

FERNANDA VIEIRA DA ROCHA SILVEIRA

**A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E ANSIEDADE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
UM ESTUDO DE CASO**

Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa

Universidade Federal Fluminense
Niterói- 2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Fernanda Vieira da Rocha Silveira

Universidade Federal Fluminense

**A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E A ANSIEDADE DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à banca
examinadora da Universidade
Federal Fluminense, como exigência
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada ao
Ensino de Língua Inglesa, sob a
orientação do Professor Doutor
Nelson Mitrano Neto.

Niterói
2008

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

S587 Silveira, Fernanda Vieira da Rocha.
A relação entre crenças e a ansiedade de língua estrangeira: um estudo de caso / Fernanda Vieira da Rocha Silveira. – 2008.
190 f.
Orientador: Nelson Mitrano Neto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2008.
Bibliografia: f. 114-122.

1. Ensino de língua estrangeira. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Ansiedade. I. Mitrano Neto, Nelson. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Letras. III. Título.

CDD 420.7

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar força e saúde para superar os obstáculos.

Aos meus participantes Adriano, Levy e Léo, que tanto e prontamente colaboraram para a realização da pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Nelson Mitrano Neto, pela sua paciência, objetividade e tranqüilidade, que muito me ajudou nas decisões tomadas durante a pesquisa.

À minha prima Natália Pereira Vieira, estudante de Letras da UERJ, pela imensa ajuda com as transcrições das entrevistas.

Ao Curso de inglês BRASAS, que gentilmente me permitiu a utilização do espaço para as gravações das entrevistas.

À amiga e ex-aluna Prof. Dr. Léa Cruz, pela preciosa ajuda durante a elaboração do anteprojeto, agradeço por sua confiança e torcida.

A todos os alunos que passaram por minha vida, sem os quais esta pesquisa não existiria.

Aos meus familiares, pelo apoio e incentivo.

Aos meus colegas professores, pela paciência de me ouvir durante o mestrado.

Aos amigos que conheci na UFF que, com bom humor, contribuíram para amenizar os momentos de tensão.

Aos professores com quem estudei durante o mestrado, pelos seus exemplos de determinação, amor pelo magistério e superação.

A minha filha, meu marido,
minha mãe e minha avó.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo conhecer as crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa de dois aprendizes adultos que se percebem como tendo dificuldade na aprendizagem da língua estrangeira, relacionando-as com o construto da ansiedade de língua estrangeira. Pretende discutir de que modo essas crenças contribuem para o desenvolvimento de sintomas relacionados à ansiedade de língua estrangeira tais como a apreensão comunicativa e a atitude de fuga (*avoidance behavior*). Uma vez que a ansiedade é considerada como um dos fatores afetivos que mais influenciam negativamente o aprendizado de línguas estrangeiras, este trabalho visa a inserir o tema na agenda de pesquisas em Lingüística Aplicada no Brasil, visto que o assunto vem sendo amplamente abordado no exterior desde a década de oitenta. O quadro teórico subjacente a esta pesquisa baseia-se nas descobertas empíricas envolvendo os efeitos da ansiedade no aprendizado de línguas estrangeiras (HORWITZ,1985), enfocando também a conceituação e a trajetória dos estudos sobre crenças (BARCELLOS,2000). Esta pesquisa realizou-se ao longo de seis meses, através de um estudo de caso, contando com a participação de dois aprendizes considerados ansiosos e um aprendiz não ansioso para efeito de comparação, seguindo uma metodologia de análise qualitativa de cunho etnográfico. Os resultados obtidos apontam para uma evidente relação entre determinadas crenças dos aprendizes e o desenvolvimento da ansiedade de língua estrangeira, assim como mostra a natureza dinâmica dessas crenças, percebida através do discurso dos participantes.

Palavras-chave: ansiedade, crenças, língua estrangeira, aprendizado

ABSTRACT

This dissertation aims at investigating the system of beliefs about language learning of two adult foreign language learners who perceive themselves as having difficulties in learning the foreign language, relating such beliefs to the foreign language anxiety construct. It discusses the way these beliefs contribute to the development of symptoms associated with language anxiety as communication apprehension and avoidance behavior. Due to the fact that anxiety is considered one of the affective factors that most negatively influences foreign language learning, this study aims at inserting the topic in the Brazilian research agenda on Applied Linguistics, since the topic has been widely discussed abroad for the past two decades. The theoretical background of this study is based on inquiries involving the effects of anxiety on foreign language learning (HORWITZ, 1985), and it also focuses on the concept and trajectory of studies on learners' beliefs (BARCELLOS,2000). Data were collected during six months, through a case study with two students considered anxious and one non anxious participant, for comparison purposes, following the qualitative paradigm in the light of an ethnographic inquiry. Results have shown that there is evident relationship between certain beliefs and the development of foreign language anxiety. Moreover, it shows the dynamic nature of these beliefs, perceived through the participants' discourse.

SUMÁRIO

1- Introdução	11
2- Revisão Bibliográfica	17
2.1- Ansiedade de língua estrangeira	20
2.1.1- Tipos de ansiedade	21
2.1.1.1- Ansiedade traço, ansiedade estado e ansiedade situacional	21
2.1.1.2- Ansiedade facilitadora e debilitante	22
2.1.1.3- Ansiedade de língua estrangeira	23
2.1.1.4- Ansiedade de sala de aula de língua estrangeira	23
2.1.2- Os efeitos da ansiedade de língua estrangeira	24
2.1.3- Medindo a ansiedade de língua estrangeira	26
2.1.4- As causas da ansiedade de língua estrangeira	26
2.2- As crenças dos aprendizes sobre o aprendizado de língua estrangeira	28
2.2.1- Trajetória dos estudos sobre crenças	28
2.2.2 - Abordagens para a análise de crenças	32
2.2.2.1- abordagem normativa	32
2.2.2.2- abordagem metacognitiva	33
2.2.2.3- abordagem contextual	33
2.3- Crenças e ansiedade	34
2.4- O aprendiz adulto	36
2.5- Língua estrangeira e identidade	38
2.5.1- O “eu” possível, o “eu” ideal e o “eu” esperado	43
2.5.2- Identidade e pesquisas em lingüística aplicada	45
3- Metodologia	48
3.1- Escolha metodológica	48
3.2- Contexto de pesquisa	51
3.3- Participantes	52
3.4- Instrumentos de coleta de dados	53
3.5- Procedimentos de análise	56

3.6- Estudo piloto	59
4- Análise e discussão dos dados	64
5- Considerações finais	111
6- Referências Bibliográficas	114
Apêndices	
APÊNDICE A- Análise dos dados do estudo piloto	123
Anexos	
ANEXO A_ Questionário FLCAS	132
ANEXO B_ Questionário BALLI	134
ANEXO C_ Transcrições das entrevistas- Léo	136
ANEXO D_ Transcrições das entrevistas- Adriano	150
ANEXO E_ Transcrições das entrevistas- Levy	168
ANEXO F _ Diários	183

LISTA DE FIGURAS

Figura 1_ Erros e ALE	72
Figura 2_ Comportamento de evitamento	75
Quadro 1_ Crenças e ALE- Adriano	107
Quadro 2_ Crenças e ALE- Léo	108
Quadro 3_ BALLI/ ALE	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALE - Ansiedade de língua estrangeira
BALLI- Beliefs About Language Learning Inventory
D,A,data- Diário, Adriano, data do depoimento
D,L,data- Diário, Levy, data do depoimento
D,Le,data- Diário, Léo, data do depoimento
E,A,data- Entrevista, Adriano, data da entrevista
E,L,data- Entrevista, Levy, data da entrevista
E,Le,data- Entrevista, Léo, data da entrevista
ERA- Episódio relativo à ansiedade
FLCAS- Foreign Language Classroom Anxiety Scale
LE- Língua Estrangeira
SL- Segunda Língua

Introdução

“O sucesso depende menos de materiais, técnicas e análises lingüísticas e mais do que acontece dentro e entre as pessoas na sala de aula.”¹ (tradução da pesquisadora)

(STEVICK, 1980)

Este estudo apoia-se no fato de alguns alunos adultos não conseguirem aprender uma língua estrangeira devido à influência de fatores afetivos tais como a ansiedade (*language anxiety*), motivação, ambiente de aprendizagem, crenças e atitudes em relação ao próprio aprendizado. Segundo Krashen, os aprendizes cujas atitudes não são favoráveis à aquisição de uma língua estrangeira possuem um alto filtro afetivo (KRASHEN, 1983), caracterizando-se como um bloqueio mental que não permite que os aprendizes utilizem o insumo compreensível em sua totalidade.

O que leva alguns aprendizes a serem mais bem sucedidos do que outros na aprendizagem de línguas estrangeiras é um assunto inicialmente abordado por Rubin (1975) que investigou o “bom” aprendiz, seguido por vários autores (HALL, 1995; KRASHEN, 1982, 1985; MOITA LOPES, 1996; OXFORD, 1990, dentre outros) que discutem o papel exercido pelos traços individuais característicos de cada aluno para uma aprendizagem mais efetiva de LE.

Pesquisas confirmam a existência da ansiedade de língua estrangeira (*foreign language anxiety*) e seus efeitos no aprendizado de língua estrangeira (HORWITZ, 1986). De acordo com MacIntyre & Gardner (1991), existe reciprocidade entre proficiência e ansiedade de forma que mesmo em condições favoráveis os aprendizes experimentam formas destrutivas

¹ “Success depends less on materials, techniques, and linguistic analysis, and more on what goes on inside and between the people in the classroom.” (STEVICK, 1980:4)

de ansiedade. Eles vêem a ansiedade como a apreensão sentida quando uma situação requer o uso de uma língua em que o indivíduo não é totalmente proficiente.

Nas últimas duas décadas, pesquisadores e professores passaram a dar maior importância à ansiedade de língua estrangeira (*foreign language anxiety*) como sendo um dos mais importantes fatores afetivos para a obtenção de sucesso no aprendizado de línguas estrangeiras. A ansiedade de língua estrangeira é melhor descrita como um tipo de ansiedade situacional específica, ou seja, não se trata nem de ansiedade traço (*trait anxiety*), que geralmente se refere à tendência da pessoa a ser ansiosa, nem de ansiedade estado (*state anxiety*), embora a ansiedade de língua estrangeira (ALE.) se manifeste através dos sinais psicológicos da ansiedade traço, tais como transpiração, suor nas palmas das mãos, boca seca, contração e tensão muscular e intensificação de batimentos cardíacos (GARDNER, 1985; STEINBERG & HORWITZ, 1986). Pesquisas indicam que é comum haver ansiedade entre aprendizes de línguas estrangeiras (AIDA, 1994), e que isto estaria associado negativamente com a performance destes aprendizes (GARDNER & MACINTYRE, 1993, MADSEN, BROWN & JONES, 1991).

De acordo com Horwitz, os três componentes da ALE, apreensão comunicativa, ansiedade de testes e medo de avaliação negativa, respectivamente, fazem com que o construto seja analisado como uma complexa trama envolvendo auto-percepção, crenças, sentimentos e atitudes relacionadas ao aprendizado da língua estrangeira, derivadas do caráter singular do aprendizado de línguas estrangeiras: “Provavelmente, nenhum outro campo de estudo implica “autodefinição” e expressão pessoal com o mesmo grau que o estudo de línguas o faz.” (HORWITZ, 1991, p.31)²

Conseqüentemente, a auto-percepção de genuinidade do aprendiz adulto ao apresentar-se aos outros pode ser ameaçada pelas limitações no significado do conteúdo a ser transmitido,

²- “Probably no other field of study implicates self-concept and self-expression to the degree that language study does.” (HORWITZ, 1991, p. 31)

ou seja, sua auto-estima torna-se vulnerável à consciência de que as escolhas comunicativas e a autenticidade estão restritas:

A importância da disparidade entre o “eu” verdadeiro, como é percebido pelo aprendiz de línguas, e o “eu” mais limitado, que pode aparecer a qualquer momento na língua estrangeira, parece distinguir a ansiedade de língua de qualquer outra ansiedade acadêmica, tais como aquelas associadas à matemática ou ciências.³

(HORWITZ, 1991, p.31)

As crenças dos aprendizes, apontadas como um dos possíveis desencadeadores da ansiedade de língua estrangeira, foram definidas mais recentemente por Barcelos como sendo parte de nossas experiências, conseqüentemente inter-relacionadas com o meio em que vivemos (Barcelos, 2000). O conceito de crenças é visto diferentemente por diversos pesquisadores (HORWITZ, 1986; BARCELOS, 2000, 2003; HOLEC, 1987; entre outros), entretanto, minha perspectiva alinha-se com Barcelos, uma vez que percebo crenças como emergentes e dinâmicas.

Ao longo de uma experiência de quinze anos, tanto em escolas de idiomas como em aulas particulares, tive contato com um grande número de alunos, o que me permitiu observar que estes, não raro, iniciam o curso de inglês já com um pré-julgamento de si mesmos como “maus aprendizes” devido às várias tentativas anteriores de aprender inglês. A cada retomada dos estudos não é raro que o façam a partir de um nível inferior ao do curso anterior e, passado algum tempo, acabam desistindo por não conseguirem o desenvolvimento esperado e por perderem a motivação inicial.

³ -The importance of the disparity between the “true” self as known to the language learner and the more limited self as can be presented at any given moment in the foreign language would seem to distinguish foreign language anxiety from other academic anxieties such as those associated with mathematics or science. (HORWITZ, 1991, p. 31)

Durante a minha trajetória, vários alunos me relataram que não conseguiam aprender porque não se sentiam confortáveis em sala de aula e em relação aos colegas de turma. Esta questão sempre me intrigou e sinto que pude contribuir com alunos dentro do perfil descrito acima de algum modo, mas não sistematicamente. É nesse quadro que insiro minha pesquisa, buscando acrescentar a outras pesquisas existentes dados relevantes no que diz respeito aos meios que levem à reconstrução identitária dos aprendizes através da reflexão sobre suas crenças em relação ao aprendizado de língua estrangeira. Os resultados deste estudo poderão beneficiar tanto alunos quanto professores, gerando uma maior reflexão sobre os aspectos afetivos na aprendizagem de línguas.

Ao pesquisar sobre o tema, pude observar que não há tantos trabalhos que relacionem as crenças dos aprendizes ao desenvolvimento da ansiedade de língua estrangeira no Brasil quanto existem no exterior. Encontrei, assim, uma lacuna na qual encaixo esta investigação, que pretende responder às seguintes perguntas de pesquisa :

- 1- Quais são as crenças dos alunos que se identificam como tendo dificuldade na aprendizagem de língua inglesa ?
- 2- De que modo essas crenças influenciam o desenvolvimento da ansiedade de língua estrangeira ?

Este trabalho tem por objetivo analisar as implicações e conseqüências dos aspectos afetivos envolvidos no aprendizado de línguas estrangeiras, especificamente a ansiedade de língua estrangeira (*language anxiety*), e crenças dos aprendizes, que atuam diretamente em suas atitudes em relação ao próprio aprendizado. Pretende conhecer as crenças dos aprendizes adultos em relação ao saber (ou não) inglês, dentro de uma perspectiva “não julgadora”, ou seja, diferentemente de estudos sobre crenças da década de oitenta, por exemplo, que classificavam as crenças como “errôneas” ou favoráveis. Tendo consciência de que existe uma relação circular entre as crenças e a ansiedade de língua estrangeira, ou seja,

determinadas crenças podem gerar a ALE, que por sua vez, geraria novas crenças sobre o aprendizado de línguas, este estudo posiciona-se no sentido de buscar entender de que modo as crenças dos aprendizes que se identificam como tendo dificuldade no aprendizado da língua estrangeira influenciam o desenvolvimento da ansiedade de língua estrangeira.

O presente trabalho encontra-se organizado em quatro partes. No segundo capítulo, discuto os conceitos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Início com o conceito de afeto para, então, focar a questão da ansiedade de língua estrangeira. Em seguida, apresento os tipos de ansiedade, distinguindo-os do conceito de ansiedade de língua estrangeira. A partir daí, enfoco os efeitos e as causas da ALE. Pelo fato de a pesquisa relacionar as crenças dos aprendizes ao desenvolvimento da ALE, apresento uma trajetória dos estudos sobre crenças, assim como as abordagens para a análise das mesmas. Finalmente, abordo a questão do aprendiz adulto, relacionando língua estrangeira, identidade, crenças e ALE.

No terceiro capítulo, explico a metodologia utilizada e aponto as razões que me levaram a seguir a linha qualitativa de cunho etnográfico através de um estudo de caso. Apresento também uma descrição do contexto de pesquisa, dos participantes e dos instrumentos de coleta e análise. Por fim, incluo os resultados do estudo piloto, conduzido no mês de setembro de 2007 com objetivo de verificar se a metodologia adotada atenderia aos propósitos da pesquisa.

O quarto capítulo traz a análise e discussão dos resultados obtidos a partir dos dados coletados. Apresento as crenças dos aprendizes ansiosos, trianguladas com as do participante não ansioso, relacionando-as com o desenvolvimento da ALE e suas implicações nas atitudes dos aprendizes em relação ao aprendizado da língua estrangeira, buscando, assim, responder às perguntas de pesquisa propostas.

Finalmente, nas considerações finais, apresento minhas reflexões acerca desta pesquisa, incluindo algumas dificuldades encontradas, as lacunas que permanecem e as contribuições que espero ter deixado.

2- REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo, apresento o embasamento teórico da pesquisa, distribuído em cinco seções. Na seção 2.1 apresento a distinção entre o conceito de ansiedade de língua estrangeira e os outros tipos de ansiedade, enfocando também os seus efeitos, causas e método de medição. Na seção 2.2 faço algumas considerações acerca da trajetória dos estudos das crenças dos aprendizes em relação ao aprendizado da língua inglesa e discuto as diferentes abordagens de análise dessas crenças, seguida pela seção 2.3, que aponta crenças como um dos causadores da ansiedade de língua estrangeira. Na seção 2.4 enfoco a questão do aprendiz adulto, chamando atenção para as peculiaridades que podem influenciar o desenvolvimento da ALE e, por fim, na seção 2.5 abordo brevemente a relação entre o conceito de identidade e língua estrangeira, como pano de fundo para a investigação.

O interesse pelos aspectos afetivos na educação não é recente e já estava implícito nos trabalhos de Dewey, Montessori e Vygotsky escritos no início do século vinte, ganhando importância com o crescimento da psicologia humanista da década de 60. Dentre as mais notáveis aplicações da psicologia humanista à educação destaca-se o movimento de Educação Confluente, cujos teóricos, tais como George Isaac Brown (1971) e Gloria Castillo (1973), enfatizaram a necessidade de se unir os domínios cognitivos aos afetivos para uma educação total do indivíduo. O Projeto de pesquisa do potencial humano foi fundado por John Heron na Universidade de Surrey em 1970.

O termo afeto (*affect*) se relaciona a aspectos do nosso ser emocional, entretanto, segundo Damasio (1994), há distinção entre o termo “emoção”, definido como mudanças no estado corporal em resposta às situações positivas e negativas, e “sentimentos”, ou seja, percepções

dessas mudanças. Neste estudo, o termo “afeto” será considerado de maneira ampla, como aspectos de emoção, sentimento, humor ou atitudes que condicionam o comportamento. Para Arnold (2005), entender o posicionamento do afeto no aprendizado de línguas é importante por duas razões. Em primeiro lugar, a atenção aos aspectos afetivos pode levar a um aprendizado mais efetivo, pois ao lidar com o lado afetivo dos aprendizes, podemos tanto chegar a meios para superar problemas causados por emoções negativas quanto criar e usar positivamente as emoções facilitadoras. Na presença de emoções negativas como a ansiedade, o medo, o estresse, a raiva ou depressão, o potencial ideal de aprendizagem pode ser comprometido. A ansiedade, por exemplo, causa danos às condições neurológicas no lobo pre-frontal do cérebro, fazendo com que a memória não opere apropriadamente, conseqüentemente, reduzindo significativamente a capacidade de aprendizagem. Em segundo lugar, Goleman (1995) afirma que especialmente desde o século XVIII, a civilização ocidental vem se concentrando na compreensão das funções racionais e cognitivas de nossas mentes, mal utilizando ou negando o que recaia no campo emocional ou não-racional. Segundo o autor, uma das conseqüências dessa situação é o nosso atual “analfabetismo emocional”, e aponta uma solução para a questão, através de uma educação holística, abrangendo “mente e coração” em sala de aula.

Ao final da década de setenta e nos anos oitenta, Stevick, Rinvoluceri, Moscovitz, Galyean, entre outros representantes da abordagem humanista de ensino de línguas, buscavam maneiras para enriquecer o aprendizado de línguas buscando uma abordagem que incorporasse os aspectos da dimensão afetiva dos aprendizes. Arnold (2005) ressalta que a abordagem humanista não propõe que o ensino de línguas estrangeiras seja substituído por outras atividades, mas trata-se de aliar informação e formação.

Muitos dos principais avanços na área de ensino de línguas relaciona-se de certo modo à necessidade de se levar em conta os aspectos afetivos dos aprendizes. Ao final da década de 70 a abordagem comunicativa (CLT) emergiu como reação ao Estruturalismo e ao método audiolingual, que não consideravam os aspectos afetivos do aprendizado e não obtinham sucesso em relação à habilidade comunicativa dos aprendizes. De acordo com Richards e Rodgers (1986), a abordagem comunicativa propicia a união entre interação e aprendizado: “A abordagem comunicativa influenciou aqueles que buscavam uma perspectiva de ensino humanista, na qual o processo interativo de comunicação recebia prioridade.”⁴

A influência humanista encontra-se presente na elaboração curricular e, segundo Nunan (1988), pesquisadores da área curricular vêm desenvolvendo modelos centrados nos aprendizes, mostrando a necessidade de se focar mais nos aprendizes de LE e suas experiências do que simplesmente considerar a língua em si mesma. Um currículo centrado no aprendiz considera os aspectos afetivos de diversas maneiras, especialmente dando ao aprendiz a oportunidade de participar do processo de tomada de decisões, o que os leva a desenvolverem autonomia, auto-estima e consciência, elementos essenciais para o desenvolvimento de uma atitude favorável em relação ao aprendizado de LE.

As descobertas de Brundage e MacKeracher (1980) comprovam que os aprendizes bem sucedidos vêem suas experiências como recursos que os levam a traçarem objetivos e desenvolverem estratégias. Logo, o aprendizado para eles é mais efetivo quando é pessoalmente relevante, e quando a informação é apresentada através de diferentes modos sensoriais.

⁴ “Communicative Language Teaching appealed to those who sought a more humanistic approach to teaching, one in which interactive process of communication received priority.”

Os aspectos individuais influenciam diretamente o aprendizado de LEs tanto positiva quanto negativamente. Alguns fatores determinantes são: a ansiedade, motivação, crenças e estilos de aprendizagem. A ansiedade é apontada como o fator afetivo que mais intensamente obstrui o processo de aprendizagem, sendo associada a sentimentos negativos como agitação, frustração, dúvida, apreensão e tensão.

2.1- A ansiedade de língua estrangeira

A ansiedade, como um conceito e fenômeno psicológico, vem sendo discutida e estudada há muito tempo. De acordo com Freud (1936), a ansiedade consiste em um estado emocional desagradável caracterizado por uma combinação de qualidades fenomenológicas e psicológicas e medo (*thought fear*), resultante da reação do ego às ameaças exteriores. Spielberg (1966) definiu ansiedade como “sentimentos de apreensão e tensão subjetivos percebidos conscientemente, acompanhados ou associados à ativação do sistema nervoso automático.”(p.16)⁵. O autor dividiu ansiedade em ansiedade traço e ansiedade estado. Mais recentemente, o termo ansiedade específica situacional (*situation-specific anxiety*) foi criado para designar a ansiedade de língua estrangeira em particular (HORWITZ et al, 1986). Conseqüentemente, a conjunção das três categorias (traço, estado e situação específica) constituem as três abordagens do estudo da ansiedade (MACINTYRE & GARDNER,1991)

Desde meados da década de sessenta, pesquisadores consideram a possível interferência da ansiedade no aprendizado e na performance de segunda língua, entretanto, a documentação da relação entre ansiedade e performance/aprendizado apareceria bem mais tarde, nos trabalhos de Scovel, 1978, concluindo que os pesquisadores deveriam definir com mais exatidão o tipo de ansiedade que estavam investigando. Em 1986, Horwitz e Cope deram um importante passo rumo à delimitação do que seria a ansiedade de língua estrangeira, propondo um

⁵ “subjective, consciously perceived feelings of apprehension and tension, accompanied by or associated with activational or arousal of the autonomic nervous system” (p.16).

instrumento que medisse este tipo de ansiedade situacional específica a que chamaram Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), amplamente utilizado em estudos quantitativos até os dias atuais.

2.1.1- *Tipos de ansiedade*

2.1.1.1- Ansiedade traço, ansiedade estado e ansiedade situacional

A ansiedade traço (*trait anxiety*) foi definida por Spielberg (1972) como diferenças individuais relativamente estáveis em relação à percepção de diversas situações de estímulo como ameaçadoras. Entretanto, a ansiedade estado (*state anxiety*) foi definida como um estado emocional transitório, condição esta caracterizada por um sentimento de tensão e apreensão subjetivos e conscientes, associado à ativação do sistema nervoso autônomo. Constitui a apreensão que ocorre em um determinado momento, e geralmente vem associada à sintomas físicos tais como transpiração, suor nas mãos, boca seca, contração muscular e tensão (ONWUEBZE et al., 2000). Como observou Horwitz (2001), a ansiedade traço é considerada uma característica de personalidade relativamente estável, enquanto que a ansiedade estado é vista como uma resposta a um determinado estímulo ,como um teste por exemplo. Eyesink (1979) afirmou que a ansiedade traço prejudica o funcionamento cognitivo ao afetar a memória, levando a um comportamento de evitamento (*avoidance behavior*) e outras diversas conseqüências.

A ansiedade específica situacional constitui um tipo de ansiedade vivida em uma situação específica ao longo do tempo. Conseqüentemente, limita-se a um determinado contexto, como por exemplo falar em público, realizar testes, resolver uma questão matemática , ou participar de uma aula de língua estrangeira (GARDNER & MACINTYRE, 1991). Devido às características da ansiedade situacional, o termo ansiedade situacional específica tem sido

usado para enfatizar a persistente e multifacetada natureza de algumas ansiedades (HORWITZ, 2001), incluindo a ansiedade de falar em público e a ansiedade de língua estrangeira. Endler (1997) propôs um modelo de ansiedade interativo multidimensional para explicar o modo como variáveis situacionais e pessoais interagem para produzir comportamentos de ansiedade. Neste modelo, ansiedade traço e estado são multidimensionais, sendo que a ansiedade traço possui duas dimensões: um componente cognitivo e um componente emocional, enquanto que a ansiedade estado possui pelo menos quatro dimensões: avaliação pessoal, perigo físico, situações ambíguas e rotinas diárias (ENDLER et al, 1989). Este modelo foi usado por Endler para estudar a ansiedade em imigrantes asiáticos, especialmente os Chineses, na América do Norte, chegando à conclusão de que seus comportamentos ansiosos são multidimensionais, apresentando variações pessoais (cultura chinesa) e situacionais (experiência de imigrantes) que, ao interagirem, produzem respostas específicas de ansiedade (Lin & Endler et al. 2001).

