto .. se eu entendo- é . acho que todo mundo é assim . né . acaba ficando mais à vontade
07-P.:	Tá
08-Carla:	pra falar .. e como o questionário era meio .. específico . assim . da aula . do que tinha acontecido
09-P.:	Hum
10-Carla:	Então . às vezes eu ficava mais à vontade . acabava falando mais . e às vezes não
11-P.:	Tá
12-Carla:	E até mesmo .. pelo dia . às vezes cê tá mais cansada . não tem vontade de falar muito
13-P.:	Entendi
14-Carla:	Por isso
15-P.:	Tá
16-Carla:	Depende do assunto
17-P.:	Entendi .. no caso . você marcou isso aqui . no questionário . então . não era . assim . sobre uma aula específica-
18-Carla:	Não-
19-P.:	No caso-
20-Carla:	No geral
21-P.:	Em geral . é
22-Carla:	É
23-P.:	Então . você .. acha que .. você . no geral .. você gosta- você pode dizer .. pode confirmar .. que você gosta menos do speaking .. do que do listening e do writing?
24-Carla:	Isso

25-P.:	E por quê?-
26-Carla:	Eu . eu me sinto mais à vontade .. pra escrever .. porque eu sou .. muito tímida . então .. e ainda mais .. com uma outra língua . é diferente . então .. eu não me sinto muito à vontade .. tanto que eu torço . assim . pra vim pouco aluno . pra eu não passar tanta vergonha na aula . sempre foi assim
27-P.:	Pra fazer o quê? Pro aluno-
28-Carla:	Pra vir menos alunos-
29-P.:	Ah . tá-
30-Carla:	Pra eu passar menos vergonha falando . porque eu odeio ficar falando na aula ((risos))
31-P.:	Você falou que cê ficava .. torcendo pra-
32-Carla:	É . antes da aula . assim . eu falo tomara que falte alguém hoje . pra ninguém ficar olhando pra minha cara .. porque eu não gosto
33-P.:	Tá
34-Carla:	E:: daí eu prefiro a escrita porque eu acho que eu me expresso melhor
35-P.:	Tá
36-Carla:	Assim .. talvez .. não tão bem quanto eu acho . mas .. eu me sinto mais à vontade fazendo .. não sei se eu faço melhor . mas eu me sinto mais à vontade fazendo
37-P.:	Escrevendo?
38-Carla:	Isso
39-P.:	Tá .. é:: então você gosta quando vem menos alunos na aula
40-Carla:	É .. eu gosto .. e eu fiquei nessa escola justamente porque quando eu comecei a fazer . eu já vi . pelo tamanho das salas que não teriam tantos alunos quanto nas outras escolas ... e também foi uma .. uma . assim . eu sei que não tem a ver com a escola . mas .. eu tô . um pouco . tentando especificar um pouco
41-P.:	Claro
42-Carla:	Eu fui ver nas outras escolas . e as salas eram muito grandes . e eu falei . se a sala é muito grande é porque vem muito aluno . e isso não é bom pra mim ((risos))
43-P.:	((risos))
44-Carla:	Então .eu vou numa que tem menos .. menos pessoas
45-P.:	Cê já estudou em alguma escola que tivesse salas mais- cê chegou a ter essa experiência . ou não? Salas maiores-
46-Carla:	Eu nun . eu nunca quis ter .. entendeu . eu tenho pavo:r . eu tenho fobia . eu tenho medo . eu não gosto nem de .. pensar mesmo ((risos tímidos))
47-P.:	E cê acha . então . que essa fobia . é uma fobia em relação .. a:-
48-Carla:	Falar em público
49-P.:	Falar em público ((P afirma, esperando confirmação da aluna))
50-Carla:	É
51-P.:	Tá ... é:: e pode ser em qualquer situação? Por exemplo . né . porque . na aula .. é uma situação que é uma sala de aula . um ambiente fechado
52-Carla:	Hum
53-P.:	Essa fobia que cê falou que sente de falar em público .. pode acontecer não necessariamente em ambiente fechado? Por exemplo . cê tá num .. sei lá . numa festa

54-Carla:	Hum
55-P.:	E aí cê tem que falar pra todo mundo-
56-Carla:	Eu não gosto
57-P.:	Cê não gosta ((P afirma, esperando confirmação da aluna))
58-Carla:	Não gosto .. por exemplo . o meu namorado . ele tem banda . e como eu sei que . se eu for em algum show dele ele vai falar olha . minha namorada tá ali sentada . e todo mundo vai olhar pra mim . eu não vou no show dele porque eu sei disso . eu não vou ... eu morro de medo . eu não preciso estar nem falando . só de imaginar que alguém pode fazer alguma coisa assim eu já ..
59-P.:	Certo
60-Carla:	Mas .. assim . que nem . na minha igreja . eu já .. eu estudo bastante . então . eu se- eu acho . pelo menos . que eu sei bastante sobre o assunto . então eu não fico tão .. tímida assim pra eu falar
61-P.:	Certo .. hum-hum
62-Carla:	[Depende muito do assunto]
63-P.:	[Porque cê fala lá]
64-Carla:	Isso .. eu falo . eu converso-
65-P.:	Na frente de todo mundo?
66-Carla:	Sim . eu dô recado . eu faço o que precisa .. mas .. é diferente . porque o ambiente de lá .. ah . é outro . né .. desde pequena . e eu estudo bastante . então fica .. mais fácil de .. ter desenvoltura
67-P.:	Tá ... por ser . então .. é:: um ambiente-
68-Carla:	Um assunto .. é
69-P.:	Um assunto
70-Carla:	Um assunto que eu sei . e as pessoas também . que eu tenho mais intimidade .. porque aqui . assim . a gente- por mais que a gente se conheça .. há muito tempo
71-P.:	Hum
72-Carla:	São . né . duas horas por semana .. um pouco mais de duas horas por semana .. então . não dá pra .. pra ter ..-
73-P.:	Aquela-
74-Carla:	Aquela conversa . e tal-
75-P.:	Intimidade . e tal
76-Carla:	É
77-P.:	Tá ... você acha que se você conhecesse .. melhor as pessoas ou passasse mais tempo com elas você se sentiria mais à vontade ((P afirma, esperando confirmação da aluna))
78-Carla:	É . eu creio que sim
79-P.:	Tá [...] Na questão doze do questionário . você responde dizendo que já usou inglês fora da sala de aula .. que foi um pouco constrangedor .
80-Carla:	Isso
81-P.:	E que foi bem difícil . apesar de ter conseguido se comunicar bem
82-Carla:	Isso
83-P.:	E aí . você diz também ainda bem que era por telefone . e ninguém viu o meu rosto ((risos))
84-Carla:	É verdade
85-P.:	Havia alguém por perto . assim . enquanto você-
86-Carla:	A minha mãe ... é porque foi assim .. meu sogro foi pros Estados

	Unidos . e alguém precisava falar com ele no hotel .. e a única . tanto da família do meu namorado quanto da minha que fala inglês e tá estudando . sou eu
87-P.:	Certo
88-Carla:	Então . eles me ligaram pra eu ligar pro hotel ... eu fechei a porta . sabe .. não tem problema . a mulher não vai tá vendo o meu rosto . né
89-P.:	Fechou a porta ((P afirma, esperando confirmação da aluna))
90-Carla:	Eu fechei ... aí minha mãe abriu ... e eu ia falar o quê . ela tava tão feliz de eu tá fazendo uma coisa que ela não teve oportunidade . mas ela tá me proporcionando uma coisa que ela não pôde ... eu ia falar o quê . eu ia falar não . sai daqui .. eu não ia .. então eu acabei deixando ela ficar
91-P.:	Mas cê ficou .. ficou constrangida porque sua mãe tava ali?
92-Carla:	Fiquei .. fiquei .. e olha que era a minha mãe . hein . imagina se fosse outra pessoa . acho que eu não teria nem falado . teria desligado só
93-P.:	Entendi
94-Carla:	Mas eu consegui . eu consegui falar . apesar de demorar um pouco pra entender o que ela tinha falado . eu consegui passar o recado que tava precisando . viu . fiquei feliz por isso
95-P.:	Tá [...] No seu questionário você diz que prefere realizar atividades em par com algum outro aluno ao invés de atividades em pequenos grupos ou realizadas individualmente ... isso vale pra qualquer pessoa com quem você forme um par .. ou com algumas pessoas ((aluna faz gesto com a cabeça indicando resposta negativa)) .. não?
96-Carla:	Não ... principalmente quando eu sei que o aluno que vai fazer par comigo fala melhor do que eu ou entende melhor
97-P.:	Hum .. certo
98-Carla:	Então . eu fico bem mais à vontade .. por exemplo . o Luã . a Rafaela . eu fico super à vontade pra fazer par com eles
99-P.:	Tá
100-Carla:	A Rafaela . por eu conhecer assim desde bem pequena . e o Luã . por ele falar .. bem .. eu acho . pelo menos . ele fala bem . ele se comunica bem ... e eu me sinto segura porque eu sei que ele vai se mostrar e eu posso ficar quietinha ali que ninguém vai me cutucar pra eu falar alguma coisa
101-P.:	Entendi ... ninguém vai te cutucar . você fala . ninguém do grupo? Ou o professor-
102-Carla:	Isso . o professor
103-P.:	O professor-
104-Carla:	É . é .. porque eu sei que ele concordando comigo ou não ele vai defender a opinião dele ... então daí eu me escondo . eu fico quietinha e ele se mostra
105-P.:	Isso . você tá falando . uma atividade .. em par?
106-Carla:	Isso
107-P.:	Você e ele?
108-Carla:	Isso
109-P.:	Tá ... mas é- eu pensei que você tinha falado que fica inibida quando tem .. quando cê faz uma par com alguém que fala bem
110-Carla:	Nã:o . não . eu me sinto melhor
111-P.:	Ah

112-Carla:	Agora . quando o aluno .. quando eu sinto que o aluno fala o mesmo que eu ou um pouquinho pior .. eu já .. eu já fico um pouco apreensiva . porque eu sei que vai ser .. difícil . assim . vai ser difícil .. da gente se comunicar . entrar .. em acordo
113-P.:	Tá
114-Carla:	É isso
115-P.:	E aí .. nessa situação . de repente . o professor pode pedir pra você falar-
116-Carla:	É:-
117-P.:	E você vai ter que falar mais . e tal
118-Carla:	É
119-P.:	Tá
120-Carla:	Aí . a outra pessoa vai ficar quieta . vai fingir que não é com ela . e eu vou ter que:: .. dar a cara a tapa ((risos tímidos))
121-P.:	((risos)) Vai ter que se expor . né?
122-Carla:	Vou ter que me expor
123-P.:	Tá [...] Você diz na .. nas suas respostas à questão oito .. que fica à vontade pra falar com o professor . mas que . dependendo do professor . fica mais difícil
124-Carla:	É
125-P.:	Que tipo de professor te deixa mais ou menos à vontade pra falar?
126-Carla: O professor que é muito sério . que num . num faz tanta brincadeira
127-P.:	Hum
128-Carla:	Aqui na escola mesmo já aconteceu . e eu realmente odiava . eu faltava o máximo que eu podia . porque eu não gostava
129-P.:	Tá
130-Carla:	Eu não gostava
131-P.:	Bom .. isso não vem ao-
132-Carla:	O professor tem menos contato .. com o aluno . até essa questão de contato visual . de .. de querer saber o que está acontecendo com o aluno
133-P.:	Tá
134-Carla:	Essas coisas
	[...]
135-P.:	Com relação a um item da última questão do questionário . tinha várias frases . pra você dizer como você se sentia com relação àquilo ... tinha uma lá que era assim .. nunca me sinto eu mesmo quando falo nas aulas de língua estrangeira ... você marcou dois . que significa reflete quase totalmente a sua atitude ... eu queria só que você comentasse-
136-Carla:	Porque é assim . dependendo do professor ele força mesmo você a falar .. então . como eu disse . às vezes não tem o que falar
137-P.:	Hum
138-Carla:	Então várias vezes eu já adotei uma opinião . que eu não tinha . que não era .. era simplesmente tá .. cê que que eu responda . eu respondo .. tó
139-P.:	Certo
140-Carla:	Cabô . mas não era o que eu sentia . não era o que eu achava
141-P.:	Tá

142-Carla:	Mas nada muito importante . assim . nada muito .. que mexesse mesmo com coisas importantes . era só pra .. acabar o tema . acabar .. partir pra uma outra . pra não ficar preso no tema
143-P.:	Hum
144-Carla:	Mas já . já aconteceu várias vezes isso
145-P.:	E por isso que você diz . então . que você .. nunca se sente você mesma quando fala nas aulas . ou tem algum outro motivo? Imagina você falando inglês . assim . por que você acha que não se sente você mesma?
146-Carla:	Às vezes pra . pra .. passar uma imagem mais séria . mais .. não assim nesse meio que a gente tá . porque já conhece as pessoas ... mas .. em algum outro ambiente que você .. que as pessoas não te conheçam .. é importante você ter uma postura .. assim . não ficar brincando toda hora . então .. às vezes eu .. eu acho que eu adoto mesmo essa postura de .. de mais centrada . mais séria . coisa que normalmente eu não sou . porque acho que não tem necessidade .. no dia-a-dia . assim
147-P.:	Tá . e falando inglês você acaba .. assumindo essa .. esse ar de seriedade-
148-Carla:	Dependendo do professor . principalmente
149-P.:	Tá
150-Carla:	Se ele exige . se ele te passa a imagem de mais sério . cê não vai poder brincar com ele ... cê vai ter que respeitar e acabar sendo um pouco . porque senão cê vai ficar isolado . ele não vai ter contato com você
151-P.:	Entendi ... e aí cê tem que ser um pouco .. sério-
152-Carla:	É . um pouco diferente do que você é .. do que eu sou na verdade
	[...]
153-P.:	Nas aulas de inglês ... como você avalia o seu nível de ansiedade? Cê sente muita ansiedade . mais ou menos .. ã: como é que é?
154-Carla:	Depende da aula . porque é assim . sempre eu vejo o que vai .. tendo ou . assim . o que eu espero .. do livro . eu dou uma olhada . eu falo ah . eu acho que hoje vai ter isso . isso e isso . então eu já falo vixe-
155-P.:	Cê dá uma olhada . antes de vir pra aula ((P afirma, esperando confirmação da aluna))
156-Carla:	Antes de vir pra aula . eu falo é . talvez hoje eu fique um pouco mais .. envergonhada .. ou não . ah . esse tópico é legal . eu posso falar isso . isso . isso . então eu já vou pensando
157-P.:	Tá
158-Carla:	Então . meu grau de ansiedade varia de acordo com a matéria . eu posso falar isso

Trabalho de pesquisa – Fabiano Toledo –
Mestrado – PPGL – UFSCar
Transcrição de entrevista
Aprendiz: Eduardo

01-P.:	Vamos dar início aí . então ... você falou aqui no: .. respondendo à primeira pergunta do questionário . que se tive:sse que escolher . né .
--------	--

	seria o speaking ... a: habilidade mais importante na: . na língua estrangeira . no aprendizado de uma língua estrangeira . mas eu concordo que é . impossível de se escolher uma
02-Eduardo	((inint)) speaking ((inint)) pra você conseguir interagir com uma pessoa . que é .. eu acho que .. quando você viaja . pra fora . (alguma coisa) . eu acho que é mais importante você conseguir comunicar com alguém ((inint))
03-P.:	Certo-
04-Eduardo	Com o speaking . se você conseguir fala:r ... ((inint)) é . acho que .. é o speaking mesmo
05- P.:	.. Essa coisa que você acabou de falar . de interagi:r . né . através do:: speaking e listeni:ng .. você já pode: interagir com alguma outra pessoa ... e aqui você falou . realmente aqui na: numa de suas respostas .. do questionário .. que você considera que aprende ma:is .. falando e interagindo com o professor e os colegas de classe ...
06-Eduardo	Mais .. com o professor . porque- tipo geralmente (assim) quando você está fazendo com uma outra pessoa . você- eu nunca vi alguém que eu .. fale alguma coisa e a pessoa parou pra me corrigir . assim
07- P.:	Tá
08-Eduardo	((inint)) continuar então-
09- P.:	Certo-
10-Eduardo	((inint)) converso com você . falo alguma coisa errada .. você .. pa:ra . e eu ((inint))
11- P.:	Tá
12-Eduardo	((inint))
13- P.:	Tá .. mas .. ã:: quando você tá falando .. com uma outra pessoa . né . que nem . no caso . os colegas de classe .. você .. considera que cê tá aprendendo também . pelo fato de tá pratica:ndo .. ã:: .. de tá falando . né-
14-Eduardo	Não .. tô ((inint)) também . né .. ((inint)) mas- quando o professor fica falando mais .. já pode me corrigir
15- P.:	Tá-
16-Eduardo	E:: . e como eu também não tô conversando com uma pessoa que É dos Estados Uni:dos .. conversando com uma pessoa que tá fazendo aula junto comigo ..
17- P.:	Hum-
18-Eduardo	ela não vai ter .. talvez a capaci- (é como se) não tivesse nem a capacidade de às vezes .. me corrigir . ou ela perceber que eu tô falando alguma coisa errada ou ela também errar
19- P.:	Certo .. tá
20-Eduardo	Se fosse .. se fosse pra ficar conversando . assim . com uma pessoa mais- se fosse americano ou .. inglês ou .. de origem .. da Inglaterra .. ((inint)) (língua) inglesa no país . acho que seria melhor . assim
21- P.:	Tá
22-Eduardo	Pra ela me corrigir
23- P.:	Pra pessoa . ã:: falante nati:vo ..
24-Eduardo	É
25- P.:	te corrigir (P afirma, esperando confirmação do aluno)
26-Eduardo	É

27- P.:	Mas .. normalmente cê acha que não corrige . é isso? Bom-
28-Eduardo	Quando .. quando eu tô na aula ..
29- P.:	Sim
30-Eduardo	conversando com outros alu- nunca vi algum outro aluno ..
31- P.:	Tá
32-Eduardo	que eu tivesse conversando . que tenha me corrigido
33- P.:	Mas você acha que se tivesse conversando: .. fora de sala de aula . com um nativo . (ele te) corrige .. ele corri-
34-Eduardo	Provavelmente . sim
35- P.:	.. tá .. ta legal
36-Eduardo	Provavelmente . sim
37- P.:	Tá [...] Você falou aqui também . né . que voc- durante as aulas . você prefere ficar ouvindo as explicações do professor .. então . o que- você-ã:: .. o que que você gosta mais .. de ficar ouvindo o professor explicando . né . e: .. procurando entender . e tal . ou de interagir? Com os colegas de classe . fazer atividades em dupla . em trio . o que que você prefere?
38-Eduardo	Do- .. gosto . me sinto melhor escutando o professor falando ... e olhando no livro . por isso que eu não .. eu não gosto muito de .. ficar .. conversando ... interagindo assim- .. interagindo . assim . porque: .. mesmo por que os textos nunca ajudam muito . assim . ou .. motivam pra- .. aí cê fica meio sem ter o que falar . não tem um .. uma:: um . um assunto que puxe você pra conversar com a pessoa ... aí você vê que é um motivo pra não ter muito o que conversar com o outro .. eu acho- não sei . eu prefiro .. com o professor falando
39- P.:	Tá .. você acha que os textos normalmente . então . não-
40-Eduardo	Muito bobos
41- P.:	Bobos?
42-Eduardo	Muito . muito
43- P.:	A maioria . cê acha?
44-Eduardo	((inint)) as opções que tem . assim . classifique alguma coisa (no livro) de acordo com mais isso daqui ... aí cê tem que fazer um listening e falar ... as opções são muito .. esdrúxulas . muito .. espaçadas . assim . tipo ..ã:: .. se tivesse alguma coisa no livro assim que .. não tinha umas opções .. mais realistas . assim
45- P.:	Tá
46-Eduardo	Sempre é o::: umas .. historinhas . assim .. coisas que tem- acho que são .. muito bo:bas . assim .. deveria ter assuntos .. mais da realida:de ou .. um pouco mais elaborados
47- P.:	O: .. no caso . o . o ((P fala o nome do livro utilizado e produzido pela escola, nos cursos de nível intermediário)) .. o quatro . o três: .. você acha que ali tinha: ..
48-Eduardo	Não lembro mais ((o aluno já se encontrava no quarto semestre do nível avançado))
49- P.:	Não lembra?
50-Eduardo	Não lembro
51- P.:	O que você ch- chamaria de assuntos mais da realidade . assim?
52-Eduardo	Hu::m .. deixa eu ver . alguma coisa . tipo assim ..
53- P.:	Coisas que você gostaria de fala:r . por exemplo
54-Eduardo Ai . não sei .. coisas .. históricas . ou ... é aquilo que eu comen-ã: ..

	fazer alguma coisa .. falar assim alguma coisa da atualidade ((inint)) ã: . deixa eu pensar .. precisava pegar o livro . ((inint)) eu vou achar vários exemplos de coisas que eu acho .. ã: . nesse livro até que não tinha tanto ((referindo-se ao livro texto do nível intermediário)) ((inint)) são .. coisas pertinentes
55- P.:	Essa parte cê acha pertin- cê achou pertinente ((P afirma, esperando confirmação do aprendiz))
56-Eduardo	É . ((inint))-
57- P.:	((inint))
58-Eduardo	Mas aqui nu::m ((não)) (é meio) atemporal . assim . então cê consegue: .. ((aluno folheia o livro)) ã: .. nós precisamos pegar o outro livro . tinha uns exemplos que eu acho mu:ito bobo . coisas do tipo assim the book is on the table
59- P.:	((risos))
60-Eduardo	Ã:: .. que mais ((aluno pergunta a si mesmo))
61- P.:	Quer que eu pegue lá o livro?
62-Eduardo	Eu pego (lá)-
63- P.:	Cê pega lá?
64-Eduardo	((aluno volta com o livro, e começa a folheá-lo)) ((inint)) não . esse aqui é legal . acho que (deveria ter) algum texto de jornal . às vezes
65- P.:	Certo-
66-Eduardo	Tem umas histórias que às vezes eles inventam aqui: .. que são .. parece que o cara invento:u . só por qualquer motiv- só pra jogar palavras no meio . ou-
67- P.:	[Tá]
68-Eduardo	[estru]turas gramaticais
69- P.:	Certo-
70-Eduardo	Quando cê pega um .. um texto de .. um jornal .. ou alguma coisa assim de internet . assim . eu acho be::m melhor
71- P.:	Certo . uma coisa mais autêntica . né?
72-Eduardo	Mais autênti- por que às vezes .. isso é qu- não sei . ((inint)) às vezes eles inventam coisas À TO:A . assim
73- P.:	Certo-
74-Eduardo	Só pra .. encaixa:r .. ã:: estruturas gramaticais . ou palavras ((inint)) coisas no meio . pra você completar o exercício
75- P.:	Certo
76-Eduardo	Eu acho que se tivesse u::m .. tipo .. ã: texto de jornal . mesmo . revista . essas coisas . eu acho que são .. be:m mais interessantes de se ler . assim
77- P.:	Certo
78-Eduardo	E quando .. você pega trechos de: .. jornais e revistas . cê pega .. coisas mais reais . assim ... atrai a atenção mais-
79- P.:	Certo ..tá-
80-Eduardo	((inint)) cê . fala assim ah . lá vem aquele textinho idiota demais
81- P.:	((risos))
82-Eduardo	Tipo: .. conversas telefônicas . e:sse: ((assunto))-
83- P.:	Hum
84-Eduardo	Como o livro de inglês adora usarem i:sso: .. e eu . acho que é .. mu:ito chato ... oi . tudo bem? Não sei quem . está aí?Não . não está .. Como você vai? ((aluno imita uma conversa ao telefone)) .