2.1.1.2 – Ansiedade facilitadora e ansiedade debilitante

De acordo com Alpert e Haber (1960), aprendizado e performance são afetados tanto pela ansiedade facilitadora quanto pela debilitante. A primeira pode vir a melhorar a performance, pois motiva o aprendiz a aceitar o desafio da nova tarefa de aprendizagem, fazendo com que este adote um comportamento de aprovação, enquanto que a segunda causa danos à performance, fazendo com que o aprendiz escape da tarefa, estimulando o indivíduo emocionalmente a adotar o chamado comportamento de evitamento (*avoidance behavior*) (ALPERT & HABER, 1960 e KLEINMANN, 1977).

2.1.1.3- Ansiedade de língua estrangeira

Em 1973, Brown afirmou que o construto da ansiedade estava íntimamente ligado à auto-estima, à inibição e ao desejo de correr riscos (*risk-taking*). Horwitz et al.(1996) definiu a ansiedade de língua estrangeira como “um complexo distinto de auto-percepções, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados ao aprendizado de línguas em sala de aula, surgindo da singularidade do processo de aprendizagem de línguas.”(p.128)⁶ Para Young (1991), a ansiedade de língua estrangeira manifesta-se através de alguns sintomas tais como a distorção de sons, a incapacidade de produzir a intonação e ritmo da língua, o sentimento de “congelar”quando chamado a falar, e o esquecimento de palavras e estruturas recém-aprendidas e até mesmo a recusa a falar. Baseados em uma síntese de pesquisas realizadas em contextos formais e informais, Gardner e MacIntyre (1993) definiram a ansiedade de língua como a apreensão vivida quando a situação requisitava o uso de uma segunda língua em que o indivíduo não era totalmente proficiente. Logo, a ansiedade de língua estrangeira apresenta-se como um fenômeno multidimensional e complexo, melhor descrito como uma forma de ansiedade específica situacional (YOUNG, 1991). O conceito de ansiedade de língua vem sendo testado empiricamente, e é considerado distinto dos outros tipos de ansiedades (HORWITZ,1986; MACINTYRE & GARDNER, 1991)

2.1.1.4- Ansiedade de sala de aula de língua estrangeira

Segundo Horwitz e Cope (1986), os antigos pesquisadores nem definiram a ansiedade de língua estrangeira adequadamente , nem descreveram seus efeitos no aprendizado de língua estrangeira. Eles propuseram que um construto da ansiedade específica situacional a que chamaram ansiedade de língua estrangeira era responsável pelas reações emocionais negativas dos alunos em relação ao aprendizado de línguas. Horwitz e Cope (1986) Definindo a

⁶ “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process”(p. 128)

ansiedade de língua estrangeira como um complexo de auto-percepções, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados à ansiedade de sala de aula de língua estrangeira originado de singularidades do processo de aprendizado, Horwitz e Cope iniciam efetivamente os trabalhos sobre ALE. Por conseguinte, a apreensão comunicativa, a ansiedade de testes, e o medo da avaliação negativa constituem partes da descrição da ansiedade de língua estrangeira. Os autores acima citados foram os primeiros a tratar a ansiedade de língua estrangeira como um fenômeno separado do aprendizado de línguas estrangeiras, desenvolvendo um instrumento (FLCAS) com o objetivo de capturar reações específicas pertencentes à ansiedade de língua estrangeira. Estudos mostram a existência de relações negativas entre a escala (FLCAS) e os resultados dos aprendizes em testes (HORWITZ,2001).

2.1.2- Os efeitos da ansiedade de língua estrangeira

Do ponto de vista da aquisição de segunda língua, Krashen (1981,1982 a e 1985) propôs o “Monitor Model”, focando nos efeitos da ansiedade sobre o insumo e o processamento, chegando à hipótese do filtro afetivo. Segundo ele, o filtro afetivo limitaria a entrada do insumo prejudicando assim o progresso do aprendiz de uma língua estrangeira. Logo, um filtro afetivo alto, incluindo um alto nível de ansiedade aumentaria as dificuldades de aquisição de SL, enquanto que um filtro afetivo baixo faria o oposto (KRASHEN, 1982 b). A teoria de Krashen exerceu bastante influência na área de aquisição de segunda língua, levando professores e pesquisadores a pensarem na ansiedade como um filtro afetivo, impedindo os aprendizes de alcançarem altos níveis de proficiência em uma língua estrangeira (AIDA, 1994).

Considerando a relação entre ansiedade e processo de aprendizagem, Tobias (1979 e 1986) propôs um modelo de três fases para lidar com os efeitos nocivos da ansiedade. Segundo o autor, estes efeitos incluem tanto a performance quanto o estágio de processamento cognitivo,

levando à hipótese de interferência da ansiedade em três fases: insumo (*input*), processamento e produção (*output*). Conseqüentemente, a ansiedade poderia impedir os aprendizes de se “abrirem” a novas informações e decodificá-las durante a fase de *input*, logo o aprendiz não organizaria nem assimilaria novas informações durante a fase de processamento. Finalmente, na fase de produção, a ansiedade interferiria na retenção das informações recentemente aprendidas. Entre as três fases, Tobias considera a interferência no processamento como a mais prejudicial aos aprendizes, já que quanto maior a restrição de *input* menor será a quantidade de conteúdo disponível para ser processado. Sendo assim, a ansiedade é cumulativa e interfere no processo de retenção de informações durante as fases de processamento e produção (TOBIAS, 1979). O modelo desenvolvido por Tobias foi utilizado por MacIntyre e Gardner (1994) para examinar os efeitos da ansiedade de língua estrangeira. Foram analisadas “Ansiedade Comunicativa” e “Ansiedade Geral” nas três fases descritas acima, concluindo-se que tanto o aprendizado quanto a produção em língua estrangeira foram afetados, observando-se que o aumento de esforço durante a fase de processamento eventualmente reduziu os efeitos da ansiedade na fase de produção.

Eysenk (1979) especificou os efeitos da ansiedade sobre a qualidade da performance e sobre a efetividade do processo cognitivo, constatando que devido à ansiedade, os aprendizes aumentavam o esforço para compensar a influência negativa da ansiedade. Entretanto, Horwitz e Cope (1986) argumentam que o esforço extra dos aprendizes ansiosos nem sempre melhoram suas performances, enquanto que o grau e a utilidade do esforço realizado determina a influência na qualidade de suas performances.

2.1.3- *Medindo a ansiedade de língua estrangeira*

A Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira (FLCAS) desenvolvida por Horwitz et Al (1986), tornou-se o instrumento mais utilizado para medir a ansiedade no aprendizado de línguas estrangeiras. Os estudos usando FLCAS e suas variações incluem Aida (1994) e Yan (1998). A eficácia da escala deve-se ao fato de ítems como expectativas/comparações sociais, sintomas psicofisiológicos e comportamento de evitamento (avoidance behavior) estarem presentes.

2.1.4- *As causas da ansiedade de língua estrangeira*

Segundo MacIntyre e Gardner (1991), a ansiedade é um dos fatores determinantes de sucesso no aprendizado de SL. Pesquisas utilizando diversos métodos para medir a ansiedade de língua estrangeira mostraram que a ansiedade interfere na aquisição, retenção e produção de uma nova língua. Logo, para reduzir seus efeitos negativos é necessário que se encontre as origens da ansiedade de língua estrangeira.

Price (1991) descobriu através de entrevistas com aprendizes que se consideravam ansiosos em relação ao aprendizado de LE que falar a língua alvo perante os outros alunos era o principal causador da ansiedade para todos os entrevistados. O estudo também indicou que os professores também exerciam um papel importante na ansiedade sentida pelos aprendizes, mostrando que os níveis de ansiedade podem diminuir ou aumentar de acordo com o comportamento, atitudes e metodologia de ensino do professor. Algumas atividades tais como apresentações orais ou quizzes produzem mais ansiedade nos aprendizes (KOCH e TERREL,1991).

Um outro fator causador da ansiedade é a competitividade entre aprendizes. Bailey (1983) realizou um estudo analisando diários de onze aprendizes de LE mostrando que há

preocupação direta com a comparação com os colegas de grupo, além do desejo de ser superior aos colegas, e a busca de aceitação e reconhecimento por parte do professor. Este estudo também mostrou que aprendizes mais ansiosos tendem a possuir baixa auto-estima em relação a suas habilidades ⁷, considerando-as inferiores a dos colegas de grupo.

Vários autores concordam que o perfeccionismo extremado gera ansiedade (PRICE,1991, GREGERSEN & HORWITZ, 2002), concluindo que procedimentos que vêm sendo usados para ajudar indivíduos a superar a questão do perfeccionismo podem ser úteis para reduzir a ansiedade de língua estrangeira. Segundo Horwitz:

Os adultos tipicamente se consideram indivíduos razoavelmente inteligentes, sociáveis e sensíveis a diferentes costumes sócio-culturais. Essas percepções são raramente desafiadas quando se comunicam na língua materna (...) Entretanto, a situação muda drasticamente durante a comunicação em língua estrangeira. (p.128)⁸

⁷ - Aqui me refiro `as quatro habilidades (skills), ou seja, escrita, fala, leitura e compreensão auditiva.

⁸ - Adults typically perceive themselves as reasonably intelligent, socially-adept individuals, sensitive to different socio-cultural mores. These assumptions are rarely challenged when communicating in a native language (...). However, the situation when learning a foreign language stands in marked contrast. (p.128)

2.2- As crenças dos aprendizes sobre o aprendizado de línguas estrangeiras

“Nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas , valores e crenças .” (BREEN, 1985)

2. 2.1 - A trajetória dos estudos sobre crenças

Os aprendizes têm suas próprias opiniões sobre materiais, métodos, situações de aprendizagem. Segundo Horwitz (1988), os aprendizes são expostos à noções sobre o aprendizado de língua que são , muitas das vezes, contraditórias.

Diferentes visões acerca das melhores técnicas para aprender uma língua, a idade “certa” para começar o estudo da língua e a natureza do processo de aprendizado de línguas são assuntos em artigos de revistas de companhias aéreas, em suplementos de jornais e conversas em coquetéis. (HORWITZ,1988,p.283)⁹

Como Foss e Reizel (1988) mencionaram, as crenças têm como origem as culturas e famílias, além de derivarem de experiências de vida. Conseqüentemente, essas crenças em relação à língua estrangeira exercem um papel fundamental no aprendizado, já que afetam tanto as expectativas dos aprendizes quanto a disposição para aprender. Embora a questão das crenças vem sendo estudada por muito tempo, muitos pesquisadores têm reconhecido a dificuldade para definir este conceito. Pajares (1992) relegou o conceito de crenças a um

⁹- Definite view points on the best techniques for learning a language, the ‘right’ age to begin language study, and the nature of the language learning process are the subjects of the airline magazine articles, Sunday supplement advertisements, and cocktail party small-talk. (HORWITZ,1988,p.283)

construto confuso, argumentando que a dificuldade se deve à natureza paradoxal das crenças, assim como às diferentes e variantes “agendas” dos pesquisadores.

Segundo Izard e Smith (1982), a natureza paradoxal das crenças surge do verbo “crer”, que expressa tanto dúvida quanto certeza. O termo crença é usado para formar, julgar, justificar ou condenar. Dewey (1933) definiu crenças como um modo de pensar e parte de nossas experiências, modos estes que não são ideais pois não são baseados em evidências, mas em opiniões, costumes e tradições. As crenças, logo, são paradoxais, instáveis e dinâmicas. Para Pintrich et al., a natureza das crenças se coloca paradoxalmente para o aprendiz já que por um lado, as concepções atuais resistem à mudanças, embora por outro oferecem estruturas que o aprendiz possa utilizar e compreender novas informações.

Insistindo em uma definição para crenças (*beliefs*), várias têm sido usadas para tratar das crenças sobre o aprendizado de LE, incluindo teorias de aprendizagem popular (*folklinguistic*) (GINSBERG e MILLER, 1990), representações dos aprendizes (HOLEC, 1987), representações (RILEY, 1994), perspectivas dos aprendizes sobre LE (ABRAHAM & VANN, 1987), conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986, 1987), crenças culturais (GARDNER, 1988), cultura de aprendizagem (RILEY, 1997). Apesar de usarem termos diferentes, os pesquisadores mantêm referência à natureza da linguagem e ao aprendizado da língua. Algumas definições enfatizam os aspectos culturais e a natureza social das crenças, sendo então moldadas por fatores tais como opiniões de membros da família, de professores, colegas de turma e amigos. Logo, a consciência que um indivíduo possui de suas próprias habilidades acadêmicas, especialmente em relação ao aprendizado de LE associada às experiências anteriores contribuem para a formação de crenças. Segundo Gardner et al. (1983, 1985, 1988, 1999), as crenças dos aprendizes não são somente um conceito cognitivo, mas são também construtos nascidos de nossas experiências e problemas.

Recentemente, o número de pesquisadores interessados na influência das crenças no aprendizado de LE vem aumentando. Vários estudos vêm focando crenças tentando explorar, descrever ou explicar o papel exercido por elas no aprendizado de LE (HORWITZ, 1985, 1987, 1988, 1999, WENDEN, 1986, 1987, 1991, RILEY, 1997, COTTERALL, 1995, 1999). Uma série de investigações relacionaram as crenças ao uso de estratégias de aprendizagem (YANG, 1992, OXFORD, 1990, HORWITZ, 1987, KERN, 1995), à ansiedade de língua estrangeira (*foreign language anxiety*) (HORWITZ, 1990, OH, 1996, TRUITT, 1995, KUNT, 1997), às crenças por parte dos professores (NUNAN, 1998; LUTZ, 1990, et al.), e à consciência metacognitiva (*cognitive awareness*) (WENDEN, 1991, 1998, CARRELL, 1989)

Horwitz (1983, 1985, 1987, 1988) foi a primeira a sistematicamente identificar as crenças dos aprendizes através de atividades e grupos de discussões formados tanto por aprendizes de LE, SL e professores, com o propósito de identificar crenças comuns sobre o aprendizado de línguas. Baseada nos resultados, ela desenvolveu um instrumento para elicitar as crenças dos aprendizes a que denominou BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*). O instrumento consiste em 34 itens divididos em cinco categorias (1) a dificuldade de aprender uma LE; (2) a aptidão para aprender uma LE; (3) a natureza do aprendizado de línguas; (4) a relação entre aprendizado e estratégias comunicativas; (5) motivação e expectativas. Após administrar o questionário em um considerável número de aprendizes de LE e SL nos Estados Unidos, Horwitz concluiu que a maioria dos alunos acreditam na dificuldade de se aprender uma LE, mas entendem que há um tempo necessário para o domínio da língua. Geralmente apresentam expectativas irrealistas e inalcançáveis em relação ao aprendizado. Embora muitos aprendizes tenham consciência da importância dos métodos comunicativos, eles ainda privilegiavam o aprendizado de vocabulário, gramática, o uso de recursos de áudio para repetição, assim como um modo de correção de erros ostensivo. Foi observado que muitos alunos não se interessavam em conhecer a cultura estrangeira, e não acreditavam que o

domínio de uma LE os ajudaria a encontrar um bom emprego. Por outro lado, a maioria dos aprendizes de SL mostraram interesse em aprender sobre a cultura da língua alvo e acreditam que aprende-se melhor o inglês em países de língua inglesa. O estudo mostrou que diversos contextos culturais (*background*) e experiências anteriores exercem papéis relevantes nas crenças sobre o aprendizado de línguas, principalmente em situações de aprendizagem de SL, concluindo que crenças irrealis¹⁰ podem ser a causa da ansiedade de língua estrangeira (*foreign language anxiety*), e do déficit de aprendizagem e performance.

Segundo Barcelos (2004), o interesse em analisar crenças surgiu de uma mudança de perspectiva dentro da Lingüística Aplicada, movendo o foco de interesse do produto para o processo, onde conseqüentemente o aprendiz recebe um enfoque especial. Barcelos divide os estudos sobre crenças em três momentos:

- a) Primeiro Momento- Inicia-se com os estudos de Horwitz (1985), onde as crenças eram analisadas através de questionários fechados do tipo Likert-scale, como o BALLI (*beliefs about language learning inventory*), desenvolvido pela autora. Brevemente falando, as pesquisas sobre crenças neste primeiro momento ignoravam a “voz”do aluno, pois os questionários apresentavam crenças isoladas aos alunos, dando-lhes apenas uma visão parcial ao invés de uma visão holística.
- b) Segundo Momento- Neste momento, influenciado pelos estudos de Wenden (1986, 1987) sobre o conhecimento metacognitivo, definido como estável, falível e localizado na mente dos aprendizes, crenças são consideradas como parte da memória e da cognição. Há então a preocupação com a noção prescritiva das crenças, julgadas como erradas ou corretas, constituindo um obstáculo à autonomia. É importante salientar que neste momento, as crenças ainda eram removidas do contexto onde ocorriam.

¹⁰ - A psicologia cognitiva geralmente trata as crenças como irrealis quando estas não condizem com a realidade, causando, conseqüentemente, danos ao bem-estar do indivíduo. (ELLIS, 2008)

- c) Terceiro Momento- A década de noventa caracteriza-se pela pluralidade de metodologia e percepções a respeito da investigação de crenças. Neste momento, o contexto é essencialmente levado em consideração, não como um conceito estático, mas sim constituído socialmente e sustentado interativamente (GOODWIN & DURANTI, 1992). Logo, as crenças não são vistas como obstáculos, mas como o modo único com que os aprendizes mostram que interagem com o ambiente.

2.2.2- *Abordagens para a análise de crenças*

2.2.2.1- Abordagem normativa

O termo “normativo” foi utilizado por Holliday (1994) referindo-se a estudos sobre a cultura considerando a cultura dos aprendizes como a explicação para seus comportamentos em sala. A abordagem normativa inclui estudos que utilizaram questionários do tipo “Likert-scale”, sendo o BALLI (beliefs about language learning inventory), desenvolvido por Horwitz (1986) o instrumento mais utilizado (SU,1995; TUMPOSKY, 1991; YANG, 1992).

A principal crítica à abordagem normativa apoia-se no fato de crenças serem retiradas do contexto (BARCELOS, 2000), já que frases isoladas são apresentadas aos aprendizes para que respondam se concordam ou discordam. Ignorar o contexto implica: i) diferentes interpretações entre professores e alunos sobre os itens a serem considerados ; ii) conflito de relevância, ou seja, o pesquisador pode apresentar ao participante crenças que não são consideradas importantes por ele; iii) não avaliar e analisar as conseqüências de tais crenças, a congruência entre crenças e atitudes , o modo como os aprendizes interagem com essas crenças e a razão pela qual as possuem (BARCELOS, 2000).

2.2.2.2- Abordagem metacognitiva

Nesta abordagem, crenças são denominadas conhecimento metacognitivo, tendo estudos que, ao invés de questionários, utilizam entrevistas semi-estruturadas e depoimentos (*self-reports*). De acordo com esta abordagem, o conhecimento metacognitivo dos aprendizes também constitui suas teorias em ação, fazendo com que haja reflexão por parte dos aprendizes sobre o que estão fazendo, desenvolvendo o potencial para a aprendizagem (WENDEN, 1987).

Um dos pontos positivos desta abordagem reside em promover a elaboração e a reflexão sobre as crenças pelos aprendizes. O outro ponto consiste em considerar as crenças como conhecimento, ou seja, as crenças fazem parte do aprendizado.

Contudo, esta abordagem apresenta certas limitações. Segundo Barcelos (2000), a restrição principal está em ver as crenças como entidades abstratas na mente dos aprendizes. Conseqüentemente, as crenças eram vistas como estáticas, descartando-se a possibilidade de mudanças. Indo contra à estaticidade das crenças, Kalaja (1995) propôs uma abordagem discursiva para a análise de crenças, baseada nos estudos da Psicologia Social Discursiva (*discursive social psychology*), representada por Potter e Wetherell¹¹, afirmando que o uso da língua é orientado socialmente e pela ação, onde a língua cria a realidade, sendo as crenças dos aprendizes construídas dentro e através do discurso. Logo, as crenças são consideradas interativas, sociais e variáveis.

2.2.2.3- Abordagem contextual

Sendo uma perspectiva mais recente, esta abordagem busca combinar diferentes métodos de interpretação das crenças, tais como diários, jornais, narrativas e metáforas, levando em

¹¹ Para aprofundamento sobre a psicologia social discursiva, leia Potter e Wetherall, 1987.

conta primordialmente o contexto. Como exemplos de estudos seguindo esta abordagem, temos Allen, 1996; Barcelos, 1995 e Riley, 1994 (entre outros) .

Os diferentes estudos dentro desta abordagem não fazem uso de questionários ou vêem crenças como conhecimento metacognitivo, mas investigam crenças através da utilização de vários métodos, incluindo observações etnográficas de sala de aula (BARCELOS 2000), diários e narrativas (Miller & Ginsberg,1995), análise de metáforas (ELLIS, 1999) e análise do discurso (KALAJA, 1995).

As vantagens da abordagem contextual consistem em considerar uma definição mais ampla de crenças como dinâmicas e sociais, e propor uma diferente metodologia para a investigação de crenças (BARCELOS, 2000). Entretanto, alguns estudos não são capazes de investigar a evolução das crenças dos aprendizes e sua relação com as ações.

2.3- Crenças e ansiedade

Vários estudos vêm mostrando que crenças estão relacionadas às ansiedades traço e estado e a vários tipos de ansiedade (CRAMER & FONG,1991, ALBERT ELLIS, 1962). Ellis (1962) propôs um modelo emotivo racional de psicoterapia baseado em seu estudo sobre a relação entre crenças “irreais” e respostas emocionais, e chegou à constatação de que tais crenças provalvemente influenciam a ansiedade de língua estrangeira imensamente. Segundo Young (1991), as crenças dos aprendizes constituíam um dos fatores principais para a ALE, e Price (1991) afirmou que a ansiedade provém do fato de os aprendizes acreditarem que não possuem aptidão suficiente para aprender a LE (MOITA LOPES, 1996). Gardner (1987) observou a questão das desistências e constatou que as principais razões seriam a ansiedade e o sentimento de não estarem aprendendo o suficiente, embora seus resultados não sejam significativamente diferentes dos de colegas de grupo. Os resultados dos estudos de Horwitz

et al. (1986) e Horwitz (1988) sugerem que o excesso de preocupação com o “fazer corretamente” poderia causar a ansiedade de LE.

Uma série de estudos utilizando o BALLI conduzidos por Horwitz (1988) e outros pesquisadores (TRUITT,1995, KERN,1995, KUNT ,1997), revelaram que os aprendizes possuíam muitas crenças “irreais”¹² sobre o aprendizado de LE no que diz respeito à dificuldade de se aprender uma língua, à aptidão, às estratégias de aprendizagem e à auto-avaliação do aprendizado. Nestes estudos os aprendizes mostraram um óbvio excesso de otimismo em relação ao aprendizado , além de subestimarem o tempo necessário para se aprender uma língua estrangeira.

Conseqüentemente, dependendo das crenças em que determinado ensino/aprendizado esteja baseado, pode haver um aumento dos níveis de ALE. Young (1991) afirmou que as crenças de alguns professores e os métodos de ensino , onde o professor atuaria como um “drill sergeant” ao invés de ser um facilitador, aliado à correções constantes e imediatas dos erros constituem uma importante origem para a ALE. Na mesma linha, Kern (1995) mostrou que os desencontros entre as crenças dos aprendizes e dos professores criam e aumentam a ALE.

De acordo com Foss and Reitzel (1988), crenças auto-destrutivas resultam em baixa auto-estima, o que prejudica o processo de aprendizagem da LE, já que associam a ansiedade à auto-percepção dos aprendizes. Como mencionado anteriormente, determinadas crenças, também chamadas “mitos”(HARRI-AUGINSTEIN & THOMAS,1991),¹³ podem causar a ansiedade , porém a ansiedade também pode afetar as crenças dos aprendizes. Bandura (1982)

¹² - O termo “irreais” aqui foi usado por tratar-se do primeiro momento da análise de crenças , ou seja, a década de oitenta.

¹³ Harri-Augntein e Thomas (1991) chamam certas crenças dos aprendizes sobre sua capacidade de “mitos”, afirmando que as opiniões que os aprendizes formam sobre seus pontos fortes e suas fraquezas advém tanto da avaliação externa quanto de suas próprias intuições.

afirmou que crenças podem causar ou serem causadas pela ansiedade, argumentando que percepções de ineficácia poderiam levar à ansiedade que, por sua vez, poderia afetar as crenças de auto-eficácia (*self-efficacy*). Para relacionar a auto-percepção dos aprendizes com o modo através do qual a ansiedade afetaria os resultados, MacIntyre et al. (1997) conduziu um estudo com trinta e sete alunos de francês no Canadá, concluindo que a ansiedade de língua está negativamente associada tanto à proficiência percebida quanto à real. Foi também concluído que os aprendizes ansiosos tendiam a subestimar sua competência, enquanto que os menos ansiosos superestimavam sua competência.

2.4- O aprendiz adulto

Não importa qual seja sua vivência anterior, o aprendiz adulto geralmente apresenta características comuns que afetam o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, tornando-o diferente de aprendizes mais jovens. Em seu artigo *Affective Domain in the ESL Classroom*, Bernat (2000) enumera algumas destas características :

- a) Adultos são experientes- os aprendizes adultos trazem para a sala de aula conhecimento tanto sócio-cultural quanto lingüístico, fazendo com que julguem válida a comparação entre a língua materna e a língua estrangeira.
- b) Adultos possuem estilos e preferências de aprendizagem estabelecidos- esta característica justifica o fato de que nem todas as metodologias e estratégias de ensino serão adequadas para todos os aprendizes.
- c) Adultos são ligados “afetivamente” à situações de aprendizagem- Quase todos os adultos frequentaram a escola, o que para alguns constituiu uma experiência positiva, enquanto que para outros representou uma situação depreciativa e desmoralizadora. Conseqüentemente, essas experiências anteriores podem influenciar a atitude dos aprendizes adultos ao aprender uma língua estrangeira.

- d) Adultos têm preocupações- Os aprendizes adultos trazem consigo as preocupações, tensões da vida cotidiana e profissional, daí a importância de um ambiente de aprendizagem acolhedor e motivador.
- e) Adultos possuem atitudes firmemente estabelecidas- Quando chegam em sala de aula, os aprendizes adultos já trazem um conjunto de crenças que influenciam diretamente nas situações de aprendizagem. Se um aprendiz acredita, por exemplo, que aulas de língua inglesa são uma perda de tempo, seu comportamento em aula refletirá tal crença. Entretanto, como diz Barcelos (2004), crenças são dinâmicas e contextuais.
- f) Adultos possuem filtros seletivos- Segundo Bernat (2000), todos nós possuímos um mecanismo de filtragem que permite nos desligarmos de fatos que sejam desagradáveis ou simplesmente monótonos. Logo, adultos prestam atenção ao que lhes interessa e é relevante ou estimulante.
- g) Adultos têm um propósito específico para aprender – O que principalmente leva adultos a aprenderem uma língua estrangeira é, atualmente, a necessidade profissional. Segundo Podstrakhova (2002):

A educação está se transformando em uma experiência de uma vida toda e a capacidade das pessoas sobreviverem e se adaptarem às situações de crise no mundo atual dependerão imensamente de suas habilidades para aprender, e aprender rapidamente. (p.5)¹⁴

- h) Adultos são mais motivados por pressões internas do que por recompensas externas- Estudos (GARDNER,1985) mostraram que aprendizes com motivação integracional,

¹⁴ Education is becoming a life-long experience, and the ability of people to survive in and adapt to crisis situations of the world today will largely depend on their ability to learn, and to learn quickly.(p. 5)

ou seja, desejam uma integração com a cultura e comunidade da língua estrangeira, obtêm melhores resultados do que os aprendizes motivados instrumentalmente, com fins de ascensão profissional, por exemplo. Porém, nada impede que reajam positivamente a incentivos como maiores salários ou melhores colocações profissionais, mas fatores como auto-estima e satisfação pessoal tendem a ser mais relevantes para os aprendizes adultos.