85- P.:	((risos))
86-Eduardo	Claro que é importante . você vai usar muito o telefone . e tal . mas eu acho muito ..
87- P.:	Cê não- não gosta quando tem uma atividade que .. pretende ser uma coisa: .. da . da vida real . assim . que é:- não é pretende .. que imita alguma coisa . que nem . conversa telefônica . e tal . cê acha- quando tá-
88-Eduardo	Não . é interessante . mas o problema é que .. quem desenvolve isso parece que tem uns setenta anos ..
89- P.:	((risos))
90-Eduardo	e: . tipo: .. (a ordem) que eles .. coisas ((inint)) uns textinhos no meio .. muito simples ((aluno é especialmente enfático ao dizer essas duas últimas palavras))
91- P.:	Certo
92-Eduardo	É claro que . que cê não pode ser muito complexo . que cê tá aprendendo .. mas .. se os textos tivessem .. se fossem construídos um pouquinho melhor . assim . [já:]
93- P.:	[Hum] .. certo
94-Eduardo	Seria mais interessante ... ((aluno folheia o livro texto com o qual trabalhara no período letivo que se encerrava)) ah . aqui: ó .. as coisas que tem . as opções ... aqui: tinha umas coisas muito esdrúxulas .. um ..ã: .. cê . cê pintaria o seu cabelo de .. preto: . azul turquesa: .. o:u .. sei lá . outra . rosa . assim
95- P.:	Hum
96-Eduardo	Nunca tem uma coisa: .. ((inint)) ter alguma coisa que fala sobre de responder
97- P.:	Certo
98-Eduardo	Ã:-
99- P.:	É essa atividade . por exemplo ((P aponta para uma outra atividade presente no livro texto do aluno)) . cê nu:m .. gostou muito ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
100-Eduardo	Hu:m . não me lembro ((inint)) tinha . tinha umas opções ((inint)) ..
101- P.:	Hum
102-Eduardo	que num .. sabe o tipo de exercício de coisa que cê ((inint))ã: um exercício que cê quer saber o: que que as pessoas gostam . ou não . aí ninguém gosta de nenhuma das opções . entendeu . esse tipo de coisa:
103- P.:	Certo
104-Eduardo	Acho que ((inint)) mal construídas
105- P.:	Tá ... isso acho que cê também fez . né? ((P aponta para uma atividade do livro texto que o aluno continua a folhear))
106-Eduardo	((inint))
107- P.:	Ã: .. agora .. cê acha . então .. que se fosse- cê falou . né . que cê prefere ficar ouvindo as explicações do professor do que fazer atividades em pares ou em grupos . por que geralmente as atividades envolvem textos chatos . assim ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
108-Eduardo	É . é que não .. motivam muito a querer falar

109- P.:	Tá
110- Eduardo	Se tivesse algu:m .. alguma coisa . sei lá . pra discuti:r .. é . é difícil . mas cê acha duas pessoas que go:stam . por exemplo . de Seinfeld ((seriado cômico norte-americano))
111- P.:	Hum
112- Eduardo	Aí cê bota os dois pra falar aqui:lo em inglês
113- P.:	Certo
114- Eduardo	Eles vão TER um .. um .. uma baga:gem maior de coisas pra falar ..
115- P.:	Certo
116- Eduardo	e vão ((inint)) acho que isso .. ajuda m- mu:ito mais . assim . a-
117- P.:	Tá
118- Eduardo	Por que . senão . tem um negocinho fale . sei lá . sobre a sua .. casa . não sei .. sobre o que que você faz no seu- é igual aquelas .. você volta de férias . assim .. o professor pedia na quarta série escreva uma redação sobre o que você fez nas suas férias ..
119- P.:	Hum
120- Eduardo	acho: ..
121- P.:	((risos))
122- Eduardo	((inint)) coisa chata . assim ..
123- P.:	Então você acha que: . se fosse uma:: . por exemplo . uma .. atividade em du:pla . ou .. um tri:o .. e::: que fosse . pra discutir u:m . um .. Seinfeld . por exemplo .. você acha que aí você:-
124- Eduardo	Eu falaria mu:ito mais
125- P.:	Você falaria muito mais ((P afirma, esperando confirmação do aluno))-
126- Eduardo	Co:m certeza .. uma coisa que eu tenho: .. conhecimento pra falar . assim . já . e .. motiva a querer .. a gerar- uma . uma coisa que .. tem .. como intenção gerar uma discussão mesmo .. entre as pessoas .. cutucar . assim . a opinião de cada um e ((inint)) acho que é bem melhor do que .. ah . pegar . assim . você é Student A . você é Student B ((aluno fala com um tom debochado)) .. ã:: vocês vão ter que fala:r .. fazer de conta que alguém tá ligando pra casa de vocês . ou .. vocês se encontram no shopping ((inint)) ... que:: ((aluno se refere a esse tipo de atividade com um tom bastante crítico e debochado))
127- P.:	((risos))
128 Eduardo	É . se eu não conheço o cara . tipo: ..
129- P.:	[((risos))]
130- Eduardo	[sei lá] . não tem nada .. por enquanto . sabe . de interessante pra querer discutir com ele . tal
131- P.:	Certo
132- Eduardo	É igual .. aquelas conversas de msn ((mensagens enviadas pela internet, em tempo real)) também . Então . e aí . beleza?Bele:za .. Ah . beleza ((inint))? Beleza ((inint)) ((aluno imita uma conversa de msn, em tom

	debochado))
133- P.:	((risos))
134- Eduardo	((inint)) acho que os textos deveriam ser um pouco mais ((inint))
135- P.:	Certo .. ã:: . aqui você colocou . no seu questioná:rio .. que você se considera uma pessoa um pouco tímida e introvertida ... cê acha que isso:: chega: a atrapalha:r de alguma mane:ira .. o seu desenvolvimento na sala de aula . no sentido de . de você [fala:r . assim]
136- Eduardo	[((inint))] se você (provavelmente) tá lendo isso é que tá .. tá achando que é mentira . né? ((risos)) Mas . é . se eu não conheço .. o ambie:nte .. ou as pessoas que eu tô . se é um grupo muito quieto . eu vou ficar só observando as pessoas . como elas vão agir . o que elas tão fazendo ... mapeando o lugar . eu vou ficar mu:ito quieto .. a hora que eu começo a conhecer as pessoas . eu começo a falar
137- P.:	Certo-
138- Eduardo	Com você eu já faço a:ulas .. faz sé:culos-
139- P.:	É . é ...
140- Eduardo	pra eu falar é uma- é .. bem mais fá:cil . num .. mas se for num ambiente estranho . com certeza eu vou ser um dos últimos a falar . e evitar falar
141- P.:	Certo .. tá .. e se for- vamos supor .. tá começando o curso agora .. é::: uma turma . cinco . seis alunos . um professor . uma professora .. que você ainda não conhece .. cê acha que .. vai demorar .. quanto tempo . mais ou menos . até que você comece a sentir liberdade . e comece a falar mais?
142- Eduardo	... hum .. é que eu também já faço inglês há bastante tempo . tô um pouquinho mais confiante . então .. questão de (um mês) vou começar a falar mais ..
143- P.:	Tá
144- Eduardo	isso . se eu for com a cara das pessoas ((riso sarcástico))
145- P.:	Senão?
146- Eduardo	Senão eu vou querer ficar quieto também . e fazer o mínimo possível pra .. conversar
147- P.:	Certo
148- Eduardo	(Vou) ficar só prestando atenção .. nas conversas .. ((inint)) . e professor
149- P.:	Tá . então se você não for muito com a cara das pessoas . aí cê vai .. querer ficar quieto mesmo ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
150- Eduardo	É .. ((inint))
151- P.:	Tá .. isso já aconteceu alguma vez?
152- Eduardo	(Ah) . no semestre passado
153- P.:	((risos)) no semestre passado?
154- Eduardo	Tinha gente na sala que eu não ia com a cara nem a pau . assim
155- P.:	Ah . é?
156-	É

Eduardo	
	((O pesquisador pergunta a Eduardo a quais alunos o mesmo se referia e Eduardo descreve um casal de alunos ao professor, que diz alguns nomes antes de chegar aos nomes correspondentes))
157- P.:	O Paulo e a Sofia?
158- Eduardo	((inint)) e eu não ia com a cara dos dois .. não sei por que
159- P.:	Ah . é?
160- Eduardo	Não ia ... aquela menina . porque eu achava que era muito burra ((risos)) ... uma vez cê fez uma pergunta . ela ((inint)) pro lado . assim .. nossa . parece programa de televisão
161- P.:	((risos))
162- Eduardo	E:: . aquele carinha . tinha muito a cara de que:: . achava que: . ah . eu sei de tudo
163- P.:	Hum-
164- Eduardo	Eu sou bom em tudo ... e me irrita pessoas desse jeito .. eu já passei perna em muita pessoa assim
165- P.:	Hum
166- Eduardo	Tenho arrepi:o ((inint)) vejo o cara sempre . que não se toca .. criei birra dele . vai ter birra o semestre inteiro aí . é birra ...
167- P.:	Tá .. então . na:- por exemplo . nessa turma do semestre passado .. você . considera que você .. falou pouco ..
168- Eduardo	Não . eu falei razoavelmente
169- P.:	Razoavelmente ((P afirma, em tom de pergunta)) .. mas você acha que o fato de ter essas pessoas que cê não ia muito com a ca:ra :-
170- Eduardo	Hum-
171- P.:	fez com que você ficasse mais .. quieto?
172- Eduardo	Não . mas se tivesse que fazer um .. um trabalho em grupo com eles . eu ia fala- co:m certeza eu ia falar menos
173- P.:	Cê ia falar menos ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
174- Eduardo	Yes ((tom enfático))
175- P.:	Tá
176- Eduardo	((inint)) se eu tivesse .. falando com a sala ((inint)) falando com o professo:r . e tal ... aí é mais tranquilo . se eu tivesse fazendo trabalho em grupo .. só: . dois . três . eu nu::m . não ia conversar
177- P.:	Tá .. entendi .. agora . se- ã . por exemplo . nessa mesma turma do semestre passa:do ... já com outras pesso:as em . em . grupo . assim . você já . já falava [mais]
178- Eduardo	[[((inint))] tinha um japonês que desenhava bastante
179- P.:	O Alfredo
180- Eduardo	É .. gostava de conversar com e:le .. ã: . quem mais ... aquela Patrícia também . eu já conhecia ela de antes . já
181- P.:	Certo
182-	Acho que com esse pessoal . assim . dá pra conversar bem ... só esses

Eduardo	dois que eu não fui muito com a cara ((risos))
183- P.:	((risos)) Ã::-
184- Eduardo	((inint))
185- P.:	Tá ((P para para arrumar o gravador)) Você falou que não se sente incomodado:: .. quando tem que se expressar diante de seus colegas na sala de aula . isso não é um problema pra você ((P afirma, em tom de pergunta))
186- Eduardo	Hoje em dia . não
187- P.:	Já foi?
188- Eduardo	Não sei . não lembro (muito bem) . mas provavelmente (no começo) há vá:rios anos atrás . mas ... eu acho que .. pelo menos de uns dois . três anos pra cá . acho que não
189- P.:	Ta ... e::: .. como que você:: . acho que a gente pode até ir finalizando .. com essa: . pergunta . né .. ((P folheia o questionário que o aluno respondeu como parte da pesquisa)) mas antes disso .. antes disso . você colocou aqui . né . que cê gosta de falar inglês ... então você:: . quando você tá falando: . você go:sta . você- você se sente bem falando inglês ((P afirma, em tom de pergunta))
190- Eduardo	Hum-hum
191- P.:	Tá
192- Eduardo	Até essa semana . eu tava falando tanto inglês . que quando eu chegava em casa ..
193- P.:	Hum
194- Eduardo	Começava a conversar . hora que eu me tocava . eu tava pensando em inglês ao invés de pensar em português . pra escrever as coisas
195- P.:	Certo
196- Eduardo	Eu tava fazendo o contrário ... não sei se é porque- tá certo que eu não .. tava ((inint)) de inglês . geralmente eu chegava à noite .. ficava-continuava pensando em inglês
197- P.:	Tá
198- Eduardo	Depois da aula . assim . eu sentava no computador e começava a escrever alguns textos em inglês . ((inint)) português ((risos))
199- P.:	((risos)) Agora . então . pra finalizar .. como que você avalia .. a sua participação .. oral .. nas aulas . no geral . assim . cê acha que você ... é até parecida com uma pergunta aqui no:: . no diário .. você . no geral . participa: . bastante . o suficiente . não tanto quanto gostaria . e você acha que fala ..
200- Eduardo	Então . nesse .. nesse livro aqui . acho- eu achei .. no começo eu achei que tava falando (até) demais . eu comecei a segurar um pouco . porque eu vi . tipo . que a Paula não tava falando ... aí eu começava a falar . aí eu- eu ficava esperando ela responder . eu não sei se cê .. percebia-
201- P.:	Sim . até cê colocou no . no diário . perce- percebi depois .. depois que cê colocou aqui . eu comecei a perceber
202- Eduardo	Eu tava . tipo . meu . eu tô falando- eu tinha que segurar . porque eu esquecia e começava a falar . falar . falar .. aí eu comecei a segurar um pouco . eu esperava . assim . uns 15 segundos . não respondia . olhava

	pra cara dela . tal . pra ver se ela respondia . geralmente
203- P.:	Certo .. então nesse li:vro . você-
204- Eduardo	No semestre passado . também . nas aulas que eu vim . acho que .. deu pra falar razoavelmente . assim ... aqui é meio complic:do . aqui nessa escola ... ((inint)) po:ucas salas com mais de .. du:as pessoas juntas-
205- P.:	Certo
206- Eduardo	Acho que isso: .. acabou incentivando pra eu falar mu:ito
207- P.:	Incentivando pra você falar muito ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
208- Eduardo	É . não tinha com quem falar . né
209- P.:	Certo-
210- Eduardo	Então acabava- agora . numa sala que nem .. a gente tava em 8 na sala?
211- P.:	É . por aí
212- Eduardo	O:ito pessoas . pra falar em duas horas . então .. acaba ((inint))- é que eu tive sorte nessa escola de conseguir faze:r .. muitas turmas sozinho . quase .. isso:-
213- P.:	É
214- Eduardo	E outra coisa . faze:r .. a gente fazia 4 horas por dia aqui .. nesse livro .. pra mi:m . quatro horas (ia) tranqüilo ... no outro . na outra turma . que tinha umas oito pessoas . não sei porque . era insuportá:vel ((aluno fala enfaticamente)) ficar as duas horas
215- P.:	Ah . é?
216- Eduardo	Eu conse- consegui muito mais fá:cil ficar essas quatro horas do jeito que tá agora . do que ficar duas com a outra turma
217- P.:	E por que que você a:cha . que isso ..
218- Eduardo	Eu não sei-
219- P.:	Como você explica isso?
220- Eduardo	Eu não sei se é porque eu .. eu acho que como: eu interajo mais . ã: .. cê acaba ((inint)) tipo . pronun- acaba conversando ma:is . tipo .. ã: . fica: batendo papo . várias coisas . não só: fixo no livro . assim . ((inint)) acho que .. fica um pouco ma:is .. tranqüilo .. como: . eu acho . que a gente fazia aula com muita ge:nte .. das outras vezes que eu fazia com você . a gente- como . só tinha eu . e ia muito rá:pido ..
221- P.:	Hum
222- Eduardo	a gente gastava muito tempo conversando à to:a .. em inglês
223- P.:	Certo
224- Eduardo	e agora nu:m . no semestre passado . não tinha tempo pra fazer isso . tinha muita ge:nte ..
225- P.:	Hum
226- Eduardo	então era só .. pa . pa . em cima do li:vro ... eu acho que isso acabava ficando maçante . ficava chata a aula . então ..
227- P.:	Tá

228- Eduardo	Aqui . como a gente tá em menos pesso:as . mesmo sendo nesse- nesse livro ou outro . assim . a gente ia- falava . falava um negócio . e aí parava pra conversar alguma coisa e voltava pro livro ... isso: facilitava passar o tempo . eu acho
229- P.:	Certo .. entendi ... e::: .. tá .. acho que era isso .. participação ((P lê trechos do roteiro da entrevista em voz alta, para checar se havia mais perguntas a serem feitas))-
230- Eduardo	É cha:to . aulas .. com muitas pessoas- eu não sei se eu acostumei a fazer aulas só com pouca gente ... prefiro bem mais . se possível . tipo . fazer sempre .. com poucas pessoas ..
231- P.:	Certo
232- Eduardo	e: é mais pra .. pro alu:no mesmo
233- P.:	Tá .. com poucas pessoas . né . que aí dá pra interagir . ma:is
234- Eduardo	É . essas aulas ((inint))
235- P.:	Tá
236- Eduardo	Aí dá pra ficar só ((inint))
237- P.:	Tá ... e::: mas . cê acha . então . que nesse: . agora . você- cê participou razoavelme:nte do último livro que cê tinha feito . o ((P fala o nome de um dos livros utilizados no nível avançado)) . desse . cê acha que cê- mais ainda . ã . da::-
238- Eduardo	O ((aluno fala o nome do livro)) ... ã::: mesmo .. o ((aluno fala o nome do livro utilizado no nível intermediário)) . dos avançados . esse ((aluno fala o nome do livro utilizado no nível avançado, que o aluno acabara de cursar)) acho que foi o que eu menos participei
239- P.:	O que mais participou ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
240- Eduardo	O que eu me:nos participei
241- P.:	Menos participou ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
242- Eduardo	É .. a sala . foi a maior sala que eu tive
243- P.:	Tá
244- Eduardo	Deixa eu pens- não . teve outros semestres que eu vim menos na aula .. mas . acho que: foi o que eu menos participei ((risos))
245- P.:	((risos))
246- Eduardo	Mesmo nas- ((inint)) nas aulas que eu vim . acho que o que eu menos participei foi do .. do anterior . o ((aluno fala o nome do livro referente ao curso de avançado que cursara no semestre anterior ao semestre em que a coleta de dados foi realizada))
	[...]
247- P.:	Certo ... e::: . pra finalizar de vez . então . assim . você acha que::: .. ã::: .. conside:ra .. a sua: .. participação ora:l . né . assim . você acha que: . é::: . tá- é bo:a . assim . pro- pro seu ní:vel . por exemplo .. i:sso . é a su:a opinião . eu não tô [falando] .
248- Eduardo	[Hum]
249- P.:	não tô julga:ndo: .. é a su:a opinião . isso que eu quero avalia:r ... é::: .

	pro . pro . pro nível que cê tá: . você acha que c- que é: . assim- considera bo:m
250- Eduardo	Acho que eu ((inint)) melho:r .. do que eu fa:lo
251- P.:	Melho:r .. não ma:is ((P afirma, esperando confirmação do aluno)) .. melho:r
252- Eduardo	É .. cometi muitos e:rros ..
253- P.:	Tá
254- Eduardo	((inint)) (pelos) erros bobos que eu come:to: .. é . bastante (erro) de tempo verba:l .. me confu:ndo ... se eu corrigisse esses- acho que só: .. com um pouco de atenção nesses tempo verbal . acho eu já tô: .. satisfeito com o que eu .. te:nho no inglês . assim ..
255- P.:	Tá
256- Eduardo	consigo me comunicar be:m . sem cometer e:rros ... uma coisa ((inint)) de fra:se . tipo: .. sujeito . verbo . essas coisas . acho que eu consi:go . assim .. o vocabulá:rio . acho que o meu vocabulário também é: .. é razoavelmente bo:m ... só eu tenho q- gramá:tica ((inint)) tanto em português como .. em .. inglês . gramática é o .. é o que pe:ga comigo . assim
257- P.:	Tá
258- Eduardo	Eu fiquei de exame de português na .. quinta . sexta . sé:tima .. prime:iro e segundo colegial
259- P.:	Nossa ((risos)) ... mas ao mesmo tempo: .. ã: . esses erros .. que cê tá falando . né . gramaticais . não te impedem .. de se comunicar
260- Eduardo	Não
261- P.:	Cê num .. fica com receio de falar . e falar errado ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
262- Eduardo	Depende . se eu tiver numa entrevista de empre:go . ((inint)) ((risos))
263- P.:	Na sala de aula . não . cê não [tem]
264- Eduardo	[Não]
265- P.:	esse receio ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
266- Eduardo	Não . porque: . numa entrevista de emprego . cê precisa .. mostrar que cê sabe mu:ito . aí cê não qué só se comunica:r . cê qué: .. mostrar que cê- tá competi:ndo com alguém-
267- P.:	Certo
268- Eduardo	.. fala:r .. melhor que os outros é importante
269- P.:	Tá
270- Eduardo	Falar mais . melhor
271- P.:	Agora . na sala de aula . cê não tem i:sso . de que . por exemplo . [cê não é uma pesso:a]
272- Eduardo	[Não . só quando eu tô] num .. ambiente competitivo
273- P.:	Tá

274- Eduardo	Aí: dá pra- se eu tivesse numa empre:sa . se tivesse que conversar com qualquer o:tro .. ã:: do exterior:r- tan . tanto que eu: .. que eu: . eu trabalho co:m .. uma empresa ((inint)) e muita documentação não tem no Brasil . e não te:m quem saiba . então o que eu faço . eu entro: na internet . entro no ((inint)) . e abro chat com os nego: dos Estados Unidos . da Euro:pa . do: .. e fico conversando com eles
	[...]
275- P.:	Certo .. tá .. então na sala de aula você não tem essa coisa de querer s- é: ser perfe:ito . cê num . cê não se considera uma pessoa perfeccioni:sta . por exemplo . de querer ser o melho:r . assim . na-
276- Eduardo	Não . não quero competir com os outros . falar assim ah . eu quero se:r .. perfeccioni:sta pra ser melhor ((inint))
277- P.:	Tá
278- Eduardo	((inint)) quero me comunica:r . entende:r e quero que os outros me entendam .. cometer o:: .. menor número de erros possível
279- P.:	Tá .. e pra isso . pra se comunica:r . pra que os outros .. te entendam . e pra s- se fazer entendido . você acha- você se considera .. que cê tá bem . [assim]
280- Eduardo	[É] . eu consigo me comunicar bem
281- P.:	Cê consegue se comunicar bem ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
282- Eduardo	Hum-hum
283- P.:	Tá legal ... obrigadí:ssimo

Trabalho de pesquisa – Fabiano Toledo –
Mestrado – PPGL – UFSCar
Transcrição de entrevista
Aprendiz: Evandro

01-P.:	Na sua resposta à questão seis do questionário . com relação à habilidade do speaking .. você escolheu o número quatro . que é gosto .. e você escolheu o número cinco . que é gosto bastante . pro listening ... isso quer dizer que numa aula de línguas você prefere mais ouvir do que falar? porque você colocou cinco pro listening e quatro pro speaking
02-Evandro:	Isso em termos de facilidade ou de preferência mesmo?
03-P.:	De preferência .. é . não de facilidade .. talvez um pouco também . mas . assim .. é . de preferência .. você prefere mais ficar ouvindo ou-
04-Evandro:	É . na verdade eu prefiro falar . porque . tipo . ouvir eu consigo . eu ouço bastante música em inglês . aí eu tento pegar . assim . o que os caras falam . bastante
05-P.:	Certo
06-Evandro:	Então eu já tenho mesmo esse .. treino em casa
07-P.:	Tá
08-Evandro:	Então . acho que seria melhor treinar .. o speaking mesmo
09-P.:	Nas aulas

10-Evandro:	É . tem menos chance .. tem menos lugares pra treinar
11-P.:	Tá ... então . nesse sentido . você acha que você prefere .. falar nas aulas?
12-Evandro:	Isso
13-P.:	Tá .. e você marcou então quatro pro speaking e cinco pro listening . por que cê acha . assim? Só pra esclarecer
14-Evandro:	Ah . eu acho que por .. preferência assim mesmo que .. deixa eu ver . deixa eu pensar ... é . eu pensei um pouco na facilidade . assim
15-P.:	Tá
16-Evandro:	É um pouco mais fácil . assim . eu ouvir .. do que . do que falar
17-P.:	E por que . você acha que o . o speaking é menos fácil do que o listening? O que que torna o speaking mais difícil do que o listening?
18-Evandro:	Ah . eu acho que é .. por treino mesmo
19-P.:	Tá
20-Evandro:	Com esse negócio da música . tal . sempre tá ouvindo as coisas faladas em inglês . tal .. e:: tentando compreender aquilo que eles tão falando .. vai ficando mais fácil
21-P.:	Certo
22-Evandro:	E:: o speaking eu só treino aqui na escola mesmo
23-P.:	Tá
24-Evandro:	É . eu acho que eu tenho mais facilidade . assim . ouvindo do que .. pra falar
25-P.:	Tá legal ... perfeito [...] Numa .. numa situação .. é:: . assim . vamos pensar ... sei lá . cê tá num grupo de pessoas . de amigos . e tal .. você:: .. imagine o mesmo número de pessoas que tem na sala de aula . sei lá . umas sete pessoas ... você prefere mais .. ficar na sua .. falar menos . ou você .. ou é diferente da sua atuação .. na . na aula de inglês? Como é que é isso?
26-Evandro:	Á: .. é . eu sou um pouco mais fechado .. então eu . eu já costumo falar menos
27-P.:	Tá
28-Evandro:	Mas acho que na aula de inglês . eu .. tento forçar um pouco mais
29-P.:	Entendi
30-Evandro:	Principalmente pra dar uma treinada
31-P.:	Tá
32-Evandro:	No speaking .. no inglês
33-P.:	Tá legal ... você acha . então . que você:: tem essa natureza .. de ser mais .. reservado . assim?
34-Evandro:	Hum-hum
35-P.:	Tá legal [...] Na questão sete do questionário . você diz que prefere atividades feitas em pequenos grupos .. né . três ou quatro pessoas ... você tem essa preferência . né . ao invés de . por exemplo . trabalhar em pares ... como que você se sente ao trabalhar em pares?
36-Evandro:	Ah . não sei . acho que .. comparando com esse de trabalhar com três . quatro . eu acho que fica melhor porque .. trabalhar em mais pessoas .. eu acho que a conversa corre mais
37-P.:	Certo
38-Evandro:	Então acho que .. de repente cê trabalhar em pares .. cê tem que mostrar sua resposta . a pessoa dá a dela . e acabou

39-P.:	Certo
40-Evandro:	Aí . se for em três . daí . tipo . tem três opiniões . eu acho que .. fica um pouco mais fácil de ter .. divergência
41-P.:	Tá
42-Evandro:	Eu acho que fica mais .. ah . mas por que isso? . tal .. não sei . acho que dá pra .. ir um pouco mais longe na conversa
43-P.:	E por isso você prefere . então?
44-Evandro:	Acho que sim-
45-P.:	Prefere os grupos .. porque daí-
46-Evandro:	É . não .. não mais que quatro . porque eu acho que .. ((inint)) confusão . assim
47-P.:	Certo
48-Evandro:	Acho que até quatro . três . assim . acho que .. é perfeito
49-P.:	Tá ... na questão oito você diz que se sente um pouco ansioso e inseguro .. ao falar diante da classe ... como você sente . no geral- bom . esse ao falar diante da classe .. no que você pensou . assim .. na frente . na posição do professor . ou mesmo .. sentado . quando o professor chama você pra falar alguma coisa e todo mundo ficava olhando?
50-Evandro:	Acho que eu pensei na posição do professor
51-P.:	Do professor? Tá
52-Evandro:	Mas acho que também vale um pouco pra .. sentado
53-P.:	Sentado . aí . eu faço uma pergunta pra você .. e tá todo mundo prestando atenção ... cê fica um pouco ansioso .. e inseguro-
54-Evandro:	É . por timidez mesmo
55-P.:	Tá
56-Evandro:	Não por .. ah . eu vou errar isso aqui . tal . vou falar errado
57-P.:	Por timidez-
58-Evandro:	É meu jeito de ser . assim
59-P.:	Tá legal [...] Você acredita que você tem que falar o máximo que puder nas aulas . pois é assim que você vai aprender .. ou não?
60-Evandro:	É . eu acho que sim
61-P.:	Não tem certo ou errado . é a sua opinião
62-Evandro:	Não . eu acho que tem que falar mais .. é que .. eu acho que a aula é o único lugar que eu vou poder treinar o speaking
63-P.:	Tá
64-Evandro:	[...]
65-P.:	A partir disso que cê falou agora . né . que cê acha que tem que falar o máximo que você puder . porque:: é o lugar que você tem pra praticar .. a partir disso .. como você avalia a sua produção oral? ... nesse semestre . por exemplo . né . e aqui . ó . é a sua opinião . eu não tô dando opinião nenhuma .. né . eu .. não tenho julgamento mesmo ... você acha que .. a sua atuação nesse semestre foi de acordo com isso . cê acha que você .. aproveitou o máximo que pôde .. ou não . como que você vê isso?
66-Evandro:	Ã:: ah . eu acho que sim ... é . tem esse negócio . de eu ser um pouco mais quieto . mais tímido . tal . então eu acabo falando realmente menos
67-P.:	Tá
68-Evandro:	Mas num .. não é uma coisa- ... não é muito uma opção . assim

69-P.:	Não é o quê?
70-Evandro:	Muito opção .. de . de . eu falar pouco .. ou muito ... tipo . eu .. eu já: . meio que naturalmente já vou falar um pouco menos
71-P.:	Tá
72-Evandro:	Mas acho que eu tento me esforçar . assim . o máximo .. pra falar . assim .. o máximo possível
73-P.:	Tá [...]
74-Evandro:	[...] Eu sei que eu sou mesmo .. mais quietão . assim . de falar menos . então ((inint))
75-P.:	Tá ... então você acha que .. isso justifica . né . porque você colocou respondendo perguntas e fazendo comentários
76-Evandro:	Hum
77-P.:	Você fica meio que .. é:: então . esperando alguém te perguntar alguma coisa . ou quando você pode fazer algum comentário ... mas geralmente .. você não .. não vai iniciar um .. uma conversa . por exemplo ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
78-Evandro:	Ah . eu acho que não
79-P.:	E você acha que isso se deve ... a que? [...]
80-Evandro:	[...] Ah . não sei . talvez por .. por esse negócio de timidez também e por .. não ter muito .. sei lá . acho que acaba sendo . a música é muito .. é muito marcante . assim .. então eu sempre tento falar de música e tal . só que .. tipo . rock quase ninguém da classe gosta
81-P.:	Certo
82-Evandro:	Então .. assim . se eu fizer comentário de música e tal . toda hora . vai ser um saco
83-P.:	((risos))
84-Evandro:	Aí:: ... é . não sei . tipo o Augusto . gosta muito de esporte ... só que eu ... eu assisto . assim . os jogos do Corinthians só . e não sei muito bem o que é que tá se passando . então não tem muito o que conversar sobre isso só . talvez se for pensar numa coisa que talvez fosse interessante pra classe inteira .. eu não consigo pensar . assim . não sei
85-P.:	Tá ... então você tá .. falando . assim . que você de repente não .. inicia uma conversa .. né . talvez pelo assunto
86-Evandro:	Talvez sim
87-P.:	Né .. cê faça .. comentário . responde as perguntas ... então você acha que . por exemplo . se tivesse alguém .. sei lá . do seu lado .. que gostasse o mesmo tanto que você de rock .. das mesmas bandas que você gosta ... ou a classe . no geral . se fosse mais assim . né . com essa característica ... você iniciaria as conversas . seria .. você acha que a sua atuação seria diferente .. como é que você vê isso?
88-Evandro:	É . eu acho que eu falaria mais
89-P.:	Tá
90-Evandro:	Bem mais ((risos))
91-P.:	Bem mais? ((risos)) E .. talvez não apenas fazendo comentários ou respondendo ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
92-Evandro:	Talvez não
93-P.:	Tá ... é::: . a partir disso que cê tá falando agora . né . você acha que os alunos- os alu:nos .. os assuntos do livro . desse livro . por exemplo . que cê trabalhou esse semestre .. né . te animavam a falar .. no geral ..

	ou você:: acha . no geral . os assuntos meio chatos?
94-Evandro:	((risos))
95-P.:	O que que você acha?
96-Evandro:	Ah . eu acho que sim
97-P.:	Chatos?
98-Evandro:	Não .. sei lá
99-P.:	Pode falar . não tem problema nenhum
100-Evandro:	Hum .. acho que . sei lá . que o assunto de um livro . tá pensando numa coisa mais geral . mais abrangente . eu acho que é .. interessante
101-P.:	Tá
102-Evandro:	Eu gosto do livro . eu acho que .. dá pra você conversar bastante sobre as coisas que tão no livro . tal
103-P.:	Tá [...]
104-Evandro:	[...]
105-P.:	Cê lembra de algum momento . assim . alguma aula em que você não tava muito a fim de falar . aí o professor insistiu .. você falou .. e você se sentiu bem ou mal por ter falado . você lembra de alguma situação?
106-Evandro:	Hum .. é . já aconteceu . eu acho .. não tava muito .. tá meio cansado e tal .. aí o professor pede pra falar . eu falo . tal . mas .. não que eu tenha ficado com raiva de alguma coisa
107-P.:	Tá .. no fim . você se sentiu bem depois que você falou . ou-
108-Evandro:	Ah . ((risos)) sei lá .. ã: bem em que sentido?
109-P.:	Ah . assim pô . acho que eu tava meio .. não tava muito a fim de falar . tava com receio . sei lá . aí o professor insistiu . eu falei . e foi bom eu ter falado . me senti bem . me abri . ou
110-Evandro:	Ah . talvez pode ser .. cê tá meio .. meio fechado .. sei lá . meio cansado com alguma coisa . estressado .. aí o professor pede pra você falar . aí cê dá uma .. meio que uma esquecida do problema e tal
111-P.:	Tá
112-Evandro:	Não de .. como cê diz . ficar com raiva do professor . queria ficar quieto . tal . o professor é meio chato
113-P.:	Certo

Trabalho de pesquisa – Fabiano Toledo –
Mestrado – PPGL – UFSCar
Transcrição de entrevista
Aprendiz: Isa

01-P.:	Vamo lá: .. em sua resposta à questão seis do questionário . você disse .. com relação ao speaking . que gosta bastante .. você colocou . marcou a: . o número cinco . que é o máximo . né ... no entanto . na questão seguinte . você diz que mais difícil no aprendizado de um idioma . é falar ... e que na hora da prática da fala .. <i>travamos</i> .. quer dizer- você colocou isso [lá . né]
02-Isa	[Hum-hum]
03- P.:	.. como você explica isso .. que você: . gosta bastante .. do speaking . mas que: . você considera o mais difícil . no aprendizado de um idioma

	. fala:r? Que às vezes .. trava . e tal
04- Isa	Hum-hum .. é porque assim . gramá::tica . a estrutura da frase . eu venho aprendendo há muito tempo ... o que é difícil pra mim é fala:r .. conversar em inglês normalme:nte ..
05- P.:	[Hum]
06- Isa	[o pior é] que às vezes eu me pego fala:ndo . pensando em inglês .. quando eu vou estudar um texto eu já penso direto em inglês . mas pra fala:r . eu tenho que pensar em português primeiro . traduzir . (voltar pro inglês)- por isso que tra:va ... mas é:: . o fato de eu fazer inglês aqui na escola . é pra i:sso . é pra falar mesmo ...
07- P.:	Tá
08- Isa	pra pegar o speaking ... o resto eu já tenho estudado faz tempo ...
09- P.:	Tá
10- Isa	Eu não consigo é aplicar essa gramática na hora de falar . não vem automaticamente pra fala:r
11- P.:	Tá .. cê tem estudado faz tempo na . na . na .. cê colocou aqui também . né . na escola ..
12- Isa	É . eu fiz faculdade . né . eu fiz dois anos de inglês na faculdade ... aí depois eu já entrei aqui: .. e continuei . né
13- P.:	Tá
14- Isa	Eu tinha feito um ano antes . (pra) vestibular também
15- P.:	Certo ... você falou aí agora a pouco . né . uma coisa que tá relacionada a uma outra pergunta aqui .. que é assim .. que você pensa em português .. pra falar
16- Isa	Hum-hum
17- P.:	É de- pra . pra depois você .. ver como é que fica em inglês . né .. só que pra es- pra escrever . não . cê já vai pro inglês- ((P afirma, esperando confirmação da aluna))
18- Isa	Eu já penso direto em inglês na frase ...
19- P.:	Tá
20- Isa	penso na ide:ia . mas aí vai saindo em inglês mesmo ..
21- P.:	Tá ... e por que que .. pra falar .. é diferente? Você primeiro .. pensa em português: s . pra depois ..
22- Isa	Porque pra escrever eu po:sso .. apagar . voltar . fazer de novo . se tiver errado . mas português ((inint)) é ra:ro ... digi:to ..
23- P.:	Entã:o . ã:: . tá . tá . quando cê fa:la .. cê não vai ter essa chance de apagar e tal .. então cê- você pensa em português: s .. como uma maneira assim de:: .. é:: garanti:r que o- aquilo que você vai falar tá ce:rto .. ((P afirma, esperando confirmação da aluna))
24- Isa	É: . i:sso
25- P.:	Tá
26- Isa	Penso em português . pra ver a frase direitinho como que é: .. pra traduzir . pensar na estrutu:ra .. ((inint)) quando cê tá escreve:ndo . eu penso na frase em inglês: s . escrevi: ... aí eu leio . eu quero saber se vai fazer sentido o que eu quero .. fala:r ... o vocabulário eu posso espera:r . ((inint)) ver como é que vai ficar isso . se eu não lembrar ((inint)) agora . pra fala:r . tem isso também . tem que lembra:r do vocabulário já ali na hora ...
27- P.:	Tá-

28- Isa	É que a gente ((inint)) também .. ((inint))
29- P.:	Certo ... ã . eu marquei aqui que cê fala . né . no . no .. no diário ... que você .. tinha se sentido confiante naquela aula . pra falar . porque duas das frases eram fáceis de ser pensadas .. então só precisava buscar o vocabulário ...
30- Isa	Isso
31- P.:	né .. é: .. então . essa coisa de buscar o vocabulário .. é::: . você se preocupa . por exemplo . e:m ... cometer erros . assim . tem essa preocupação?
32- Isa	Te:nho . ((inint)) ((risos))
33- P.:	É?
34- Isa	Hum-hum
35- P.:	Po:uco . mu:ito?
36- Isa	Basta:nte
37- P.:	Bastante? ... e por quê?
38- Isa	Ah . eu tenho vergonha de erra:r . no ní:vel .. no ((aluna fala o nome do livro que dá nome ao curso, no caso, de nível intermediário avançado, um nível/semestre anterior ao avançado)) .. ((inint)) indo pro avançado . assim ... tenho vergonha de erra:r . de falar errado .. <i>já tá nesse nível e ainda não sabe falar certo ...</i>
39- P.:	Tá .. por- pela questã:o .. ã: . pela questão . então . pelo: .. ní:vel . então . você acha que: é:: por estar no ((P fala o nome do livro que dá nome ao curso)) você:: ..
40- Isa	Tinha que tá .. fala:ndo be:m . tinha que tê .. ã: . assim . preocupada com erro bobo . assim . mas eu ..
41- P.:	Tá
42- Isa	então .. preocupada nesse sentido
43- P.:	Entendi ... e isso de alguma forma:: .. tem alguma: influência .. na: . no seu <i>speaking</i> ? O fato de você ter essa preocupação .. de não errar . pode fazer . por exemplo . com que você:: fale me:nos .. deixe de falar?
44- Isa	Eu acho que pode ser . sim ...
45- P.:	Tá .. certo ... ok .. ã: .. eu tinha pensado numa pergunta . agora eu esqueci [...] Em dois de seus diários . você diz que a parte que menos tinha gostado da aula tinha sido aquela em . aquela em que tinha que falar sobre o seu ponto de vista
46- Isa	Hum-hum
47- P.:	Num deles . o motivo que você deu foi de que você não estava muito a fim de falar .. naquele dia .. e no o:utro . diário . você diz que <i>tem dias que é ruim de falar ...</i> e também disse que é porque:: .. <i>estava sozinha na sala ...</i> né . por isso que teria sido: .. ruim . de falar . né ... como que cê vê isso . assim . como cê explica . você:: .. não gosta de fala:r sobre o seu ponto de vi:sta . e- .. ((P afirma, em tom de pergunta))
48- Isa	É que até em português . tem assuntos que é difí:cil . formar .. a minha opinião .. falar sobre i:sso . não se:i .. pensar- tem alguns assuntos que é difí:cil de .. mesmo assim .. é pra- por (mim) . não é por que é em inglês . é: .. português . tem assunto que eu nu:m . num te:nho opiniã:o . eu não sei o que falar . falar .. <i>a crise</i> . eu não sei o que falar da crise . o que tá acontece:ndo . eu nu:m .. eu não sei falar nem em português: .

	muito menos em inglês ..
49- P.:	Entendi
50- Isa	Aí fica difícil de falar ... e também é:: ruim ter que falar . eu e o professor só . né .. acho legal ter .. outros alunos . ver eles . eles falando . eles errando . dando opiniões ... quando tá eu sozinha é . é difícil
51- P.:	Por que .. cê acha que é difícil . por que que é difícil quando tá você e o professor?
52- Isa	Ah . num sei . eu .. é estranho ((risos tímidos)) .. é que nem aula particular . eu num ..
53- P.:	Cê [num gosta] ((P afirma, esperando confirmação da aluna))
54- Isa	[não gosto] . não . eu prefiro: mais gente
55- P.:	Mais gente ... você se sente mais .. constrangida . talvez . você: . e um .. professor só?-
56- Isa	Isso .. eu me sinto
57- P.:	Tá ... é::: ... você:: .. se considera uma pessoa tímida . você colocou que .. se considerava não- nem tímida . nem extrovertida
58- Isa	É . na verdade: .. é . assim . ã: a gente vai se acostumando . eu sou tímida no começo . aí depois- que nem . com a Tamara ((aluna cita o nome da sua companheira de turma no curso/semestre em que os dados foram coletados)) . eu acostumei . mas é que quando é ((inint)) aluno e professor . tem uma: ... não é <i>superior</i> que eu quero dizer . mas . né . é diferente ...
59- P.:	A relação . né . professor aluno
60-Isa	Isso
61- P.:	Tá ... você acha que é assim . com qualquer professor .. por exemplo . você teve aula com a Silvana já
62- Isa	Com qualquer professor
63- P.:	Qualquer professor ((P afirma, esperando confirmação da aluna))
64- Isa	Qualquer professor-
65- P.:	Mesmo sendo ela . por exemplo . por ser mulher ..
66- Isa	Mesmo sendo ela
67- P.:	Tá
68- Isa	Se fosse só eu e ela tendo aula . também ia ser da mesma forma
69- P.:	Da mesma forma ((P afirma, esperando confirmação da aluna))
70- Isa	(num tinha muito que) conversar
71- P.:	Tá .. perfeito .. tá legal ... ã:: [...] tá . nessa aula que você co- nesse diário . né . que você colocou que você:: .. <i>não tava a fim de falar</i> .. naquele dia . né ... cê lembra porque:: . ou . por que que em alguns dias . de repente .. em algumas aulas você não .. não . não é a fim de falar?
72- Isa	É: preguiça mesmo .. de .. pensa::r ...
73- P.:	((risos))
74- Isa	preguiçosa . naquele dia .. eu preferia ficar quietinha ali . escrever . ler a gramática . fazer o: as atividades ... preguiça de pensar mesmo
75- P.:	Cê acha que é só preguiça . essa coisa que cê falou agora . né . de preferir fica::r .. ali . vendo as explicações do professor . sei lá: .. a gramática . que cê falou . né .. cê acha que é só preguiça isso . o::u é um estilo seu de . de aprendizagem . [como você vê isso?]
76- Isa	[não . não:] . eu sou .. interativa . assim . quando eu tô a fim eu fa:lo .

	eu .. conve:rso . (conto os .. ca:sos) . mas .. tem dia que:: . eu num quero pensar . quero só pegar ali . copia:r ... escrever alguma coisa só: .. ouvi:r ... (fazer) [assim]
77- P.:	[Tá] você acha que é por .. pregui:ça . então?
78- Isa	I:sso
79- P.:	Tá .. legal ... perfeito ((P olha o roteiro da entrevista, procurando a pergunta que faria a seguir)) é:: só uma: . uma comparação . com relação às aulas de inglês e as aulas da faculdade ... você .. considera que cê .. tinha o mesmo comportamento . nas aulas na faculdade .. você ach- ã-
80- Isa	Entã:o . lá na faculdade . era quarenta alunos . né . que faziam inglês . entã:o . a atenção não e:ra voltada pra mim .. a professora: .. ensina:va-lógico que ela ti- de vez em quando ela chama:va .. <i>você: . fala . você: . fala</i>
81- P.:	Hum
82- Isa	Mas num . não era todo mundo . sabe . era .. eu que tinha que ir buscar . se eu quise:sse .. aprender
83- P.:	Certo-
84- Isa	Não é ruim assim .. eu e um professor só . (eu ia) falar <i>é bom . né . aula partícula:r . vou aprender mais . vou prestar atenção no que eu tô fala:ndo</i> ... aula de faculdade eu sabia que não era pra eu falar também . era só pra ... tentar pegar o conteú:do .. é diferente
85- P.:	Você se sente .. talvez . então . um pouco incomodada com o fato .. de você saber que cê pra uma aula de inglês . no caso . né . com menos alunos . que você vai ter que fala:r e tal .. [isso]
86- Isa	[Isso]
87- P.:	te incomoda um pouco((P afirma, em tom de pergunta))
88- Isa	Incomoda um pouco . só vai ter eu pra falar ((risos tímidos))
89- P.:	((risos))
90- Isa	Vou ter que falar
91- P.:	É . se só vai ter você . você tá falando de uma aula- .. só você e o professor ... mas numa aula com-
92- Isa	Mesmo assim . quando tem poucos aluno- que nem eu e a Tamara .. eu vou ter que falar
93- P.:	Tá-
94- Isa	Não vou deixar só ela falando ... ela: . às vezes é bem quie:ta . assim . ela fica sempre esperando eu falar prime:iro .. então .. eu tenho que .. puxar .. a aula ((risos))
95- P.:	((risos)) tá ... e:: ((P olha o questionário respondido pela aluna)) na questão oito do questionário . você diz que fica um pouco ansiosa e insegura .. ao se expressar em inglês . em pequenos grupos ... você diz que muitas pessoas .. te deixam tímida ... então . assim .. como que você explica isso . por que que você: .. falou . então . que você:: .. num gosta muito quando na aula é só você e o professor . que cê fica meio .. constrangida . talvez .. mas também que não go:sta . quando sã:o ..
96- Isa	É quando é: no começo . pessoa que eu não conhe:ço . assim . chegar fala:ndo . assim . eu fico com vergonha . agora .. quando eu já conheço . assim . um grupo de amigos . eu me sinto à vontade
97- P.:	Certo-