A ansiedade é considerada um significativo aspecto do estado afetivo dos aprendizes, e segundo Bernat (2000) merece consideração. Adultos convivem com o medo de perder a dignidade, as pessoas procuram demonstrar que estão no comando da situação, tendo tudo “sob controle”, logo, quando em sala de aula há a possibilidade de mostrar fraquezas, causando no aprendiz adulto sentimentos negativos em relação ao aprendizado da língua isso faz, às vezes, com que o aprendiz abandone a sala de aula.

Allwright e Bailey (1991) apontam para a possibilidade de que ao se banir o uso da língua materna do contexto de aprendizagem da LE, haja uma diminuição do aprendiz como indivíduo, pois isto o priva de seu meio de comunicação normal. Neste estudo, os aprendizes relataram que uma de suas maiores preocupações seria que, quando forçados a usar a língua estrangeira, sentiam que constantemente se representavam de maneira não satisfatória (para eles), mostrando somente parte de sua personalidade real. A auto-representação em uma língua estrangeira vai de encontro à questão da identidade, discutida a seguir.

2.5 – Língua estrangeira e identidade

Devido às restrições de espaço e tempo, a discussão acerca do conceito de identidade não será extensa. Para o propósito desta investigação, focarei na noção de sujeito e brevemente nas relações entre o sujeito e o contexto onde está inserido.

Tanto pesquisadores quanto professores e aprendizes concordam que aprende-se uma língua estrangeira para expressar-se, porém o que seria exatamente essa coisa chamada “self” que seria expressada? Segundo Riley (2006), o conceito de identidade é complexo, já que o termo vem sendo usado por leigos e filósofos para designar duas abordagens contraditórias sobre o indivíduo. Por um lado, aponta para diferenças que nos tornariam únicos, por outro lado, o termo identidade refere-se às características que os indivíduos compartilham com outros membros da sociedade, representando a soma de todos os subgrupos a que o indivíduo é reconhecido como membro, conseqüentemente, o mesmo indivíduo desempenha vários papéis sociais.

Aos olhos da Psicologia, o conceito de identidade está diretamente ligado à questão da noção de sujeito:

Sendo corpo e consciência, ao mesmo tempo, o sujeito é objetividade (pois é corpo) e subjetividade (pois é consciência), não podendo ser reduzido a nenhuma destas duas dimensões. O Eu, ou a identidade, ou a especificidade do sujeito, aparece como produto das relações do corpo e da consciência com o mundo, conseqüência da relação dialética entre objetividade e subjetividade no contexto social. (Maherie, 2002)

Logo, todo o processo de construção deste sujeito é realizado no coletivo, já que ele realiza a sua história e a dos outros, na mesma medida em que é realizado por ela, sendo então produto e produtor simultaneamente (MAHERIE, 2002). Segundo Lacan (1966, apud BRUN, 1998) “o desejo do homem encontra seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro detém as chaves do objeto desejado, mas porque seu primeiro objeto (do desejo do homem) é de ser reconhecido pelo outro”. O sujeito, ou a identidade, são então construídos através de oposições, conflitos e negociações, permanentemente inventadas por estes sujeitos em um processo aberto, inacabado (MAHERIE, 2002). Seguindo a mesma linha de pensamento,

Ciampa (1997) defende o sentido dialético entre um conceito de identidade vista como contraditória, múltipla e mutável, e uma perspectiva da identidade como “única”, logo diferença e igualdade fazem parte deste conceito, dependendo dos variados grupos sociais onde o sujeito está inserido.

Identidade é concebida como contrastiva e mutante segundo Lago (1996), para ela a questão da identidade refere-se a :

Um ser que, no convívio com os outros sujeitos, constrói a consciência da realidade física e social como também a consciência de si como sujeito, individualizando-se na medida em que se diferencia dos outros sujeitos. (apud Maherie, p.40)

A dinamicidade do conceito de identidade é também expressada nos trabalhos do sociólogo Souza Santos (1995), quando afirma que a identidade constitui uma “síntese de identificações em curso”, logo, o conceito de identidade nunca pode ser compreendido como estático, pronto e definitivo, e sim como algo em construção, marcado pela ambigüidade, do que é ao mesmo tempo individual e coletivo, igual e diferente.

Para Sawaia (1996), identidade significa tanto permanência quanto metamorfose, fazendo com que o indivíduo seja compreendido como um ser capaz de atuar, refletir e se emocionar, transformando o contexto onde está inserido e a si mesmo. A constituição da identidade por conseguinte, caracteriza-se como inacabada, em constante mutação.

Tratando-se de um estudo envolvendo crenças e ansiedade de língua estrangeira levando em conta o contexto, julgo pertinente a inclusão de alguns conceitos da Psicologia Ambiental, adaptando o conceito de “ambiente” ao contexto de aprendizagem de língua estrangeira. Este campo teórico abrange o estudo da identidade associada a um espaço físico e social, analisando as inter-relações entre o indivíduo e seu entorno social e físico, objetivando

identificar os processos que regulam e intermedeiam a relação homem-entorno, evidenciando tanto as atitudes e representações ambientais quanto o comportamento dos indivíduos (MOSER, 2003).

O conceito de “apropriação” adequa-se ao contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois representa um processo essencial para que a pessoa se sinta identificada ou pertencente a um entorno, constituindo uma relação bilateral, resultando em uma transformação mútua. Para Fischer (1981, apud MOURÃO & CAVALCANTE, 2006), o sujeito age sobre o meio, e neste processo modifica-o e vai sendo igualmente modificado por ele. Pela apropriação, o sujeito sente que está ligado ao lugar, e que este lugar lhe pertence, mesmo que não haja posse legal, e esta relação é recíproca, pois ele também pertence ao lugar (POL,1996):

As pessoas, individualmente ou de forma coletiva, necessitam identificar territórios como próprios, para construir sua personalidade, estruturar suas cognições e suas relações sociais, e ao mesmo tempo suprir suas necessidades de pertença e de identificação. (apud Mourão & Cavalcante, p. 145)

Como dito anteriormente, o conceito de apropriação espelha as relações entre aprendizes de uma língua estrangeira, sala de aula (ambiente de aprendizagem) e grupo (contexto social), de modo que a sala de aula representa o que Pol chamou “espaço vazio”, sendo transformada pelo aprendiz em um “lugar significativo”. Esta transformação faz com que o aprendiz (re)construa sua identidade na língua estrangeira. Conseqüentemente, o aprendiz de língua estrangeira gerencia permanentemente a diversidade no seu processo de aprendizagem, revisando princípios, reorganizando vínculos socioculturais, reelaborando sentimentos sobre si mesmo e o mundo. Segundo Benveniste (1966), nosso universo foi modelado pela língua materna, logo, o aprendizado de uma outra língua representa uma reconstrução de uma dada

realidade, e como diz Brun (1998), “outras línguas significam outros mundos, outros recortes conceituais do mundo, outra organização inconsciente de uma dada comunidade.”(p.80).

Para Revuz (1998), há um conflito para os aprendizes pois a língua materna jamais se separará da sedimentação afetiva para tornar-se um instrumento para designar objetivamente as coisas do mundo, por conseguinte, a língua estrangeira vem desestabilizar a relação entre o sujeito e sua língua, sendo uma relação complexa no campo da construção identitária do aprendiz. Revuz (1998) comenta que ao haver contato com a língua estrangeira, a ilusão do ponto de vista único sobre as coisas cai por terra, podendo causar no aprendiz um sentimento de euforia ou disforia, de renovação ou de perda de identidade em relação à língua estrangeira. Para a autora, o *eu* da língua estrangeira não é completamente o *eu* da língua materna.

Voltando aos conceitos da psicologia ambiental, Tajfel (1981) propõe que identidade social seja parte do auto-conceito de um indivíduo derivada da consciência do seu pertencimento a grupos sociais aliado ao significado valorativo e emocional associado a este pertencimento. Entretanto, nem todas as pessoas estão prontas para essa experiência (REVUZ, 1998), já que representa uma ameaça para elas, gerando vários tipos de atitudes em relação à língua estrangeira:

- a) “Estratégia da peneira” – aprendem, mas há pouca retenção do conhecimento, ou nenhuma.
- b) “Estratégia do papagaio”- meorizam frases, mas não demonstram autonomia para compreenderem ou expressarem-se na LE.
- c) “Estratégia do caos”- não há organização da LE na mente dos aprendizes, constituindo apenas um acúmulo de termos desordenados.

d) Rejeição - evitam contato com a língua estrangeira, e só compreendem um enunciado se for completamente “traduzível” para a língua materna.

Segundo Dörnyei (2005), atualmente observamos o desenvolvimento de uma “world English identity” (identidade mundial em inglês), certamente relacionada a aspectos instrumentais associados à predominância da língua inglesa no meio tecnológico, por exemplo, assim como em outras áreas do conhecimento. A construção dessa “identidade global” constitui um dos efeitos da globalização (ARNETT, 2002), fazendo com que as pessoas desenvolvam uma “segunda” identidade de “cidadão do mundo”, com intensa participação da mídia, especialmente da internet. Esse sentimento de “pertença”, já mencionado, está relacionado com o que Norton (2001) chamou de comunidade imaginada (imagined community), baseada na noção de imaginação proposta por Wenger em 1998, como um modo de pertencer a uma comunidade. Nas palavras de Norton, “(...) uma comunidade imaginada de um aprendiz é um convite a uma “identidade imaginada”(p.166).¹⁵

2.5.1- O “eu” possível, o “eu” ideal e o “eu” esperado

Dentro do universo da relação entre o aprendizado de línguas e diferenças individuais dos aprendizes, destacamos três conceitos essenciais para a análise e compreensão de diversas reações dos aprendizes perante o aprendizado: o “eu” possível, ideal e esperado.

Dörnyei (2005) defende que os “eus” possíveis, a que chama “possible selves” oferece o mais poderoso e ao mesmo tempo mais versátil auto-mecanismo de motivação, pois representa a idéia do aprendiz do que ele pode se tornar, gostaria de se tornar e tem medo de se tornar. Nas palavras de Markus e Nurius (1986):

¹⁵ “a learner’s imagined community invites an “imagined identity”.” (p. 166)

Os “eu” possíveis que são aguardados devem incluir o eu de sucesso, criativo, rico, magro, ou o eu amado e admirado, enquanto que os “eu” temidos poderiam ser o eu solitário, deprimido, incompetente, alcólatra, desempregado ou gordo. (p.954)¹⁶

Conseqüentemente, o “eu” possível representa situações futuras envolvendo pensamentos, imagens e sensações de uma carreira de sucesso, por exemplo, podendo também representar medos e angústias. Segundo estudos, a mentalização de um “eu” obtendo sucesso e realizações pessoais contribui para que o indivíduo sintase motivado a transpor possíveis obstáculos durante o percurso, no caso, a aprendizagem de uma língua (MARKUS E RUVOLO,1989; MURPHEY, 1998). Logo, o “eu” possível dá forma, significado, estrutura e direção às esperanças e receios dos indivíduos.

Introduzido por Higgins em 1987, o conceito de “eu” ideal (*ideal selves*) constitui uma espécie de sub-classe do conceito de “eu” possível, pois refere-se à representação dos atributos que o indivíduo gostaria de possuir, como esperanças, desejos e aspirações. Uma outra sub-classe seria o conceito de “eu” esperado (*ought selves*), referindo-se a atributos que o indivíduo acredita que deva possuir, como a representação do senso de dever, da obrigação e das responsabilidades. A diferença entre o “eu” ideal e o esperado é que o primeiro possui um foco promocional, ou seja, relaciona-se com as aspirações, avanços e realizações do indivíduo, enquanto que o segundo apresenta um tom preventivo, regulando a presença ou ausência de resultados negativos, e refere-se à segurança, responsabilidades e obrigações.

¹⁶ The possible selves that are hoped for might include the successful self, the creative self, the rich self, the thin self, or the loved and admired self, whereas the dreaded possible selves could be the alone self, the depressed self, the incompetent self, the alcoholic self, the unemployed self, or the bag lady self. (p. 954)

Segundo a teoria de Higgins (*self-discrepancy theory*)¹⁷, a motivação surge do desejo do indivíduo de reduzir a discrepância existente entre o “eu” presente e o “eu” ideal/esperado.

De acordo com Brun (1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira representa uma experiência pessoal que “deixará traços”, já que leva a uma reestruturação de referentes psicoculturais tais como as premissas culturais, ideologias, valores, visões de mundo, crenças e atitudes, podendo provocar tanto um sentimento de pertença quanto de rejeição. Daí a necessidade de uma abordagem humanista para o ensino de línguas estrangeiras.

2.5.2- *Identidade e pesquisas em lingüística aplicada*

Segundo Block (2007), vivemos uma época “pós-estruturalista”, caracterizada pela complexidade e pelo pluralismo de questionamentos, abalando a concepção estabilizada de sujeito, o que levou a comunidade acadêmica a considerar a identidade não mais como algo fixo, e sim fragmentado e desafiado em sua natureza:

Quando indivíduos cruzam fronteiras geográficas e psicológicas, imergindo em novos contextos socioculturais, eles sentem que seu senso de identidade é desestabilizado e então entram em um período de esforço para atingir um equilíbrio. (BLOCK, 2007, p.864)¹⁸

O que ocorre nesse estágio não consiste em somar-se o que o indivíduo “era” ao que fora exposto, ao invés, o resultado deste processo seria o chamado “terceiro lugar” (BHABHA, 1994; HALL, 1996 Apud BLOCK, 2007), caracterizado por uma “negociação de

¹⁷ - Para aprofundamento na teoria de Higgins, leia HIGGINS, E.T. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological review*, 94, 319-340

¹⁸ When individuals move across geographical and psychological borders, immersing themselves in new sociocultural environments, they find that their sense of identity is destabilised and that they enter a period of struggle to reach a balance. (BLOCK, 2007, p.864)

diferenças”, na qual há um encontro e uma transformação mútua entre o passado e o presente perante lacunas e contradições. Decorrente da negociação de diferenças temos o conceito de “ambivalência”, ou seja, a incerteza do sentimento de pertença e não-pertença. Segundo Block (2007), a ambivalência corresponde ao estado natural dos seres humanos que são forçados por acontecimentos da vida a fazer escolhas que nem sempre são fáceis de serem feitas.

A discussão acerca da negociação de diferenças e a tentativa de solução para a questão da ambivalência vem levando estudiosos a investigar até que ponto a identidade seria um “projeto” auto-consciente, reflexivo da autonomia do indivíduo (*agency*), criada e mantida pelos mesmos. Defendendo essa hipótese, Giddens (1991) argumenta que mesmo em condições extremas o indivíduo é capaz de realizar escolhas. Segundo Mathews (2000), antropólogo cultural, a identidade se desenvolve em uma espécie de “supermercado cultural” (*cultural supermarket*), no qual a mídia e os avanços tecnológicos oferecem aos indivíduos “identidades prontas” a serem assumidas. Entretanto, Mathews salienta que esse “mercado identitário” está sujeito às restrições sociais, ou seja, governos, grupos sociais (*peer groups*) e sistemas educacionais exercem certo controle sobre como o indivíduo aborda o insumo midiático e tecnológico. May (2001) enfatiza a importância das estruturas sociais na construção do processo identitário, assim como Lave e Wenger (1991) criticam a noção de identidade como pura e simplesmente autonômica (*an act of agency*) defendendo, por conseguinte, a ideia de “comunidades de prática” (*communities of practice*), caracterizadas como diferentes posições subjetivas adotadas pelo indivíduo de acordo com o contexto social onde está inserido.

Pode-se dizer que a principal contribuição dada pelos pesquisadores citados se refere à aceitação de um viés de mão-dupla entre a autonomia do indivíduo e as estruturas sociais. Tal constatação retoma o trabalho de sociólogos como Bourdieu (1977) e Giddens (1984), que

partilham da idéia de identidade como sendo um processo dinâmico ao invés de um produto fixado. Pensando em identidade como um processo, Weedon (1997) optou pelo termo “subjetividades”, a que definiu como “pensamentos conscientes e inconscientes e emoções de um indivíduo, sua auto- percepção e seu modo de entender sua posição no mundo.”(p.32). Harré (1999) relaciona identidade à idéia de “posicionamento”, definida como processos discursivos nos quais o indivíduo participa, através de co-autorias.

As considerações apresentadas aqui serão retomadas no capítulo 3, durante a análise e discussão dos dados. No capítulo 2, intitulado Metodologia, apresento os passos seguidos para a coleta e análise dos dados, assim como os resultados do estudo piloto.

3 - METODOLOGIA

Neste capítulo explico a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, levantando as razões que me fizeram seguir uma linha qualitativa de cunho etnográfico, concretizada através de um estudo de caso. Em seguida, apresento o contexto no qual a pesquisa foi realizada, os participantes e suas características relevantes para o estudo, os instrumentos de coleta de dados utilizados, os procedimentos de análise dos dados. Finalmente, discuto os resultados obtidos durante o estudo piloto e defendo sua importância para a delimitação da análise principal.

3.1- Escolha metodológica

Em oposição à tradição positivista de pesquisa, segundo a qual a realidade era considerada como algo único, objetivo e independente do olhar do pesquisador, esta pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, cuja preocupação central é tentar compreender o comportamento humano partindo da referência do próprio indivíduo (NUNAN,1992). O estudo qualitativo, conhecido como naturalista ou interpretativo, considera a aprendizagem como um fenômeno inserido nos contextos sócio-culturais onde ela ocorre, e não como um fato isolado (DAVIS,1995). Sobre as perspectivas atuais de análise de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas Barcelos comenta que: “As crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos” (BARCELOS, 2000, p.59). Conseqüentemente, as crenças são vistas e reconhecidas como condicionadas situacionalmente (SAKUI & GAIES, 1999 Apud BARCELOS,2000).

De acordo com Lazon (1995), uma das qualidades da pesquisa qualitativa é a capacidade de descrição rica e minuciosa dos contextos observados, tais como a sala de aula, a escola, a comunidade, dentre outros. Segundo Bogdan e Biklen (1998), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como: a) naturalista, na qual as ações só podem ser analisadas se observadas no contexto onde ocorrem; b) descritiva, na qual os dados são detalhados em registros e transcrições; c) processual, centrando-se mais no processo do que no produto; d) indutiva, analisando os dados de maneira indutiva; e e) significativa, levando em consideração as perspectivas dos participantes e o significado conferido às suas ações.

Uma das razões que justificam a escolha metodológica desta pesquisa reside no fato de a abordagem qualitativa apoiar-se na crença de que a realidade é socialmente construída e que o processo de pesquisa é fundamentado nas perspectivas dos participantes (DENZIN & LINCON, 1994: 4).

Por se tratar da relação entre crenças e ansiedade de língua estrangeira, não se pode negar que esta pesquisa possua um cunho etnográfico, uma vez que considera que os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelas pessoas, que interpretam e re-interpretam o mundo a sua volta, fazendo com que as realidades sejam múltiplas (MOITA LOPES, 1994: 331). Logo, a pesquisa etnográfica enfoca o contexto social a partir do ponto de vista de seus participantes, sendo o objetivo do pesquisador entender os significados construídos por esses participantes para assim compreender o contexto investigado (MOITA LOPES, 1994)

Segundo Atkinson e Hammersley (1994), a pesquisa etnográfica é caracterizada como indutiva, cujos dados não são coletados através de categorias analíticas fechadas, sendo a investigação centrada em um número reduzido de casos, nos quais a análise irá apoiar-se na interpretação das ações humanas. Segundo os autores, existem dois tipos de abordagens etnográficas: a macro etnografia e a micro etnografia.

A macro etnografia caracteriza-se como holística, englobando um escopo amplo na investigação da cultura humana. Neste tipo de pesquisa, busca-se descrever e analisar toda ou uma parte de uma cultura ou comunidade através da descrição de crenças e práticas do grupo em questão, mostrando como as várias partes contribuem para a cultura como um todo unificado e consistente. Já a micro etnografia enfoca comportamentos particulares ou certos símbolos, buscando examinar essas micro interações para ver como elas estão relacionadas com macro padrões da cultura (Atkinson & Hammersley, 1994).

3.1.1- *Estudo de caso*

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso. Segundo Van Lier (1988), o estudo de caso constitui-se como uma forma de pesquisa qualitativa, embora análises quantitativas sejam ocasionalmente utilizadas quando julgadas relevantes. Dentre as vantagens do estudo de caso, destacam-se a atenção ao contexto e a documentação de mudanças, como por exemplo o desenvolvimento da língua ao longo do tempo. O estudo de caso mostra-se ideal em casos particulares, seja de indivíduos, grupos, ou situações, provendo o pesquisador com detalhes sobre o contexto onde a situação ocorreu. Yin (2003) define o estudo de caso como:

(...) um estudo empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claras e no qual múltiplas fontes de evidência são usadas.¹⁹

(YIN, 2003,p.23)

¹⁹ (...) an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident, and in which multiple sources of evidence are used. (YIN, 2003 ,p.23)

Dentre os modelos de estudos de casos, quatro tipos são considerados relevantes: os estudos podem ser de um único caso ou de múltiplos, podendo tanto ser holísticos quanto específicos. Segundo Yin (2003), os estudos de casos múltiplos costumam ser mais reconhecidos do que os de um único caso, sugerindo então que se opte por um estudo de pelo menos dois casos ao invés de um.

3.2- Contexto de pesquisa

Esta pesquisa, caracterizada como um estudo de caso, foi realizada em um contexto de aprendizagem de língua inglesa em um curso de inglês situado na cidade de Niterói, onde a pesquisadora leciona inglês desde 1996. A metodologia utilizada no curso alia os princípios behavioristas à abordagem comunicativa, conseqüentemente, os participantes da pesquisa estão essencialmente expostos a trabalhos orais durante as aulas, sendo por meio de exercícios orais do tipo “drill” ou práticas comunicativas como debates sobre variados temas.

A coleta de dados utilizada nesta pesquisa foi feita ao longo de cinco meses (de agosto de 2007 a dezembro de 2007). Os participantes foram selecionados primeiramente através da escala para medir a ansiedade de língua estrangeira denominada FLCAS, desenvolvida por Horwitz (1985). Entre os meses de março e junho de 2007, cerca de cento e vinte alunos adultos de diversos níveis e grupos responderam ao questionário, dentre os quais selecionei para uma conversa informal alunos cujas respostas à escala os caracterizariam como sendo afetados pela ansiedade de língua estrangeira, sendo que dois deles destacaram-se pelo alto nível de ansiedade e interesse pela participação na pesquisa. Um terceiro participante (não-ansioso) foi convidado a participar da pesquisa, com o objetivo de se estabelecer uma relação entre as crenças destes aprendizes e a ansiedade de língua estrangeira.

3.3- Os participantes

3.3.1- Léo

Léo tem vinte e nove anos e nunca havia estudado inglês em um curso, até que, por razões profissionais, se viu forçado a aprender inglês. Durante uma das entrevistas, Léo relatou que sua mãe sempre o incentivou a estudar inglês, mas deixou para ele a decisão de entrar ou não para um curso de idiomas. Segundo seu depoimento, Léo nunca quis estudar inglês, nem na infância nem na adolescência. Sendo aluno de uma escola estadual, ele optou por estudar espanhol, ou seja, não teve contato com o aprendizado da língua inglesa nem na escola.

Hoje, como engenheiro de uma companhia internacional (Bayer), Léo se depara com reuniões, palestras, e leituras em inglês, tendo então de partir para o aprendizado da língua para garantir sua “sobrevivência profissional”. No momento, Léo é aluno de nível avançado no curso onde estuda duas vezes por semana, porém relata que quando chega à empresa onde trabalha, não consegue se expressar durante as reuniões e evita qualquer oportunidade de falar inglês.

3.3.2- Adriano

Adriano tem 28 anos, e relatou já ter tido experiências anteriores com o aprendizado da língua inglesa, tanto na escola, quanto em cursos. Adriano considerava que não estava no mesmo nível dos colegas de turma, julgando-se inferior a eles, o que o levou a sair desses cursos. Hoje, por razões profissionais, Adriano voltou a estudar inglês e está frequentando as aulas do nível básico duas vezes por semana. Como deseja cursar o mestrado em economia, Adriano se vê empenhado em aprender inglês. Uma outra motivação para o aprendizado justifica-se pelo fato de ter um irmão morando nos Estados Unidos, fazendo com que ele queira, além de visitá-lo, fazer cursos em sua área profissional no exterior.

3.3.3- Levy

Levy tem quarenta e nove anos, e relatou que estudou inglês basicamente na escola durante o ensino fundamental e médio. Na sua fase adulta, estudou no CEAL, IBEU, e no momento estuda no BRASAS²⁰, duas vezes por semana, onde se encontra no nível avançado. Levy é proprietário de uma agência de turismo, e justifica que saber inglês é essencial para o sucesso em sua profissão, já que deseja organizar viagens ao exterior. Sua atitude em relação ao aprendizado da língua é positiva, pois vê a língua como possibilidade de crescimento pessoal. Seu hobby é escrever, e o que é interessante é que Levy relatou estar escrevendo um livro com alguns trechos em inglês, o que mostra seu desejo de experimentar a língua em um contexto fora da sala de aula.

3.4- Instrumentos utilizados para a coleta de dados

Questionário

Embora a pesquisa não siga uma abordagem normativa, onde as crenças são avaliadas fora do contexto, através de orações apresentadas aos alunos para eles concordarem ou discordarem (BARCELOS 2000), a escolha desse instrumento deveu-se ao fato de que, num primeiro momento, meu objetivo de pesquisa contemplava uma primeira fase com a participação de um número maior de alunos de inglês. A partir das escalas (FLCAS) respondidas, eu pude selecionar alguns para entrevista. A escala chegou a ser utilizada com 120 alunos, dos quais selecionei três para participarem da pesquisa.

- FLCAS (*Foreign language classroom anxiety scale*)

No verão de 1983, estudantes iniciando cursos em línguas estrangeiras na Universidade do Texas foram convidados a participarem de um grupo de apoio na área de aprendizado de língua estrangeira (*Support Group for Foreign language Learning*). Dos 225 alunos

²⁰ -CEAL, IBEU e BRASAS são escolas de idiomas situadas em Niterói.

informados sobre o grupo, 78 mostraram interesse em participar do grupo, mas devido à limitações de tempo e espaço, o trabalho ficou reduzido a dois grupos de quinze alunos cada. Os encontros consistiam em discussões sobre as dificuldades no processo de aprendizado da língua, apresentações de estratégias efetivas de aprendizagem e exercícios para o controle da ansiedade. As dificuldades relatadas pelos estudantes abrangiam tanto sintomas psicológicos como “congelar” em aula, ficar parado do lado de fora da sala reunindo forças para entrar, quanto sintomas físicos como tremer, transpirar, sofrer palpitações e distúrbios do sono.