98- Isa	Quando a gente . eu e ela . fazia naquela outra turma da tarde lá . no começo eu ti- eu era tímida . assim
99- P.:	Tá
100- Isa	Depois a gente vai se acostumando . conversa:ndo
101- P.:	Certo
102- Isa	Aí vai ficando mais fá:cil .. de falar .. acho que cê vai vendo . né .. que a pessoa tem o mesmo nível que você: .. ou até me:nos . então . não dá tanta vergonha ... mas quando eu não conhe:ço é: .. diff:cil ((risos)) conversar
103- P.:	Tá .. cê acha que cê é tímida nessa situação . [quando] cê não conhece ((P afirma, esperando confirmação da aluna))
104- Isa	[Hum-hum]
105- P.:	Tá .. e aí cê vai conversar menos ((P afirma, esperando confirmação da aluna))
106- Isa	É .. ((inint))
107- P.:	Tá
108- Isa	Vou mais ouvir
109- P.:	Entendi ... é::: [...] Você se considera .. perfeccionista .. ou não?
110- Isa	Nã::o
111- P.:	Não ((P confirma a resposta da aluna))
112- Isa	Eu gosto de ter o .. suficien:te . assim .. falar o .. suficien:te
113- P.:	Falar o suficiente ... o que seria <i>falar o suficiente</i> . na sua opinião?
114- Isa	Ah . me expressar be:m . (ao ponto) que uma outra pessoa vá entende::r . o:: . os erros passarem despercebidos . assim
115- P.:	Certo
116- Isa	Nã:o um estrangeiro . alguém que fale inglês também .. entender o que eu tô falando
117- P.:	Tá ... <i>os erros passarem despercebidos</i> . seri:a .. mesmo com erros . você se comunica
118- Isa	Isso
119- P.:	Tá ... perfeito ... ã::: [...] Como você avalia .. o seu nível de ansiedade nas aulas de inglês? ... Eu não tô falando: .. num tô afirmando nada
120- Isa	Hum-hum
121- P.:	Porque essa é uma questão que a gente estuda ..
122- Isa	Hum-hum
123- P.:	nas pesquisas . né . fala-se- .. tá
124- Isa	Ah . depende do dia . tem dia que e:u:: .. não tô ansio:sa . que eu tô tranqui:la . eu .. aprendo fá:cil . ente:ndo . fa:lo .. ((inint)) que tá relacionada com aquele fa:to . dou a minha opiniã:o .. mas tem dias que:: eu (fico) mais ansio:sa ... depe:nde .. nas primeiras aulas . se eu não conheço a turma . no começo . assim . cê fica mais ansio:sa um pouco .. trava mais ... depois no . no decorrer das aulas . eu ..
125- P.:	É mais fá:cil?-
126- Isa	fico menos ansiosa
127- P.:	Tá ... <i>menos ansiosa</i> . mas ainda assim ansiosa . ou .. ou não? Porque a- .. as aulas de inglê:s .. de . de línguas . né . nesse .. é::: .. estilo .. comunicativo . né . que cê tem que .. tem que falar .. e tal ... gera uma ansiedade .. como é que é?
128- Isa	Às ve:zes .. às vezes gera . às vezes não

129- P.:	Tá ... você fi:ca .. numa aula . por exemplo ... ansiosa . pensando .. no momento em que o professor vai te chamar pra você fala:r . alguma coisa assim?
130- Isa	I:sso . nesse senti:do é ..
131- P.:	Tá-
132- Isa	a ansiedade
133- P.:	Tá voltando um pouquinho a- com relação a .. que você falou . né . de:: .. de .. não gosta:r ... de falar sobre o seu ponto de vista ... então i:sso .. você acha que tá relaciona:do com .. o assu:nto ((P afirma, esperando confirmação da aluna))
134- Isa	É . o assunto
135- P.:	Tá
136- Isa	Com os assu:ntos
137- P.:	... Como você::-
138- Isa	Não é que eu não go:sto . é que eu não te:nho .. um ponto de vista . então .. fica difí:cil .. falar alguma coisa quando: ..
139- P.:	Tá
140- Isa	eu não tenho o que falar ((risos))
141- P.:	Certo ... nesse sentido . como você avalia o material didático .. ele traz- .. esse . que você tá estudando agora . né . assim como os outros . são parecidos
142- Isa	Hum-hum
143- P.:	Eles trazem assuntos que te intere:ssam .. sim ou nã:o . como-
144- Isa	É . não é assu- assuntos que- tem assuntos que interessam . tem assuntos que é fá:cil .. fazer .. coisas do cotidia:no . assim . é fá:cil a gente .. fazer um ponto de vi:sta . alguns assuntos são bons ... mas tem assuntos que: .. não interessam pra você fala:r .. não te:nho .. opiniã:o
145- P.:	Certo
146- Isa	Porque o livro sempre traz uma atividade de: .. cê defender um ponto . e seu amigo defendendo outro .. esses debates . assim . tem assuntos que é difí:cil de fazer isso
147- P.:	Aí cê não gosta muito [quando]
148- Isa	[não]
149- P.:	[é assim] ((P afirma, esperando confirmação da aluna))
150- Isa	[gosto] muito . não
151- P.:	Tá ... cê acha que: se fosse . vamos supor ... se for discutido algum assunto que você go:sta . que você ente:nde .. você vai ... querer discutir . você vai .. parti[cipar]
152- Isa	[Aí eu] posso .. expor as minhas ideias . o que eu pe:nso . expor a minha opiniã:o
153- P.:	Tá ... certo .. aí cê vai gostar mais de . de-
154- Isa	[Aí eu vou falar mais]
155- P.:	[falar sobre o assunto]
156- Isa	Isso
157- P.:	Tá .. perfeito ... ã:: faça uma avaliação geral .. da sua participação oral .. ao longo do semestre
158- Isa	Ah . eu falei basta:nte . tinha só eu e a Tamara . eu sempre busco dar as respostas prime:iro . sempre: ..
159- P.:	Porque .. ela- cê acha que ela fala pouco . ela-

160- Isa	Ela fica mais quieti:nha . assim . sempre ela fala <i>começa você . pode começa:r</i>
161- P.:	Tá
162- Isa	Acho que é pra .. pra ter mais tempo de ela pensar . não sei .. o porquê . mais ... eu acho que ah .. eu participei mesmo . eu fale:i bastante . tanto que .. (quando eu) tinha o que falar eu fale:i .. ((risos tímidos))
163- P.:	Tá
164- Isa	Eu tenho que falar bastante
165- P.:	Ok
166- Isa	Porque é pra isso que eu tô fazendo inglês . né . pra falar
167- P.:	Tá ... entã:o ... tá . você tá fazendo o curso de inglês pra fala:r ... ã:: . e você considera que você .. falou bastante ((P afirma, em tom de pergunta))
168- Isa	Falei
169- P.:	Ok ... é::: e o que .. te leva:: .. a nã:o falar?
170- Isa	É a pregui:ça .. ((inint))-
171- P.:	Tá-
172- Isa	a preguiça ((risos))
173- P.:	Certo ... a pregui:ça: .. né . e daí faz você preferi:r .. é::: .. ficar ali . por que eu percebo que você:: .. se concentra . né . bastante . assim . quando tem alguma atividade que eu peço pra fazer- hoje mesmo . e tal . né ... então quando você tá com essa preguiça . você prefere ficar ali . faze:ndo ..
174- Isa	Isso
175- P.:	atividades no li:vro .. tá ... e:: .. outra co:isa .. seria .. esse coisa de ponto de vista . né . se é um assunto que cê não tem o que falar .. cê também ..
176- Isa	É .. isso
177- P.:	Tá .. tá lega:l ... eu acho que é isso .. a gente falou sobre tudo aqui .. eu queria agradecer muito [...]

Trabalho de pesquisa – Fabiano Toledo –
Mestrado – PPGL – UFSCar
Transcrição de entrevista
Aprendiz: Marcelo

01-P.:	Com relação à habilidade de speaking . de um a cinco você marcou quatro .. que quer dizer que você gosta ... não que gosta bastante . que seria o cinco ... o que falta pra ser cinco?
02-Marcelo:	Pra mim gostar de speaking?
03-P.:	É
04-Marcelo:	Hum
05-P.:	Não . você colocou que gosta .. mas você poderia ter colocado gosto bastante ... por que que você não colocou? Como você avalia isso?
06-Marcelo:	Falta de gente pra conversar
07-P.:	Tá
08-Marcelo:	Daí . cria insegurança . você não tem o hábito

09-P.:	Tá ... falta de gente . na . nas aulas?
10-Marcelo:	Não . não .. no dia-a-dia . no cotidiano . né .. só fala inglês na aula . né
11-P.:	Certo ... duas horas por semana .. duas horas e meia
12-Marcelo:	É pouco
13-P.:	... É
14-Marcelo:	De criar .. fluência .. bem
15-P.:	É ... e você acha . então . que se você tivesse praticando com mais frequência . se tivesse mais gente pra você conversar . você gostaria mais do speaking ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
16-Marcelo:	Com certeza
17-P.:	Só o fato .. de você não estar praticando tanto quanto poderia faz com que você goste menos ... por quê?
18-Marcelo:	Cê fica mais inseguro na hora de falar . tal
19-P.:	Entendi
20-Marcelo:	Falta um pouco de vocabulário . você não lembra das pala:bras
21-P.:	Tá ... isso gera mais insegurança ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
22-Marcelo:	É
	[...]
23-P.:	Tinha algum aluno que você ficava mais à vontade pra fazer um par .. que você gostava mais .. menos . pode falar [...]
24-Marcelo:	[...]
25-P.:	Algum aluno . você pensava hum . vou ter que fazer par com ele . não gosto muito . e tal .. sei lá . por qualquer motivo ... te motivava menos
26-Marcelo:	Não sei ... talvez com o .. o Ricardo ... mais quieto
27-P.:	Por ele ser mais quieto ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
28-Marcelo:	É ... eu também sou quieto de vez em quando ((risos))
29-P.:	((risos)) ... E aí quando você fazia par com ele ... talvez . então . você tá falando assim que vocês falavam menos . talvez menos interessantes . é isso?
30-Marcelo:	((aprendiz sinaliza com a cabeça de forma positiva))
31-P.:	Tá ... você se considera uma pessoa .. quieta . você falou . né?
32-Marcelo:	Mais quieto
33-P.:	Tá .. e sendo mais quieto . então . você prefere .. de repente . trabalhar com alguém que seja mais extrovertido ou-
34-Marcelo:	E também é o fato da turma . eu sou bem mais velho que eles . né . daí também
35-P.:	Tá ... e como que isso:: .. influencia .. assim . o que que você acha disso?
36-Marcelo:	Tô . né . na faculda:de . daí cê não sabe o que falar . não tem assu:nto
37-P.:	Certo
38-Marcelo:	Né
39-P.:	Cê acha que se fosse .. uma outra turma .. que nem . por exemplo . quando você entrou aqui
40-Marcelo:	((inint))
41-P.:	Você acha que cê falava mais?
42-Marcelo:	Talvez .. acho que sim

43-P.:	Você se sentia mais à vontade
44-Marcelo:	Hum-hum
45-P.:	Tá [...] O fato de você dizer que se sente um pouco ansioso e inseguro ao falar diante da classe .. faz com que você fale menos .. nessa situação? Em que situações você se sente mais confortável pra prática da produção oral? ... Então . só uma coisa aqui . né . quando você colocou no questionário que sente um pouco ansioso e inseguro ao falar diante da classe .. o que você entendeu por diante da classe?
46-Marcelo:	Ah . quando tá numa discussão geral . quando cê for opinar
47-P.:	Tá
48-Marcelo:	dar seu ponto de vista
49-P.:	Não necessariamente aqui . na posição do professor .. você falando e todo mundo ouvindo ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
50-Marcelo:	((Marcelo sinaliza que “sim” com a cabeça))
51-P.:	Tá ... então como que você avalia isso . o fato de você se sentir mais .. ã: um pouco ansioso e inseguro ao falar diante da classe .. como que você .. é:: .. a que você acha que isso se deve?
52-Marcelo:	Ah .. eu mesmo . mas eu tô .. tentando melhorar isso . já tô bem mais solto do que antes
53-P.:	Tá ... você:: . porque isso é uma coisa até que eu posso falar . porque eu tenho .. isso . né . medo de falar em público
54-Marcelo:	Hum-hum
55-P.:	Né .. você acha que tem a ver com isso?
56-Marcelo:	Tem
57-P.:	É ? .. então .. não é uma coisa só .. da aula de inglês ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
58-Marcelo:	Não
59-P.:	Tá .. tem a ver mais com essa coisa mesmo . de falar em público ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
60-Marcelo:	É
61-P.:	Tá legal ... é::: na sua resposta à questão onze do questionário . você diz que os assuntos trazidos pelo livro . para a prática da conversação . são meio forçados . e por isso não são muito realistas ... de que maneira você acha que esse fato interfere na sua motivação pra prática da produção oral na sala de aula? O fato de você achar que os assuntos são meio forçados . não realistas .. como que isso pode interferir na sua . na sua motivação pra discutir-
62-Marcelo:	Você tem uma ideia superficial do assunto . daí cê não .. se aprofunda muito . não tem muito o que falar sobre aquele assunto
63-P.:	Tá .. então . não por ser uma situação imaginária . irreal . mas pelo assunto em si?
64-Marcelo:	É .. o ((aluno menciona o nome do curso que fizera anteriormente, relativo ao nível intermediário de aprendizagem da língua inglesa)) era bem pior
65-P.:	Por que cê acha?
66-Marcelo:	Ah . tinha uns capítulos que .. não ficava sempre no mesmo clichê . e tal
67-P.:	Por causa do assunto?
68-Marcelo:	Hum-hum

69-P.:	Tá ... por serem assuntos clichês . politicamente corretos . essas coisas assim . talvez? E aí .. ((P para para trocar a fita do gravador)) É:: .. então . os assuntos do livro anterior .. às vezes não te motivavam a falar ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
70-Marcelo:	Hum-hum
71-P.:	Por você não .. entender muito . não conhecer profundamente os assuntos . por achar eles chatos . clichê . qual .. o que que você acha-
72-Marcelo:	É .. é . se num .. se num deixa claro . né .. daí você acaba ((inint)) tipo . não é o assunto que cê tá acostumado a ver . daí cê acaba .. ficando só com o que o livro mostra . e às vezes ele não mostra muito
73-P.:	Tá .. e aí . de repente . você não tem muito o que falar sobre aquilo
74-Marcelo:	É
75-P.:	Tá .. os assuntos .. desse livro ((P faz menção ao livro utilizado no curso avançado, o qual Marcelo acabara de cursar)) te motivavam mais a falar?
76-Marcelo:	São melhorzinhos .. até((risos))
	[...]
77-P.:	Na questão quinze do questionário . você diz que prefere seguir os modelos básicos de sentenças ao invés de arriscar usar a língua sem ter a certeza de estar falando de maneira correta ... No geral . é possível dizer que você só fala quando tem certeza de que o que vai falar está correto? ... Você se considera uma pessoa perfeccionista . talvez? Baseado nisso que você colocou lá . né . que você prefere seguir os modelos básicos de sentenças ao invés de arriscar usar a língua .. de maneira não correta ... Você tem muito essa preocupação . de não cometer erros?
78-Marcelo:	Ah . um pouco
79-P.:	Tá
80-Marcelo:	Eu acho que é .. isso . por causa que .. se cê fala . né . como uns caras falam . tudo errado . fica mais feio do que você falar de uma maneira mais simples . mas correto
81-P.:	Tá ... então você procura falar de maneira mais simples . é isso?
82-Marcelo:	É .. de uma maneira que eu conheça
83-P.:	Ah . entendi [...]
84-Marcelo:	[...]
85-P.:	Você acha que nas aulas você fala o máximo que você pode . você acha que você tem- não tem muitas oportunidades pra falar . como é que você vê isso? Então . são duas coisas . né . uma é o lado da aula . do professor . da aula . da dinâmica em si .. se você acha que tem .. oportunidades suficientes pra falar . e outra é se você acha- você avalia que você fala o máximo que você pode . você acha que é isso mesmo .. ou não ... na sua opinião
86-Marcelo:	Eu acho que eu falo o suficiente . talvez poderia falar um pouco mais
87-P.:	Tá
88-Marcelo:	Da dinâmica?
89-P.:	Assim .. você acha que você .. tem oportunidades nas aulas pra falar . ou você acha que .. faltam mais oportunidades? Pela dinâmica das aulas . como as aulas são . você acha que .. é::: você poderia . por

	exemplo . tá . passar a aula inteira .. em par . discutindo coisas . você acha que ... ã:: ou não? Pode ser sincero .. assim . é:: você acha que tem bastante oportunidade pra falar ou . de repente . você sente às vezes . tipo . tá . hoje eu não falei quase nada . não tive oportunidade . não por uma coisa sua . mas porque-
90-Marcelo:	Não . acho que toda aula tem a parte de .. conjunto . a parte de grupos
91-P.:	Tá
92-Marcelo:	Daí sempre surge oportunidade pra falar
93-P.:	E você acha que é .. que tá bom . é suficiente?
94-Marcelo:	Sim
95-P.:	Tá .. ok ... Em um de seus diários você diz que o ventilador é um pouco barulhento
96-Marcelo:	É
97-P.:	E que isso às vezes incomoda ... como você avalia o espaço da sala de aula na escola? Você se sente confortável . você acha pequeno . abafado . adequado? Então . pensando nessa coisa do ventilador que você falou que às vezes incomoda . como você avalia o espaço . assim?
98-Marcelo:	Ah . as aulas são boas . tem que ser .. grupos menores . né . tem que ter um aproveitamento maior .. se fosse uma sala enorme ...
99-P.:	Ia dar problema .. não ia dar pra falar muito
100-Marcelo:	É
101-P.:	Tá .. então o espaço
102-Marcelo:	O espaço é bom
103-P.:	Tá [...]
104-Marcelo:	[...]
105-P.:	Como você avalia a sua produção oral ... nesse semestre . por exemplo? A sua avaliação
106-Marcelo:	Produção oral?
107-P.:	É .. sua participação
108-Marcelo:	Foi .. suficiente ... ah . acho .. não foi a melhor ..
109-P.:	O que que .. faltaria pra ser a melhor?
110-Marcelo:	Talvez falar mais
111-P.:	Tá ... mas cê falou que cê é tímido . então .. de repente não tinha mesmo-
112-Marcelo:	Talvez ter um grupo com mais .. entrosa- mais .. entrosamento . mais proximidade . né ... até de idade . e tudo mais
113-P.:	Tá
114-Marcelo:	Com mais coisas em comum
115-P.:	Tá ... entendi porque a questão de . de .. falar mais .. você é uma pessoa tímida-
116-Marcelo:	É
117-P.:	É natural . é tímido . então . né .. agora . o grupo já é uma outra questão

01 – P.:	Eu anotei algumas coisas aqui . a partir do questionário . né . que você escreveu .. e do diário também. Então . a primeira pergunta é a seguinte ahn . que você colocou aqui . né . que você prefere ... debater algum assunto . com todos os colegas juntos . né .. ao invés de fazer atividades em pares ou pequenos grupos ... Eu gostaria que você explicasse assim . porque
02 –Paula	Ah . eu acho que quando todo mundo fala . eu acho que- .. são mais opiniões . né?
03 – P.:	Certo
04 –Paula	que vai tá junto .. e: eu acho que a gente fica mais à vontade também ... então . eu acho que a gente fica mais à vontade .. porque às vezes eu ((tom enfático)) tenho um pouco de vergonha . assim sabe . pra falar-
05 – P.:	Certo
06 - Paula	em dupla .. então . eu acho que todo mundo junto é mais legal . pra mim . né . não sei
07 – P.:	Tá ... você tem vergonha de falar em dupla ((inint))
08 - Paula	É
09-P.:	Tá
10- Paula	Acho que..porque: . eu ((tom enfático)) ((inint)) eu acho que eu tenho pouco vocabulário. né?
11- P.:	Certo
12- Paula	Assim . então . às vezes é porque . porque: . ah . eu não sei muito a fa- a pala:vra . então eu não sinto assim . não . vontade pra falar
13- P.:	Tá
14- Paula	Acho que é por isso
15- P.:	Mas aí tem uma diferença . então ... quando você tá falando em dupla: .. ou .. com todo mundo junto? ((P faz a pergunta, tentando confirmar o que a aprendiz havia dito)) ... porque daí não seria a mesma coisa ? .. você ter que falar ... -
16- Paula	Então . mas aí se todo mu- .. por exemplo .. em dupla . é eu que sofria ((risos))
17- P.:	Certo
18- Paula	Agora .. quando tá todo mundo . distribui um pouco ((risos)) .. que tudo -
19- P.:	Cer[to]
20- Paula	[En]tendeu? ... cada um fala um pouquinho
21- P.:	Certo ... tá ... i:: ... mas você não tem . então . por exemplo ... vamos supor que .. ((P avisa a aluna que fará mais um ajuste no gravador)) ahn tá . você prefere .. com todo mundo . porque daí distribui ... ((P afirma, mas espera por uma confirmação da aluna))
22- Paula	HumHum ((Paula confirma))
23- P.:	Ou então você ... ((inint)) o professor te chama? ... Eu faço uma pergunta só pra você . e [ta]
24- Paula	[Tá]
25- P.:	todo mundo ouvindo ...
26- Paula	Tá

27- P.:	Como é que você se sente nesse caso? ... Tá todo mundo ju:nto ...
28-Paula	Tá
29- P.:	só que eu fiz uma pergunta pra você
30-Paula	Ah . bom daí eu acho que seria melhor em dupla ... só que daí ((inint)) só aquela pessoa que vai te ouvi – ah . não sei P
31- P.:	Tá ahn ... então cê acha assim . que você prefere .. mais ... debater todo mundo junto .. ou então ficar ouvindo .. a explicação-
32-Paula	É
33-P.:	do professor
34-Paula	HumHum
35-P.:	né? ... É mais por esse fato . então . de que porque
36-Paula	É
37-P.:	você .. fazendo com um par .. né? ou grupo .. você vai ter que se expor mais ((P afirma, buscando confirmação da aprendiz))
38-Paula	É . ((inint))-
39-P.:	É isso?
40-Paula	HumHum
41-P.:	Tá
42-Paula	Mas acho que é por causa mais do .. do vocabulário mesmo . né .. como que eu falei aí . por exemplo ... por- .. ah . eu tô no avançado . mas eu não me sinto assim que eu tô no avançado . sabe?
43-P.:	Hum
44-Paula	Porque eu acho que eu deveria fala:r melho:r . deveria ((inint)) . deveria .. saber muito mais . sabe? entender muito mais rápido ... acho que isso também depende um pouco de mim . né
45-P.:	Em que se- como?
46-Paula	Ah .. ahn . não sei . eu me esforçando mais talvez porque eu não tenha tanto contato ((inint)) que eu deveria te:r
47-P.:	Fora da sala de aula ((P afirma, esperando confirmação))
48-Paula	Fora .. da sala de aula . acho que depende-
49-P.:	Tá
50-Paula	mais de mim mesmo
51-P.:	Depende mais de você:: ... e daí você acha que pra melhora:r ... o: <i>speaking</i> . por exemplo ... o que que você precisaria fazer?
52-Paula	Acho que o <i>speaking</i> é .. é falando mesmo
53-P.:	Tá ... aí:-
54-Paula	((inint))
55-P.:	nas salas de aulas?
56-Paula	É: ... ou com algué:m .. tentar treinar com alguém . sei lá
57-P.:	Tá
58-Paula	Se for em casa não tem ninguém pra treinar ((risos)) porque-
59-P.:	Certo
60-Paula	Tentar treinar com algum ami:go . não sei
61-P.:	É cê não acha que: .. é só uma pergunta . assim . tá
62-Paula	HumHum
63-P.:	a partir disso que cê tá falando .. que se você fizesse as atividades em pares ... ou . ahn . em grupos . você teria mais chance de de de fala:r .. ou . ou mesmo assim você prefere não ... não fazer essas atividades?-
64-Paula	Então . pensando assim . né? ... mas tem sempre .. um medinho . entendeu?

	Pensando assim . lógico ... ajudaria muito . mais- a falar mais . né?
65-P.:	Certo
66-Paula	Fazer em par . tudo . ((inint)) falar demais . também . tal .. mas aí: tem aquele medinho ainda
67-P.:	Esse medinho é o de .. se expor ((P afirma, esperando confirmação)) .. no caso-
68-Paula	É
69-P.:	falar-
70-Paula	De não te::r o que- sabe . de não ter .. o que falar . porque eu não sei . entendeu .. a palavra
71-P.:	Tá ... entendi ... ahn .. quando você tá fazendo uma atividade- vamos supor . de uma outra disciplina ..
72-Paula	Hum
73- P.:	.. sei lá . completamente diferente . geografia . biologia ... aí .. se o professor pede pra você fazer atividade em dupla ou e:m .. em grupo
74-Paula	HumHum ((aluna sinaliza que está acompanhando o raciocínio do P))
75-P.:	Você acha que seria diferente daí . no caso? ... ou você também num- prefere-
76-Paula	Não . eu acho que eu sou mais individual- individualista . né . ((inint))
77-P.:	Isso-
78-Paula	É .. eu acho que eu prefiro . assim .. mais fazer eu mesma
79-P.:	E:: porque você acha .. que você é assim? Ahn .. porque cê acha que é melhor trabalhar você sozi:nhá . do que ...-
80-Paula	A:h-
81-P.:	com [outros]?
82-Paula	[eu não sei] .. ah . às vezes .. se eu não sei mu:ito .. assim . eu prefiro .. dividir com alguém . né . pra fazer . que a pessoa pode me ajudar ... mas às vezes você- ah .. a:h .. até: .. conversar com a pessoa . que que vai pôr- <i>ai</i> . <i>vamo</i> .. <i>escrevê</i> .. sabe? ((risos))
83-P.:	Hum
84-Paula	Acho que eu fazendo já vai mais rápido . não sei ..
85-P.:	Tá ... entendi ..
86-Paula	Às vezes também porque quando eu tinha que fazer muito trabalho em grupo na esco:la . às vezes caía tudo pra cima de mim . né-
87-P.:	[Hum]
88-Paula	[e as] pessoas não faziam .. muitas coisas . então eu acho que eu fiquei <i>ai</i> .. <i>chega de grupo</i> . entendeu?
89-P.:	Entendi
90-Paula	Pode ser por ca:usa disso ...
91-P.:	Tá .. você ficou até meio com-
92-Paula	É
93-P.:	Traummatizada assim-
94-Paula	Hum ((concordando))
95-P.:	Tá o que- .. ahn .. deixa eu ver o que mais aqui você acha que: .. tudo isso eu peguei a partir do questioná:rio ..né-
96-Paula	Certo-
97-P.:	E do . do diário ... o fato . o fato de não ser obriga:da .. <i>entre aspas</i> ... a falar em sala de aula- porém não estar numa situação .. em que: .. cê tem que falar inglês . como se- vamos supor . num outro país:
98-Paula	Ah . tá . humhum
99-P.:	Você acha que o fato de não ser obrigada a falar .. te deixa tranqüila .. é:: . no

	sentido de que:- de achar que quando fo:r realmente .. necessário .. aí sim você vai se arriscar ma:is . e:: .. falar?
100-Paula	Ah . eu acho que sim ... ah . que nem .. que quando eu falo . né . ((inint)) aquele negócio que a água bate na bunda . [né]-
101-P.:	[[((P ri))]]
102-Paula	a gente tem que nadar . né ((risos))
103-P.:	Certo
104-Paula	Eu acho que sim . viu . P
105-P.:	É ?
106-Paula	Humhum
107-P.:	Então . assim . pelo fato de não tá: ainda nessa situaçã:o-
108-Paula	É
109-P.:	num outro país-
110-Paula	Todo mundo fala . né . que quando cê vai pra fora . cê .. consegue falar melhor .. não sei . né
111-P.:	[Tá]
112-Paula	[O] pessoal fala que .. cê .. consegue falar melhor
113-P.:	Tá-
114-Paula	Porque é todo momento ali . é o dia inteiro que cê tá ouvindo aquela língua . cê não ouve ninguém falar ((inint)) . cê só ouve o pessoal falar inglês
115-P.:	Certo
116-Paula	Então . é todo momento lá que cê ganha informação
117-P.:	Tá ... e aí .. então .. e aí você- a água bate na bunda . no caso . e aí cê tem que .. que-
118-Paula	Tem que ((inint))
119-P.:	Tá ... isso te deixa mais tranqüila .. mesmo agora . ((inint)) ... se . se aparecer uma situação dessa . <i>aí sim eu vou ter que falar . não vai ter-</i>
120-Paula	[Certo]
121-P.:	[<i>jeito</i>]
122-Paula	Ah . sim-
123-P.:	Ahn .. tá a:hn ... outra coisa
124-Paula	Hum?
125-P.:	Você .. colocou aqui que você se considera .. <i>falante e extrovertida</i> . né?
126-Paula	É ((com ênfase))
127-P.:	Ahn-
128-Paula	Em casa eu sou assim ((risos))
129-P.:	Na sua casa . cê é ((P afirma, querendo confirmar o que a aprendiz disse)) ... tá ... na escola . não?
130-Paula	Ah . na escola eu sou um pouquinho também ... com as meninas .. com quem eu ((inint)) . com quem eu tenho mais .. afinidade . né
131-P.:	Tá-
132-Paula	Eu não sou aquela menina que fica <i>ai</i> . vai chegar todo mundo . fala <i>oi</i> . <i>gente</i> . não sei quê . <i>vou pegar o microfone . e vou fala:r</i> . dar recado . entendeu-
133-P.:	Não . [isso não] ((P afirma, com a intenção de confirmar o que a aluna disse))
134-Paula	[daí] . ((inint)) que ((inint)) mais perto de mim . eu . eu imito todo mu:ndo . tal-
135-P.:	Imita? ((inint)) ((risos))
136-Paula	((risos))
137-P.:	Com .. os mais conhecidos-
138-Paula	É:: . com as- ah .. lá em casa . também

139-P.:	Tá
140-Paula	O pessoal ((inint)) ((risos))
141-P.:	Ah . é? ((risos)) ... E:: ... então . eu queria per- a pergunta era essa mesmo . se você acha que você tem essa mesma postura de ser falante e extrovertida .. em sala de aula ... né-
142-Paula	Ah . eu não acho . não
143-P.:	Cê acha que não?
144-Paula	Eu acho que não ... acho que em inglês . não
145-P.:	Em inglês . não ((P afirma, querendo confirmar o que Paula disse))
146-Paula	Falando inglês
147-P.:	Tá ... isso até .. nos leva a uma outra: pergunta aqui . né
148-Paula	HumHum
149-P.: No seu questionário . você diz .. que- ahn .. gostar do inglês
150-Paula	É ((Paula responde afirmativamente, porém, em sua entonação, demonstra certa dúvida))
151-P.: Porém .. ahn . em um de seus diários .. você diz ter participado oralmente .. numa das aulas . né
152-Paula	Hum
153-P.:	<i>apenas o suficiente . por não gostar de falar em inglês ... que é isso que cê .. tinha acabado de falar [aqui]</i>
154-Paula	[Certo]
155-P.:	Como você explica isso . que você gosta do inglês ... mas .. de repente você falou .. menos- falou o suficiente só . porque cê não gosta-
156-Paula	Hum[hum]
157-P.:	[de falar] inglês?
158-Paula Ahn .. deixa eu pensar assim . sabe . não é uma- por exemplo . eu acho que eu gosto mais de inglês do que: .. de História . Geografia . eu não-que eu não gosto mesmo ((inint)) não gosto de estudar . sabe . pra mim é . é ruim ficar- .. tinha que ficar fazendo resumo-
159-P.:	[Hum]
160-Paula	[pro vestibular] . tal
161-P.:	É-
162-Paula	O inglês . eu já acho- .. ((inint)) mais legal .. mas também eu acho que é- .. não sei . eu acho que é tudo por causa .. do . do vocabulário . de medo . mesmo . um pouquinho de medinho . mesmo . sabe ..
163-P.:	Cer[to]
164-Paula	[de] ter que fala:r .. inglês
165-P.:	Tá
166-Paula	Mas não é uma matéria tão chata ((risos))
167-P.:	Cê gosta ((P afirma, em tom de pergunta))
168-Paula	A:h . eu gosto . tipo assim . de zero a dez . vai
169-P.:	Hum
170-Paula	Ahn sete
171-P.:	Sete?
172-Paula	É ((Paula afirma, porém demonstra certa dúvida em sua entonação))
173-P.:	Tá ahn .. só que cê não gosta muito de fala:r em inglês- ((P afirma, buscando confirmar dados coletados junto à aluna))
174-Paula	É ((fala com certa ênfase)) .. por exemplo . eu acho que- assim . exercício de gramática . coisa escrita . assim . eu acho que eu vou melhor

175-P.:	Certo ... do que nessa parte do-
176-Paula	É
177-P.:	do speaking . tal ... e::: ... tá ... tá legal ... bom . tem uma outra pergunta aqui . né .. ahn ... é . tem a ver com essa daí . né . você disse que não há problema .. nos .. diários . né-
178-Paula	Hum
179-P.:	você disse que não há problema .. se erra:r .. o exercí:cio ou a fala ... mas ao mesmo tempo você se diz insegura
180-Paula	É-
181-P.:	Como que você explica isso . assim . que ao mesmo tempo .. não tem problema se você erra:r . mas- ... cê se sente-
182-Paula	Tudo bem . não tem problema . mas é ch- .. é bem chato ((risos))
183-P.:	Por que?
184-Paula	E:ntão ((tom enfático)) . ah . porque:: .. então . por isso que eu me- .. eu me considero .. me considero assim que eu nã:o tô ((Paula fala essas duas últimas palavras com certa ênfase)) tão avançada . é por causa disso
185-P.:	... Tá .. mas e por que você acha que é ch- .. ahn .. que é chato erra:r . no caso ... cê vai tá-
186-Paula	Então . é meio contraditório . né
187-P.:	Hum
188-Paula	Porque:: ... tudo bem . que você tá aí . a gente pode errar ou- a gente tá em sala de aula . tudo . mas o legal seria falar certinho . não é?
189-P.:	Tá .. o que . o que pra você é .. <i>falar certinho</i> ?
190-Paula	Ah . é sabe:r quais palavra- saber bastante pala:vras . né ... saber usa::r ... é: . o verbo corretame:nte
191-P.:	Certo
192-Paula	O que mais .. assim . falar mais na- naturalme:nte . sabe?
193-P.:	Tá fluência as[sim]?
194-Paula	[É]
195-P.:	Então . é::: .. pra você: .. ahn .. tá- tem uma outra pergunta também com isso daí . né-
196-Paula	Hum
197-P.:	.. que é: sobre ter domínio da língua então . é- você tá falando que: falar corretamente seria .. falar co:m .. ahn . mais naturalme:nte ((P afirma, a fim de confirmar informação fornecida pela aluna))
198-Paula	HumHum
199-P.:	né . com mais fluência
200-Paula	HumHum
201-P.:	... o que que você entende por isso? O que que você ente:nde .. é::: ... por <i>ter domínio da língua</i> ?
202-Paula	Domínio?
203-P.:	É .. por que aqui . ó
204-Paula	Hum
205-P.:	... você diz que às vezes se sente incomoda:da .. quando tem que se expressar diante de seus colegas na sala de aula . por não ter .. domínio .. total da língua ... ahn .. então . o que seria .. esse <i>domínio</i> . essa coisa de-de-de .. de <i>falar naturalme:nte</i> . então .. é você fala:r .. sem para:r .. é você não ta- falar . não interrompe:r ((P faz afirmações, porém esperando respostas da aprendiz))
206-Paula	Então . acho que é mais não ficar pensando muito pra falar . sabe?

207-P.:	Tá
208-Paula	Não sei . é falar igual a você . fala:r .. rapidinho . sabe?
209-P.:	Tá ... sem pensar muito-
210-Paula	É . e sem ficar pensando muito <i>ah ... o que que eu vou colocar? ... é:: .. ai . que que é isso? Como que eu falo i:sso? . sabe?</i>
211-P.:	Certo
212-Paula	Falar mais naturalmente
213-P.:	Tá ... e sem errar muito
214-Paula	É
215-P.:	... Tá ... ahn isso nos leva a uma outra questão .. às vezes eu posso me repetir . porque-
216-Paula	[Não]
217-P.:	[eu] tô lendo a questão inte:ira-
218-Paula	Tá-
219-P.:	só pra eu me si[tuar]
220-Paula	[HumHum]
221-P.:	também . aqui ... você diz .. se sentir às vezes insegura ... e eu acabei de falar isso já . também . né-
222-Paula	Hum[Hum]
223-P.:	[e] desanimada . <i>por não saber tudo o que queria</i>
224-Paula	É
225-P.:	... é::: ... você se considera uma pessoa perfeccionista . você . normalmente: ..
226-Paula	Ah . eu queria falar disso mesmo
227-P.:	Ah . é?
228-Paula	Porque eu acho que- .. por eu ser .. é:: perfeccionista . eu quero fazer tudo certinho . então às vezes eu acho que eu .. me fecho um pouco .. por exemplo . que nem .. dirigi:r
229-P.:	Cer[to]
230-Paula	[Tá] . eu tirei carta . tudo . mas eu não ((inint)) querer dirigir . porque eu tenho medo de morrer o carro . tenho medo de .. acontecer alguma coisa . porque eu quero sempre acertar . sabe?
231-P.:	Certo
232-Paula	Acho que é um pouco: . é um defeito isso ((inint))
233-P.:	Um perfeccionismo-
234-Paula	É
235-P.:	.. Tá ... e:: é . eu me identifico ((risos))
236-Paula	((risos))
237-P.:	Você normalmente . falando de perfeccionismo . né . você normalmente estabelece .. padrões altos ... de . de performance pra você mesma?
238-Paula	Ah . eu acho que sim
239-P.:	É?
240-Paula	É .. acho que é por isso que- às vezes até ((inint)) ah . meu nível pode até tá bom . ma- .. não sei . mas eu quero: .. ficar melhor ((inint))
241-P.:	Entendi ... e como você acha que isso então . essa coisa de estabelecer padrões altos pra você mesma . pra sua performance .. como você acha que isso te ajuda . ou atrapalha? Esse estabelecimento de padrões altos pra você-
242-Paula	Então . acho que num ponto é bom . porque você vai .. sempre querendo .. melhorar . né .. mas ((inint)) ruim porque: .. não sei . é muita cobrança . né . em cima de você mesmo .. até pra (ir bem) no vestibular . né

243-P.:	Certo
244-Paula	Fico o dia inteiro <i>ah</i> ... ((inint)) <i>bem pra passar</i> . né . acho que é por causa disso também .. sempre fui treinada pra fazer isso . né
245-P.:	Tá .. pra dar o melho:r . pra . pra-
246-Paula	(Fazer) o melhor . né
247-P.:	Tá e o que mais ((P pergunta a si mesmo)) . tá acabando aqui tá::: .. já fo:i ((P lê o roteiro que elaborou para a entrevista com a aluna)) hu:m . já també:m eu acho que nós já falamos de todas . deixa eu ver . ((inint)) que eu queri:a .. ((inint)) do perfeccioni:smo ... só mais um pouquinho: . assim . hu::m ... explique só um pouquinho mais .. porque você acha que não merece .. estar no avançado
248-Paula	Ah . tá .. e:ntão . deixa eu pensar então . porque . por exemplo . eu acho aqui que o ensino é super bom . sabe
249-P.:	Hum-hum
250-Paula	((inint)) os professo:res ((inint)) o materia:l . a tare:fa . tudo . eu acho que depende um pouco mais de mim mesmo
251-P.:	Certo-
252-Paula	Mais ((inint)) o inglês . né
253-P.:	Tá .. entendi-
254-Paula	Não sei . acho que ((inint)) mesmo ... de não . de não merecer . sabe .. de . d'eu falar que eu não mereço tá no avançado- não sei ((risos))
255-P.:	((risos)) Entendi ... e que- agora . pra finalizar .. como você avalia .. você me:sma .. na sala de a:ula .. com relação a essa parte do . do .. do <i>speaking</i> ... da fala assim . em geral .. quando o professor te faz uma pergunta . ou quando você- [(faz <i>pair</i>)]
256-Paula	[De zero a dez?]
257-P.:	... Pode ser de zero a de:z .. e . e um pouco do seu comportamento . como você .. explica ele assim
258-Paula	... Entã:o ... eu acho que::: ... eu deveria ter menos receio .. de trabalhar assim
259-P.:	Menos receio ((P afirma, como que esperando uma confirmação da aluna))
260-Paula	Menos receio . porque seria melhor pra mi:m ..
261-P.:	Certo
262-Paula	e::: .. falar sem ((inint)) um pouquinho ma:is
263-P.:	Certo
264-Paula	((inint)) ma:is ... que mais ((inint))
265-P.:	Não sei . ã:::-
266-Paula	Tentar le:r ma:is . sabe . mais textos em inglê::s . tentar procura- procura:r .. enriquecer mesmo . assim .. meu vocabulá:rio
267-P.:	Tá-
268-Paula	Acho que seria bom
269-P.:	.. Tá .. você atribui muito essa questão do . da fa:la ao vocabulário . né-
270-Paula	É
271-P.:	(Ter) vocabulário ... tá ... é::: ... agora uma última pergunta mesmo . assim ..
272-Paula	Hum-hum
273-P.:	essa coisa da interação com os colegas . né ... você falou nessa- agora na entrevista . né .. que você::: .. você falou assim <i>ah</i> . <i>eu (tava) até pensando melhor</i> . depois que eu te fiz uma pergunta . uma pergunta-
274-Paula	[Hum-hum]
275-P.:	[pra você] . você falou <i>ah</i> . <i>pensando melhor seria bom conversar com vários</i>

	<i>colegas</i> . alguma coisa assim . [né]
276-Paula	Hum-hum
277-P.:	... mas ainda assim parece que você prefere fazer as atividades sozi:nha assim . tal . né-
278-Paula	Hum-hum
279-P.:	... então ... você acha realmente que você tem ma:is .. é::: ... esse perfil ((tom de pergunta)) .. porque tem pessoas . que são mais .. [é:::]
280-Paula	[Hum-hum]
281-P.:	... eu li uma vez . né . um texto-
282-Paula	[Hum-hum]
283-P.:	(((inint))) alunos que são mais analíti:cos . e outros que são mais . não lembro agora o nome ... práticos ... ou seja .. que- interação com os cole:gas-
284-Paula	Então . mais analítica-
285-P.:	Não sei
286-Paula	Não . então ..
287-P.:	Porque-
288-Paula	Vamos por partes
289-P.:	É . o que que você acha?
290-Paula	Ah . talvez- eu acho assim . né
291-P.:	[Tá]
292-Paula	[porque] também não é só o inglês . né . que acontece isso ... seria-
293-P.:	[Certo]
294-Paula	[melhor] . lógico . eu interagir mais . mas .. mesmo assim .. na esco:la . tudo
295-P.:	Você é mais assim-
296-Paula	É . eu prefiro fazer mesmo as coisas sozinha
297-P.:	Ao invés da interação ((P afirma, esperando uma confirmação da aluna))
298-Paula	É
299-P.:	Tá ok ... muitíssimo obrigado-
300-Paula	((inint)) ((risos))
301-P.:	E:: obrigado [mesmo]
302-Paula	[Espero] ter ajudado

Trabalho de pesquisa – Fabiano Toledo –
Mestrado – PPGL – UFSCar
Transcrição de entrevista
Aprendiz: Ricardo

01-P.:	Na questão seis do seu questionário ... em relação ao <i>speaking</i> [...] você escolheu o número quatro . que significa <i>gosto</i>
02-Ricardo:	Humhum
03-P.:	E tinha a cinco . que era <i>gosto bastante</i> .. né . você escolheu o quatro ... ã::: ... então eu queria saber só o seguinte . né . porque que você não pôs cinco . por exemplo . <i>gosto bastante</i> .. do <i>speaking</i> ?
04-Ricardo:	Ah . por que eu prefiro::: ... eu não gosto muito de falar . sabe . eu prefiro: .. ((inint)) . escrever . essas coisas
05-P.:	tá .. em inglês-
06-Ricardo:	É-

07-P.:	you diz? Então you acha que é uma coisa que tem a ver com o inglês .. não com-
08-Ricardo:	É . eu- é .. em português eu falo bastante
09-P.:	Você fala bastante ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
10-Ricardo:	Falo
11-P.:	Na:: . em que situações? .. Na sala de aula . por exemplo . numa sala de aula .. em que seja uma outra disciplina mas .. falando em português .. você fala bastante também . ou .. não?
12-Ricardo:	Tipo . eu .. cê: .. você quer saber se eu falo .. com o professor também . ou .. em geral?
13-P.:	Em geral . é
14-Ricardo:	Ah . eu falo
15-P.:	Por que você falou que cê num .. gosta muito de falar . né . nas aulas de inglês . não foi isso que cê falou?
16-Ricardo:	É
17-P.:	Né .. então . assim . você acha que isso é uma coisa que tem a ver só com a aula de inglês . ou ... cê falou que fora da aula você fala [bastante]
18-Ricardo:	[É]
19-P.:	E em outras aulas?
20-Ricardo:	Ah . eu falo .. normal ... ((inint)) falo .. mais ou menos
21-P.:	Tá ... e esse <i>normal</i> é mais do que você fala na aula de inglês . você acha?
22-Ricardo:	Eu acho que é ... e:u acho . não sei
23-P.:	... Tá legal
	[...]
24-Ricardo:	Eu acho que em português eu falo mais
25-P.:	Ah . é?
26-Ricardo:	Eu ach- ah . eu acho ... tipo . entre os amigos . assim . eu falo bem mais . né
27-P.:	Certo-
28-Ricardo:	Na aula ((inint)) normal
29-P.:	Tá ... tá certo ... e::: e você [...] você acha que você não gosta .. muito do <i>speaking</i> - na verdade você colocou que gosta . né
30-Ricardo:	É
31-P.:	Não lembro que que cê falou agora .. mas cê falou isso agora . ou não . que você não gosta muito do <i>speaking</i>
32-Ricardo:	É . é que eu prefiro .. gramática
33-P.:	Tá ... e::: .. e porque . você acha . que você tem essa preferência?
34-Ricardo:	Ah .. não sei ((risos tímidos)) acho que é mais fácil . sabe . de e- fazê .. é . dá branco . assim . no meio .. eu acho que é isso
35-P.:	Na hora de falar-
36-Ricardo:	É
37-P.:	Tá ... e::: .. é . por que pode dar branco . né . por que é uma coisa assim . cê tá .. é naquela hora . né . cê tá falando com alguém ... e::: e pode acontec-
38-Ricardo:	E escrevendo você pode pensa::r
	[...]
39-P.:	Você prefere falar e interagir com o professor e os colegas . ou

	prestar atenção às explicações do professor?
40-Ricardo:	Primeiro . prestar atenção ... aí depois .. discutir com alguém . mas .. só se precisar mesmo . primeiro .. eu prefiro prestar atenção
41-P.:	Tá ... <i>só se precisar</i> o quê?
42-Ricardo:	É . se tiver .. alguma dúvida . meio .. pergunto ou pro colega ou pro professor ... só
	[...]
43-P.:	Você disse que ao falar diante da classe você se sente um pouco .. ansioso e inseguro ... é:: quando você . né . esse <i>ao falar diante da classe</i> .. o que que você entende por isso . assim?
44-Ricardo:	É . tipo . quando tem algum seminário
45-P.:	Tá
46-Ricardo:	Tem que estudar .. aí o professor avalia . faz pergunta ... aí:: .. tem que estudar . pra não esquecer na hora
47-P.:	Tá [...] Em um dos diários . você diz que os assuntos discutidos naquela aula . naquele dia . né . do diário . não o motivaram a falar . pois você não gostou muito da unidade ... era a unidade dois . <i>Taste</i> .. tinha a ver com <i>taste</i> . né . aquelas coisas ... cê se lembra por que não gostou da unidade? Tipo . você não gostou do assunto .. ou das atividades propostas?
48-Ricardo:	((inint))
49-P.:	Ã?
50-Ricardo:	Do tema e das atividades ... que tem aquela .. (no final da unidade) . aquelas atividades .. mais .. pra discutir . né . oralmente
51-P.:	Hum
52-Ricardo:	Aí . eu não .. sei lá . não me motivava muito pra falar sobre o assunto
53-P.:	Ah . é?
54-Ricardo:	Não gostei do assunto
55-P.:	Não gostou do assunto
56-Ricardo:	É
57-P.:	Deixa eu ver ((P folheia o livro texto, procurando pela unidade a que o aluno se referia)) .. tá aqui . vamos ver se a gente lembra ... a unidade dois é . tem coisa aqui que até eu achei- por isso que eu pulo às vezes . algumas coisas . né
58-Ricardo:	Hum
59-P.:	Porque algumas coisas eu acho que são- não são interessantes mesmo olha . dessa unidade .. vamos ver se você lembra . mais pro final
60-Ricardo:	((aluno folheia o livro, tentando achar o conteúdo ao qual se referiu anteriormente))
61-P.:	Se não lembrar . também . tudo bem
62-Ricardo:	É . que nem .. essas atividades aqui .. que:: falam pra você supor uma .. uma coisa
63-P.:	Hum
64-Ricardo:	Um acontecimento ... é:: pra você falar sobre ((inint))
65-P.:	Pra você falar o quê . desculpa?
66-Ricardo:	Sobre lugar favorito