As experiências relatadas nos grupos de apoio contribuíram para o desenvolvimento da escala (HORWITZ, 1983), que demonstra confiabilidade interna, atingindo um coeficiente alpha de .93 com todos os itens produzindo correlações item-total significativas.

- BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*)

Após selecionar os participantes para o estudo de caso, estes responderam ao BALLI (*Beliefs about language learning inventory*), desenvolvido por Horwitz em 1985, sendo criado para obter opiniões de professores sobre vários aspectos e controvérsias relativos à aprendizagem de línguas. Na época, 25 professores de língua estrangeira nos Estados Unidos foram pedidos para que listassem suas crenças, crenças de outras pessoas e de seus alunos sobre aprendizado de línguas. Após eliminarem crenças idiossincráticas, os professores examinaram a lista para incluir mais crenças, ou próprias ou que encontraram posteriormente. O instrumento foi então testado com 150 estudantes do primeiro semestre de língua estrangeira na Universidade do Texas (HORWITZ, 1985).

O BALLI é um dos questionários mais utilizados em pesquisas quantitativas sobre crenças. Entretanto, o uso de questionários apresenta algumas limitações e críticas. Em primeiro lugar, os alunos podem interpretar os itens diferentemente do que pretende o pesquisador, segundo, as crenças apresentadas pelo pesquisador podem diferir do que os alunos acreditam ser

relevante para o aprendizado; terceiro, se os alunos possuem tais crenças, quais seriam as implicações desses fatos? (BARCELOS, 2000)

Conseqüentemente, o uso dos questionários nesta pesquisa será utilizado para coletar informações objetivas dos participantes (idade, experiências anteriores em cursos de inglês, etc.) e servirá como suporte para a elaboração de perguntas para as entrevistas semi-estruturadas.

Entrevistas semi-estruturadas

Segundo Nunan (1992, p.149), em entrevistas semi-estruturadas, o pesquisador possui uma idéia geral das informações que pretende obter e, assim, segue um roteiro contendo tópicos e questões a serem abordados, ao invés de perguntas pré-estabelecidas. Logo, este instrumento combina a flexibilidade de uma entrevista “aberta” com o direcionamento e agenda da pesquisa, produzindo dados textuais focados e qualitativos.

As entrevistas, áudio-gravadas e transcritas, serão realizadas individualmente, no início e no final dos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro, sendo que no último mês só haverá uma, devido ao início do período de férias dos participantes no curso onde estudam. Para favorecer os participantes, as entrevistas serão realizadas no curso de inglês onde os participantes estudam, antes de suas aulas.

Diários

Como instrumento de coleta de dados para um estudo de caso, o diário representa a possibilidade de acessar as percepções dos aprendizes e suas representações sobre o seu próprio aprendizado. Como define Bailey :

Os estudos de diários constituem um relato em primeira pessoa da experiência de aprendizagem ou de ensino de uma língua, documentado através de depoimentos

freqüentes e sinceros em uma revista pessoal e então analisados em busca de padrões recorrentes e eventos relevantes.²¹

(BAILEY, 1990,p.215)

Sendo o diário um instrumento de coleta introspectivo, caracteriza-se como ferramenta ideal para um estudo de relações entre crenças e ansiedade de língua estrangeira, tornando possível para o pesquisador perceber as representações dos aprendizes quanto aos aspectos afetivos do aprendizado.

Cada participante recebeu um diário no mês de agosto, sendo informados que deveriam registrar todas as suas impressões e sentimentos após cada aula mencionando a data de cada “depoimento” até o mês de dezembro. Com o objetivo de não interferir ou influenciar os depoimentos dos participantes, a pesquisadora não elaborou perguntas para serem respondidas ou pensadas pelos aprendizes durante a confecção dos diários.

3.5- Procedimentos de análise

Como mencionei anteriormente, esta pesquisa não segue uma abordagem normativa, ou seja, excluindo o contexto do foco de análise, mas uma abordagem contextual de análise. Segundo Barcelos (2000), essa abordagem vem sendo utilizada mais recentemente, descrevendo as crenças como intrínsecamente ligadas ao contexto dos aprendizes. Vários instrumentos são utilizados nesses estudos tais como diários, jornais, narrativas, metáforas e etnografia. Segundo a autora, o objetivo principal seria combinar diferentes métodos de interpretação das crenças dos aprendizes dentro dos respectivos contextos, conseqüentemente, a investigação é fundada nas perspectivas dos participantes (*emic*) e não do observador (*etic*).

²¹ - The diary studies are a first-person account of a language or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analysed for recurring patterns or salient events. (BAILEY, 1990, p.215)

Segundo Patton (1990), “a pesquisa qualitativa enfatiza a iluminação, a compreensão e extrapolações.”²² Logo, o processo de análise é indutivo e começa com a redução de dados, envolvendo primeiramente a leitura de todas as transcrições e documentos separando-os em unidades, definidas por Lincon e Guba (1985) como partes de informações sobre alguma coisa que “falam por si” sendo passíveis de interpretação no contexto mais amplo da investigação, organizadas em categorias, ou seja, com unidades que possuem relativamente o mesmo conteúdo. Portanto, o pesquisador seleciona algumas categorias de acordo com sua saliência, credibilidade, interesses especiais e heurísticos e conteúdo (PATTON, 1990). Este processo foi utilizado na análise de dados desta pesquisa. A codificação dos dados seguiu os seguintes passos:

- 1- Análise geral dos dados buscando reduzi-los chegando à anotação de frases curtas, idéias chave e conceitos, enfocando diretamente as escolhas lexicais dos participantes relacionados à crenças e ansiedade de língua estrangeira (PATTON, 1990).
- 2- Leitura da revisão bibliográfica relacionando-a aos dados.
- 3- Codificação e leitura dos dados identificando unidades significativas (Lincon& Guba,1985). Todas as unidades foram identificadas mencionando suas fontes, participantes e episódios de coleta de dados. A codificação consistiu em localizar e examinar os fragmentos das falas dos participantes refletindo suas crenças sobre o aprendizado de língua inglesa, episódios de ansiedade de língua estrangeira, a que chamo ERA. e relações entre as suas crenças e o desenvolvimento da ansiedade de língua estrangeira.

Para responder às minhas perguntas de pesquisa, utilizei fragmentos da fala de meus três participantes extraídos das entrevistas, dos seus diários, triangulados com suas respostas aos questionários BALLI e FLCAS. Para analisar esses dados, farei uso da teoria desenvolvida por Bronckart (1999), enfocando principalmente: i) o plano geral do texto, que organiza o

²² “qualitative research emphasizes illumination, understanding, and extrapolations.” (PATTON,1990)

conteúdo temático e se mostra visível na leitura; ii) o posicionamento enunciativo, através da análise das vozes enunciativas, definidas como “as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.”(BRONCKART, 1999, p.326); iii) as modalizações, orientando a interpretação da enunciação indicando os comentários ou avaliações do enunciador quanto ao conteúdo temático. As modalizações são classificadas como:

a) Lógicas – apoiadas no mundo subjetivo, apresentam os elementos do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, possíveis, prováveis, eventuais.

b) Deonticas- apoiadas no mundo social;

Apresentam os elementos como sendo do domínio do direito da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso.

c)preciativas- apoiadas no mundo subjetivo;

Apresentam os elementos como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora.

d) Pragmáticas- Contribuem para a explicação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático em relação às ações que é o agente, e atribuem a esse agente , intenções, razões ou capacidades de ação.

Com o objetivo de tomar conhecimento do tipo de discurso utilizado pelos participantes para assim tomar decisões quanto aos procedimentos de análise, decidimos realizar um estudo piloto, analisando os dados coletados na primeira entrevista de cada participante, os fragmentos dos diários do mês de setembro de 2007, triangulados com as respostas dadas aos questionários BALLI e FLCAS.

3.6- Estudo piloto

Um estudo piloto foi conduzido em setembro de 2007, sendo feita a análise da primeira entrevista dos participantes selecionados para a pesquisa e dos relatos referentes ao primeiro mês de coleta dos dados (setembro). A decisão de realizar este estudo piloto mostrou-se extremamente valiosa para o desenvolvimento da pesquisa, pois através dele foi possível delinear a metodologia de análise dos dados, norteando o andamento do estudo.

Durante a análise dos dados, percebemos que algumas crenças relacionam-se diretamente com o construto da ansiedade de língua estrangeira, mais especificamente nos dados dos participantes Léo e Adriano, que desde o início do projeto classificaram-se como ansiosos em relação à língua estrangeira.

Considerando o participante Léo, uma das crenças centrais presentes tanto na entrevista quanto no diário, refere-se ao aprender inglês na fase adulta, acreditando que “já deveria estar com um inglês razoável”, o que contribuiu para o desenvolvimento da ansiedade de língua estrangeira. Segundo Horwitz (1986), a ansiedade de língua estrangeira possui três componentes: apreensão comunicativa, ansiedade de testes (test anxiety) e medo de avaliação negativa (fear of negative evaluation), logo, a crença de Léo de que pela sua idade já deveria ser mais fluente na língua afeta sua comunicação, pois se preocupa mais com os erros que comete do que com a própria mensagem transmitida. Esta crença afeta também sua performance em testes e faz com que ele evite se expressar na língua estrangeira, pois considera “seu inglês” ruim, e teme a reação do seu interlocutor. Como diz Horwitz, “aprendizes de línguas ansiosos sentem-se desconfortáveis com suas habilidades mesmo elas sendo boas.”²³(2001,p.119)

Um tema crucial para Léo refere-se à questão do “falar” inglês. Ele acredita que não pode mais cometer erros básicos por ser um aluno de nível avançado. Esta crença leva a uma das

²³ - “anxious language learners feel uncomfortable with their abilities even if their objective abilities are good.”(2001, p.119).

conseqüências da ansiedade de língua estrangeira, o chamado “avoidance behavior”, fazendo com que Léo evite toda e qualquer oportunidade de se expressar na língua estrangeira na empresa onde trabalha, por exemplo. Vários estudos mostraram que a ansiedade de língua estrangeira tem sido quase que inteiramente associada ao uso oral da língua (AUDIN,1999; DONLEY,1997, HORWITZ, 1986), claramente ilustrada nos excertos onde Léo descreve situações em que precisa falar inglês.

O segundo participante, também considerado ansioso em relação à língua inglesa, porém num nível mais leve de acordo com a FLCAS, apresentou crenças um tanto quanto diferentes. Enquanto que para Léo falar inglês já não representa mais um diferencial no mercado de trabalho, para Adriano “falar inglês é uma necessidade”, uma obrigação. Diferentemente de Léo, Adriano possui a crença de que para ter um bom aproveitamento nas aulas de inglês ele deve conhecer bem a turma e o(a) professor(a). Esta crença desencadeou a ansiedade de língua estrangeira para este participante, causando um sentimento de apreensão no início do curso, gerando um sentimento de medo de não conseguir acompanhar o grupo. Observamos aqui a crença implícita de que o grupo sempre estaria em um nível superior ao seu, associada ao componente “medo de avaliação negativa”.

Outra crença associada à ALE. presente no discurso de Adriano é a de que é preciso preparar-se para as aulas de inglês através de estudo paralelo, ou seja, ele acredita que se não preparar-se para as aulas, não conseguirá entender o conteúdo ensinado. De acordo com MacIntyre e Gardner (1994), a ALE. ocorre nos três estágios do processo de aquisição de segunda língua: no insumo, no processamento e na produção (apud ONWUEGBUZIE, BAILEY e DALEY, 2000). Segundo os autores, a ansiedade no insumo (input anxiety) representa o medo sentido por aprendizes de língua estrangeira quando inicialmente apresentados a uma estrutura da língua, debilitando sua capacidade de receber, concentrar-se e assimilar os estímulos externos. Podemos observar que a crença que mencionamos acima

desencadeia este tipo de ansiedade em Adriano, ilustrada através de sua escolha lexical como “descoberto” e da modalização apreciativa “ me sinto mal”.

Quando se refere ao aprendizado da língua inglesa, utiliza a metáfora da língua como um desafio a ser vencido, entretanto, através do seu discurso, percebemos que ele acredita que possa vencê-lo, e que para isso é preciso muita “persistência”.

Em uma linha de discurso totalmente oposta, temos o terceiro participante, classificado como não ansioso. Tanto na entrevista analisada quanto nos trechos do diário, Levy mostra crenças diferentes dos dois participantes anteriores. Para Levy, as pessoas devem sempre buscar o aprendizado, independentemente da idade, o que resulta na redução da cobrança por resultados imediatos, como há no discurso de Léo. Logo, Levy acredita que pode e deve continuar a aprender pelo resto da vida.

Levy e Adriano possuem a mesma crença em relação a erros. Para eles “errar é construtivo”, acreditando que através dos erros podem melhorar o aprendizado da língua estrangeira, o que denota uma certa ausência de cobrança pessoal, enquanto que para Léo, o erro não é visto de maneira positiva. Podemos observar que as crenças são interligadas, e esta em relação aos erros cometidos, conecta-se à crença de Levy de que quanto maior a participação em sala de aula, melhor será o aprendizado da língua, gerando um sentimento de incentivo à fala, diferentemente da crença dos outros participantes, que vêem a fala ou como algo que gostaria de evitar (Léo), ou como um desafio a ser vencido (Adriano).

Um fato muito relevante que surgiu no depoimento de Levy foi a importância do humor em sala de aula. Em estudos sobre fatores que reduziriam a ansiedade, o humor sempre aparece como um instrumento catalisador de emoções, fazendo com que tensão sentida pelos aprendizes durante o aprendizado da língua estrangeira diminua (OXFORD,1996). Em seu depoimento, Levy cita episódios em que “riu de si mesmo” em sala de aula, e acredita que sua atitude possa contribuir na formação de um ambiente de aprendizagem não ameaçador. Esta

crença constitui uma importante estratégia de aprendizagem adotada por Levy, refletindo-se na sua postura em relação ao aprendizado da língua.

Este estudo piloto concluiu que, dentre os inúmeros trabalhos envolvendo a ALE, a maioria deles se concentra na análise de participantes considerados ansiosos através de estudos quantitativos, conseqüentemente, segundo alguns pesquisadores, existe a necessidade de se realizar mais estudos qualitativos sobre a ALE (SPIELMANN e RADNOFSKY, 2001).

A decisão de incluir um participante não ansioso na pesquisa mostrou-se proveitosa, visto que, através do confronto entre seu depoimento e os dos participantes ansiosos, tornou-se mais nítida a relação entre crenças e ansiedade de língua estrangeira. Saliento que não é o objetivo desta pesquisa emitir julgamento de valor sobre as crenças dos aprendizes em questão, considerando-as errôneas ou inadequadas mas, assim como Barcelos (2004), considero as crenças como dependentes do contexto, e em constante evolução. Vários autores concordam que as crenças são dinâmicas e emergentes (KALAJA, 1995; WOODS, 1996; HOSENFELD, 1999, in BARCELOS, 2004).

Considerando minha primeira pergunta de pesquisa: “quais são as crenças dos aprendizes que se identificam como tendo dificuldade no aprendizado de uma língua estrangeira?”, este estudo piloto baseado na primeira entrevista e nos trechos dos diários do mês de setembro, mostrou coincidência entre os participantes ansiosos em relação à apreensão quanto ao falar inglês, porém mostrou diferentes crenças quanto à necessidade de saber se inglês e quanto aos erros cometidos. A segunda pergunta de pesquisa busca saber como essas crenças contribuem para o desenvolvimento da ansiedade de língua estrangeira, afetando o aprendiz afetivamente. Durante a análise dos dados, detectei vários episódios relacionados com o construto da ansiedade de língua estrangeira, os quais chamei ERA., ou seja, através da análise das modalizações, escolhas lexicais e o conteúdo temático do discurso dos participantes

(BRONCKART, 1999) , pudemos observar intríntrica relação entre determinadas crenças e o desenvolvimento da ALE.

4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, realizo a análise qualitativa dos dados e a discussão dos resultados obtidos, com base na teoria e metodologia apresentadas nos dois capítulos anteriores. Com relação às perguntas de pesquisa, a análise dos dados será dividida em cinco módulos referindo-se às crenças dos aprendizes e suas implicações quanto à ansiedade de língua estrangeira. Para cumprir o objetivo de triangulação, relacionarei algumas respostas dadas pelos participantes ao BALLI ao desenvolvimento da ALE com depoimentos durante as entrevistas e relatados no diário.

Léo

1- Posicionamento em relação a “ aprender inglês”

Para Léo, o ato de aprender constitui um processo, obedecendo determinadas seqüências, como exemplifica através da matemática, na qual, segundo ele, não se pode aprender “cálculo sem saber as quatro operações”. Entretanto, quando questionado sobre o aprendizado da língua estrangeira, Léo explicita a diferença que há em sua percepção:

“Acho diferente. O aprendizado em si tem todo um processo, você não começa a aprender cálculo sem saber as quatro operações, tem todo um processo. O inglês, eu acho que tudo novo de uma vez só, mas ou menos por aí também.” (E,Le, 23/10/07)

Conseqüentemente, a crença de que todo aprendizado deve ocorrer de modo linear, e não espiralado como acontece com as línguas, faz com que Léo não veja o aprendizado de inglês como um processo :

“(…), eu acho que é muita informação de uma vez só. Uma criança não aprende a falar em dois anos, e você fala inglês em dois anos, teóricamente, em dois anos você fala inglês, a criança, ela vai aprendendo também tem um processo, natural que ela vai aprendendo a falar, a língua nativa. E o inglês você acaba por métodos, “n” métodos que existem, você de alguma maneira, praticamente abre a cabeça e enfia uma outra língua ali.” (E, Le,23/10/07)

Neste excerto podemos perceber uma de suas crenças sobre o aprendizado de línguas: se uma criança não aprende sua língua materna em dois anos, um adulto também não poderia aprender uma língua estrangeira. Logo, Léo enfrenta um conflito com métodos que “asseguram” uma espécie de “lavagem cerebral”, representada pela metáfora de ter a cabeça aberta e preenchida com uma outra língua, o que contribui para uma atitude negativa em relação aos cursos de idiomas.

Em outra passagem, extraída de uma entrevista gravada pouco mais de um mês da previamente citada, Léo já demonstra ter consciência de que aprender uma língua estrangeira requer paciência, pois leva um tempo maior do que o “prometido” pelos cursos de idiomas:

“Paciência no sentido...de que...você não aprende de um dia para o outro, você tem que ser persistente, paciente, eu sei que a palavra é diferente...persistência é uma coisa e paciência é outra. Paciência no sentido...eu acho que eu entendo que...é um processo, então você tem que esperar, tem que dar tempo ao tempo pra aquilo ocorrer, não vai achar que...que vai em um mês, fazendo o...em um ano e meio, fazendo o intensivo...que aquilo vai...pelo decorrer do tempo.”(E,Le,28/11/07)

Percebemos uma mudança em sua crença inicial, quando diz “(...) eu acho que eu entendo que... é um processo”, demonstrando o caráter dinâmico de crenças (BARCELOS,2000). Através da modalização deôntica “você tem que esperar, tem que dar tempo ao tempo”, observamos um “auto convencimento” por parte de Léo de que precisa ter mais paciência e entender que o tempo de aprendizado que o curso de idiomas oferece é, de certo, ilusório.

2- Avaliação do próprio aprendizado e de si mesmo como aprendiz

Léo sempre avalia seu aprendizado como insatisfatório em relação à crença de como deveria estar, por ser um aluno prestes a concluir o curso de inglês. Neste excerto, percebemos que há um certo conflito entre o seu “eu ideal” e o “eu real”:

L: Eu na minha opinião falta muito, pelo nível que eu deveria estar, que eu imaginaria que eu tinha a idéia, eu acho que fica a desejar, já teve alguns professores, de um professor de prova oral mesmo, “não, que tá bom”, mas eu acho que não tá tão bom assim.

P: Como é que você acha que deveria estar?

L: Num nível melhor, pelo que a gente imagina,... idealiza, né (E,Le,23/10/07)

O “eu real” de Léo está longe de se tornar o “eu ideal”, representado por verbos no passado: “tinha a idéia”, ou seja, sua crença de que já deveria estar em um nível mais elevado de fluência, contribui para o desenvolvimento da ALE, fazendo com que ele avalie negativamente sua atuação. Podemos observar a presença da voz do professor dizendo que seu desempenho era bom, mas isto não bastou para que ele se sentisse melhor.

Léo reporta que quando não estuda o suficiente, deixando exercícios acumulados, sente-se:

“Despreparado... e aquela situação de você ...com certeza hoje você vai me perguntar, hoje que eu não fiz o exercício, o professor vai me perguntar...,, hoje eu não fiz, já estou devendo...” (E,Le, 27/11/07)

Este fragmento ilustra um episódio relativo à ansiedade (ERA), percebido através das escolhas lexicais de Léo: “despreparado”, “hoje eu não fiz...”, “já estou devendo”. Ou seja, a sensação de que vai ser “cobrado” pelo professor em sala de aula a qualquer hora faz com que ele permaneça em estado de alerta e de tensão. Léo também acredita que algumas pessoas possuem maior facilidade para aprender línguas do que outras e, naturalmente, enquadra-se no grupo dos que não possuem tal habilidade:

(...) têm pessoas que têm mais facilidade do que outras, com certeza,... uns têm. (...) eu me considero esforçado, não tenho essa facilidade com a língua, então eu tenho que ser um hard-working, então, assim um hard-working nesse sentido...” (E, Le, 28/11/07)

O fato de Léo já se posicionar como alguém que não aprende algo facilmente contribui para o distanciamento entre o eu “eu real” e o “eu ideal”, pois ele não se imagina obtendo sucesso, por conseguinte, seu nível motivacional cai, dando lugar a sentimentos de frustração e ansiedade. O conceito de crenças pode ser relacionado ao conceito de marcadores

somáticos, proposto por Damasio (1994), sendo estes auxiliares no processo de tomada de decisões, pois constituem sentimentos gerados por emoções secundárias, logo há um processo no qual essas emoções e sentimentos são conectados cognitivamente a resultados futuros previstos. Conseqüentemente, quando um marcador somático negativo é justaposto a determinado resultado futuro, o cérebro aciona uma espécie de sinal de alarme, já quando um marcador somático positivo é justaposto, existe o sentimento de incentivo, motivação em relação à tarefa. Tais marcadores somáticos foram gerados em nosso cérebro durante o processo de educação e socialização, conectando certas classes de estímulos a específicos estados somáticos. Segundo Damasio (1994), podemos criar marcadores somáticos conectados à determinadas situações durante toda a vida, assim como podemos reestruturá-los. Podemos observar no excerto a seguir, a não compreensão de um vídeo assistido por Léo no curso:

L: Ontem, nós vimos um vídeo sem a legenda em inglês. Até agora, os vídeos tinham legenda em inglês, e esse era um documentário da BBC sem legenda. Não entendi nada, só palavras soltas, não consegui pegar a mensagem. Pô, tô no livro 9, terminando o curso e não consegui entender nada? Acho que minha maior frustração é isso: não conseguir pegar a mensagem. (E, Le,13/12/07)

Durante a mesma entrevista que, aliás, foi a última de 2007, Léo afirma não estar diferente do início do semestre, entretanto, percebemos uma certa contradição em seu discurso, que mostra claramente sua cobrança pessoal por resultados melhores (ao seu ver):

P: Como você avalia o seu aprendizado nesse Segundo semestre?

L: Bem, eu acho que melhorou, mas ainda tá longe de ser o ideal.

P: E qual seria o ideal pra você?

L: Ah, conseguir falar com fluência, entender, ser entendido...

P: Você se sente diferente do que estava, era, no início do semestre?

L: Não, não, não estou diferente. Estou a mesma coisa. (E, Le,13/12/07)

Quando diz: “Bem, eu acho que melhorou, mas ainda tá longe de ser o ideal”, através do advérbio “ainda” Léo enfatiza a grande diferença entre o “eu real” e o “ideal”, e conclui que

não houve progresso em seu desempenho quando diz “(...) Estou a mesma coisa”. Percebemos que Léo vive um conflito interno, devido à extrema cobrança pessoal, e mesmo tendo consciência disso, ele não consegue enxergar a saída, a solução para o seu problema. Quando questionado sobre como o aprendizado de línguas poderia ser menos desgastante emocionalmente, esta questão vem à tona:

L: Ah, (.....) não sei. (.....) difícil, (.....) acho que se a pessoa é menos inibida, (.....) talvez eu me cobrar menos, é muita cobrança pessoal, não é nem da sociedade, dos outros, é minha. Eu fico pensando se tem uma fórmula, um pulo do gato, já não sei mais que estratégia pode me ajudar.

P: Se você pudesse voltar no tempo, o que você mudaria em relação a sua atitude, como aluno, em sala de aula?

L: (.....) Ah, ia ser menos inibido, mais extrovertido, me arriscar mais. (E,Le,13/12/07)

Este trecho ilustra um ERA, já que Léo expressa a cobrança pessoal de que é “vítima”, não conseguindo pensar em possíveis estratégias que pudessem mudar a situação. Entretanto, Léo apresenta uma das possíveis maneiras de reverter a situação a seu favor, ao refletir sobre suas atitudes em sala de aula, ao dizer que deveria ser mais extrovertido e se arriscar mais.

3- Posicionamento quanto aos erros

A questão do erro vem sendo latente em todas as suas entrevistas, sendo clara para ele a não aceitação do erro, tanto em sala de aula quanto em contextos profissionais:

“L: Normalmente eu penso e fico me *remoendo*, se poderia ter falado assim ou assado, deixado de falar alguma coisa melhor.”(E,Le, 23/10/07)

Neste excerto, Léo utiliza a forma lexical “remoendo”, ilustrando o desgaste emocional causado pelo erro. Segundo estudos, a questão do erro está diretamente relacionada a um dos componentes da ALE: o medo da avaliação negativa (HORWITZ, 1985; 2002). No caso de Léo, trata-se de uma dupla avaliação negativa: a sua própria e a do grupo ou professor. O medo da avaliação negativa também está relacionado com a questão do

“falar” inglês, que, para Léo, constitui sua maior barreira, como podemos detectar nos diversos excertos a seguir:

a)

P: Você se sente seguro falando inglês em sala de aula?

L: Normalmente não. Normalmente eu tenho *insegurança*, *nervosismo* de não falar de um modo geral, *não é bem fácil*, não.

P: Como é que você acha que esse seu sentimento de insegurança reflete em sua performance em sala de aula?

L: É porque você deixa de falar, começa a pensar muito pra falar e acaba não falando, passa o momento, tem alguma discussão algum assunto em questão, aí pensa duas vezes antes de falar, fica procurando palavras mais, mais apropriadas aí acaba passando se você não fala você deixa de praticar, se você deixa de praticar, deixando de praticar o seu desenvolvimento vai ser menor. (E, Le,23/10/07)

b)

P: Como é que você se sente durante os testes, orais, escritos?

L: Oral é *pior*. Oral o *nervosismo* é maior, porque a dificuldade maior que eu tenho é na parte do falar, pode ser que, pior pra mim, né, pior parte, acho por isso é que eu tenho um maior grau de *nervosismo*.

P: Você tem algum sintoma físico durante o teste oral como suor, temores ?

L: *Suor na mão, só*. (E,Le,23/10/07)

c)

P: Se o professor não pede pra você falar você está ótimo

L: É.

P: Mas se você for mais requisitado,

L: É aí é *desconfortável*, mas a aula em si...

P: Por que você acha que esses momentos que você é requisitado a falar são desconfortáveis?

L: *Medo de errar*, talvez. (E,Le,23/10/07)

Nos trechos selecionados podemos observar a clara ligação entre o desgaste emocional que Léo sente ao ter de falar e o medo de errar. Os ERAs são caracterizados pelo uso de palavras emocionais como “nervosismo”(três aparições), “desconfortável”, “insegurança”, e “dificuldade”, há também a ocorrência de sintomas físicos relativos à ALE como o “suor nas mãos”, assim como outros presentes nesta passagem:

P: você tem que falar com as pessoas nas reuniões, quais sintomas físicos você tem? O coração palpitando ?

L: **Aceleração cardíaca, calor, o rosto quente,**

P: Isso passa quando você começa a falar ou piora?

L: Não, não passa não. Fica continua até terminar. (E,Le,23/10/07)

Na passagem a seguir, Léo explicita a sua crença de que já deveria estar falando mais fluentemente:

P: E você se sente da mesma maneira falando com nativos na sua empresa ?

L : Ah, é pior, eu acho que é pior. Eles pensam que você tem um mínimo de desenvoltura na língua, né, pela posição, pelo cargo, entende-se que existe um básico, né, não a fluência, mas tem uma desenvoltura mínima. (E, Le,23/10/07)

Neste trecho, Léo infere que não dispõe da desenvoltura mínima que deveria. Percebemos, implicitamente, a presença de vozes sociais, quando Léo menciona a questão da posição e do cargo. Ou seja, apesar de Léo enfatizar diversas vezes que sente cobrança mais a nível pessoal, também existe a cobrança social, profissional, quando diz “Eles pensam”. Em dezembro de 2007, quando perguntado sobre o momento de maior tensão e angústia durante o semestre, Léo não hesitou ao relatar dois fatos ocorridos na empresa onde trabalha, também mencionados no diário, nos quais percebemos a não aceitação de um “erro básico” para a posição social que ocupa:

L: Um foi um e-mail. Eu tive que escrever um e-mail , e a preocupação, era que era importante, por causa da mensagem passada. Aí, depois de ter mandado o e-mail, não sei porque abri uma pasta de mensagens mandadas, eu vi que **tinha um erro no e-mail**, em vez de dizer acima, disse abaixo, uma coisa assim, aí eu fiquei com **aquilo martelando** na minha cabeça, pô,**um erro básico**... Outra foi um portal da empresa. Invés de entrar em português, acabei acessando em inglês, só que quando percebi, não ia voltar a trás, tinha um colega do outro lado da linha.

P: E o colega era estrangeiro?

L: Não, brasileiro.

P: E por que não mudou para o português?

L: Ah, **medo de me criticarem**, na minha posição, eu já tinha que entender o portal em inglês. Aí, fiquei buscando no Google as palavras que eu não sabia, pra tentar entender alguma coisa.

P: Você tem medo da avaliação negativa ?

L: É, **medo da avaliação negativa**. (E,Le,13/12/07)

O fato de ter um colega do outro lado da linha o impediu de voltar atrás e acessar o portal em português, representando nitidamente o medo da avaliação negativa devido à posição que

ocupa na empresa. Neste excerto, percebemos a presença do seu “eu esperado” através da modalização deôntica “eu já tinha que entender o portal em inglês.”, o que contribui para o desenvolvimento da ALE. A escolha lexical “martelando” ilustra o desgaste emocional causado pelo erro. No diário, Léo analisa sua postura ansiosa em relação ao uso da língua estrangeira:

“Percebo que a insegurança é mais prejudicial do que o desconhecimento da língua propriamente dita. Tive a necessidade de acompanhar um portal da internet com um fornecedor que provocou momentos de stress.” (D,Le,01/12/07)

Em um outro episódio envolvendo um e-mail enviado em sua empresa, Léo enfatiza mais uma vez sua cobrança pessoal por resultados que acredita que já deveria ter alcançado:

(...) mas é uma cobrança interna , é cobrança pessoal, então um exemplo, um e-mail que eu mandei, de repente ninguém entendeu aquilo, como eu escrevi aquilo o cara leu , um alemão lendo inglês, é a mesma coisa, mim Tarzan, mim Jane, é a mesma coisa também tem a mesma dificuldade, de repente ele leu, mas a preocupação de ter escrito errado , e ter notado, eu acho que é desconfortável. (E,Le, 23/10/07)

Nesta passagem, Léo mostra com clareza que pessoas de outras nacionalidades também apresentam dificuldade para entender uma língua estrangeira, entretanto o que o consome mais é o fato de ter errado e ter consciência do erro, quando diz: (...), mas a preocupação de ter escrito errado, e ter notado,(...). Ou seja o “notar” a existência do erro faz com que ele passe a se cobrar ainda mais, numa tentativa de não repetir o erro, entrando conseqüentemente em um processo cíclico:

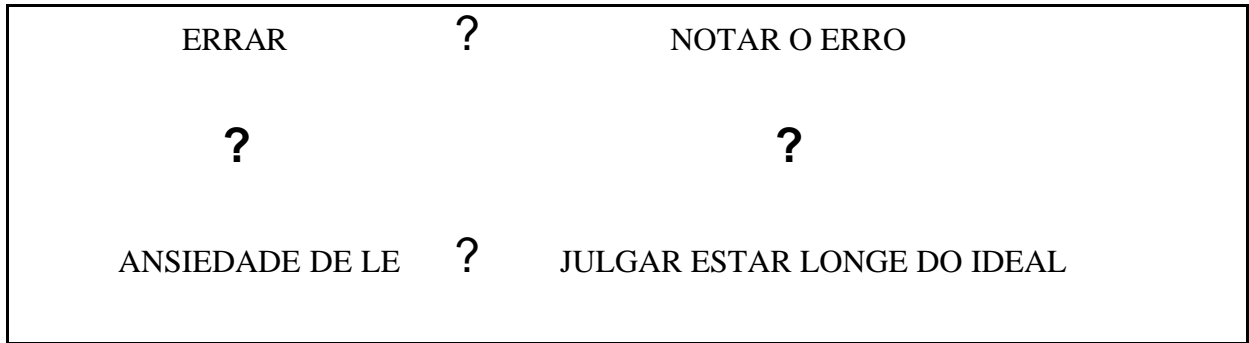


Figura 1- Erros e ALE

4- Fatores que influenciam o aprendizado da lingua estrangeira

Dentro dos inúmeros fatores que influenciam o aprendizado de uma língua estrangeira, selecionamos os aspectos relativos às estratégias de aprendizagem mencionadas pelos participantes, características pessoais e a elementos externos ao aprendiz, como a influência do professor.

Léo apresenta a crença de que a inteligência facilita o aprendizado de línguas, não considerando a questão motivacional do aprendiz:

Le: Da mesma forma, como em qualquer outro aprendizado, a inteligência pesa, com certeza...não tenho dúvida disso, acaba se desenvolvendo, uma coisa desenvolve a outra, sempre uma coisa puxa a outra, entendeu? Acho que quanto mais você pensar mais você aprende.

P: Você acha que pessoas consideradas mais inteligentes aprendem línguas melhor?

Le: Sim... (E,Le,27/11/07)

Léo admite que a cooperação do grupo influencia positivamente o aprendizado da língua ao mencionar um episódio em que seus colegas de turma o incentivaram a continuar estudando três vezes por semana ao invés de duas vezes:

Le: Eu acho importante, (gaguejo) eu acho...eu acho que tem que ter, e sempre ajuda. Eu tive uma experiência há pouco tempo atrás que chegava...eu chegava mais cedo, o Eduardo chegava mais cedo, a Raquel, aí a gente sentava um pouquinho antes da aula, a gente ajudava um ao outro e tinha um desenvolvimento melhor, até que teve um dia que...pensei até em falar “não, vou passar pra duas vezes na semana”, e eles continuaram “não, a gente vai estudar junto..”, facilita, tenho certeza que facilita, quando você vai discutindo as dúvidas, não fica pra depois perguntar ao professor, aí chega na hora da aula assim, não pergunta, aí você tem uma interação aí melhor e com certeza um vai apoiando o outro, vai ajudando o outro. (E,Le,27/11/07)

Neste trecho, observamos a presença de vozes em seu discurso, quando ele reporta o incentivo dado por seus companheiros de turma: “(...) não, a gente vai estudar junto...”

Quando questionado sobre o tipo de motivação que o leva a estudar inglês, Léo deixa claro que precisa da língua para fins profissionais, o que caracteriza a motivação instrumental. Alguns estudos sobre motivação argumentam que os aprendizes que se voltam para o aprendizado da língua com uma motivação integracional, ou seja, desejando fazer parte de uma comunidade imaginária ou não, tendem a obter mais sucesso no aprendizado do que os aprendizes que apresentam motivação puramente instrumental, como é o caso de Léo. Em entrevista anterior, ele reportou que nunca havia visto relevância no estudo da língua estrangeira, até que o mercado de trabalho o impôs o domínio da língua, principalmente porque trabalha em uma empresa multinacional:

P: Qual, no caso, seria a sua motivação? O seu tipo de motivação?

Le: Ah, a motivação principal é ter um desenvolvimento melhor profissional.

P: Seria o profissional?

Le: Sim... (E,Le,27/11/07)

Uma das características pessoais mais mencionadas por Léo para facilitar a aprendizagem da língua foi a extroversão:

Le: Normalmente, quem tem o melhor desen...desenvolve melhor, a desenvoltura são os extrovertidos, o introvertido, normalmente, ele tem uma dificuldade maior. Pela sua característica, que ele tá ali...é...**sem nenhum medo**...ele tem uma liberdade, ele desenvolve melhor, ele não tem...não tá preocupado, né? normalmente ele não tá preocupado...é um cara mais espontâneo, então com certeza, ele fala melhor, porque começa a falar, a pessoa que é introvertida, ela fala pouco por si só...né? normalmente ela já fala pouco, e o extrovertido fala mais...erra mais? Erra mais, mas ele tem a facilidade de...de...desenvolver e treinar. (E,Le,27/11/07)

Através da modalização lógica “normalmente”, Léo estabelece as diferenças entre os extrovertidos e os introvertidos. Os extrovertidos são mais espontâneos e não apresentam “medo”. É notável que a palavra medo aparece repetidamente em seu discurso, o que nos leva a associá-la à ALE.

Para Léo, a principal característica de um aprendiz deve ser a persistência, que também pode ser interpretada como resignação através da modalização deôntica “tem que continuar” como vemos no trecho abaixo:

Le: Sem dúvida...dificuldade todo mundo tem...normalmente...tem que continuar...é...é o que me mantém fazendo ainda até hoje, acho que é a perseverança mesmo, é aquela brincadeira de que brasileiro não desiste nunca.

P: Não desistir né?

Le:É... (E,Le,27/11/07)

Com relação às estratégias de aprendizagem, Léo destaca a necessidade de realizar exercícios escritos:

Le: Aham...eu tenho que fazer exercício...só eu...eu tenho que sentar...não pego no ar...

P: Como é que você...você estabelece horários pra fazer isso? Você disciplina seu dia?

Le: Não...eu não tenho horário...é...rígido...

P: Estabelecido...

Le: Estabelecido...mas eu tenho sempre a preocupação, essa semana eu não estudei, então eu tenho que estudar, pelo menos semanalmente...eu tenho a...a questão de fazer os exercícios, os trabalhos de casa, de manter em dia, não deixar acumular...nesse sentido. Agora horário específico, dia específico não, mas sempre a preocupação de não estar atrasado e não deixar acumular, de manter uma constante.

P: E...como é que você...se você deixa esse...essa...esse estudo acumular, como é que você se sente quando chega na sala de aula?

Le: Despreparado...e aquela situação de você...com certeza hoje você vai me perguntar, hoje que eu não fiz o exercício, o professor vai me perguntar. ...hoje não fiz, já estou devendo... (E,Le,27/11/07)

Léo deixa clara a sua preocupação em realizar os exercícios para não sofrer conseqüências negativas, como ser cobrado em sala de aula pelo professor por uma responsabilidade não cumprida, ilustrada pela presença de sua própria voz no discurso descrevendo todo o sentimento de apreensão: “com certeza hoje você vai me perguntar, hoje que eu não fiz o exercício, o professor vai me perguntar. ...hoje não fiz, já estou devendo...”. Através de seu discurso, podemos detectar a sua visão do professor, não como um facilitador, mas como alguém que cobra e avalia, o que também contribui para o desenvolvimento da ALE.

Nota-se que falta a Léo estratégias de desenvolvimento oral e estratégias afetivas, obviamente devido à apreensão sentida por ele durante os episódios de fala:

P: Uhum...e você faz exercícios além do seu livro? Ou você faz só os do livro?

Le: Gramática, normalmente...

P: Da gramática...exercícios da gramática...E você tem alguma estratégia de desenvolvimento oral? Fora da aula..

Le: Não...oral não...

P: Você fala sozinho ou que você ouça coisas e repita?

Le: Não...não...falar não, eu procuro sempre ouvir, normalmente, eu acho que porque eu sei que eu tenho dificuldade de ouvir, acho que o escutar é o que hoje eu procuro mais...fazer, um filme tentar entender, sair escutando uma música e tentar entender o quê que...o quê que significa aquilo.

P: Seria uma estratégia né?

Le: É...falar hoje eu não desenvolvo muito não...não porque eu não consegui ainda achar uma maneira de...de desenvolver isso. (E,Le,27/11/07)

Com a apreensão e a falta de estratégias para o desenvolvimento oral, Léo adota o comportamento de evitamento (avoidance behavior), entrando em um novo ciclo:

NÃO FALA _____ NÃO ERRA _____ NÃO HÁ AVALIAÇÃO NEGATIVA

Figura 2: Comportamento de evitamento

Contudo, Léo sempre se depara com situações em que é requisitado a falar, seja na empresa ou no curso de inglês, conseqüentemente, a falta de treino oral e de estratégias “orais” contribuem para uma performance insatisfatória, trazendo a tão temida avaliação negativa pessoal e do grupo em questão.

5- Descrição do aprendizado através de metáforas:

“Seeing something in terms of something else is the essence of metaphor.”

Claire Kramersch

Kramersch (2006) descreve duas abordagens para o estudo do modo pelo qual os aprendizes constroem suas crenças através de metáforas. A primeira, chamada de abordagem psicológica social (*social psychological approach*), ilustra a maneira através da qual pesquisadores podem processar as metáforas explícitas criadas pelos aprendizes para traduzir a experiência de aprender uma língua, e a segunda, denominada abordagem discursiva social (*social discursive approach*), ilustra como podemos processar metaforicamente os depoimentos biográficos dos aprendizes. As análises a seguir inserem-se na primeira abordagem psicológica social, pretendendo traduzir as metáforas criadas pelos participantes relacionando-as com suas atitudes como aprendizes de língua estrangeira.

Quando questionado sobre o modo como vê a questão do aprendizado da língua estrangeira, Léo diz:

P: Então você não vê o inglês como também um processo, uma sequência de itens a serem aprendidos?

L: não, eu acho que é muita informação de uma vez só. Uma criança não aprende a falar em dois anos, e você fala inglês em dois anos, teoricamente, em dois anos você fala inglês, a criança, ela vai aprendendo também tem um processo, natural que ela vai aprendendo a falar, a língua nativa. E o inglês você acaba por métodos, “n” métodos que existem, você de alguma maneira, praticamente abre a cabeça e enfia uma outra língua ali. (E,Le,23/10/07)

Nesta passagem podemos observar na parte grifada a associação feita por Léo entre aprender uma língua e passar por um procedimento médico doloroso, quando diz “praticamente abre a cabeça”, entretanto, podemos também interpretar esta metáfora como um ato de violência, devido à escolha lexical “enfia”, dando um tom de imposição e tortura física. Esta metáfora representa exatamente o modo com que Léo enxerga o aprendizado da língua estrangeira, ou seja, a língua está sendo imposta a ele, sem que ele possa escapar desta

obrigação, o que traduz seu sentimento negativo em relação ao aprendizado da língua, já que ninguém se sente feliz e relaxado ao ser torturado.

Em outro excerto, quando requisitado a associar o aprendizado da língua a uma imagem,

Léo diz:

Le: Um degrauzinho, uma escada...uma escada, que cada dia é uma palavra...uma frase, um idiom, que vai galgando e ali você vai acumulando...então é um degrauzinho, uma escada...

P: E essa escada teria um duplo sentido, ou só o sentido pra cima?

Le: Não...se a pessoa praticar, normalmente, ela...quando ela está estagnada, está menos mal, mas de repente ela pode até descer. (E,Le,28/11/07)

Ao associar o aprendizado da língua a um “degrauzinho”, “uma escada”, percebemos novamente a presença do corpo, da parte física do indivíduo, envolvendo esforço, pois o ato de subir uma escada requer esforço físico e é normalmente cansativo. E quando questionado se a escada teria sentido duplo, Léo afirma que dependendo do desempenho, ou seja, do esforço do aprendiz, ele também pode descer. Esta crença colabora para o desenvolvimento da ALE, pois ao se ver em uma escada, Léo receia descê-la, o que gera nele um sentimento de ansiedade e medo de ter de subir os degraus novamente. Subir significa progredir, enquanto que descer representa retrocesso, avaliação negativa e fracasso.

Por acreditar plenamente que não é uma pessoa criativa, Léo apresenta certa dificuldade em elaborar associações, mas após se esforçar, Léo consegue expressar através da metáfora o que deseja para o ano seguinte (2008):

P: Na entrevista passada, você criou uma imagem pra o que você considera ser o aprendizado do inglês, agora, crie uma imagem sobre o que você quer para o próximo ano:

L: (.....) difícil (.....)

P: Você disse que tem objetivos a cumprir, então como você criaria a imagem do objetivo cumprido?

L: Uma ponte. Um vale com uma ponte.

P: Como é a ponte?

L: Ah, a melhor possível, que passe carro, porque a pé não dá, demora muito, tem que ser rápido. (E,Le,13/12/07)

Neste excerto, Léo expressa sua pressa em aprender a língua estrangeira através da metáfora da ponte no vale. A ponte representa a única maneira de sair do vale, que por sua vez, representa sua condição atual. As montanhas que normalmente cercam os vales simbolizam as dificuldades e obstáculos do aprendizado da língua, ou seja, barreiras como a inibição, a idade, os testes e a atitude negativa, enquanto que o outro lado, digo, o destino aonde a ponte o levará representa o bem-estar e a realização, o dever cumprido. Quando requisitado a descrever a ponte, Léo deixa claro que a ponte deve ser firme, a ponto de carros poderem passar por ela, o que representa o sentimento de pressa em relação ao aprendizado da língua. A crença depreendida desta metáfora também colabora para agravar a ALE, considerando-se que a pressa gera ansiedade e cobrança pessoal por resultados. Podemos notar que tanto na metáfora da escada quanto na da ponte, há a necessidade de locomoção, de ida a um outro lugar.

Adriano

1- Posicionamento em relação a aprender inglês:

Dentre os participantes deste trabalho, Adriano foi o que mais demonstrou mudança de crenças e atitudes em relação ao aprendizado da língua ao longo dos meses de coleta de dados (agosto- dezembro). Para início da análise, destaco seu primeiro depoimento no diário:

“Enfim tomei coragem, fiz minha matrícula e agora estou aqui dentro dessa sala de aula cheia de pessoas que não conheço. Estou contando no tempo, estou me sentindo no meu primeiro dia de aula no primário, vontade de ir embora (sensação).

Não sei se vou voltar na próxima aula, cada dia é uma vitória. Gostei da aula, da turma e da professora, mas tenho um bloqueio muito grande para aprender uma nova língua.

É engraçado, mas essa quarta-feira foi muito esperada por mim. Nunca demorou tanto 60 min. para mim. As 19h- 20:20 foram os 80 min. mais longos. Mas consegui ir até o final. Agora vou estudar um pouco e ouvir esse CD. Fui!!!” (D,A,08/08/07)

Logo na primeira frase, “Enfim tomei coragem”, temos um ERA., pois o ato de tomar coragem ocorre quando geralmente realizaremos algo ameaçador ou perigoso, o que mostra a visão inicial de Adriano em relação ao aprendizado da língua estrangeira. A sensação de estar no primeiro dia de aula no primário com vontade de ir embora, representa uma volta ao passado, um sentimento de “infantilização”, por estar sentado em uma sala de aula na fase adulta. Neste trecho, percebemos a relação entre língua e identidade, pois mesmo fazendo parte de outros contextos educacionais onde precisa estar em uma sala de aula, como em seu curso de especialização, Adriano se sente como uma criança na sala de aula de língua estrangeira. Adriano admite ter um bloqueio para aprender línguas estrangeiras, o que não deixa de ser uma crença colaborando para o desenvolvimento da ALE, também presente na tensão sentida durante a aula, como podemos perceber quando ele se refere aos longos oitenta minutos de aula.

Em seu segundo dia de aula, Adriano reportou em seu diário que ainda continuava tenso durante a aula:

“(...) Continuo muito tenso, pouco a vontade na sala de aula, olho muito para todos os cantos da sala, observo todos. Parece que tem hora que eu não deveria estar aqui, mas estou.

A cada momento que a professora faz uma pergunta para um amigo da classe minha tensão aumenta, com medo dela falar meu nome, isto é, direcionar uma pergunta para mim. (...)” (D,A,10/08/07)

Neste excerto, destacamos palavras emocionais como “tenso”, “pouco à vontade” e “medo”, características da ALE. O desconforto de Adriano é tamanho que ele tem a sensação de que não deveria estar em sala, aprendendo uma língua. O medo de ser requisitado a responder perguntas o leva a mais tensão e apreensão.

Podemos sentir a sua progressão de atitude em relação a aprender inglês em outro trecho do diário:

“Hoje faz uma semana, minha tensão diminuiu, porém não terminou. Na minha avaliação para a primeira semana, consegui sobreviver a barreira dos primeiros dias.”

(D,A,15/08/07)

Neste excerto, Adriano se vê como um sobrevivente que resiste a uma barreira, logo, temos aqui a associação da idéia de aprender uma língua à barreiras, obstáculos a serem vencidos. Já na aula seguinte, temos o primeiro relato de alívio por parte de Adriano:

“Já estou bem mais a vontade. Não estou mais olhando para o relógio, a aula está fluindo bem. Estou bem mais feliz. Acho não, melhor, tenho certeza que agora vou aprender inglês.”

Hoje senti vontade de falar, responder as perguntas feitas em sala pela professora. Quem diria, olho firmemente para ela, respondo as perguntas, não olho mais para o relógio. Agora a aula está tão boa, que 1h: 20 min está passando muito rápido. Ficaria uma, duas, três, quatro horas nessa sala de aula. Graças a Deus!” (D,A,17/08/07)

Este relato possui elementos opostos ao primeiro, de 08/08, principalmente em relação à questão do tempo. Enquanto que na primeira aula o tempo não passava, os oitenta minutos foram muito longos, neste depoimento, o tempo passou rapidamente, e Adriano poderia permanecer em sala de aula por mais quatro horas, pois estava se sentindo “mais feliz”, com a “certeza” de que aprenderia inglês. Outra diferença atitudinal se refere à relação com as perguntas feitas pela professora. Neste momento, diferentemente dos anteriores, Adriano

mostra-se solícito a respondê-las, o que em relatos anteriores não acontecia. Nota-se também, a ausência de palavras associadas à ALE, como tensão e medo, sendo substituídas por “à vontade”, “mais feliz”, “boa” e “fluindo bem”, ilustrando a nova sintonia entre Adriano e sua sala de aula.

A décima aula representa para Adriano uma conquista, por ter conseguido progredir no aprendizado da língua, demonstrando novamente uma mudança em seu sistema de crenças ao chegar à conclusão de que aprender inglês não é algo complicado:

“Fico feliz por conseguir chegar na décima aula. Com um grande detalhe, cheguei a décima com grande aproveitamento. Hoje eu vejo que aprender inglês não é tão complicado. Quarta-feira que vem já vou fazer minha primeira prova, estou tranquilo. Vamos aguardar o resultado!” (D,A, 29/08/07)

2- Avaliação do próprio aprendizado e de si mesmo como aprendiz

Após os momentos iniciais no curso de idiomas atual, Adriano já não se posiciona mais como um portador da ALE, demonstrando plena consciência de como se sentia e de como sua atitude mudou:

P: Você entende porque algumas pessoas se sentem desconfortáveis nas aulas de inglês?

A: Ah, é uma particularidade, como eu me sentia, que eu não conseguia acompanhar, agora na turma eu tô vendo isso, têm umas pessoas que não conseguem acompanhar e não têm a naturalidade de pedir pra parar pra repetir,

P: então isso gera desconforto

A: Isso gera, isso gera. Essa semana as duas pessoas que estavam ao meu lado, então falam que estão na lição vinte e não estão entendendo nada.

P: E por que que você acha que essas pessoas não param a aula e perguntam?

A: Falta de amadurecimento do momento ali, como faltava pra mim. Por exemplo, hoje eu pedi para ele parar umas três, quatro vezes, e em inglês, pedi, ele repetia, devagar, eu acho que foi aquilo que nós conversamos antes da aula, na pré-aula, aqui no corredor. Antes eu tinha uma visão totalmente errada, eu achava que todo mundo sabia mais do que eu, e eu não sabia nada, agora eu entro na sala de aula pra aprender, se eu não souber vou ter que aprender. (E,A,25/10/07)

O uso de verbos no passado demonstra a diferença entre o “antes” e o “agora” de Adriano. Em passagens como “como eu me sentia” e “como faltava para mim”, Adriano explicita a mudança em seu sistema de crenças, pois acreditava que todos sabiam mais do que ele, e que não sabia nada, o que contribuía para a ALE, gerando o antigo sentimento de tensão. Agora, Adriano tem consciência de que está em sala para aprender e não para medir conhecimento com os colegas de turma.

Embora tenha conseguido “quebrar a barreira inicial”, Adriano acredita não ter facilidade ou habilidades especiais para aprender línguas estrangeiras:

P: E você acha que tem habilidades especiais pra aprender inglês?

A: Não, não (respondeu antes mesmo do fim da pergunta)

P: Por que que você acha que não?

A: Ah porque... eu tenho uma..... o meu grau de estudo para o inglês é bem maior do que os outros estudos que eu realizo. Demoro mais pra entender, sinto que eu demoro , às vezes eu esqueço o contexto, não lembro o que que eu tô lendo, então eu não acho que eu tenha, por exemplo, uma pessoa que ouve música, teve a adolescência toda ouvindo música, tem mais facilidade, ela vai conseguindo juntar uma coisa com a outra. (E,A,13/11/07)

Adriano relata que não costumava ouvir músicas em inglês durante a sua adolescência, o que acredita ser um dos facilitadores para um bom desempenho no aprendizado da língua. Neste excerto, ele se avalia como sendo lento para aprender inglês, em comparação com outros estudos que realiza na área de matemática, já que é economista.