67-P.:	Ah . tá
68-Ricardo:	Restaurante favorito . essas coisas assim não .. não me motivam a falar
69-P.:	Por que você acha isso?
70-Ricardo:	Ah . não tem motivo .. acho que tem mais .. assuntos mais ... que você pode ... mais legal pra discutir . sabe não nessa unidade .. outros assuntos que eu prefiro falar
71-P.:	Tipo o quê . por exemplo? Você consegue imaginar um exemplo? Você preferiria discuti:r .. assuntos da atualidade-
72-Ricardo:	É . atualidade ... é:: sei lá . esporte . atualidade . essas coisas assim
73-P.:	Tá ... entendi ... então você acha que não- que esses assuntos não te motivaram a falar porque .. você tem que supor uma [situação]
74-Ricardo:	[É]
75-P.:	Uma situação que de repente não é real
76-Ricardo:	É
77-P.:	Tá [...] agora .. ainda dentro desse assunto . né .. você gostou do livro . no caso? [...] No geral .. gostou dele .. ou achou meio chato .. qual a sua opinião . assim? ... Você acha que . no geral . ele te-
78-Ricardo:	Eu gostei
79-P.:	Você gostou?
80-Ricardo:	Gostei ... achei melhor do que os outros .. anteriores
81-P.:	É o seu primeiro ano de avançado?
82-Ricardo:	É
83-P.:	Tá ... do que os do ((P menciona o nome do material utilizado nos quatro semestres do nível intermediário, produzido pela própria escola))
84-Ricardo:	Do ((aluno menciona o nome do mesmo material, confirmando o que P havia perguntado))
85-P.:	Você preferiu esse ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
86-Ricardo:	(Preferi esse)
87-P.:	Sabe dizer o porquê? Ou não?
88-Ricardo:	Ah .. não sei ah . sei lá . achei os assuntos ((inint)) . tirando essa unidade
89-P.:	((risos))
90-Ricardo:	Eram melhores .. as aul- os temas
91-P.:	Os temas nos outros livros . você acha que os temas não te motivaram a falar?
92-Ricardo:	É . porque ninguém .. no semestre passado . ninguém falava muito . assim . na sala . sabe ... então . esperava o professor perguntar e .. o professor perguntava e o pessoal respondia
93-P.:	Respondia ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
94-Ricardo:	É .. não é que tinha discussão . essas coisas assim
95-P.:	Não tinha?
96-Ricardo:	Ah . tinha mas .. mas menos
97-P.:	Tá ... menos . do que esse semestre?
98-Ricardo:	É
99-P.:	E você acha que isso se deve ao material didático . ao livro?
100-Ricardo:	Acho que é
101-P.:	Assuntos que não tinham .. talvez muito a ver com a realidade de

	vocês e tal
102-Ricardo:	É
	[...]
103-P.:	Às vezes dá a impressão . quando você está fazendo alguma atividade de gramática .. no livro . né . ou de vocabulário .. em sala de aula . que você realmente gosta daquilo ... pelo seu nível de concentração na atividade ... foi uma coisa que eu percebi
104-Ricardo:	Tá
105-P.:	Agora . você pode me contradizer
106-Ricardo:	Hum
107-P.:	Você confirma isso . ou não?
108-Ricardo:	Confirmo
109-P.:	Tá ... e cê acha que isso se deve a quê? Ao fato de você gostar de fazer exercícios de gramática ou então geralmente você se concentra mesmo pra fazer .. alguma atividade .. você tem esse perfil? A que você acha que se deve isso?
110-Ricardo:	Não . porque .. eu prefiro gramática porque .. é só você entender e pronto . é uma coisa mais rápida . sabe
111-P.:	Tá
112-Ricardo:	Aí é só você prestar atenção . se concentrar .. aí você já .. não precisa ficar .. pensando . ((inint))
113-P.:	Tá ... é uma coisa mais rápida?
114-Ricardo:	É
115-P.:	Porque .. outras atividades .. o <i>speaking</i> . talvez . é diferente ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
116-Ricardo:	É
117-P.:	Tá ... uma coisa mais exata
118-Ricardo:	É . isso
119-P.:	Talvez você .. vá pras exatas ((risos)) [...] Num outro diário . você diz que a parte da aula de que menos gostou foi uma discussão sobre pintura ... tinha uma mulher lá-
120-Ricardo:	Hum
121-P.:	Por que você acha que não gostou . por ter sido uma discussão .. por ser uma discussão . ou pelo assunto mesmo?
122-Ricardo:	Pelo assunto
123-P.:	Assunto?
124-Ricardo:	É
125-P.:	Assunto ou a atividade? Porque a atividade era você .. com um colega . né . você olhar pra figura e tentar imaginar .. ã:: o que tava acontecendo com aquela mulher então . é essa atividade que você não gostou? O fato de você ter que olhar pra uma figura .. e ter que imaginar uma situação-
126-Ricardo:	É . de ter que imaginar ali uma situação .. (algo que) não existe . sei lá
127-P.:	Tá .. cê num .. gosta muito
128-Ricardo:	Não
129-P.:	Como você falou . você prefere mais aquilo que .. não .. é olhar .. é isso aqui .. então

130-Ricardo:	É
131-P.:	Ok .. tá [...] Faça uma avaliação da sua produção oral em sala de aula nesse semestre .. no geral .. como você avalia a sua participação oral?
132-Ricardo:	Ah . ach- .. eu acho que foi boa . eu falo .. o que precisa falar só
133-P.:	O que é isso <i>o que precisa falar?</i> Como que você explica isso? ... O que que é <i>falar o que precisa falar?</i>
134-Ricardo:	É::: . tipo quando cê passa alguma atividade .. pra você discutir . aí .. tenho que falar ... quando cê pergunta alguma coisa só pra mim . eu tenho que falar ... é isso aí
135-P.:	Tá ... então é mais quando você .. tem que falar .. por causa da atividade-
136-Ricardo:	É
137-P.:	Tá .. então . baseado nisso que você falou . você geralmente .. num ... quando não tem que falar .. você fala . não fala .. você espera pra .. a ocasião em que tem que falar? Ou voc-
138-Ricardo:	Ah . eu .. eu mais espero quando eu tenho que falar
139-P.:	É isso .. como que- o que você acha que- isso é a sua personalidade .. tem a ver com aquilo que você falou sobre o <i>speaking</i> .. o que que .. como explica isso?
140-Ricardo:	Acho que tem a ver com o <i>speaking</i>
141-P.:	Com o <i>speaking</i> ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
142-Ricardo:	É
143-P.:	Tá ... pelo fato de ... ((P espera que o aluno complete a frase, explicando o que havia afirmado anteriormente))
144-Ricardo:	De num .. num gostar muito de .. de falar .. em inglês . essas coisas
145-P.:	Tá ... vou perguntar de novo ... porquê? Eu sei que eu já perguntei . mas vamos lá
146-Ricardo:	Ah . porque eu prefiro .. uma coisa mais rápida
147-P.:	Prefere uma coisa mais rápida ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
148-Ricardo:	É ... escreve:r ... uma coisa mais .. que cê faz ... acabou e num .. precisa ficar discutindo
149-P.:	Tá ... cê geralmente não gosta muito .. das discussões . assim-
150-Ricardo:	É
151-P.:	Ficar discutindo .. um assunto
152-Ricardo:	É . muito tempo
153-P.:	Muito tempo ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
154-Ricardo:	(Gosto de) uma coisa mais rápida
155-P.:	Entendi ... e porque cê acha que cê .. prefere . assim . coisa .. coisa mais rápida? ... Deixa eu fazer uma outra pergunta agora . aproveitando que tá no final ... é . você acha que o professor . ele deve insistir pra que o aluno fale [...] ou deve dar liberdade pra o aluno falar quando se sentir à vontade?
156-Ricardo:	Ah . acho que .. se ele não falou até aquela hora .. se todo mundo falou . tem que insistir
157-P.:	Se todo mundo falou e ele não falou . tem que insistir
158-Ricardo:	É . tem que perguntar alguma coisa pra ele

159-P.:	Tá ... como você se sente quando o professor [...] insiste pra você falar? [...] Você acha legal que o professor insista? Faz você falar mais ou você fica inibi:do . como vo-
160-Ricardo:	Não . acho .. acho legal
161-P.:	Você acha legal ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
162-Ricardo:	Acho
163-P.:	Não te deixa inibido
164-Ricardo:	Não
165-P.:	Tá legal

Trabalho de pesquisa – Fabiano Toledo –
Mestrado – PPGL – UFSCar
Transcrição de entrevista
Aprendiz: Thais

01-P.:	Na sua resposta à questão três do questionário . voe diz que começou a estudar inglês porque gosta do idioma ... porém . na questão quatro . você marca duas respostas porque a questão quatro era como .. quais eram as suas impressões com relação ao aprendizado do inglês ... e você marcou .. é:: uma das alternativas . que era .. que você gosta do inglês ... e a outra . dizendo que não gosta muito
02-Thais	É
03-P.:	Como é que . você gostava . agora não gosta tanto . o que que mudou?
04-Thais	Primeiro . a dedicação .. minha em relação ao inglês
05-P.:	Tá
06-Thais	Não . não é a mesma coisa . até mesmo .. é até .. chato dizer . nem digo chato é a palavra certa . mas . assim .. a própria vida bota um monte de coisa pra gente fazer . acaba deixando .. um pouquinho de lado
07-P.:	Tá
08-Thais	E:: ... relaxei mesmo . e aí . não tem jeito . quando você para de fazer alguma coisa .. pra voltar é complicado . ((inint)) não é que nem um artesanato . que você para e pra fazer é fácil . fica lá na sua cabeça
09-P.:	Certo
10-Thais	Mas . assim .. gosto . porque sempre gostei de ouvir música em inglês . como te falei . traduzia . tudo . e pra mim era .. era bom . porque .. eu aprendia vocabulário . até pegava o dicionário . pegava . fazia uma listinha . ((inint))
11-P.:	Tá
12-Thais	Hoje não é mais assim . porque ... juntou cansaço .. juntou .. querendo ou não . o nível vai aumentando e exige mais de você .. então eu-
13-P.:	[Tá]
14-Thais	[não] .. não tava da mesma maneira disposta ... porque na minha cabeça eu comecei a estudar um pouco tarde ... porque eu acho que . tipo . criança é uma coisa muito boa porque .. vai desde pequenininho aprendendo . é muito diferente cê começar com dezessete . dezoito anos

15-P.:	Tá-
16-Thais	Que foi quando eu comecei
17-P.:	Entendi
18-Thais	Na verdade eu fiz quando era criança . mas era coisa assim .. juntava os amiguinhos . com a professora e ia estudar
19-P.:	Certo
20-Thais	Nada muito .. muito sério
21-P.:	Tá
22-Thais	Então . assim . não é que eu não- eu continu- não gosto muito por causa disso . de .. porque exi:ge que você se dedique
23-P.:	Tá
24-Thais	E eu num .. não é que não tô gostando muito de me dedicar ...
25-P.:	Hum
26-Thais	Mas . assim . eu relaxei . entendeu . então . assim . o que eu tenho que fazer é como se fosse uma obrigação . eu tenho que fazer po:r obrigação .. não mais porque eu gosto ... assim . porque eu paguei o valor da mensalidade . e eu tenho que ..
27-P.:	Entendi
28-Thais	Entendeu ... não que eu não goste . assim . mas .. é basicamente isso hoje . eu paguei um valor . eu vou ter que cumprir-
29-P.:	Entendi-
30-Thais	porque aquele dinheiro pesa no bolso ((risos))
31-P.:	Claro
	[...]
32-Thais	Mas é basicamente isso . não é:: .. não que eu dete:ste o inglês . como quem diz que detesta o inglês ... mas . assim .. eu gosto do inglês . mas . assim .. eu não tô me dedicando tanto ((inint)) eu nem sei explicar direito o que que é
33-P.:	Tá
34-Thais	Mas eu não tenho o mesmo ânimo que eu tinha antigamente . justo por isso . porque eu não tenho o tempo de me dedicar
35-P.:	Tá
36-Thais	Entendeu . se eu tivesse um tempinho a mais pra eu me dedicar ... entendeu
37-P.:	Você acredita que a sua motivação seria outra ((P afirma, esperando confirmação da aprendiz))
38-Thais	Si::m . com certeza ... agora eu tô ficando até mais .. mais- porque eu uso o inglês no meu trabalho .. de vez em quando
39-P.:	Certo
40-Thais	Então . me faz querer .. continuar lendo .. eu abri o site lá . eu sempre abro o site da BBC lá e .. boto os vídeos pra ouvir . tem o professor lá que fala algumas coisas
41-P.:	Hum
42-Thais	Então . assim . isso ajuda
43-P.:	Isso cê .. você faz por .. por prazer . assim . [você gosta] ((P afirma, esperando confirmação da aprendiz))
44-Thais	[Isso] ... entendeu?
45-P.:	Tá
46-Thais	Não é uma coisa que ai . eu tenho que fazer ... tipo o ((a aprendiz

	menciona o nome do site organizado pela escola, no qual os alunos realizavam atividades relacionados ao curso)) . quando eu tinha . eu fazia porque eu gostava . não fazia como o povo . ai . eu tenho que fazer porque é uma das .. das notas .. nã:o ... pra mim . nota era uma consequência
47-P.:	Tá
48-Thais	É tanto que quando eu era assim as minhas notas eram maiores . eu nunca tirei a mínima ((inint))
49-P.:	É? No ((P menciona o nome do site))
50-Thais	É .. não . em geral . provas-
	[...]
51-P.:	Tá ... e essa diferença na motivação . então ... então . basicamente .. só concluindo . né . essa diferença que tá havendo entre agora e antes . você acha então ..
52-Thais	Cansaço
53-P.:	Cansaço ((P afirma, em tom interrogativo)) ... tá
54-Thais	Cansaço e falta de tempo
55-P.:	[Falta de tempo] ((P afirma, esperando confirmação da aprendiz))
56-Thais	[Mistura] ... porque . tipo . o tempo que eu tenho de sobra
57-P.:	Hum
58-Thais	Eu não quero ... tipo assim . eu tenho alguns exercícios pra fazer . mas eu não vou .. vou lá e não faço . eu quero descansar
59-P.:	Entendi
60-Thais	Agora eu tô fazendo um sacrifício pra estudar pra prova . porque eu sei que é . tipo assim . é claro que . né . a gente tem que se dedicar . mas ((inint)) pode ser que seja a única oportunidade . que não é a única . mas eu enxergo como a única .. tipo . pra não estressar ali . porque eu gosto ((inint))
	[...]
61-P.:	Então . o cansaço cê acha que influencia também-
62-Thais	É
63-P.:	Tá ... agora:: .. de que maneira essa diferença na motivação . de agora pra antes . e:: . esse cansaço . tal ... de que maneira isso . ã:: qual a influência que isso pode ter .. com a produção oral? ... De alguma forma interfere .. na . na . nas-
64-Thais	Sim . porque .. eu deixo de ler . deixo de ouvir .. então . assim . se você não pratica . você não lembra das coisas
65-P.:	Tá
66-Thais	Eu não leio . não .. não leio . não escrevo . não ouço ... então praticamente as palavras somem ... é a mesma coisa de uma criança deixar de ouvir as coisas . ela não vai falar mais na:da
67-P.:	((risos)) Pois é [...] Então você acha que . por exemplo . se você tivesse .. tendo tempo agora pra ler mais . ouvir música .. estudar do jeito que você gosta . né . se dedicar o tanto que você gosta ... ã . haveria também uma influência na sua produção oral . você acha que estaria .. falando ma:is .. ã:-
68-Thais	Eu não sei se falando mais . porque eu não sou de falar muito mesmo . assim . depende muito do dia
69-P.:	Tá-

70-Thais	Mas . sim . falando mais corretamente
71-P.:	Entendi-
72-Thais	Não falar mais (como) o Pedro ((Thais faz referência a seu colega de classe)) .. não
73-P.:	((risos))
74-Thais	Mas porque eu nunca fui de falar muito em sala de aula . entendeu
75-P.:	De inglês?
76-Thais	Qualquer coisa ... eu (sou muito) de falar quando . tipo .. é algum assunto que eu quero dar a minha opinião ... aí sim eu falo
77-P.:	Tá
78-Thais	Se eu souber daquele assunto . eu falo . se eu não souber . eu fico quieta
79-P.:	Tá ... isso .. tanto no inglês como [em outras matérias] ((P afirma, esperando confirmação da aprendiz))
80-Thais	[Em qualquer lugar]
81-P.:	Tá
82-Thais	Aí eu tenho que me controlar pra não falar demais também
83-P.:	((risos)) Se você gosta-
84-Thais	Se eu gosto . se eu sei ... tipo . alguém pediu a opinião sobre alguma coisa . como acontece no inglês . tipo .. tem em outros livros . sobre .. racismo .. né . essas coisas assim ... falar sobre ... ah . eu não lembro . mas tinha que . né . falar sobre assuntos específicos
85-P.:	É
86-Thais	Sobre um tema . que você sempre conversava em sala de aula ... esse também tem . mas acho que os outros do ((Thais menciona o nome do material, produzido pela escola, referente aos cursos de nível intermediário)) tinha muito mais
87-P.:	É . é
88-Thais	De assuntos específicos de .. de conversar . então tinha algumas perguntas . tal ... aí s- eu . dependendo do assunto . eu falava ... ((inint)) tipo assim .. sendo conhecedora do assunto
89-P.:	Certo [...] Então . nesses casos . né . quando tinha algum assunto que você não queria .. falar muito sobre ele .. aí você não falava muito ((P afirma, esperando confirmação da aluna)) . você num-
90-Thais	É . eu falava só o que ... por que sempre o professor pergunta .. (quem sabe alguma coisa) . se já ouviu falar (não sei o que lá) . e eu ficava quieta
91-P.:	Tá
92-Thais	Tipo . não rebatia o que uma outra pessoa dizia ..
93-P.:	Entendi
94-Thais	Por que tinha assuntos que eu rebatia o que algumas pessoas diziam
95-P.:	Certo
96-Thais	Como . acho que tem um . não sei . você falou de aborto . sei lá o que é que foi . alguma coisa assim
97-P.:	Certo
98-Thais	Não sei se foi um tema . mas você falou alguma coisa- então sempre eu rebatia . quando era ((inint))
99-P.:	Tá .. se era algo que você não tinha a resposta . num-
100-Thais	É .. às vezes eu tinha até resposta . mas vi que não valia a pena falar

101-P.:	((risos))
102-Thais	no ambiente . sabe
103-P.:	Certo
104-Thais	Às vezes o povo entra por aqui e sai por aqui . cê só ia se estressar . essas coisas assim
105-P.:	A:h . entendi
106-Thais	É porque esse negócio de- ah . porque tem muito . assim . né . o povo .. realmente .. fa::la . parece que tem um monte de advogado . né
107-P.:	É
108-Thais	Tem uns que fa::lam
109-P.:	É . é
110-Thais	Então eu preferia ficar quieta pra não causar mais confusão ((risos tímidos))
111-P.:	Entendi .. pra não criar polê:mica-
112-Thais	[Isso mesmo]
113-P.:	[aquela coisa assim] .. tá ... é .. e:: ã . você acha . então . que ... depende da turma também . nesse sentido? Você falou que tem aquele povo que-
114-Thais	É:
115-P.:	já go:sta . né . de debate:r . e tal-
116-Thais	É:
117-P.:	que tem opiniões fo:rtes
118-Thais	Tem gente que não deixa você falar
119-P.:	Certo
120-Thais	((inint)) Eu nunca tive problema . assim . com a turma em geral . sempre era com uma ou outra pessoa ... não é problema .. tipo assim . alguma outra- .. uma ou duas pessoas que eram .. queriam ser o destaque da sala
121-P.:	Certo
122-Thais	Aí eu preferia ficar quieta ... mas isso é- na vida mesmo . eu sou assim
123-P.:	Tá
124-Thais	Escola .. faculdade . sempre fui assim ... sempre tinha aquele que queria saber mais do que todo mundo
125-P.:	Á
126-Thais	Sempre tem . né?
127-P.:	É . é
128-Thais	Aí eu preferia ficar quieta
129-P.:	Entendi
130-Thais	Não contrariar
131-P.:	Tá ... é:: tem uma outra pergunta aqui que eu lembro que tem a ver com o que você falou .. que antes . acho que lá em Salvador e em São Paulo também .. na . nas aulas você interagia mais- você falou numa aula isso ... interagia mais com os colegas ... lembra . de você ter falado isso?
132-Thais	Sim
133-P.:	É::: . bom . e cê acha que isso se deve .. a quê? Eu sei que pode ser uma pergunta repetida . pode dar a mesma resposta . se quiser
134-Thais	Não . mas era simplesmente porque antes eu tinha .. mas firmeza no que eu ia falar