A questão da maturidade está sempre presente no discurso de Adriano quando se refere ao seu posicionamento como aprendiz:

A: Fundamental...pra...pra pessoa fazer uma opção de vida, de aprender algo, de se dedicar aos estudos, tem estar maduro e saber o que quer, porque não só língua, mas qualquer outro tipo de aprendizado tem que haver uma dedicação, a pessoa tem que estar madura, não adianta ela se inscrever num curso de inglês pra aprender uma nova língua e só estudar...é....no dia do curso. Eu...quando me matriculei em outros cursos...eu não tava maduro suficiente, como eu estou hoje, adulto, com um objetivo, com um foco, eu não estou no curso porque eu acho bonito, “ah porque eu acho bonito falar inglês”, não, porque eu estou com um foco, hoje eu preciso e quero aprender e vou aprender, então eu acho que tem que ter foco. (E,A,27/11/07)

Neste trecho, Adriano relata que em momentos anteriores, ou seja, em outras situações de aprendizagem da língua, não estava maduro o suficiente para entender que não basta assistir às aulas, hoje ele tem a consciência da necessidade do “foco” para o aprendizado. Todo o seu discurso se fundamenta na comparação entre o período atual o tempo em que não estava preparado para aprender a língua estrangeira, representando por conseguinte uma mudança atitudinal em relação ao aprendizado.

Em sua última entrevista, Adriano avalia seu aprendizado no ano de 2007:

A: Eu não pude me dedicar como eu queria, mas dentro das possibilidades que eu estudei dentro do curso, eu avalio como de regular pra bom.

P: Você se vê diferente de quando você começou o curso?

A: Ah, me vejo, me vejo porque já comecei a identificar palavras, quando eu recebo cartas ou alguns textos lá no trabalho que eu recebo em inglês, eu consigo identificar algumas coisas, vocabulário, porque eu acho que o vocabulário é mais do aluno do que de aula, toda palavra que eu vejo em inglês eu anoto, procuro no dicionário, então eu fiquei mais crítico, tenho mais curiosidade, vou a algum lugar, estão falando inglês, então eu sei pelo menos o que é, o que dá pra entender eu anoto e vejo no dicionário. (E, A,20/12/07)

Adriano apresenta uma avaliação positiva do seu aprendizado através da modalização apreciativa “de regular para bom”, sendo capaz de perceber o que já consegue entender e identificar na língua estrangeira, tornando-se um aprendiz mais curioso e “crítico”. Diferentemente de Léo, Adriano não se vê igual ao que era no início do semestre. Podemos justificar esta diferença de visão sob dois prismas: primeiro, pelo fato de Léo ser um aluno de nível avançado, sua cobrança pessoal por resultados como fluência e compreensão da língua vem a ser maior do que a de um aluno de nível básico como Adriano. Segundo, o processo de fossilização geralmente ocorre em alunos que já vêm estudando a língua há algum tempo, logo, a sensação de estagnação é sentida por Léo e não por Adriano.

Quando questionado sobre o possível motivo do sentimento de diferença em relação ao início do semestre, Adriano novamente explicita sua crença anterior de que não conseguiria aprender inglês :

P: E o que você acha que causou essa diferença de visão ?

A: Ah, foi o curso. O curso, quando a professora começou a despertar, **porque antes eu achava que não conseguia aprender**. Hoje, tanto que com as aulas que eu perdi, estou cheio de vontade de voltar e recomeçar novamente. Então eu acho que foi mais pela estrutura do curso e dos profissionais dentro dele. (E,A,20/12/07)/ grifos meus

Como observamos no excerto, Adriano chegou ao curso de língua estrangeira com a crença de que não conseguiria aprender, conseqüentemente, seu nível de ALE era alto, entretanto, ao se sentir confortável e à vontade em sala de aula e com os professores do curso, sua crença foi modificada. Através da escolha lexical “despertar”, Adriano caracteriza seu posicionamento de ‘acordar’ para o aprendizado da língua. Segundo ele, se pudesse voltar no tempo, seria mais questionador:

A: Seria mais curioso, questionaria mais, eu estou mais questionador.

P: Você questionaria em relação a que, por exemplo?

A: investigaria qualquer tipo de dúvida. Uma vírgula eu questionaria, eu poderia ter feito mais isso. Seria mais chato.

P: e você acha que isso é ser chato?

A: É modo de falar, seria “o chato”, mais questionador. Eu faço isso muito lá na pós-graduação. (E,A,20/12/07)

Neste trecho, detectamos outra crença do participante: a de que o aluno que faz perguntas em sala de aula é um “chato”. Muitos aprendizes deixam de fazer perguntas em sala de aula e de participar mais ativamente do processo de aprendizagem influenciados por esta crença, logo evitam fazer perguntas de modo a não ‘aborrecer’ o professor ou o grupo. Adriano relata que no curso de pós-graduação ele é mais questionador do que durante as aulas de inglês, provavelmente por medo da avaliação negativa por parte do grupo e do professor, enquanto que na universidade sente-se mais à vontade perante o grupo.

3- Posicionamento quanto aos erros

Ao contrário de Léo, Adriano não lida com a questão dos erros de modo auto-destrutivo, e sim de maneira mais natural:

P: E como é que você se sente se você comete erros em sala de aula? Você se importa com esses erros?

A: Não, não, não me importo não.

P: Como é que você vê os erros dentro de um aprendizado?

A: Ah, acho que é normal, só se aprende errando. (E,A,25/10/07)

Neste trecho, percebemos uma crença de Adriano quanto a erros, quando diz “só se aprende errando”, conseqüentemente, esta postura contribui para que não haja medo de avaliação negativa e “comportamento de evitamento”, reduzindo por conseguinte a ALE do aprendiz. Com relação às correções feitas pelo professor em sala de aula, Adriano as considera uma forma de atenção do professor para com o aluno. Durante todas as suas entrevistas e relatos no diário, podemos perceber a sua preocupação com a parte social do aprendizado da língua, ou seja, a interação tanto com o professor quanto com o grupo:

P: E como você se sente quando o professor corrige você em sala de aula?

A: Eu gosto, eu gosto, eu acho que o momento que o mestre tá ali te corrigindo, é que ele tá te observando. Ninguém te corrigindo é porque alguma coisa tá errada, ou você tá muito bom, ou é mais um. (E,A,25/10/07)

Segundo Adriano, o fato de o professor estar o corrigindo representa observação, ou seja, o professor está prestando atenção no que está dizendo, logo, ele não seria “mais um” em sala de aula, ignorado pelo professor. Em outra entrevista, Adriano explica porque desistiu de um outro curso de inglês:

P: Como era o tipo de aula?

A: A explicação era tradicional no quadro, parecia que a turma não era homogênea, e as pessoas que, assim, livro 1, pareciam que não estavam no livro 1 e o professor puxava por aquela parcela de alunos que sabia mais.

P: E o que que ele fazia com os outros que não estavam entendendo nada?

A: Não perguntava

P: Ignorava as pessoas?

A: É, ignorava, deixava mais de lado. Não instigava.

P: Então as pessoas eram deixadas de lado.

A: Eram, (...) (E, A,20/12/07)

O fato de o professor fazer mais perguntas à parcela da turma que “sabia mais” fez com que Adriano se sentisse excluído, ignorado e, conseqüentemente, desmotivado para continuar o

curso. Enquanto Léo prefere as aulas em que não é requisitado a falar, já que prefere ser “esquecido” pelo professor a cometer erros, Adriano necessita ser notado e interagir, tanto com a turma quanto com o professor :

A: Eram, eles realmente ignoram. Por exemplo, quando eu entrei, no ***(curso atual) a professora ia um a um, e parecia que ela conhecia um a um há anos, porque ela sabia achar a fragilidade de cada um, ela sabia fazer as perguntas na hora certa e chamar para si na hora certa. (E,A,20/12/07)

A descrição da abordagem individualizada utilizada pela professora, o fez sentir parte daquela comunidade, e quando diz “parecia que ela conhecia um a um há anos” , ilustra a importância de um certo “grau de intimidade” entre professores e alunos, contribuindo para um ambiente de aprendizagem não-ameaçador. Podemos interpretar a palavra “fragilidade” como erros cometidos pelos alunos em aula, entretanto, esse “no tar” da fragilidade não é visto por ele sob um ângulo crítico, e sim cooperativo, facilitador.

4- A questão do “falar inglês”:

Como já mencionado, a necessidade de interação com o grupo e com o professor aparece repetidamente no discurso de Adriano e todo conforto ou desconforto sentido por ele em sala de aula tem a ver com o fato de interagir com os colegas de turma positivamente ou não, como podemos perceber neste excerto:

P: Você se sente seguro quando está falando inglês em sala de aula?

A: Agora não, porque, depende, não, antes eu me sentia confortável, agora estou **desconfortável**.

P: Por que se sente desconfortável?

A: Porque eu **não estou entendendo nada**, não sei se porque eu **não conheço ninguém**, não estou entendendo bem, um **desconforto**, parece que eu zerei e comecei tudo de novo.

P: por causa da mudança de turma?

A: Começando tudo de novo, novamente, tudo que eu escrevi no diário, que eu já tinha passado, vai começar a repetir algumas coisas, um pouco da **ansiedade**, **desconforto**,... (E,A,25/10/07)

Quando diz que antes se sentia confortável e “agora” desconfortável, Adriano se refere à mudança de turma no curso de inglês, devido à alterações em seu horário de trabalho, logo, percebemos seu desconforto por não conhecer os colegas da turma, o que faz com que ele não entenda bem as aulas. O comentário “(...) parece que zerei e comecei tudo de novo”, ilustra a volta de Adriano ao processo inicial de adaptação ao curso de inglês, quando sentia mais ansiedade e desconforto.

Ao ser questionado sobre a necessidade de se ter uma excelente pronúncia na língua estrangeira, Adriano apresenta uma preocupação comunicativa:

A: não, não acho não. Acho que tem que saber falar, porque não é a sua língua nativa, você **tem que saber escrever bem**, numa relação de trabalho escrever bem, mas falar eu acho que não. **Tem que se fazer entender.** (E,A,13/11/07)

Através da modalização deôntica “Tem que se fazer entender”, Adriano explicita sua crença em relação ao falar inglês, demonstrando uma preocupação comunicativa, pois para se fazer entender, não seria necessário falar com uma excelente pronúncia, mas de um modo claro e de fácil entendimento. Entretanto, ele acredita que em contextos profissionais o “saber escrever bem” seria mais importante do que o falar. Em outro excerto, Adriano narra uma situação em que poderia ter falado inglês para dar informações a alguns estrangeiros que encontrou, mas não o fez:

P: E quando você encontra uma pessoa estrangeira, você tenta, você gosta de praticar inglês com essa pessoa?

A: Eu acho que no momento agora não dá. Acho que no próximo livro sim, eu sinto vontade, por exemplo, ontem eu estava andando em Icaraí, encontrei uns americanos que são de uma Igreja e vieram pregar aqui no Brasil, eu até senti vontade de explicar pra ir para o Rio . Senti vontade, pelo menos algumas coisas na minha cabeça veio...

P; e por que que você não falou?

A : Por achar que eu não me garanto (abaixa o tom de voz). (E,A,13/11/07)

Adriano acredita que ainda não tem condições para falar com nativos, e quando se encontrou em uma situação na qual poderia ter exercitado seu inglês informando os americanos sobre como chegar ao Rio de Janeiro, Adriano não teve coragem para arriscar-se,

ou seja, a vontade que sentiu de falar foi inibida pela crença de que “não se garante”, explicitada pela redução do tom de voz ao dar a justificativa.

A extroversão é apontada por ele como um fator positivo no desenvolvimento da fala:

P: Como é que você que...a extroversão, entraria no aprendizado da língua? A pessoa ser extrovertida...

A: Ah...eu acho que...que é positivo, a pessoa que é mais acanhada, ela fica com medo de falar, logo ela tem medo de errar, se você não fala, você não erra, então ela não acerta. Então pra você aprender num grupo, você parece que está aprendendo, mas quando você fica quieto, porque tá acanhado, por vergonha, você vai se auto-avaliando...então a pessoa que...que é mais descontrainda, que é muito mais entre aspas “dada”, é muito mais dela aprender, porque ela não tem medo de errar, ela tá ali pra aprender, então leva na brincadeira...

P: Você se acha extrovertido?

A: Um pouco...me acho pouco...

P: Tá tentando ser mais extrovertido...

A: Tô tentando...eu me acho...me acho...mais sério, mais reservado. (E,A,25/10/07)

Adriano afirma que as pessoas “acanhadas” têm medo de falar, conseqüentemente, não se comportam de maneira participativa em aula. Sua progressão de pensamento “se você não fala, não erra, então ela não acerta” mostra a crença de que é preciso falar para aprender, arriscar-se, para então poder acertar. Quando perguntado se era uma pessoa extrovertida, ele responde que não é extrovertido o suficiente, se considerando “mais sério, mais reservado”, o que contribui para a ALE, pois o fato de ser introvertido faz com que ele tenha medo de errar e evite oportunidades de falar em sala de aula. Entretanto, notamos que esta postura está em transformação, quando diz “Tô tentando...”. Diferentemente de Léo, Adriano procura sanar suas deficiências, buscando mais estratégias de modificação, logo temos um discurso em transformação. Em outro excerto, Adriano reitera a questão do falar relacionada ao arriscar-se:

A: É...quem fala, quem arrisca, duas ou uma, ou vai errar ou vai acertar...os dois pra ele, na realidade ele tá acertando, porque se ele errar o professor vai corrigir ..., a pessoa que tá quieta, quando chegar uma prova oral, individual, não vai poder arriscar. (E,A,25/10/07)

Percebemos que , para ele, falar só teria conseqüências positivas, ilustradas quando diz “os dois pra ele, na realidade ele tá acertando”, pois se errar, será corrigido pelo professor e então não cometerá o mesmo erro em um teste, por exemplo.

5- Fatores que influenciam o aprendizado da língua estrangeira

Latente em seu discurso, a importância da sua relação com o grupo constitui um dos principais fatores a determinar um bom rendimento ou um mau rendimento, conforto ou desconforto:

P: Você se sente mais tenso na aula de inglês do que em outro tipo de aula?

A: Não, hoje não, vai muito do momento, eu tava muito bem na tua turma , medo não, não vou usar essa palavra que não tem, mas desconfiança.

P: Desconfiança no caso em relação a que ?

A: Relação à turma . (E,A,25/10/07)

Adriano relata um sentimento de “desconfiança” em relação à nova turma. Quando diz “eu tava muito bem na turma”, ele se refere ao período em que estudava com o outro grupo e com a professora, que, segundo ele, modificou sua visão em relação ao aprendizado da língua:

A: (...) Eu não posso colocar minha vida assim, “eu agora só aprendo inglês com a Flávia.” Assim, a Flávia é um diferencial, tem um marco zero, Flávia é um marco zero, tudo que eu posso chegar, aí ela, semanas, meses que eu conheci a professora Flávia, eu conheci o que é o inglês, o que é aprender, acho que eu estou preparado pra encarar qualquer tipo de coisa, dentro do que ela desenvolveu. (E,A,25/10/07)

Neste excerto, percebemos a presença da voz empírica do participante: “eu agora só aprendo inglês com a Flávia”, como um convencimento e um encorajamento pessoal para se acostumar com o novo professor. A influência da professora em seu sistema de crenças é visível quando diz “(...) eu conheci o que é o inglês, o que é aprender,” já que Adriano vem de outras experiências de aprendizado de língua estrangeira, ambas negativas para ele. Na primeira experiência, Adriano estudou em um curso onde julgava que a professora o ignorava pelo fato de não ser um aluno fluente:

P: Nesse outro curso que você fazia, tinham aulas que você não falava?

A: Tinha,

P: Você entrava e saía sem falar?

A: É,

P: Como é que você reagia em relação a isso, você questionava o professor?

A: Não, ficava na minha.

P: E as outras pessoas que também não falavam nas aulas? Elas conversavam com você sobre isso?

A: Não. Eu uma vez cheguei e perguntei, e ela falou, “olha é impressão sua.”

P: Mas na aula você sentia que havia essa distinção.

A: É, aí eu saí do curso. (E,A,20/12/07)

Neste trecho, percebemos a presença da voz da professora : “olha, é impressão sua.”, o que foi insuficiente para fazê-lo continuar no curso. Em outra oportunidade, Adriano decidiu estudar com uma professora particular, porém relatou que não havia um bom relacionamento entre a professora e ele, resultando em nova desistência:

P: E o que você achou desse tipo de experiência?

A: **Horrrível !**

P: Você conseguia entender?

A: Não, ela achava que eu não estudava, ela não tinha didática, ela partia do pressuposto, uma coisa é estudar algo quando é criança, e outra coisa é estudar com um adulto, você não pode achar que o outro vai saber uma coisa porque você sabe, o que você aprendeu num dia que o outro tem que aprender num dia. O professor tem que ter essa sensibilidade, e ela não tinha, então eu saí. Poxa, uma coisa é chamar a atenção, outra coisa é chamar a atenção que você não está estudando, não está aprendendo, aí eu acho que tem que ver porque a pessoa não está aprendendo,

P: Então você teve um feedback de certa forma negativo, que você Não estava aprendendo,

A: Não tá aprendendo porque você não estuda! Você vem pra cá ... na época eu tinha vinte e cinco anos.

P: Não era tão jovem assim.

A: Ué, eu estudava, só que era diferente, ela queria que eu falasse inglês com ela, é diferente,

P: E você se sentia tenso durante essas aulas?

A: Muito!! **Nossa, muito tenso!**

P: O nível de tensão era alto. Você sentia algum sintoma físico, do tipo suor, palpitação?

A: Não, não, isso não. Não conseguia concentrar, **me sentia mal.**

P: e antes de ir à aula, você tinha aquela coisa de Ah, hoje é dia de eu ir à aula?

A: Tinha. Ficava com um **pavor pré-aula**. Já ia **desanimado**. (E,A,20/12/07)

Um dos determinantes para a rejeição de Adriano à professora particular foi o fato de a professora não respeitar seu ritmo de aprendizagem, como explicita quando diz: “você não pode achar que o outro vai saber uma coisa porque você sabe, o que você aprendeu num dia que o outro tem que aprender num dia. O professor tem que ter essa sensibilidade, e ela não

tinha, então eu saí.” Adriano acredita que as pessoas aprendem de maneiras diferentes e em ritmo diferente também. Este excerto retrata o estado em que Adriano chegou em seu curso de inglês atual, ou seja, vindo de duas experiências negativas, apresentando um alto nível de ALE, percebida através das suas escolhas lexicais : **“horrível”**, **“Nossa, muito tenso”**, **“pavor pré-aula”** , **“desanimado”** e **“me sentia mal”**. Através da modalização deôntica “O professor tem que ter essa sensibilidade”, Adriano explicita o modo como acredita que o professor deve agir, característica esta que encontrou na professora do curso atual:

A: Foi o método de aprendizagem , o método , porque às vezes não parece uma aula de inglês, parece uma aula, que por acaso é inglês, têm pessoas e pessoas para ensinar, e a professora Flávia, ela além de ser uma professora de inglês ela tem uma didática, ela vai e investe na ferida, não tem aquele aluno que consegue enrolar, enganar, e passa muita firmeza, passa muita firmeza mesmo, firmeza e clareza de onde você pode chegar, então, dentro desse ensinamento, essa semana eu disse, “não, eu vou respirar, do que a prof. Flávia falou em sala de aula, como é o ensinamento ,e que é normal essas barreiras, esse tipo de coisa, pra estar encarando esse novo desafio. Hoje eu me sinto preparado pra me adaptar nos curso, é mais difícil? Mas eu considero como o marco zero.

P: Você mudou de atitude em relação ao aprendizado de inglês?

A: Mudei, totalmente. Hoje eu vejo que eu tenho plena capacidade de aprender inglês, como eu aprendi matemática. Porém, eu sei que eu tenho que ter uma dedicação maior. É algo novo pra mim, eu nunca me liguei em música em inglês, filme em inglês, então eu vejo que a aula é fundamental, mas estudo paralelo também é fundamental, seria, não sei, 60% da aula e 40% minha dedicação, só que com a prof. Flávia, eu vi que as aulas são fundamentais, quando eu faltava a aula dela eu sentia muito, sentia bastante. (E,A,25/10/07)

Este trecho mostra a influência da abordagem utilizada por sua professora em sua atitude em relação ao aprendizado da língua. Se compararmos este discurso com o anterior, percebemos uma mudança radical em relação a si mesmo como aprendiz, quando diz que hoje tem plena capacidade de aprender inglês, bem distinto do “pavor pré-aula” que sentia anteriormente. Novamente, percebemos sua preocupação interacional, ao comentar que a professora atual “investe na ferida” e , de certo modo, cura a ferida, pois os alunos se sentem inseridos em um ambiente de aprendizagem onde a professora se importa com cada um da mesma maneira.

Sua necessidade de interação com o grupo se faz presente também neste excerto:

A: Quando eu mudei de turma, eu fiquei uma semana **congelado**, mais porque já estava acostumado com uma pessoa, igual como quando você está começando a aprender a falar, acostumado com a sua mãe e com seu pai, e aí vai ouvir seu tio falando, já vai sentir dificuldade. Eu quando mudei de turma, fui pra outra turma eu senti essa **dificuldade**, fiquei uma semana **desanimado** a vir para o curso, **o coração batia forte**, eu **não entendia nada**.

P: Você achava que o grupo seria hostil ou não amigável a princípio?

A: não , não é medo do grupo. Eu fiquei assustado, eu fiquei assustado porque na outra turma eu conseguia acompanhar bem, já interagia com todo mundo. (E,A,20/12/07)

Novamente, percebemos a presença da ALE, através das escolhas lexicais “congelado”, “dificuldade” e “desanimado”. Adriano relata também a ocorrência de um sintoma físico : “o coração batia mais forte”. Para explicar estes sentimentos, ele estabelece uma comparação entre aprender a língua estrangeira e aprender a falar enquanto criança. Segundo ele, a criança se acostuma a ouvir os pais e quando ouve outra pessoa da família, ela apresenta dificuldades de entendimento. Logo, o mesmo acontece com ele pois, quando mudou de turma, já estava familiarizado com a antiga professora, mas precisaria ouvir novas pessoas (o novo professor e os novos colegas de turma), o que fez com que Adriano se sentisse “desanimado” e tenso durante as aulas. Sua tensão atingiu a fase de input, conseqüentemente, não conseguia entender o que estava sendo dito em sala.

Quando perguntado se acreditava que o grupo seria hostil, Adriano apresenta uma confusão de sentimentos, pois diz: “ não, não é medo do grupo”, mas em seguida diz: “ Eu fiquei assustado,(...)”. Ou seja, embora não perceba, Adriano teve sim medo do grupo, medo de não ser bem aceito, medo de não interagir, como já interagira com os antigos colegas, como percebemos no trecho: “(...) porque na outra turma eu conseguia acompanhar bem, já interagira com todo mundo.” No outro grupo, pelo fato de interagir com todos, não havia ALE na fase de input, logo Adriano era capaz de entender e processar o que estava sendo ensinado e ter o sentimento positivo de estar acompanhando o grupo, o que não ocorreu quando mudou de turma.

Um ponto de diferença entre Adriano e Léo é que nos momentos de tensão, Adriano desenvolve ou procura desenvolver estratégias afetivas para amenizar a questão, enquanto que Léo permanece estático e não consegue transformar a situação a seu favor. Quando questionado sobre o que fez nos momentos de maior tensão para se sentir melhor, Adriano diz:

A: na sala de aula, eu ficava tenso em relação à outra turma, ficava tenso e desconfortável, eu ia estudar e conversava com o professor, tentei interagir, marcaram um chopp, eu fui, tudo que eles marcavam eu ia, aí pra interagir com eles. Conhecer todo mundo e interagir. Eu entrei no meio do curso, aí foi melhorando, relaxando, conheci melhor o professor,

P: E depois você se sentiu melhor quando conheceu melhor a turma

A: é. Tanto que eu fui bem na prova, não fui mal. Me dei bem na prova oral, prova escrita. (E,A,27/11/07)

Quando reconheceu o motivo de sua tensão, Adriano começou a buscar meios para interagir com o professor e com o grupo, participando de reuniões do grupo: “(...), tudo que eles marcavam eu ia, aí pra interagir com eles.” O fato de passar a interagir com o grupo fez com que Adriano se sentisse mais confortável em sala de aula, o que refletiu em seu rendimento nos testes, ou seja, conhecer melhor o professor e o grupo influenciou o seu desempenho nos testes.

Entre os diversos fatores que influenciam o aprendizado da língua estrangeira, Adriano destacou a criatividade:

A: Fundamental...porque ser criativo é essencial, saber...saber...ser criativo é fundamental, porque ao você estar numa situação, você conseguir sair dessa situação, quando você é criativo, você consegue sair, dar outro tipo de resposta, domina o contexto, não deixa de ser criativo. E só consegue ser criativo a pessoa que busca, ter um vocabulário bom, tá buscando vocabulário, tá buscando entender as regras.

P: Você se considera criativo?

A: Não...em casa eu consigo, quando eu estou em casa eu consigo ter essa criatividade, depois eu não consigo.

P: Porque que você acha que isso aconteceria?

A: Eu acho que ao me perguntar, eu fico um pouco nervoso ou eu não me expresso. (E,A,27/11/07)

Adriano descreve os benefícios da criatividade para o aprendizado da LE, mas quando questionado se era uma pessoa criativa, ele diz que em quando está em casa consegue ser criativo, mas não quando está em sala de aula. Percebemos aqui um exemplo de ansiedade de sala de aula de língua estrangeira (foreign language classroom anxiety), pois durante as aulas, algo o impede de ser tão criativo quanto fora do contexto “sala de aula”, ansiedade esta podendo ser causada pelo medo da avaliação negativa por parte do grupo ou do professor, fazendo com que se sinta “nervoso” ao ter de falar em sala de aula.

6- Descrição do aprendizado através de metáforas:

Adriano acredita que o ensino de uma língua estrangeira deve se dar de modo cuidadoso e atencioso, para que mais tarde não apareçam dúvidas ou pendências. Como em outros exemplos, ele associa o aprendizado da língua estrangeira ao aprender a língua materna:

A: (...) Eu sei, lá fora ninguém fala devagar, pelo pouco que eu entendo de ensinar, eu acho que tem que ser mais devagar, porque senão você em qualquer língua, se não tiver uma **alfabetização**, você vai chegar na vida adulta, numa faculdade escrevendo errado, com “m” ou com “n”, porque passar todo mundo passa, mas aprender são poucos. Eu acho que **a base agora do prédio está sendo construída agora**, se não fizer bem, eu acho que as conseqüências não vão vir agora, elas vão vir ao longo. Lá na frente vai dar desânimo, porque você vai olhar pra trás de ter perdido aquilo. É melhor voltar agora, do que estar lá na frente e ter a necessidade de voltar e ter uma aula de reforço. Essa é a minha opinião. (E,A,25/10/07)

Neste excerto, Adriano explicita a necessidade de um ensino inicial atencioso e cuidadoso, através da metáfora da base do prédio sendo construída, ou seja, a base constitui o aprendizado inicial, as primeiras estruturas gramaticais que, se não forem consolidadas na mente do aprendiz, não “sustentam o prédio”, fazendo com que desmorone após algum tempo, como percebemos quando menciona a necessidade de uma aula de reforço que, pela mesma metáfora, serviriam para fortalecer os “pilares fracos” do prédio.