135-P.:	Tá
136-Thais	E o nível não era avançado .. então . você .. era- não que não seja permitido errar .. mas . assim . na minha cabeça . se eu tô no avançado . tem coisas que eu não posso mais errar . que eu errava . entendeu?
137-P.:	Entendi
138-Thais	Tipo . eu tô no segundo ano do segundo grau . tem coisa que eu não posso mais errar . ((inint))
139-P.:	Certo
140-Thais	Então . é o tipo de coisa assim ... então . eu me permitia falar mais porque . primeiro . eu era . eu tinha mais certeza daquilo que eu tava falando
141-P.:	Certo
142-Thais	E se eu errasse . não tinha problema
143-P.:	Entendi
144-Thais	E hoje . não . se eu falar . eu vou errar .. entendeu?
145-P.:	Tá-
146-Thais	Na minha cabeça . eu não devo errar . então eu fico quieta
147-P.:	Entendi ... se você falar você acha que vai errar . por não estar com toda aquela dedicação:
148-Thais	Isso
149-P.:	Não estar lendo
150-Thais	Ter esqueci:do .. às vezes palavras .. simples
151-P.:	Tá
152-Thais	Eu esqueço
153-P.:	Tá .. e .. se você falar .. e errar . você acha que não deve errar . por tá no avançado . é isso?
154-Thais	Não- eu não devo errar coisas básicas
155 P.:	Entendi
156-Thais	Mas .. tipo .. outras coisas não tem problema . porque eu tô aprendendo também .. não que eu esteja no avançado e vou deixar de aprender . claro que não ... mas coisas simples eu- .. na minha cabeça eu não posso errar ... tipo I am . be . essas coisas ... às vezes .. eu troco . entendeu?
157 P.:	Certo .. e cê acha que isso . às vezes .. é:: faz com que você talvez não fale . por causa desse receio
158-Thais	Sim
159 P.:	De errar coisas básicas
160-Thais	Sim
161 P.:	Tá
162-Thais	Normalmente . não . (inint)) eu gosto de falar
163 P.:	Tá
164-Thais	Mas quando eu num .. tipo . não falo . é por causa disso
	[...]
165 P.:	Então . quando você vai falar . normalmente você se preocupa com a possibilidade de cometer erros?
166-Thais	Sim
167 P.:	Tá ... e:: você acha que tem a ver com essa questão que você tava falando . de tá no avançado . e por não tá .. talvez .. com tanta

	confiança agora como você tinha antes
168-Thais	Si::m ... é justo por isso . é igual o que acontece no português . quanto você mais lê . mais você .. escreve com facilidade e você fala corretamente
169 P.:	É . é
170-Thais	Então .. em inglês é a mesma coisa
171 P.:	Entendi
172-Thais	Só muda a língua
173 P.:	Tá
174-Thais	Porque . tipo . eu considero que o meu português é bom .. por quê? Por que eu leio bastante em português
175 P.:	Certo
176-Thais	Minha redação é boa . nunca tive problema com gramática . nada . porque eu sempre gostei de estudar
177 P.:	Certo
178-Thais	Então .. no inglês . é a mesma coisa
179 P.:	Tá .. então . você pode dizer . assim . que talvez seja agora .. você não esteja com a mesma confiança que cê tinha .. um tempo atrás . em Salvador . em [São Paulo]
180-Thais	[Sim]
181 P.:	por essa questão que a gente já falou-
182-Thais	Isso . é
183 P.:	Tá
184-Thais	É como se eu não tivesse subindo .. subido nenhum degrau mais . entendeu?
185 P.:	Entendi
186-Thais	Tivesse parado ... tipo . se eu entrasse na de ... ((aluna menciona o nome de dois cursos que fazem parte do nível intermediário, na escola em que a pesquisa foi realizada)) . num .. (nem ligo) . falo até dizer chega
187 P.:	((risos))
188-Thais	Falo . assim .. sem medo de errar
189 P.:	Tá
190-Thais	Mas . assim . é como se eu tivesse chegado no avançado capengando . vamos dizer assim
191 P.:	Entendi .. entendi [...] Como você avalia o seu nível de ansiedade nas aulas de inglês? Você acha que nas aulas de inglês você normalmente .. tem ansiedade .. não tem?
192-Thais	Eu não digo ansiedade mas é mais nervosismo . foi o que eu disse . assim . se eu tô num nível avançado . então .. eu tenho que falar um pouco melhor do que se eu estivesse entrando agora no inglês
193 P.:	Tá
194-Thais	Então . o que acontece . por causa disso eu fico nervosa .. aí acabo esquecendo as coisas .. é automático . é um ciclo
195 P.:	Então . então isso .. não acontecia antes ((P afirma, esperando confirmação da aluna))
196-Thais	Nã::o .. quê::

197 P.:	Cê não ficava nervo:sa
198-Thais	Nã:o ... nem prova oral [...] nunca tive problema
199 P.:	Era tranquilo ((P afirma, esperando confirmação da aluna))
200-Thais	Era
201 P.:	Você acha que é mais uma coisa .. do .. é:: avançado?
202-Thais	Si:m
203-P.:	Por causa de uma cobrança sua
204-Thais	Isso . coisa minha . nada com .. com ninguém . eu e eu mesma . sabe
205-P.:	Tá ... normalmente você se cobra com relação a outras coisas também . você se considera uma pessoa perfeccionista . ou não?
206-Thais	Eu não digo perfeccionista .. por que . assim . acho que perfeccionista é uma palavra muito assim . muito forte . até exagerada
207-P.:	Tá
208-Thais	((inint)) mas eu sou . tipo . se eu quero uma coisa . eu . eu . eu quero me dedicar àquilo . então eu vou dar o meu melhor .. entendeu
209-P.:	Tá
210-Thais	E eu não tô dando o meu melhor em inglês . então por isso que eu .. me cobro
211-P.:	Tá .. entendi [...] tem um outro item . que era quando o professor pede pra fazermos atividades em pares ou pequenos grupos . fico bastante motivado .. esse era o item ... você marcou dois .. reflete qua:se totalmente a sua atitude ... o que falta pra você marcar um? ... reflete perfeitamente a sua atitude
212-Thais	Por que depende muito do assunto .. tem . tipo . a parte gramatical . eu gosto de ficar sozinha ... por que . eu entendo melhor eu lendo .. e eu interpretando . por que- .. e ninguém . tipo . dando opinião
213-P.:	Certo
214-Thais	Mas . tipo . tem ... vai . tem alguma coisa assim . diferente . a não ser gramática- se bem que quase tudo é gramática
215-P.:	Hum
216-Thais	Mas que não seja gramática . eu prefiro ouvir da outra pessoa pra dar opinião
217-P.:	Tá
218-Thais	Mas tem coisa que eu prefiro eu mesma interpretar ... isso é em tudo . não tem jeito
219-P.:	Ah . é?
220-Thais	Tipo . matemática . eu era assim . tipo eu ((inint)) tudo sozinha
221-P.:	Certo
222-Thais	Por que eu queria entender daquela maneira . pra mim é a melhor maneira de eu entender ... e ninguém vai conseguir me mudar
223-P.:	Tá
224-Thais	Eu sei . assim . tipo . o professor falou lá . é assim . assim . assim ... mas daí eu .. entendeu?
	[...]
225-P.:	Faça uma avaliação geral da sua participação ... ã:: ao longo do semestre- a sua participação oral .. faça uma avaliação geral ao longo do semestre ... podia ter sido alguma coisa diferente .. ou não? Como que você avalia?
226-Thais	Se eu tivesse estudado mais . lido mais ((inint)) estudado tudo . poderia

	ter falado mais
227-P.:	Tá
228-Thais	Claro . eu .. eu deveria ter falado mais . não vou dizer . assim . que eu falei o suficiente . por que não foi também
229-P.:	Eu não tô falando nada . não tô falando (se foi ou não) . [tá bom?]
230-Thais	[Sim] ((risos)) ... mas . assim . pra mim foi bom . por que eu falei
231-P.:	Pra você foi bom ((P afirma, esperando confirmação da aluna))
232-Thais	Si::m ... do jeito que eu tô . foi ótimo ... ótimo também não . foi bom
233-P.:	((risos))
234-Thais	Ótimo já é demais
235-P.:	Do jeito que eu tô ((P repete palavras da aluna, procurando explicação para o que ela havia dito))
236-Thais	Tipo . ((inint)) lição ((inint)) entendeu?
237-P.:	Tá
238-Thais	Você (vê o caderno) . não fiz
239-P.:	Tá
240-Thais	((inint))
241-P.:	Nesse sentido . foi boa a sua participação?
242-Thais	Sim
243-P.:	Entendi
244-Thais	Se fosse o contrário . eu tivesse me dedicando . teria sido pé::ssimo . eu diria péssimo
245-P.:	Se você tivesse se dedicando mais-
246-Thais	Sim-
247-P.:	Ou seja .. lendo em casa-
248-Thais	Si::m . estudando . pegando o livro . estudando . fazendo exercício
249-P.:	Tá
250-Thais	É: buscando as coisas
251-P.:	Aí . você acha que-
252-Thais	Eu teria falado mais .. mas . porém . se eu tivesse falado o tanto que eu falei . seria péssimo
253-P.:	Entendi

Trabalho de pesquisa – Fabiano Toledo –
Mestrado – PPGL – UFSCar
Transcrição de entrevista
Aprendiz: Vitor

01-P.:	Bom ... no seu questionário . você diz que além de estudar no ((P menciona o nome da escola em que o aluno estuda inglês, e onde os dados foram coletados)) . você também estudou no ((P menciona o nome de uma outra escola de idiomas, onde o aluno estudou inglês previamente))
--------	--

02-Vitor	Certo
03- P.:	Como eram as aulas lá? Eram parecidas com as aulas daqui: .. o foco: .. também era esse . como eu te falei . né . con . conversaçã:o .. como é que era?
04- Vitor	Eu estudei no ((aluno menciona o nome da outra escola de idiomas citada)) quando eu tinha ... dez a:nos ... eu nu:m lembro muito bem ... o que eu me lembro é que era: . mais voltado à gramá:tica .. não lembro de ter muita .. conversa em sala de aula .. é: muitas discussões sobre conve:rsas .. não lembro disso depois eu fui voltar a fazer no ((aluno menciona novamente o nome da escola em que estudara)) quando eu tava fazendo vestibular . só que daí eu fui faze::r .. justamente só gramática me:smo .. (por causa) do vestibular ... daí . tipo . é um cu:urso: .. especí:fico . né
05- P.:	Certo
06- Vitor	Mas a:: ... pelo menos . que eu me lembro . não era tão voltado à:: . à conve::rsa .. assim . que nem aqui
07- P.:	Você gosta:va?
08- Vitor	... ah .. eu era criança . eu não tinha responsabilidade nenhuma ((risos)) . então e:u: não freqüentava mu:ito ... não gostava ne:m .. desgostava . sabe ... num ligava . sabe . não me importa:va . achava que não era importa:nte . assim
09- P.:	Entendi ... agora:: .. compara:ndo o esti:lo . né . das duas ... esco:las .. assim . que nem cê falou . que lá: . cê não lembra do foco ser na: .. na conversaçã:o ... qual estilo você prefe:re?
10- Vitor	Eu . eu a:cho: .. bem legal que a- a: .. o ((aluno menciona o nome da escola de idiomas onde os dados foram coletados)) é mais interessante . porque tem a:: .. ((inint)) a:: . as aulas nu:m ... ((inint)) nas aulas vo- você conve:rsa . você:: .. cê tem esse foco na conversação . tudo . mas a ((aluno menciona o nome de um website próprio desenvolvido pela escola, no qual os alunos realizam atividades relacionadas ao curso)) é muito exercício de teori:a ... e alguns de <i>listening</i> .. então cê- a ((aluno menciona novamente o nome do website)) acaba complementa:ndo .. o:: . o que a- .. então cê acaba trabalhando a . tipo . as três verte:ntes . cê .. durante as aulas você .. foca mais a .. conversaçã:o . tudo .. e:: . daí durante a: . uma aula . cê faz a: .. parte de gramá:tica . pe- durante a aula também tem muito <i>li:stening</i> ... então . eu acho que é:: .. mais comple:to .. a ((aluno menciona mais uma vez o nome do website)) é bem interessante por causa di:sso igual- porque . por exemplo . nessa pro:va ((aluno se refere a uma prova escrita que acabara de fazer, que é uma das formas de avaliação empregadas pela escola)) ... o que eu achei estra:nho mesmo foi a falta de ter .. mais gramá:tica ... daí na ((nome do website)) eu .. uma ((nome do website)) também . é uma

	pro:va . né . cê- .. tem uma: . um (módulo) que trabalha .. ((inint)) isso .. (acho isso) interessante
11- P.:	Você-
12- Vitor	Tipo . é um sistema ma:is .. perfe:ito . digamos . a .. traba:lha as . as várias verte:ntes ... quando cê num conse- ((inint)) praticamente você trabalha as três vertentes dentro duma: .. sala de a:ula .. ao mesmo te:mpo .. tipo: .. foca uma nu . numa sala de aula . e as outras nu- .. e as outras .. é:: você acaba focando num outro luga:r . (cê vai pra) ((nome do website))
13- P.:	O que você chama de três vertentes . sã:o: ...
14- Vitor	Ah . a conversação . a . a:: .. própria . gramá:tica e o: . <i>listening</i> . né
15- P.:	Tá
16- Vitor	Porque ... pelo menos .. o que eu a:cho .. no nível que eu estou- não sei se o (professor) nu:m .. pensa assim ... é:: . eu até entendo muito bem a- o que uma pessoa fa:la .. na minha experiência de intercâmbio eu conseguia .. entender perfe:tamente . o problema meu é conversa:r ((risos)) .. entender é tranqui:lo . sabe . mas .. co:nversar é difícil ... daí . cê . cê .. (entra) nos ge:stos . tudo . assim ... agora: .. conversar é difícil . mas entender é tranquilo
17- P.:	Por que você acha que conversar .. é difícil?
18- Vitor	É porque eu a- eu acho que tipo: . a: . por exemplo . eu vejo muito filme em inglê:s ... então . tipo: . o- e assisto com legenda em inglês .. então . o <i>li:stening</i> .. eu pratico- eu vejo mu:ito filme . então eu pratico mu:ito ... só que eu- .. eu . tipo: .. enquanto eu vejo aí .. pelo menos uns três . quatro filmes .. por mê:s . pelo menos .. isso já há vários anos . eu converso muito pouco em inglês fora da sala de aula ... então . tipo .. é:: esse que é um pouco de- .. isso que eu acho que é meio- dificuldade que eu tive de .. pegar a conversação .. mas . por exemplo . <i>listening</i> . tudo . essas coisas . faci- fa- .. eu achei .. que ficou facilita:do com isso
19- P.:	Então você acha que: o fato de você não pratica:r .. a conversação fora da sala de aula como você pratica o <i>listening</i> .. isso: .. exerce uma . uma influência .. no . no seu <i>speaking</i> ?
20- Vitor	É ... eu a:cho ... porque . apesar de você . tipo .. se você fosse escrever .. em vez de conversar . se fosse escrever . assim . cê (teria) .. cê gasta mais tempo .. mas o fala:r .. é o . pra mim . o mais diff:cil ...
21- P.:	Tem algum outro motivo . aí .. com relação a- ao fato de você achar falar mais difícil?

22- Vitor A:h ... que ti- .. eu falto basta:nte da aula quando tem época de prova ((o aluno se refere às provas relativas ao curso de graduação no qual estava matriculado)) . então . também . isso .. eu não freqüento o curso o tempo to:do . isso . também . por mais que cê queira . se cê falta aí .. a última semana . as últimas três semanas . cê .. tipo . eu praticamente perdi to:das as aulas . isso também . isso ao longo de vá:rios .. vários semestres . cê acaba .. piora:ndo .. já a própria conversação em função . em detrimento das outras . né ... e:: eu não sei também . eu acho que é . é . eu acredito que é meio geral .. isso .. é muito ma- mais simples cê aprender a .. cê escuta:r .. cê escutar .. você escrever do que cê fala:r
	[...]
23- P.:	E cê acha . então . que é pela questão da prá:tica ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
24- Vitor	Eu acho que é .. pela questão da prática ... eu acho que tem certas coisas- até um amigo meu .. falou isso ... ele: morou um ano nos Estados Unidos . ele .. já tinha o .. a proficiência . né . tinha tirado o TOEFL . tudo . pra fazer o intercâmbio . ele falou <i>eu só consegui a proficiência mesmo quando eu morei lá</i> .. porque por mais que cê saiba falar . tudo . cê não vive:u a língua . sabe . cê . cê precisa de um tempo pro cê viver a língua pro cê adquirir .. assim . proficiência . tudo . isso .. o fato de viver a língua . tipo . o tal <i>dia-a-dia</i> . que é onde você .. ganha conversação .. eu acho que .. às . às vezes . assim . tipo . não vai nem pra estudar . cê vai pra trabalha:r . por exemplo . o .. <i>working travel</i> .. o pessoal vai pra trabalha:r ... mas eles tão vivendo a língua . tão conversando . tudo . então . tipo: .. cê acaba .. adquirindo essa proficiência por causa .. da conversação . tudo . cê evolui isso ... eu acho que a .. a grande dificuldade .. em conversação . da prática fo:ra da sala .. né ... cê num tem no seu dia-a-dia
25- P.:	Tá ... é:: .. se fosse tivesse mais prática . mas aqui no Brasil mesmo .. cê acha que . por exemplo .. cê tem duas aulas semanais . de uma hora cada uma ... que que você acha com relação a esse tempo? Pra . pra prática . né . pras atividades de prática do <i>speaking</i> . você acha que é pouco .. como que você vê isso?
26- Vitor	Ah ... eu acho que ... que dentro do contexto . é que pela: ... eu . eu acho que é pouco . mas eu entendo . também . tipo .. cê tem .. tipo . cê tem um cu:sto . né .. então . cê- por exemplo . duas aulas por semana . tudo . eu acho uma- .. que é muito po:uco pro cê .. trabalhar a língua . tudo ... e:: .. e tipo .. realmente conseguir uma:: . um domínio ple:no de conversar . um domínio pleno de gramática . tudo ... só que muito você- muitas coisas você consegue .. por você me:smo .. tipo . o domínio da gramática você consegue estuda:ndo . o domínio do <i>listening</i> é mais fáci- eu acho que é mais fácil . cê consegue .. pegar um CD e escutar .. e .. agora .. o do- a conversação mesmo . você precisa de uma outra pessoa ... então já:: .. isso já

	dificulta e muito .. cê . o fato de cê precisar de uma outra pessoa ... então .. eu acho que .. duas horas . pelo contexto .. no caso .. eu acho que é pouco . mas- ... tipo .. eu acho que é pouco no geral . mas dentro do contexto aonde a gente ta inserido é o .. é suficiente . sabe ... eu acho que é suficiente pra você conseguir se expressar . tudo .. mas tipo não pra você dominar a língua . sabe
27- P.:	Tá
28- Vitor	E:: ... porque é . eu acho que .. cê tem que viver um pouco a . aquela língua pro cê ter o .. domínio dela
29- P.:	Tá ... agora:: .. aqui no Brasil mesmo ... se você:: .. vamos supor que você praticasse mais do que duas horas por semana ... vamos supor que você:: .. tivesse .. mais horas .. o dobro de . de . de horas por semana . mais uma prática fora da sala de aula ... sei lá .. um colega .. você acha que .. você poderia .. adquirir fluência assim?
30- Vitor	Eu a- eu acho que sim ... inclusive o . o .. tem um rapaz que mora comigo . que estuda aqui . que a gente conversa . né .. não vou falar que o tempo inteiro ... pelo menos quando a gente está estudando inglês . puxa assunto em inglês . né ... geralmente . conversa em português mesmo ... isso ((inint)) já melhora . pois antigamente era só eu sozinho .. e: . outra coisa que eu não sabia . era que . tipo: .. cê tem tipo um <i>chat</i> ((sala de bate papo virtual)) na ((aluno menciona o nome do <i>website</i> utilizado pelos alunos da escola para fazer atividades relacionadas ao curso)) . né .. então .. no meu caso não é tanto escrever que é o problema . é mais conversar . mas a: .. a partir do momento que cê tem um <i>chat</i> cê pode a- tem umas <i>webcam</i> aí:: . daí com <i>webcam</i> . com fone . cê: . tem aula de conversação .. cê consegue: .. conversar
31- P.:	E .. dessa forma cê acha que seria possível adquirir fluência . mesmo estando no Brasil? Com .. mais prática? <i>Chat</i> .. <i>webcam</i> .. ou você acha que .. só mesmo: .. morando fora?
32- Vitor É que . tipo .. eu não saberia como eles definam .. o que é uma fluência . sabe .. pelo jeito que eu penso em fluência . é o cê mesmo .. viver a língua . assim .. tipo .. e eu acho que-
33- P.:	O que você chama de <i>viver a língua</i> ?
34- Vitor	É porque- .. por exemplo . por mais que você estuda . tudo . tem algumas gírias que cê não vai entender sem viver a língua . sabe .. ou algumas situações que: .. por exemplo . aquela a: .. aquela música que cê passou lá .. <i>flácido</i> e:: ..
35- P.:	Sei
36- Vitor	<i>Flacid and hard</i>

37- P.:	<i>Hard . é</i>
38- Vitor	<p>É . tipo . é uma coisa que a gente pe:nsa .. que é normal .. daí na hora que cê- .. como cê não viveu a língua .. na hora que cê fala isso . cê vê que .. para o: .. o americano . tudo . isso é totalmente normal [...] a gente aprende inglês . tudo .. mas .. é::: ... a gente aprende a gramática . a gente aprende o <i>listening</i> .. mas .. o que eu senti ((aluno faz referência ao período em que fez intercâmbio em Portugal, e usou o inglês em viagens feitas nesse período, para outros países europeus)) . por exemplo . é que . tipo . eu consigo conversar normalmente com qualquer estrangeiro .. mas quando cê pega um nativo da língua mesmo .. é: .. tipo . é totalmente diferente . sabe .. as gí:rias . tudo isso . isso que eu entenderia como proficiência . sabe .. é cê tá . por exemplo .. é você .. estar no Brasil e entender que . tipo . quando o cara fala .. <i>da hora</i> .. num quer dizer <i>da hora</i> .. num . num . na::: . no rea:l . sabe .. a proficiência não estaria no fato de você fala:r ou de você: .. tipo . acho que- .. você falar be:m . tudo . isso aí cê conse:gue .. estudando . tudo . acho que aí cê chegaria até o avan- acho que proficiência é o fato de cê .. tipo . ser como um nati:vo . sabe .. você fala as mesmas gí:rias . você entende as gí:rias . e a língua: .. ela . ela vi:ve . né . ela num tá parada . né . então .. aparece uma nova gí:ria .. daí . tipo .. se cê ficar muito tempo .. sem ver a língua também . cê acaba meio que perdendo essas mutaçõs que tão acontecendo .. eu a- .. então é isso que eu defino como proficiência . eu não sei como que é a: .. definiçã:o . você ter qual ní:vel . assim [...]</p>
39- P.:	Então <i>viver a lingua</i> você acha que seria .. convivência com nativos
40- Vitor	Com nati:vos
41- P.:	Imersão ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
42- Vitor	Imersão mesmo-
43- P.:	Num país onde a língua é falada
44- Vitor	<p>Tipo .. eu num .. eu não acho que cê precise de muito te:mpto ... a partir de um estágio que você adquiriu . você não precisa de muito tempo pra tirar proficiência . sabe .. tipo . cê precisa .. entrar em contato . nem que seja seis meses . cê domina as gí:rias . cê domina o je:ito que eles falam . porque por mais que cê fala- a gente aprende a gramática corre:ta .. ah . muita ho- muitas vezes eles não tão nem liga:ndo . sabe . tipo é meio o jeito do nativo . sabe .. tipo . eu acho que a proficiência é bem isso . até no erro mesmo . sabe . não é assim ser .. ce:rto . às vezes cê pode errar de algum .. alguns moti:vos . sabe . de alguma: .. ah . como acontece aqui no Brasil</p>
45- P.:	Sim