Quando solicitado a criar uma imagem do que seria aprender uma língua estrangeira, Adriano associa o aprendizado ao Sol:

A: Ah...eu usaria a...do sol...

P: Aí...vamos explicar um pouco isso aí...Aprender inglês é como um sol?

A: Um sol...é...a cada dia tá amanhecendo, vai ficando forte, cada dia, ele nasce, fica forte, tá fraquinho, vai ficando, ficando, ficando forte e no final, no entardecer ele vai e no outro dia a mesma coisa, então aprender inglês é isso, você vai gradualmente, se fortalecendo, se fortalecendo, cada vez mais o brilho vem aparecendo, você vai conquistando até ficar aquela estrela maravilhosa. (E,A,27/11/07)

Quando diz “tá fraquinho”, Adriano se refere à sua condição de aprendiz de nível básico, que aos poucos vai se fortalecendo gradativamente. O ritmo desde o nascer até o pôr do sol se assemelha ao ritmo da aula, havendo um clímax no qual o brilho do sol é mais forte, assim como o aprendizado, seguido de um movimento decrescente, de entardecer, quando o aluno vai embora para a casa. A cada aula, Adriano se sente fortalecido para, no futuro, tornar-se fluente. A escolha da metáfora do sol demonstra, por parte de Adriano, um bom relacionamento com o aprendizado da língua, pois o sol é algo positivo, indispensável à vida humana, diferente da metáfora da escada criada por Léo, instituindo sacrifício físico , exaustão.

Com relação ao aprendizado da língua estrangeira no ano seguinte (2008), Adriano se compara a um tigre:

P: Como é que você criaria uma imagem do seu aprendizado para 2008?

A: Como um tigre agora, essa imagem é de uma pessoa guerreira, com raiva de aprender, raiva assim, fome de aprender, e mais atento como nunca, aproveitar cada momento dentro da sala de aula, ficando mais atento, mais rápido, gerar as dúvidas, perguntar, ter mais respostas, ser mais rápido, ser mais ágil como um tigre. (E,A,20/12/07)

Comparando este trecho com sua primeira entrevista em que disse que cada aula era como “matar um leão”, podemos observar uma constância em suas escolhas lexicais, o mesmo ocorrendo com as recorrentes palavras referentes à batalhas, como “vitória”, “pessoa guerreira” e “raiva”. O tigre representa para ele uma “armadura” que deseja vestir para vencer a batalha do aprendizado da língua, pois o tigre reúne as qualidades de que precisa: é ágil, atento e forte.

Levy

1- Posicionamento em relação a “aprender” inglês:

Como veículo de triangulação, os trechos selecionados das entrevistas e passagens do diário de Levy, o participante não ansioso, servem para mostrar o contraste discursivo entre ele e os participantes ansiosos. Levy acredita que as pessoas que sentem vontade de aprender tendem a se sentir mais confortáveis em sala de aula:

L: (...)quando a pessoa é determinada, apesar de ter uma relativa idade, e ter uma educação tranquila, uma educação voltada pra aprender, pra ir pra frente, eu creio que essas pessoas não se sentem desconfortáveis ou passa qualquer tipo de coisa pela cabeça. Agora, não que seja diretamente proporcional ou tenha alguma coisa a ver, mas normalmente as pessoas que não têm um objetivo, elas não se sentem confortáveis, estão ali às vezes por obrigação, quando são menores porque os pais exigem ou porque a empresa está exigindo, enfim, e elas estão aprendendo no popular, no tapa, então não existe estar ali porque quer, estar ali porque é obrigado, então é complicado o negócio. (E,L,22/10/07)

Neste excerto, Levy deixa clara a sua crença de que para aprender algo é necessário que se tenha determinação, independentemente da idade. Levy também afirma que as pessoas que estão aprendendo uma língua devido à exigências externas, ou seja, da família ou empresa, normalmente se sentem desconfortáveis em sala de aula, como é o caso de Léo, que está aprendendo inglês puramente para fins profissionais, motivado instrumentalmente. Já Levy está em sala de aula por vontade própria e acredita que terá bons resultados:

L: Eu tô aqui porque **eu quero, eu preciso, eu quero, e eu vou**. Se eu vou aprender tudo do inglês, não sei, mas que eu vou procurar e vou saber grande parte, como existiu uma evolução até hoje, eu vou tentar. (E,L,22/10/07)

Este trecho explicita seu posicionamento em relação ao aprendizado da língua, ou seja, através do uso dos verbos no presente, percebemos sua determinação para aprender, principalmente através da repetição do verbo querer. Em uma de suas entrevistas, Adriano produziu uma sentença semelhante a de Levy, mas o curioso foi a ordem em que os verbos

apareceram. Adriano disse: “(...) hoje eu **preciso e quero e vou aprender,**”(E,A,27/11/07), começando a sua sentença com o verbo precisar, demonstrando a sua necessidade de saber inglês, enquanto que Levy inicia a sua com o verbo querer, indicando seu desejo de saber a língua. Já na fala de Léo, percebemos total ausência de determinação.

Levy apresenta plena consciência do longo processo de aprendizado de uma língua estrangeira, diferentemente de Léo , que acredita que já deveria saber a língua e tem pressa em alcançar seus objetivos, como pudemos observar em sua metáfora da ponte onde carros passassem. Neste excerto, Levy explicita uma crença muito popular entre aprendizes adultos:

L: (...) porque nós...alunos , enquanto alunos, **nós achamos que temos que entrar em uma aula de inglês, já sabendo inglês para não passar vergonha**, principalmente os...os mais adultos, as crianças nem...não esquentam, mas os adultos esquentam, acham que tem que saber tudo, acham que se falar alguma coisa errada vai...vão pagar mico né...como se diz, vai sofrer de...de, enfim, de... retaliação, de...sei lá. Então, eu acho que nós temos que entrar naquele lugar tranquilos, **e sabendo que nós não sabemos**, que estamos em sala de aula e assim, eu vou chegar no último livro e ainda vou achar que eu preciso saber mais, porque se eu acredito...se um mestre ainda tem muito o que aprender, que dirá o aluno.(...) (E,L,12/12/07)

A certeza de que ainda há muito o que aprender colabora para que Levy não sofra os efeitos da ALE, pois ele tem consciência de que terminará o curso de inglês ainda em um processo de interlíngua, portanto, a sua cobrança pessoal por fluência e resultados é bem menor do que a de Léo, que espera ser capaz de falar e entender a língua estrangeira perfeitamente ao final do curso. Como sugestão, Levy afirma que os adultos devem entrar em sala de aula conscientes de que não sabem inglês, para então terem tranquilidade para aprender.

2- Avaliação do próprio aprendizado e de si mesmo como aprendiz:

A avaliação do próprio aprendizado positivamente é constante em todos os excertos analisados, demonstrando que a ausência de cobrança pessoal colabora para que ele não apresente a ALE:

L: Absolutamente, porque, se eu analisar a minha situação, principalmente eu, com, com, não querendo fazer nenhum tipo de comparação, mas com uma idade que o aprendizado torna-se efetivamente mais difícil, isso aí provavelmente, já me disseram que é dado como provável, não sei também se é verdade, mas o tempo é maior de aprendizado, **eu me sinto muito confortável**, e também não me sinto deprimido, porque **aquilo que eu aprender, pra mim já está sendo ótimo, e eu sinto que eu tenho avançado muito no aprendizado**, quer seja no inglês, quer seja na informática, no turismo, enfim, qualquer área que eu entre, eu procuro dar o máximo de mim pra poder aprender, então não seria diferente no inglês. (E,L,22/10/07)

Neste trecho, Levy afirma que, apesar de sua idade (cinquenta anos), seu progresso no aprendizado do inglês vem sendo satisfatório e, diferentemente de Léo e Adriano, Levy se sente bem em sala de aula, como percebemos através da modalização apreciativa “eu me sinto muito confortável”. Levy se considera uma pessoa persistente e não vê diferença entre o aprendizado do inglês e outros, como informática e turismo.

Levy se avalia como uma pessoa altamente extrovertida e participativa, características mencionadas pelos participantes ansiosos como fundamentais para um bom desenvolvimento na língua estrangeira:

L: Na verdade eu acho que pelo fato de eu **falar muito**, pelo fato de eu **participar mesmo estando por fora**, eu acho que eu não estou querendo me vangloriar, mas eu acho que eu provavelmente esteja no mesmo nível ou um pouco melhor em relação com o professor e com a aula, não que eu saiba demais, mas com relação a essa interação eu acredito estar bem melhor. (E,L,22/10/07)

Levy acredita que pelo fato de participar ativamente das aulas, esteja se desenvolvendo melhor do que os colegas de turma. Como já mencionado no estudo piloto, Levy acredita ter uma responsabilidade social para com o grupo, pois como se considera uma pessoa espontânea e extrovertida, acredita que pode e deve usar estas qualidades para melhorar a

interação e a participação dos alunos em aula, sendo que às vezes sente que agiu do modo exagerado:

L: (...) têm algumas coisa, alguns assuntos que eu me into tão à vontade que eu até interpele, **eu interfiro na resposta do colega**. Eu sei que isso é muitas vezes errado, mas eu quero que pessoas, que aquilo tenha uma conotação de conversa, de diálogo, então que exista não só uma pergunta e uma resposta, mas seja uma pergunta, uma resposta e uma opinião provavelmente. Então talvez eu faça uma brincadeira, uma observação pra que aquilo fique ,... pelo fato até de sentir que a própria pessoa está com dificuldade de falar por questões de inibição, então se é errado ou se é certo eu não sei, mas que não interfiro na pergunta, mas eu ajudo no diálogo, vamos dizer assim. (E,L,22/10/07)

Uma das estratégias que Levy utiliza para tornar seu aprendizado agradável é fazer com que as aulas tenham um “tom de conversa”, logo, sua intenção quando interrompe um colega não é prejudicá-lo, e sim dar ao episódio características conversacionais, onde interrupções são comuns, o que mostra que Levy está exercitando sua competência comunicativa.

Ao contrário dos outros participantes, Levy não se sente envergonhado em sala de aula, o que faz com que sua atitude em relação a aprender a língua seja positiva:

L: Muito...mas...é...assim, cada ano que passa, eu me sinto...vamos dizer assim...mais intuitivo com relação ao aprendizado, eu me sinto mais...é...**confortável** com relação a conversar, é...eu já há muito tempo, desde o começo (gaguejo) do estudo...é...**eu me sinto muito bem aprendendo, eu sou despojado muito da vergonha**, eu não tenho vergonha para aprender, mesmo porque **quem tem vergonha não segue em frente**, então eu me sinto muito bem, e...digamos de três ou quatro anos pra cá...é...nesse último ano né...que é o da pergunta em questão...é...eu me sinto...muito mais sabedor das coisas, ou seja, eu tenho mais autoridade, tenho mais propriedade é...e quando eu vou conversar a respeito da matéria, do estudo em si. (E,L,12/12/07)

Neste excerto, percebemos uma das suas crenças quando diz: “(...) quem tem vergonha não segue em frente (...)”, conseqüentemente, influenciando em sua atitude despojada de vergonha, o que contribui para que não sofra a ALE.

3- Posicionamento quanto a erros

Ao contrário de Adriano e principalmente de Léo, Levy acredita ter o “direito de errar”, logo, ele se permite errar, não “remoendo erros”, como faz Léo, nem temendo o grupo, como acontece com Ariano:

L: Não, porque eu entendo que eu estou ali pra aprender, pelo fato de estar em sala de aula, já é uma digamos assim é uma, é um paleativo não, digamos assim, é um lenitivo ali para eu poder errar, **eu creio ter o direito de errar pra aprender, aliás ninguém nasce sabendo**, então, partindo dessa premissa, e quando eu entro em sala de aula, eu sei que algumas coisas eu posso, já absorvi e posso falar e outras provavelmente não. (E,L,22/10/07)

Levy vê a sala de aula como o lugar correto para cometer erros, pois está ali para aprender, e como acredita que “ninguém nasce sabendo”, aceita o fato de cometer erros com tranquilidade. Neste outro excerto, Levy atribui à extroversão o fato de se permitir errar, considerando-o como o principal fator para a aprendizagem:

L: É...é aquela coisa...é...eu, por exemplo, eu me acho...me considero uma pessoa muito **extrovertida**, eu acho, eu preciso e eu já nasci assim...você quando é extrovertido, (gaguejo)você se...**você se permite errar**, eu acho que é **o principal fator pra você aprender alguma coisa (...)**.(E,L,27/11/07)

A principal diferença entre Levy e os outros participantes é a sua capacidade de desenvolver estratégias afetivas para tornar o seu aprendizado algo agradável, como percebemos em um relato sobre um teste oral:

L: É, exatamente. No teste no princípio, nos primeiros instantes quando a gente se dá conta da situação, se acostuma com aquela situação, no primeiro instante existe uma certa apreensão, mas sempre eu costumo fazer, é... **deixar o ambiente perfeito** ou procurar fazer com que o ambiente fique perfeito para que eu possa desenvolver algum tipo de raciocínio, então o meu desenvolvimento dentro de um ambiente é torná-lo agradável **fazer uma brincadeira, tornar a coisa mais descontraída**, não pra que as respostas ou as perguntas sejam mais fáceis, mas pra que eu tenha uma interação maior com as perguntas e respostas e possa fazer calmamente, normalmente acontece isso.(E,L,22/10/07)

Logicamente, um teste oral gera apreensão em todos, mas Levy transforma o ambiente a seu favor, através de estratégias afetivas como o humor, quando menciona “uma brincadeira”, fazendo com que sua tensão diminua e consiga realizar o teste com tranquilidade.

Em relação à correção, Levy não apresenta nenhum sentimento de frustração ou angústia:

L: Volto a dizer da mesma , eu tô ali, estou na situação de aluno, estou ali na situação de aprender, então quando existe essa correção, é sinal de que ele, interessado, está me vendo interessado e está interessado em me ajudar, então algumas pessoas já me disseram, “poxa, você é um cara de cinquenta anos sentado numa sala de aula com motivação de criança, com motivação de pessoa de dezoito, de vinte anos, e dando banho em muita gente nova”. Então **isso me enche de orgulho**,(...) (E,L,22/10/07)

Neste trecho, Levy explicita a sua visão do professor, como um facilitador, alguém que está em sala de aula para ajudar os alunos. Percebemos também, a presença de vozes sociais, quando diz: ““poxa , você é um cara de cinquenta anos sentado numa sala de aula com motivação de criança, com motivação de pessoa de dezoito, de vinte anos, e dando banho em muita gente nova”, que representam um incentivo para que ele continue a aprender a língua. É interessante notar que, para Levy, a idade não representa um complicador, e sim um trunfo, uma vantagem em relação aos demais colegas, já que aos cinquenta anos apresenta “motivação de criança”.

Em relação às restrições no aprendizado sentidas pelos aprendizes adultos, Levy sugere que haja uma “teatralização”, simulando uma volta à infância, visando a diminuir a ALE:

L: (...) às vezes o adulto sofre até mais restrições...é...com relação a...a...ao aprendizado, talvez pelas suas...vamos dizer assim, pelas suas...é...como é que eu posso dizer...pelas suas...é...restrições psicológicas que a própria vida impõe, então ele acha que se ele falar alguma coisa, isso deixa de ser maturidade, ele acha que se ele falar alguma coisa errada em sala de aula, as pessoas indiretamente vão criticar, então nós temos muito mais...é...restrições psicológicas enquanto somos adultos, portanto **a maturidade, ela...ela é sempre acompanhada (gaguejo) de, de, de restrições psicológicas**, em alguns casos, e...e nós não temos essa condição de, de aferir o que é certo e o que é errado, se vai fazer ou não ou se vai cometer ou não algum tipo de, de erro, ou se vai se mostrar demais para a turma, o que eles vão pensar a respeito disso, por isso que acho que **nós temos que adquirir em primeiro termo, maturidade e a parte infantil também, para que você possa errar sem se sentir culpado.** (E,L,28/11/07)

A “aquisição da parte infantil” faz com que Levy se comporte em sala de aula com naturalidade, se permita errar e não se sinta culpado por isso, já que as crianças não têm esse

sentimento de culpa em relação aos erros. Temos aqui uma outra diferença entre Levy e os outros participantes: a questão da teatralização:

L: (...) mesmo que erre, o tempo todo ou a maioria das vezes, mas nós estamos estabelecendo uma...uma comunicação, nós estamos fechando uma conexão. (...) eu quero que as pessoas também participem, **então eu faço o meu teatro**, eu faço a minha parte e chamo todos para que venham...hoje aconteceu isso na sala, então eu chamo para que todos venham participar daquilo que eu acho inteiramente positivo,(...) (E,L,28/11/07)

Neste trecho, Levy demonstra sua preocupação comunicativa, tendo em mente que os erros não são o mais importante, mas sim estabelecer comunicação e conexões.

4- A questão do falar inglês:

Diferentemente dos outros participantes, Levy se sente seguro quando fala inglês, como percebemos no excerto abaixo:

P: Você se sente seguro quando fala inglês em sala de aula, Levy?

L: sim, sim, aliás eu acho que quando a gente se propõe a fazer alguma coisa, né e gasta o tempo em função daquilo eu acho que o propósito é, tem que haver uma objetividade bem grande, pelo fato de estar objetivando aquilo eu tenho que incorporar na minha idéia e nas situações. Então eu me sinto seguro falando inglês. (E,L,22/10/07)

Como em trechos anteriores, Levy apresenta uma preocupação comunicativa, ou seja, deseja transmitir uma mensagem da melhor forma possível. Percebemos, por conseguinte, que não existe para ele a questão da inibição, como há para Adriano e Léo:

L: Olha, eu já tô passando por algumas experiências, assim, não é bem agradável não, não que eu me sinta inibido, mas é porque às vezes você quer transferir uma certa informação e aquilo sai de uma outra maneira, então a minha preocupação não é falar errado, a minha preocupação é dar um sentido diferente a uma frase ou a um questionamento, a uma informação que não é, não condiz com a verdade que a pessoa está dizendo.(...) (E,L,22/10/07)

5- Fatores que influenciam o aprendizado da língua:

Como já afirmado anteriormente, Levy desenvolve um número maior de estratégias de aprendizagem, tanto afetivas quanto cognitivas. Para ele, aprender uma língua deve ser algo “beirando” o natural:

L: Muito natural porque ali nós estamos aprendendo, **tem que ser uma coisa natural** troço de “eu vou pra casa, você vai pra casa”, você me pergunta e eu respondo, eu acho que tem que ter alguma coisa de diálogo, alguma coisa natural passando por ali. É lógico que o nosso vocabulário pelo fato de ser muito muito muito restrito, nós muitas das vezes tenhamos que repetir determinadas frases que, vamos dizer assim, já são pré-moldadas eu procuro muito fugir disso, falando errado ou falando certo, eu procuro muito fugir disso pra que o professor possa criar novos tipos de frases, novos vocabulários para que eu possa aprender, senão eu vou ficar na mesma, quer dizer, o verdadeiro vocabulário fora esse básico que a gente tá aprendendo, nós precisamos também, então sair de vez em quando da receita, da rotina da aula acho que é interessante, acho que é bom tanto pro professor quanto pros alunos (...) (E,L,22/10/07)

Através da modalização deôntica : “tem que ser uma coisa natural”, percebemos uma de suas crenças que, de certo modo, contribui para a sua atitude positiva em relação à LE. Como Levy estuda em um curso de inglês que adota o método áudio-lingual, realizando práticas orais através dos “drills”, como cita no exemplo: “eu vou pra casa, você vai pra casa”, Levy sente um certo mecanicismo, logo, sempre que pode, tenta “fugir disso”, criando novos exemplos e fazendo uso de sua criatividade, característica esta que falta aos dois participantes ansiosos. Levy se classifica como uma pessoa muito curiosa o que, segundo ele, contribui para o seu aprendizado:

L: (...) Então, ou é uma aula particular, ou instalo um determinado dicionário no computador, pra poder facilitar as frases, ou algum tipo de software (gaguejo) que, que dê sentenças por inteiro, pra que eu possa estudar né? Então, eu procuro sempre ferramentas adicionais, pra eu poder...é...tentar competir, fazer a coisa acontecer mesmo com todas as dificuldades que eu tenho, por isso que eu acho que nesses aspectos, **eu sou bastante curioso e às vezes eu consigo, às vezes não, a maioria da vezes eu consigo o que eu pretendo.** (E,L,28/11/07)

Percebemos que Levy lança mão de diversos recursos auxiliares como softwares e dicionários, apresentando, para ele, bons resultados. Para ele, o esforço e a determinação do aprendiz são as principais características, superando até mesmo a inteligência:

L:(...) A inteligência, ela é básica, mas pra quem...efetivamente tem ou quem conseguiu desenvolver, mas se nós colocarmos num...num módulo (mediano), vamos dizer assim, é...colocarmos por baixo...nós vamos ver que inteligência, ela se nivela (gaguejo)com, com a boa vontade também, que a pessoa consegue aprender, ela tem condições de aprender se ela tiver boa vontade, **não adianta ser inteligente se não tiver a boa vontade**, agora se você tiver boa vontade e não tiver inteligência, você pode superar essa (gaguejo)de deficiência.(E,L,27/11/07)

Levy acredita que não adianta ter inteligência se não houver boa vontade, porque não haveria motivação para aprender. Em relação à motivação, ele diz:

L: (...) Então as **motivações, elas são diferenciadas**, o aprendizado em si é basicamente pra quem, realmente quer é...vamos dizer assim...quer vivenciar aquela língua ou tem um objetivo na vida de...de viajar...como é o meu caso...de...de fazer turismo e ir pro lado de fora do país e aprender uma língua, que seja uma língua universal, e essa é a minha necessidade, e já está se tornando um prazer, **eu acho que é necessário que venha a se tornar um prazer**, como também as pessoas aqui de dentro, quer dizer...eu preciso disso. Agora, existem pessoas que não precisam basicamente do inglês pra realizar determinadas coisas...elas apenas aprendem o necessário pra poder fazer aquilo e...e ponto. Então, **a motivação, ela...ela vai de acordo com as necessidades individuais de cada um**.(...) (E,L,27/11/07)

Neste excerto, Levy deixa claro o seu tipo de motivação. Percebemos através do seu discurso uma motivação integracional, já que ele deseja entrar em contato com comunidades falantes do inglês através do turismo e acima de tudo, ter prazer com isso. Quando diz: **“eu acho que é necessário que venha a se tornar um prazer”**, Levy reitera seu desejo de integração e “naturalidade”. No trecho a seguir, Levy avalia sua metodologia de aprendizagem:

L: (...) eu costumo dizer assim, eu não me arrependo das coisas que eu faço, mas ao princípio do ano não, não mudaria um centímetro, porque eu acho que a minha metodologia de aprendizado, não é de ensino mas de aprendizado, é...pra mim é a suficiente, porque eu falo...as vezes eu pareço até louco, **mas eu falo sozinho, falo com o espelho, eu converso com o livro, eu converso com o cachorro**.(E,L,12/12/07)

Durante a análise do discurso de Léo, percebemos a ausência de estratégias de desenvolvimento oral, o que também não encontramos explicitamente no discurso de Adriano. Já Levy apresenta abundância de estratégias orais como notamos no trecho acima, quando ele diz: **“mas eu falo sozinho, falo com o espelho, eu converso com o livro, eu converso com o cachorro”**.

5- Descrição do aprendizado através de metáforas:

Quando solicitado a associar o aprendizado do inglês a uma imagem, Levy apresenta a metáfora da paisagem:

L: **Uma paisagem**..uma paisagem, mas eu vou explicar porque a paisagem. Porque a paisagem advém de natureza, é natureza. Se você aprende naturalmente alguma coisa, no caso a língua, se você com aprende com naturalidade, você vai estar...vamos dizer assim, naturalmente, você vai estar sendo inserido naquele contexto de aprendizado da própria língua. **Não é uma coisa forçada, não vai ser uma pintura**, vai ser realmente a natureza como ela é.(...) (E,L,28/11/07)

A associação do aprendizado da LE a uma paisagem coincide com todas as suas crenças , pois pudemos observar que Levy busca a conversação, o diálogo e a criatividade. Conseqüentemente, se o aprendizado do inglês é realizado de modo artificial, torna-se então uma pintura, ou seja, uma representação da realidade, um simulacro da natureza, já não sendo mais natural. Levy busca ser parte dessa paisagem, “inserido naquele contexto”, e não o pintor, que observa de longe uma dada realidade e a transpõe para a tela, artificialmente.

Em passagens anteriores, relatamos a preocupação, por parte de Levy, em ajudar os colegas de turma, inserindo-os na conversação das aulas. No próximo excerto, Levy descreve, através da metáfora, suas expectativas para o ano seguinte:

L: Eu vejo o seguinte...porque antes de falar a imagem, eu gostaria até de explicar, esses últimos livros são fundamentais...então...mas eu vejo muita, **muita...storm...muita tempestade**, no princípio, mas com uma **bonança** muito boa no final...porque nós temos que passar por algumas fases entre aspas “ruins” pra poder alcançar, então eu vejo...não digo uma tempestade, porque, na verdade, é um...um estudo agradável, mas **eu vejo é...um quebramar, né...eu vejo uma onda muito...**

P: Isso para o próximo ano?

L: Para o próximo ano...e **eu transpondo essa onda com uma bóia, uma balsa**, uma bóia...enfim, e eu vou passar essa fase rápida de...de ondas fortes e vou entrar em um mar calmo, em um mar tranqüilo.

P: E nessa bóia você está sozinho?

L: Não...nessa bóia eu estaria, exatamente, por se tratar de uma bóia...nós...e **eu não sou tão egoísta assim...né...eu gostaria que toda a turma estivesse junto, e inclusive o professor**, porque, na verdade, o próprio professor é que vai orientar a bóia, é que ele que vai orientar qual é o melhor caminho que você pode...que você pode passar para transpor aquelas ondas fortes, para poder alcançar a bonança. Então, **sem a classe** que é para ser, para orientar a balsa, **para remar**...porque também dependemos da classe, eu dependo da classe, dos meus amigos, porque sem eles também não teria graça, então eles falam, eu discuto, eu converso com eles e eles conversam comigo, e tendo um orientador para poder pegar essa turma e

remar essa bóia para um lugar seguro. Então, eu vejo mais ou menos isso, **transpondo uma onda grande para depois pegar um mar sereno.** (E,L,12/12/07)

A metáfora criada por Levy segue a mesma linha relacionada à natureza que a anterior. Levy se vê passando por uma tempestade, simbolizando os obstáculos da aprendizagem, como estruturas gramaticais mais complexas, vocabulários novos e testes, para então chegar à “**bonança**”, ou seja, o domínio da língua. Entretanto, o mais interessante desta passagem é o meio como Levy transporá a “grande onda”: utilizando uma bóia, onde não estará sozinho, mas acompanhado por seus colegas de turma e pelo professor. A metáfora da bóia reflete a consciência de Levy sobre o risco que deve correr para aprender uma língua estrangeira, pois atravessar o mar revolto em uma bóia é uma tarefa muito arriscada e perigosa, entretanto, Levy não transparece medo diante da tarefa. Tendo noção da importância do trabalho colaborativo, todos desempenhariam uma função na bóia para atingirem o objetivo comum: os alunos remaríam juntos e o professor orientaria o curso da bóia a um lugar “sereno”, logo, haveria um trabalho de equipe para atingir um objetivo comum: transpor a onda e chegar ao lugar sereno. Através dessa metáfora, Levy percebe que todos, tanto ele, quanto os colegas e o professor, estão no mesmo barco, onde o trabalho e o esforço de todos importam igualmente.