46- Vitor	Cê num fala o português perfe:ito
47- P.:	É .. tá certo ... ok .. ã::: ... tem a ver com isso que cê tava falando . talvez:z . que na sua resposta à questão cinco do questionário você diz que considera o aprendizado de inglês um pouco difícil ... a que você acha que isso se deve? O que torna o aprendizado de inglês difícil pra você?
48- Vitor	É que .. aí . aí vai um pouco . eu acho que aí seria mais é::: .. um pouco .. de tale:nto ... porque eu não tenho habilidade com línguas . isso daí eu não só me referi a .. inglês . por exemplo .. eu já me referi até .. a português mesmo ... então . pra mim . tipo é: .. eu tenho muito mais talento com nú:meros . coisas assim que .. tipo um mais um é dois e se:mpre será . sabe . tipo .. assim . ti- .. por que . por exemplo . cê olha uma fra:se .. é::: . por exemplo .. é::: frases .. é: . em inglês . por exemplo . quando cê pergunta pro sujeito . quando cê pergunta pro objeto .. cê muda .. a frase [...] isso é . é meio bá:sico .. mas tem algumas frases que cê precisa entender um pouco mais de gramática . tudo .. pra ver o que que é .. isso é . isso . pra mim é complicado . sabe .. por exemplo: .. no caso de português seria . por exemplo . uma palavra numa frase funciona como um .. um adjetivo . que seja . sabe . e na outra é um adjunto adnominal . sabe
49- P.:	((risos))
50- Vitor	Essas coisas .. nu:nca en- nu:nca aprendi . i:sso eu acho meio difícil . sabe . essa parte de gramática mais a fu:ndo . tudo .. que era o que e:u .. o que eu achava que precisava saber pra .. fazer um TOEFL . tudo . eu acho que é .. to:talme:nte erra:do . né
51- P.:	[...] Cê faz que curso mesmo?
52- Vitor	Engenharia Elétrica
53- P.:	Engenharia Elétrica [...] você::: ... qual a sua visão de . de gramática .. no inglês .. você gosta .. porque .. me dá a impressão às vezes .. de que você gosta .. é a impressão que eu tenho . tanto .. pelo fato de você .. fazer perguntas . não é todo aluno que faz . pedir pra eu manda:r .. é::: sites relacionados
54- Vitor	É que é ... nesse caso . por exemplo . o: ... tirando a ... aonde que eu consigo trabalhar seria o <i>listening</i> e a gramática ... o <i>listening</i> eu acho que eu já trabalho .. be:m [...] mas a gra- tirando o <i>listening</i> . que eu acho que eu já faço . bastante até . a gramática .. é uma parte que . tipo .. eu não te:nho .. eu tenho interesse porque eu tenho interesse em .. pega:r .. conseguir uma proficiência . tudo . hoje em dia é mu- .. é muito importante a .. um TOEFL . né .. mas tipo .. se você perguntar eu .. eu te:nho dificuldade . sabe . num .. tipo . eu tenho dificuldade em português . sabe . então é::: .. é onde que eu tento estudar mais também .. eu tenho- .. tentar melhorar

55- P.:	E:: .. então . ã:: essa impressão que eu falei que eu tenho de você gostar da gramática . não seria isso . que você [gosta] ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
56- Vitor	[É] . não seria be:m gostar . seria
57- P.:	((risos))
58- Vitor	uma tentativa de melhorar . sabe ((risos)) ... por .. por causa de objetivos
59- P.:	[...]
	[...]
60- Vitor	Acho que a única coisa que não me motiva muito . assim . que .. é um pouco meio . meio por timidez . por exemplo .. eu não consigo fazer .. quando cê vê: .. jogo de mímica . por exemplo . sabe .. no:ssa . eu tenho uma dificuldade ime:nsa disso . sabe ((risos)) . no:ssa ... então . tipo . não me motiva muito . sabe .. agora . por exemplo . se cê coloca .. em vez de ser um jogo de mímica . ser um .. ser algum outro tipo de jogo .. eu acho que- .. e:u .. já acho mais interessante . mas daí é- motiva mais . mas daí é de cada um . né
61- P.:	Que ti- por exemplo . um outro-
62- Vitor	Ah . eu acho que a .. até . por exemplo . o jogo da força . por exemplo . apesar de ser um jogo bobinho é um jogo .. legal . interessante . cê faz umas análises . tudo ... acho que só- .. o único jogo mesmo que eu lembraria que não me motivava mesmo . em aulas . tudo . era .. mímica . sabe .. nossa . quando ia fazer eu falava <i>putz</i>
63- P.:	((risos))
64- Vitor	mas é:: . tipo . uma dificuldade minha . e tipo .. sabe .. é meio .. pessoa:l . assim
65- P.:	Cê . cê falou que daí na: na força . cê . cê falou assi:m .. que daí cê faz suas análises . tal-
66- Vitor	É . cê fa- .. cê: .. no começo não . mas quando cê já .. tem aí algumas letras . assim . cê pode .. cê faz as colocações . né .. pode ser .. várias pala:vras . cê começa a eliminar as- exerci . exercita também um pouco .. o seu conhecimento . o que cê já sabe . o que tem de leitu:ra . tudo . das palavras . né ... e:: .. porque geral- as primeiras cê chuta .. depois quando vai aparecendo . cê vai vendo o que pode fazer ... então . às vezes . com .. três letras uma palavra você já acerta . sabe .. <i>essa encaixa perfeitame:nte</i>
67- P.:	Comparando . então . dois tipos de atividades . uma . essa em que você pode analisa:r uma coisa . que nem cê falou . né . da força . e

	<p>uma outra . por exemplo . da mímica . né . que cê falou também .. que .. envolva: mais . assim . uma coisa .. mais de . de interação . mais rá:pida .. voc-</p>
68- Vitor	<p>É que .. eu acho que .. pro andar do curso . tem que ter as duas .. mas é . e . por exemplo .. eu não me motiva:va . e . tipo . eu achava um pouco um meio no a:r . sabe . eu gosto de um negócio mais analisa:do . tudo .. tem gente que go:sta de se expressar .. mã:os . tal . consegue fazer uma mímica interessa:nte . até le:mbra . vai lembrar uma palavra depois de muito tempo por causa da mí:mica . sabe ... por exemplo: ... fez uma mímica de um cara que tá tomando um café na padaria e vai lembrar que padaria é <i>bakery</i> pro resto da vida . sabe .. então . tipo: .. é: taria volta:do .. em como as pessoas apre:ndem . sabe .. diferentes métodos de aprendizado de pessoas .. no me:u ca:so . a ana- .. eu acho que a maioria das ve:zes .. a parte .. quando cê coloca a análise . tudo . assim . fica mais fá:cil o aprendizado ((inint)) .. mas eu entendo que . tipo .. pra . para uma cla:sse em geral . assim . tem que ter atividades dessa ... mas é: uma coisa que . tipo . quando eu sabia que tinha . não me motiva:va a fazer . sabe ((risos))</p>
69- P.:	((risos))
70- Vitor	<p>Tipo . eu sei que tem que ter mas era uma coisa que .. não me motiva:va . sabe</p>
71- P.:	Isso .. inclui .. discussões?
72- Vitor	<p>Nã:o ... discussões eu acho interessante .. você trocar .. os seus pontos de vistas . os seus argume:ntos . tudo .. e:: .. as discussões eu acho: .. o ma:is interessa:nte . são as .. as discussõ:es ... apesar de- .. a: . os seus próprios argumentos são bem- são muito importantes .. mas a:: . quando cê tá discutindo . cê tá trabalhando a: própria conversação . sabe ... então eu acho que a discussão é fundamenta:l ... às vezes .. eu acho muito mais .. importante o: .. o fato de cê tá conversa:ndo mesmo . tudo .. do que o: . o próprio argumento .. quando cê tá discutindo . cê tá conversando . cê tá expondo seus argumentos . cê tá tentando convencer . mas o fato de você estar conversa:ndo . eu acho que é . tipo . seria o mais importante tipo . numa redação . tudo . cê tem que se expressar . os argumentos- .. mas .. em sala de aula . o mais importante mesmo é .. o fato de você estar conversando</p>
73- P.:	<p>Tá .. eu perguntei também porque eu me lembro de algumas situações .. é: que eu acho que eu pedi pra vocês fazerem alguma atividade .. em pares ou em trio .. aí eu me lembro de .. tá você e mais alguém .. e:: de você olhando no li:vro e aí pensando sobre algum assunto . assim . do livro aí você me fazer uma pergunta ... então . ao invés de::- em alguns momentos . né . de . de repente: . conversar com o cole:ga . de fazer pergunta pra ele ou . sei lá .. você estar ali concentrado no li:vro e depois me fazer uma pergunta ...</p>

	como que você: .. cê confirma isso ou-
74- Vitor	Não . eu tenho certeza que eu faço isso ((risos))
75- P.:	((risos))
76- Vitor	<p>Às vezes é .. é alguma coisa . assim . tipo .. e:u .. eu diria que eu tenho . assim . um . um déficit de .. manter a atenção em sala de aula . sabe .. por exemplo . na faculdade .. eu mato um monte de aula porque . tipo .. eu se:nto .. se eu vou apren- eu vou aprender os primeiros dez minutos .. aquele- .. mesmo .. meia hora . naquela primeira meia hora . cê não vai aprender muita coisa . sabe ... então . tipo . às vezes eu não tenho aquela atenção .. cem por cento o tempo to:do . assim .. por exemplo . no começo da atividade . já dividiram os pares . tudo . eu ainda tô .. tô reparando numa dúvida que eu tô .. numa outra ativida:de e não perguntei na ho:ra . sabe . deveria ter perguntado ... então . isso aí- i:sso . eu acharia que é um pouco mais de .. é:: .. tip- .. falta de foca:r . sabe . cê tá .. cem por ce:nto ate:nto . tudo . isso é . é um tipo de .. um déficit que ... me:u mesmo . sabe .. porque ele existe na faculdade . em tudo quanto é lugar ... então . acho que às vezes .. fiquei com uma dúvida no .. na questão acima . assim . não perguntei na hora . eu tava tentando raciocinar . e daí passou . já dividiu . tudo . o pessoal tá fala:ndo . aí depois eu perguntava . sabe ... ((inint)) aquilo a:ntes .. eu não sei . acho que é um ... acho que nesse caso seria tipo: ... eu num .. num falaria que é vergonha porque eu não tenho muita .. eu não tenho vergo:nha de .. de perguntar ... acho que seria mais uma tentativa de cê descobrir o que tá errado . sabe ... daí às vezes cê tá focado naquilo lá . <i>não . per aí . por que que não é assim?</i> . sabe .. daí cê não . cê não tem .. não pergunto:u . daí . tipo . já separou os grupos . tudo . depois cê pergunta . sabe ... eu acho que é . é um pouco de: .. essa tentativa de cê: .. é: tentar descobrir sozi:nho .. e:: .. acaba prejudicando um pouco a sua atenção . daí .. cê não participar também da:: . da atividade em .. conjunto também . acho que eu fiz muito isso no começo das práticas . devo ter feito isso uma- .. na hora que .. enquanto o pessoal . na hora que já dividiram os grupos . tal . começa a conversar .. acho que a maioria eu devo ter .. um pouco aí eu devo ter perdido por causa disso</p>
77- P.:	[...]
	[...]
78- Vitor	Então .. com relação à pergunta eu não tenho vergonha . eu acho que é um pouco mais de .. é . cê tá analisando uma co:isa .. mas na verdade isso aí já ... já passou esse te:mpo . sabe . cê já deveria ter .. ter ido pra .. pra próxima parte . sabe . só que ainda tava na anterior
79- P.:	E você acha que isso se deve .. a uma falta de atenção .. naquele momento .. em que- ((P afirma, esperando confirmação do aluno))

80- Vitor	Eu acho que é mais falta de atenção
81- P.:	Tá
82- Vitor	Tipo . cê tá:: . cê tá com a atenção .. no inglês . tudo . mas . tipo . num tá:: . com a atenção no que tá .. ocorrendo . sabe .. por exemplo . no caso . seria: .. a atividade com o grupo ... no começo . por exemplo . cê tá .. pensando em .. na gramática . enquanto .. aí . nos trinta segundos inicia:is . um minuto . tá: .. ocorrendo a conversa . sabe
83- P.:	Hum
84- Vitor	Acho que é .. falta de atenção nesse sentido
85- P.:	Tá ... é:: . então . por exemplo . ta ocorrendo alguma coisa na sala de aula .. e você tá pensando numa outra coisa ((P afirma, em tom interrogativo)) ... assim . não necessariamente fora da sala de aula . mas . assim . cê não tá com o pensamento ali: .. no . no .. naquilo que tá acontecendo ((novamente o P afirma, em tom interrogativo))
86- Vitor	No caso . eu acho que .. com certeza . se fosse perguntar pra mim . com certeza era .. coisa de gramática ... por exemplo . eu via um negócio . e falava <i>pô . por que que não é isso?</i> . sabe . eu ficava pensando porque que não era . sabe ... com certeza era gramática [...] enquanto . por exemplo . já tinha passado da gramática pra: .. conversa . e eu ainda tava na gramática . sabe
87- P.:	Entendi tá ... [...] na sua resposta à questão nove do questionário . você diz que é uma pessoa tímida . e que por isso geralmente não conversa muito .. em sala de aula .. por ser uma pessoa tímida ...
88- Vitor	É verdade
89- P.:	Ã::: ... então . se você acha que não conversa muito em sala de aula . você considera que haja algum outro motivo .. pra isso .. além da timidez?
90- Vitor	Por exemplo .. eu acho que conversa em sala de aula .. é tipo:: assim . seria .. mais próximo . assim . do normal . sabe .. por que tem ... é:: .. tem gente que .. conversa muito mais . sabe .. eu vejo que eu participo das .. atividades . tudo . mas . assim . não sou . por exemplo .. em atividades de conversa . eu não sou quem mais conversa . tudo ... às vezes .. já .. acabou o .. a: o tempo de ... o que você tinha pra conversar . assim . tipo ... tinha que comentar sobre três assuntos .. daí . no caso . eu fico meio quieto . enquanto tem outras pessoas que . apesar de já . já terem acabado esses assuntos . tão falando .. de temas relacionados . sabe . acho que isso é um pouco mais a timidez . acho que eu conversei o: .. digamos assim . o: .. o suficiente . o essencial ((inint)) . eu não converso extra . então . por exemplo .. é dado .. três tópicos .. a gente conversa . tudo .. mas .

	por exemplo .. geralmente cê tem .. o:utros tópicos ... embaixo . por exemplo . cê fala só os três ... daí os outros tópicos .. talvez outros .. tão conversando e aí .. parou . assim . em volta ... eu acho que: .. isso é um pou- .. um pouco meio da timide:z me:smo
91- P.:	Tá [...]
92- Vitor	[...] Então . eu tento vencer essa timidez chegando o mais próximo possível do normal ... mas tem aquela pessoa que é mais .. é::-
93- P.:	Mas você falou entã:o .. <i>chegando mais próximo .. possível do norma:l</i> ((P afirma, em tom interrogativo))
94- Vitor	É falando . tipo .. cê pede pra fazer uma atividade . fazer aquela ativida:de
95- P.:	Tá . tá
96- Vitor	Daí eu acho que eu .. eu consideraria isso normal . eu tento .. fazer o mais próximo disso .. mas tem aquela pessoa que é comunicativa na:ta ... então . aquela- .. a:: eu não sou . é .. esse tipo de pessoa ... então . essa pessoa que é:: . que tem uma .. facilidade com comunicação .. ã: .. é mais fá:cil pra ela .. trabalhar com .. conversação . tudo . vai puxando assu:nto . assunto . assunto ... às vezes é um pouco: .. acho que é um- .. eu acho que i:sso é um pouco mais de cada pesso:a . né
97- P.:	Tá . e você::-
98 - Vitor	É meio aquele pensamento meio fecha:do . né . cê falou pra fazer isso . a gente faz isso . sabe ... enquanto que .. tem outras pessoas que .. cê falou pra fazer isso . faz isso e ma:is alguma coisa . sabe .. é:: eu acho que- .. eu acho que seria- isso seria a ideia de uma pessoa comunicativa e uma pessoa ... bem tí:mida .. no caso
99- P.:	Você::: .. respe:ita essa sua timidez . nas aulas de inglês .. ã:: ou você acha que: .. você deveria .. falar ma:is .. e ser igual a essas pessoas que são mais comunicativas . ou você respeita porque você é assi::m e .. é isso mesmo?
100- Vitor	Não . eu . eu .. eu tento falar o máximo possível ... eu sei que eu não consigo chegar a uma pessoa comunicati:va . que eu não vou conseguir ... mas . tipo . eu tento falar o máximo . sabe ... então . eu tento participar das conve:rsas . tudo .. mas é: .. eu sei que . por e- .. é que em sala de- na sala de aula ... eu não saberia falar uma pessoa que é extremamente comunicativa ... acho que a .. a Gisele é . por exemplo ... então . quando cê tá no grupo dela . cês tão .. conversando . conversando . conversando ... quando . por exemplo . sentava eu e o Marquinho . por exemplo . a gente terminava a atividade e ficava os dois lá ((risos))

101- P.:	((risos))
102- Vitor	[...] ele é igual eu ((risos)) ... então . tipo assim . acabava: .. pelo menos eu achei . né . acabava a atividade . assim . conversou o que tinha que conversar . ficava meio quie:to . assim . sabe .. acho que é meio .. caracterí:stico assim .. enquanto tinha atividade a gente conversava
103- P.:	Você pre- nesse caso . você preferia fazer dupla com o Marqui:nho .. ou com a Gisele? Com quem você se sentia:: .. melho:r . assim . cê falava <i>Não . agora eu vou fazer dupla com o Marqui:nho</i> .. [ou não?]
104- Vitor	[É] .. eu acho que é mais interessante você trabalhar com uma pessoa comunicativa . porque essa pessoa comunicativa acaba te forçando a trabalhar mais . sabe ... porque quando cê conversa com uma pessoa: .. que tem as mesmas dificuldades . por exemplo . a gente para .. no caso . a gente parava no . no mesmo lugar . né ... enquanto essa pessoa comunicativa tá:: .. tá forçando . assim . a gente tá conversa:ndo . tudo ... eu .. daí . no caso . eu preferiria .. trabalhar . por exemplo . com a Gise:le ... mas o- .. o:: .. é porque . tipo . com o Marquinho . apesar .. o que acontecia muito nas conver- quando eu trabalhava com o Marquinho a gente fazia a .. a parte de conve:rsa . por exemplo .. e eu tirava dúvida com ele . por exemplo . de .. de gramá:tica ... eu ((inint)) falava <i>por que que não é isso?</i> . sabe ... é: <i>como que eu falo i:sso?</i> .. sabe .. daí quando não resolvia eu perguntava pro senhor ... então eu acho que é:: .. no caso .. é:: com a Gisele .. seria melhor trabalhar .. eu trabalhava mais . eu conversava mais com ela ... daí . com o Marquinho eu .. falava menos .. daí eu usava o outro tempo .. o tempo . pra tirar .. alguma dúvida de alguma questão . tudo .. ou ficava quieto também ((risos))
105- P.:	((risos))
106- Vitor	Era assim que acontecia
107- P.:	Quando cê ficava quieto .. cê ficava:: .. quieto numa bo:a .. cê ficava .. constrangido . achando que cê devia tá fala:ndo ((P afirma, em tom interrogativo))
108- Vitor	Eu ficava prestando atenção na Gisele falar . no pessoal falar . eles falam bastante também ... eu ficava na minha . tipo ... mais vendo o que tava acontece:ndo . né .. escutando o pessoal falar . tudo
109- P.:	Numa boa . assim ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
110- Vitor	Numa boa ... porque eu . é .. é tipo meio que caracterí:stica . né ... cê vai . por exemplo .. num churrasco que cê não conhece ninguém . eu não consigo me enturma:r .. imediatamente . não . cê fica lá escutando .. tipo .. já é meio .. normal . não tem problema isso ... é meio .. pessoa:l mesmo

	[...]
111- P.:	Com relação ... naquela última .. parte mesmo do questionário ... tinha lá uma frase que era <i>Parece que nunca estou satisfeito com o meu desempenho</i> ... você marcou a opção dois .. <i>Reflete quase totalmente a sua atitude</i>
112- Vitor	A:: .. essa dá um pouco a ideia de .. de querer melhorar . sabe
113- P.:	Hum
114- Vitor	Então . por exemplo ... é: .. às vezes cê chega . por exemplo . cê estudou . tudo . cê fez um exercício . cê cometeu um erro gramatica:l . cê fala <i>pó . eu estudei . como que eu errei isso de novo?</i> . sabe
115- P.:	Certo
116- Vitor	Eu acho que é um pouco a ideia de tentar melhorar ... então . tipo:: .. eu acho que é .. basicamente essa a ideia
117- P.:	Seria:: .. mas você vê isso como uma coisa assim . ã:: você se considera perfeccioni:sta . ou é mais-
118- Vitor	É . então . isso é um problema meu ((risos))
119- P.:	((risos)) ah . é?
120- Vitor	É: ... é . tipo . eu me cobro mais . sabe . por exemplo ... no inglês nem ta:nto . é mais na faculdade . por exemplo ... no inglê:s . a gente cobra . por exemplo . <i>eu errei . por que que eu errei</i> . sabe . pergunta as dú:vidas . tudo ... mas tipo eu não me cobro tanto porque .. é:: .. pelo menos esse semestre eu num .. num me empenhe:i no inglês . né .. não deu pra eu me empenhar ... no próximo semestre eu vou me empenhar ma:is . sabe .. então . vou procurar mais ... então às vezes é tipo: .. eu faço um erro na atividade . cê fala <i>pó . por que que eu errei</i> . sabe . <i>eu já aprendi isso</i> ... então eu acho que é mais .. no sentido de cobra:nça mesmo
121- P.:	E . cê falou então que você .. é:: tem um pouco dessa característica de ser perfeccionista . mas isso de alguma forma:: .. tem uma interferência na sua atuação em .. sala de aula? Por exemplo:: ... ã . você . na hora de falar . por exemplo . achar que cê só .. vai fala:r quando tiver certeza de que tá ce:rto ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
122- Vitor	Não . lógico que nesse caso seria .. seria mais voltado a .. a . tipo .. meio que assi- meio que grama:tica me:smo ... tipo .. erro relacionado a i:sso . sabe
123- P.:	Tá
124- Vitor	No me:u caso . eu acho

125- P.:	Certo
126- Vitor	Inclusi:ve eu .. nossa .. na hora de falar os tempos verbais eu me pe:rcoto:do ... eu já reparei isso ... na hora de escrever . tudo bem . cê vê o que cê tá escrevendo .. na hora de fala:r ...
127- P.:	Tá
128- Vitor	(Chilique) . sabe . (rituais) ... cê:: acaba se perde:ndo . tudo .. na hora de falar ((inint)) ... mas na hora de:: .. tipo . cê tá com a gramática . cê fala <i>pó</i> . <i>eu sei que . tipo . tá faltando um 's'</i> . que eu não coloquei . sabe . é meio ..
129- P.:	Mas na hora que você vai fala:r . isso-
130- Vitor	[não]
131- P.:	[tem] interferência? Cê acha que não ((P afirma, esperando confirmação do aluno))
132- Vitor	Não
133- P.:	Tá legal