Nos quadros a seguir, apresentamos uma síntese das crenças dos aprendizes ansiosos e suas implicações e contribuições para a ALE.

QUADRO 1- Crenças e ALE- Adriano

Adriano - CRENÇAS	ANSIEDADE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
Saber inglês é uma necessidade profissional;	Pressão da comunidade profissional; Medo da avaliação negativa; Cobrança pessoal;
Crianças aprendem mais facilmente;	Como adulto, já estaria fadado ao insucesso;
É preciso interagir com o professor e com o grupo para compreender o que está sendo ensinado;	Medo de avaliação negativa; Sentimento de “não-pertença” àquela comunidade; Comportamento de evitamento (fuga)
Aprender inglês é um desafio;	Desafios geram esforço (físico e mental) e incerteza de não conseguir realizá- los;
Quem é introvertido tem medo de falar, então não erra, mas também não acerta;	Medo de errar; Medo de avaliação negativa; Comportamento de evitamento; Ausência de risco;
Acredita ser sério e reservado;	Comportamento de evitamento; Apreensão comunicativa;
Acredita ser criativo em casa, mas não durante as aulas;	A Tensão prejudica o fluxo da criatividade; Medo de reação negativa por parte do grupo e/ou do professor;

QUADRO 2- Crenças / ALE- Léo	
Léo- CRENÇAS	ANSIEDADE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
Acredita estar longe do nível em que deveria estar pelo tempo que já estuda inglês;	Cobrança pessoal intensa; Sentimento de frustração; Sentimento negativo quanto a erros;
Por ocupar um cargo importante na empresa, acredita que esperam dele uma desenvoltura mínima na língua estrangeira;	Pressão da comunidade profissional; “comportamento de evitamento”; Medo de avaliação negativa/ Medo de errar;
Acredita não ser criativo;	Não desenvolve estratégias de treinos orais; Medo de errar/ Não se arrisca em sala de aula;
Acredita que quando se aprende uma LE, tudo é novo e dado ao aluno de uma vez só;	Preocupação excessiva com a competência lingüística, levando à avaliação do próprio aprendizado como insatisfatória;
Os extrovertidos se desenvolvem mais do que os introvertidos e considera-se inibido;	Medo de avaliação negativa; “comportamento de evitamento”; Ausência de estratégias afetivas;
A idade influencia negativamente o aprendizado de LEs.	Como adulto, já estaria fadado ao insucesso;

A partir das respostas dadas pelos participantes ao questionário BALLI, selecionamos os itens que apresentam crenças que contribuem para o desenvolvimento da ALE. A terminologia utilizada para as respostas é assim correspondente: CP (concordo plenamente), C (concordo), D (discordo) e DP (discordo plenamente).

Neste quadro, observamos que algumas crenças apresentadas aos participantes pelo questionário aparecem também em relatos durante as entrevistas. A crença de que crianças aprendem a língua estrangeira mais facilmente foi relatada em entrevistas dos três participantes, assim como a questão da timidez se fez presente no discurso dos participantes ansiosos. Entretanto, detectamos algumas discrepâncias entre as respostas dadas ao BALLI e os relatos nas entrevistas. O participante Adriano, assim como Levy, em uma de suas entrevistas, declarou sua preocupação comunicativa, afirmando que o que importa é transmitir a mensagem, ou seja, não havia a preocupação com a perfeição de pronúncia. Quando no questionário concorda que “todos podem aprender uma LE”, Léo parece não se incluir nessa porcentagem, já que em várias passagens analisadas Léo argumenta ser insatisfatório o seu aprendizado da LE .

QUADRO 3- Partes do BALLI relacionadas à ALE	Léo	Adriano	Levy
01- É mais fácil para crianças aprender L.Es. do que para adultos.	C	CP	CP
02- Algumas pessoas possuem um dom para aprender L.Es.	C	CP	CP
03- Algumas línguas são mais fáceis do que outras.	CP	D	C
04- O inglês é uma língua:	difícil	média dif.	Fácil
07- É importante falar inglês com excelente pronúncia.	C	C	CP
16- Eu tenho habilidades especiais para aprender L.Es.	DP	D	D
21- Me sinto tímido ao falar inglês com outras pessoas.	CP	D	DP
27- Aprender línguas é diferente de aprender outras matérias.	C	CP	CP
29- Se eu aprender inglês bem, terei melhores oportunidades	CP	C	CP
31- Eu quero aprender a falar bem em inglês.	CP	C	CP
33- Todos podem aprender uma LE.	C	C	C

Concluindo esta parte, acredito poder dizer que as crenças dos aprendizes constituem um dos pilares da ansiedade de língua estrangeira, influenciando diretamente as atitudes desses aprendizes com relação ao aprendizado da língua e a si mesmos como estudantes. Seguindo a linha que defende a dinamicidade dessas crenças, pudemos observar tal movimento no discurso do participante Adriano, em seus vários relatos envolvendo mudança de atitude para com a língua estrangeira.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte do trabalho, apresento minhas reflexões finais sobre esta investigação, retomando as respostas encontradas às perguntas de pesquisa propostas na introdução. Além disso, pretendo mencionar as limitações da pesquisa e apresentar caminhos futuros para as pesquisas sobre ansiedade de língua estrangeira.

Sendo o objetivo desta investigação relacionar as crenças dos aprendizes ao desenvolvimento da ansiedade de língua estrangeira, este trabalho apresentou embasamento teórico sobre a questão, discutindo a distinção entre os conceitos de ansiedade traço, estado e situacional e o conceito de ALE, considerada um dos principais aspectos afetivos nocivos ao aprendizado de línguas estrangeiras. Mostrou a evolução do conceito de crenças desde a década de oitenta, posicionando-se à favor de uma abordagem contextual para a análise das crenças dos aprendizes, visto que essas crenças são dinâmicas e dependentes do contexto no qual ocorrem, não sendo classificadas e julgadas como “errôneas”, e sim como parte da experiência de aprendizado de uma língua estrangeira.

Como já mencionado no estudo piloto, a maioria dos trabalhos envolvendo a ALE se concentra na análise de participantes considerados ansiosos através de estudos quantitativos, conseqüentemente, segundo alguns pesquisadores, existe a necessidade de se realizar mais estudos qualitativos sobre a ALE (SPIELMANN e RADNOFSKY, 2001). Para os propósitos desta investigação, a análise qualitativa das transcrições das entrevistas e dos depoimentos nos diários mostrou-se ideal para a detecção de detalhes relevantes ao tema da pesquisa, fundamentais na construção dos blocos de análise apresentados no terceiro capítulo.

Quanto à primeira pergunta de pesquisa, percebemos algumas diferenças entre as crenças de Léo, o participante com ansiedade alta, e Adriano, de moderada ansiedade. Enquanto que

para Léo o maior obstáculo é a sua cobrança pessoal por resultados imediatos, Adriano vê na interação com o grupo e com o professor seu fator determinante de sucesso no aprendizado da língua. Entretanto, há pontos em comum entre os dois participantes: i) ambos julgam-se sérios e introvertidos o que, segundo eles, faz com que se desenvolvam de modo inferior aos colegas mais extrovertidos; ii) tanto Adriano quanto Léo acreditam não serem criativos, porém com uma diferença, Adriano considera-se criativo em casa enquanto Léo nunca se considera uma pessoa criativa; iii) para ambos, a idade influencia o aprendizado da língua negativamente, logo, por serem aprendizes adultos, sentem-se em desvantagem por isso. Contudo, Adriano toma como exemplo seu pai, pois aprendeu inglês com idade bem mais avançada.

Com relação à segunda pergunta de pesquisa, observamos que o fato de Léo acreditar estar longe do resultado esperado por ele contribui para o desenvolvimento da ALE, gerando medo de avaliação negativa, frustração e medo de errar que, por sua vez, acarreta apreensão comunicativa e “avoidance behavior”. O fato de não se considerar criativo faz com que ele não desenvolva estratégias de desenvolvimento oral, contrariamente a Levy, o participante não-ansioso, que segundo seu depoimento “fala até com o cachorro”. A inibição contribui para que Léo não desenvolva estratégias afetivas nos momentos de tensão, não ajudando a si mesmo durante reuniões na empresa onde trabalha ou em sala de aula.

A crença de Adriano de que precisa interagir com o grupo e com o professor contribui para a ALE pois gera um sentimento de medo da avaliação negativa por parte do grupo e/ou professor, um sentimento de não-pertença àquela comunidade, fazendo com que ele assuma um comportamento de evitamento (*avoidance behavior*). Sua inibição contribui também para o medo de errar, causando apreensão comunicativa e “fuga”. A tensão sentida em sala de aula bloqueia o fluxo de sua criatividade, fazendo com que acredite que só é criativo em casa, o que também está ligado à questão da interação com o grupo, já que a criatividade também precisa ser aceita e aprovada pelo grupo.

Uma das dificuldades encontradas durante a pesquisa refere-se à confecção dos diários de pesquisa por parte dos participantes ao alegarem que, devido à falta de tempo e ao cansaço, não se dedicaram à escrita de relatos e depoimentos mais detalhados. Como consequência disso, houve mais menção aos dados das entrevistas do que aos relatos dos diários. Uma outra limitação foi o tempo de duração das entrevistas, visto que algumas delas foram realizadas minutos antes ou após as aulas dos participantes, logo alguns tópicos poderiam ter sido melhor explorados.

Espero que esta investigação alerte a comunidade acadêmica para a necessidade de mais estudos no Brasil envolvendo a importância dos aspectos afetivos para o aprendizado de línguas estrangeiras, principalmente no que diz respeito à ansiedade de língua estrangeira, um dos maiores responsáveis pela desistência dos aprendizes. Como sugestão para futuras pesquisas, vejo a experimentação de intervenções como um caminho ainda não muito trilhado, nem mesmo no exterior, visto que a maioria das pesquisas realizadas até o presente momento são quantitativas e visam a dar conta da relação entre a ALE e outros fatores, como motivação (GARDNER, 1985), perfeccionismo (HORWITZ, 2002), crenças, entre outros. Como exemplo de intervenção, menciono um workshop sobre ALE realizado no Instituto de Linguagem do Exército Americano (Defense Language Institute), idealizado por Christinne Campbell e José Ortiz, em 1987. Esse projeto contou com a presença de estudantes alemães, coreanos, espanhóis e russos, e foi avaliado pelos autores como positivo para a redução da ALE. Por essa razão, sugiro pesquisas de intervenção, com o objetivo de avaliar e buscar meios para amenizar os efeitos causados pela ansiedade de língua estrangeira.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, R. G. ; VANN, R.J. Strategies of two language learners: A case study. In A.Wenden & J.Rubin (Org.), *Learner strategies in language learning*, p. 85-102. London: Prentice Hall. 1987
- AIDA, Y. Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case study of students of Japanese. **Modern Language Journal**. 78, p.155-168. 1994
- ALLEN, L. The evolution of learner's beliefs about language learning. **Carleton Papers in Applied language Studies**, XIII, p.67-80. 1996
- ALLWRIGHT,D.; BAILEY, K.M. Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.
- ALPERT, R.,; HAPER, R. Anxiety in academic achievement situations. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 61, p.207-215.1960
- ARNETT,J.J. The psychology of globalization. **American Psychologist**. V. 57, n. 10, p. 774-783. 2002
- ARNOLD, J. Affect in language Learning. New York: Cambridge University Press.1989
- ATKINSON, P.; HAMMERSLEY,M. Ethnography and participant observation. In N.K. Denzin; Yvonna S. Lincoln. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. 1994.
- BAILEY, K.M. Competiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In H.W. Seliger and M.H. Long (Eds). *Classroom Oriented Research in Second Languages*. Rowley, MA : Newbury House. P.67-103.1983
- _____. The use of diary studies in teacher-education programs. In J.Richards and D. Nunan. (Org.) *Second language teacher education*.New York: Cambridge University Press.1990
- BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist**, 33, p.344-358. 1982
- BARCELOS, F. M.A. Understanding teachers'and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach. The University of Alabama. 2000
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino, Pelotas**, v.7, n.1, p.123- 156. 2004
- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 74.v.2. 1966
- BERNAT, E. Attending to adult learners: affective domain in the ESL classroom. Macquarie University, Australia. 2000

- BLOCK, D. The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner. **The Modern Language Journal** v. 91, 863-876. 2007
- BOGDAN, R.; BIKLEN, K.S. Qualitative research for education: an introduction to theories and methods. 3rd Edition. Boston: Allyn and Bacon. 1997
- BOURDIEU, P. The economics of linguistic exchanges. **Social Science Information**, n.6, p.645-668. 1977
- BREEN, M. P. The social context for language learning – a neglected situation? **Studies in Second Language Acquisition**, n.7, p.135- 158. 1985
- BRONCKART, P.J. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-dicursivo. São Paulo: EDUC. 1999
- BROWN, G. Human Teaching for Human Learning. An Introduction to Confluent Education. New York: The Viking Press. 1971
- BRUNDAGE, D.; MACKERACHER, D. Adult Learning Principles and their Application to Program Planning. Ontario Institute for Studies in Education. 1980
- BRUN, M. (Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In MOTA, K & SCHEYERL, D. (orgs.) Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras. Salvador : EDUFBA. 2004
- CARRELL, P.L. Metacognitive awareness and second language reading: **Modern Language Journal**, n.73, p.121-134. 1989
- CASTILLO, G. Left-handed Teaching. Lessons in Affective Education. New York : Holt. 1973
- CIAMPA, C.A. Identidade. In: LANE, S.M.T.; CODO, W.G. Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense. 1997
- COTTERALL, S. Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. **System**. v.23 n.2, p.195-205. 1995
- _____. Key variables in language learning: What do learners believe about them ? **System** v. 27 n.4, p. 493-513. 1999
- CRAMER, D.; FONG, J. Effect of rational beliefs on intensity and “inappropriateness” of feelings: A test of Rational-Emotive Theory. **Cognitive Therapy and Research**, v.15 n.4, p.319-329. 1991
- DAMASIO, A. Descartes’ error: emotion, reason and the human brain. New York: Avon. 1994.
- DAVIS, K. A. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. **TESOL Quarterly**, v.29 n.3, p.427-453. 1995

- DENZIN, N.; LINCON, Y. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. 1994
- DEWEY, J. *How we Think*. Lexington, MA: D.C. Heath. 1933
- DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. London: LEA. 2005
- EDWARDS, D. Emotion discourse. **Culture & Psychology**. v.5 n.3, p.271-291. London: Sage Publications. 1999
- ELLIS, A. *Reason and emotion in psychology*. New York: Lyle Stuart. 1962
- ELLIS, R. A metaphorical analysis of learner beliefs. Paper presented at the 12th World Congress of Applied Linguistics. (AILA 99), Tokyo, Japan. 1999
- ENDLER, N.S. Stress, anxiety and coping. The multidimensional interaction model. **Canadian Psychology**, v.38, p.136-153. 1997
- ENDLER, N.S., EDWARDS, J.M., VITELLI, R. ; PARKER, J.D.A. Assessment of state and trait anxiety: Endler Multidimensional Anxiety Scales. **Anxiety Research**, v.2, p.1-14. 1989
- EYSENCK, M.W. Anxiety, learning and memory: A reconceptualization. **Journal of Research in Personality**. v.13, p. 363-385. 1979
- FOSS, K.A.; REITZEL, A.C. A relational model for managing second language anxiety. **TESOL Quarterly**, v.22 v.3, p. 437-454. 1988
- FREUD, S. *The problem of Anxiety*. New York: Norton. 1936
- GARDNER, R.C. The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings and issues. **Language Learning**, v.2, p.1-28. 1988
- GIDDENS, A. *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity. 1984
- _____. *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity. 1991
- GOLEMAN, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books Healing Emotions. 1995
- GOODWIN, C.; DURANTI, A. Rethinking context: An introduction. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: language as an interactive phenomenon* p.1-142 Cambridge: Cambridge University Press. 1992
- GREGERSEN, T.; HORWITZ, E.K. Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. **Modern Language Journals**, n.86, v.4, p.562-570. 2002
- HARRÉ, R. *The singular self: an introduction to the psychology of personhood*. Michigan: MIT Press. 1998

- HARRI-AUGINSTEIN, S.; THOMAS, L. Learning conversations: the self-organized learning way to personal and organizational growth. London: Routledge and Kegan Paul. 1991
- HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In A. Wenden & J. Rubin (Org.), *Learner strategies in language learning*, p. 145-156. London: Prentice Hall. 1987
- HOLLIDAY, A. Appropriate methodology and social context. Cambridge: Cambridge University Press. 1994
- HORWITZ, E.K., HORWITZ, M.C.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. **Modern language learning**, n.70, p.125-132. 1986
- HORWITZ, E.K.; YOUNG, D.J. Language anxiety: From theory and research to classroom implications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1991
- HORWITZ, E.K. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. **The Modern Language Journal**, n.72 v. 3, p.283-294. 1988
- _____. Language anxiety and achievement. **Annual Review of Applied Linguistics**, n.21, p.112-126. 2001
- ISARD, M.; SMITH, P. (Eds.) Between belief and transgression: Structuralism essays in religion, history, and myth. Chicago: The University of Chicago Press. 1982
- KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v.5, n.2, p.191-204. 1995
- KERN, R.G. Students' and teachers' beliefs about language learning. **Foreign Language Annals**, n.28, v.1, p.71-92. 1995
- KLEINMANN, H.H. Avoidance behavior in adult second language acquisition. **Language Learning**: n.27, p.93-107. 1977
- KOCK, A.S.; TERRELL, T.D. Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In E.K. Horwitz & D.J. Young (Orgs.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* p. 109-126. 1991
- KRASHEN, S.D. Second language learning and second language acquisition. Oxford: Pergamon. 1981
- _____. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: UK: Pergamon Press. 1982
- _____ ; T. TERRELL. The natural approach: language acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon Press. 1983
- _____. The input hypothesis: issues and implications. London, Longman. 1985

- KUNT, P. Students and their teachers of Arabic: Beliefs about language learning. ERIC Document Reproduction Service No. ED407854. 1997
- LAGO, M.C. de S. Modos de vida e identidade: sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC. 1996.
- LAVE, J. ; WENGEN, E. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press. 1991
- LAZAROTON, A. Qualitative research in applied linguistics: a progress report. TESOL Quarterly, 29, p. 455-472. 1995.
- LIN, M.C.; ENDLER, N.S. State and trait anxiety: a cross-cultural comparison of Chinese and Caucasian students in a Canadian sample. 2001
- LINCON, Y. ; GUBA, E. Naturalistic inquiry. Newbury Park, CA: Sage. 1985
- LUTZ, R. Classroom shock: The role of expectations in an instructional setting. In J.E. Alatis (Ed.). Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1990 p. 144-156. Washington, DC: Georgetown University Press. 1990
- LUTZ, R. Classroom shock: The role of expectations in an instructional setting. In J.E. Alatis (Ed.), Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, p 144-156. Washington, DC: Georgetown University Press. 1990
- MACINTYRE, P.D.; GARDNER, R.C. Methods and results in the study of foreign language anxiety : a review of the literature. **Language Learning**, v.41, p.1,283-305. 1991
- MACINTYRE, P.D., ; GARDNER, R.C. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. **Language Learning** . n.44, v.2, p.283-305.1994
- MADSEN, H.S.; BROWN, B.L.J; JONES, R.L. Evaluating student attitudes to second-language tests. In E.K. Horwitz; D. Young (Orgs.) language anxiety: from theory and research to classroom implications, p. 65-86. Englewoods Cliffs, N.J: Prentice Hall. 1991
- MAHERIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. Interações, VII (13) p. 31-44. 2002
- MANTLE- BROMLEY, C. Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency. **The Modern language Journal**, n.79 v.3, p.372-386. 1995
- MARCUS, H.; NURIUS, P. Possible selves. **American Psychologist**, 41, p. 954-969. 1986
- _____ ; RUVOLO, A. Possible selves: personalized representations of goals. In L.A. Pervin (Org.) Goal concepts in personality and social psychology, p. 211-241. New Jersey: LEA. 1989.
- MATHEWS, G. Global culture/individual identity: searching for a home in the cultural supermarket. London: Roudedge. 2000

- MAY, S. Language and minority rights. London: Longman. 2001
- MILLER, L.; GINSBERG, R.B. Folklinguistic theories of language learning. In B.F. Freed (Org.). Second language acquisition in a study abroad context p. 293-315. Amsterdam: John Benjamins. 1995
- MOITA LOPES, L. P. d. “ Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos da escola pública. In MOITA LOPES, L.P. Oficina de lingüística Aplicada. Campinas. Mercado de Letras. 1996
- MOSER, G. Questionner, analyser et améliorer les relations à l’environnement. In G. Moser & K. Weiss (Orgs.), Espaces de vie. Aspects de la relation homme- environnement. p.11-42. Paris: Armand Colin. 2003
- MOURÃO, T.R.A. ; CAVALCANTE, S. O processo de construção do lugar e da identidade dos moradores de uma cidade reinventada. **Estudos de Psicologia** v.11,p.2 p.143-151. 2006
- MURPHEY, T. Language hungry: an introduction to language learning fun and self-esteem. Tokyo: Macmillan languagehouse. 1998.
- NORTON, B. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M.P. Breen (Org.) Learner contribution to language learning: new directions in research, p. 159-171. Harlow, England: Longman. 2001.
- NUNAN, D. The learner-centered curriculum. New York: Cambridge University Press. 1988
- _____. Research methods in language learning. Cambridge : Cambridge University Press. 1990.
- _____. The teacher as decision-maker. In J. Flowerdew; M. Brock; S. Hsia (Orgs.) Perspectives on second language teacher education. Hong Kong: City of Polytechnic of Hong Kong. 1992.
- OH, M.J T. Beliefs about language learning and foreign language anxiety: a study of American university students learning Japanese. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Austin. 1996
- ONWUEGBUZIE, A. , BAILEY, P. & DALEY, C. The validation of the three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The input anxiety scale, the processing anxiety scale, and the output anxiety scale. **Language Learning**, n.50,v.1, p.87-117. 2000
- OXFORD, R.L. Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle. 1990
- PAJARES, F.M. Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v.62 ,n.3, p.307-332. 1992

- PATTON, M.Q. Qualitative evaluation and research methods. (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage. 1990
- PEACOCK, M. The links between learner beliefs, teacher beliefs, and EFL proficiency. In Perspectives : **Working papers** v. 10, n.1. City University of Hong Kong , p.125-159. 1998
- PINTRICH, P.R., MARX.R.W.& BOYLE, R.A. Beyond conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom context factors in the process of conceptual change. **Review of Educational Research**. v.63, n.2, p.167-199. 1993
- PODSTRAKHOVA, A. Linguistic aspects of globalization and foreign language teaching to adult learners. 2002. vfnglu.wladmir.ru/files/netmag/podstrakhova.rtf. Acesso em 20/11/08.
- POTTER,J.; WETHERELL, M. Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior. London: Sage.1987
- PRICE , M.L. The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E.K. Horwitz & D.G. Young (Orgs.), language anxiety: From theory and research to classroom implications ,p.101- 108. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1991
- REVUZ, C. A lingua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In Signorini, I. (org). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras. 1998
- RICHARDS,J.; RODGERS, T. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge Universitu Press. 1986.
- RILEY, P. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In E. Esch (Ed.), *Self-access and the adult language learner* ,p.7-18. London: Centre for information on language teaching. 1994
- _____. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In Benson, P.; P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning*, p.114-131. New York: Longman. 1997
- _____. Self-expression and the negotiation of identity in a foreign language. **International Journal of Applied Linguistics**, v.16, n.3. p 295-318. 2006
- RUBIN, J. What the “Good language Learner” can teach us. **TESOL Quarterly**, n.9, p. 41-51. 1975
- SAKUI, K.; GAIES, S.J. Investigating Japanese learners’ beliefs about language learning. **System**, v.27, n.4, p.473-492. 1999
- SAWAIA,B.B. A temporalidade do “agora cotidiano”na análise da identidade territorial **Revista Margem** n.5, p. 81-95. 1996
- SCOVEL, T. The effect od affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, p. 129-142. 1978.

- SOUZA SANTOS, B.D. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós –modernidade*. São Paulo: Cortez. 1995
- SPIELBERGER, C.D. *Anxiety and behavior*. New York. 1966
- _____. *Anxiety-current trends in theory and research*. New York: Academic Press. 1972
- STEINBERG, F. S.; HORWITZ, E.K. the effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. *TESOL Quarterly*, 20, p. 131-136. 1986.
- STEVICK, E.W. *Teaching languages: a way and ways*. Rowley, M.A: Newbury House. 1980
- SU, D. *A study of English learning strategies and styles of Chinese university students in relation to their cultural beliefs about learning English*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, GA. 1995
- TOBIAS, S. Anxiety research in educational psychology. **Journal of Educational Psychology**, n.71, p. 573-582. 1979
- _____. *Anxiety and cognitive processing of instruction*. In R. Schwarzer (Org.), *self-related cognition in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1986
- TRUITT, S.N. *Anxiety and beliefs about language learning: A study of Korean University Students Learning English*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas, Austin. 1995
- TUMPOSKY, Nj. *Students' beliefs about language learning: A cross-cultural study*. **Carleton Papers in Applied Language Studies**, v.8, p. 50-65. 1991
- VALERA, S.; POL, E. El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la Psicología Social y la Psicología Ambiental. **Revista Anuário de Psicologia**, v.62, p.5-24. 1994
- VAN LIER, L. *The classroom and the learner*. New York: Longman. 1988
- WEEDON, C. *Feminist practice and poststructuralist theory*. London: Blackwell. 1997.
- WENDEN, A.L. Helping language learners think about learning. **English Language Teaching Journal**, v.40, p.3-12. 1986
- _____. *How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners*. In A.L. Wenden & J. Rubin (Orgs.), *Learner strategies in language learning*, p. 103- 117. London: Prentice Hall. 1987
- _____. *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall. 1991
- _____. *Metacognitive knowledge and language learning*. **Applied Linguistics**. v.19 n.4, p.515-537. 1998

YAN, X. An examination of foreign language classroom anxiety: Its sources and effects in a college English program in China. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas, Austin. 1998

YANG, N.D. Second language learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies: A study of college students of English in Taiwan. Unpublished doctoral dissertation . The University of Texas, Austin. 1992

YIN, K.R. Case study research: design and methods, 3rd edition. **Applied Social Research Methods Series**, v.5. 2002

YOUNG, D.J. Creating a low-anxiety classroom environment: What does the language anxiety research suggest ? **Modern Language Journal**, v.75, n.4, p. 426-437. 1991

APÊNDICE A

ANÁLISE DE DADOS DO ESTUDO PILOTO

Léo

Em sua primeira entrevista, Léo reportou que nunca havia estudado inglês antes do curso onde estuda no momento, pois quando estava no ensino médio, ele optou pelo espanhol na escola estadual onde estudou. Somente na fase adulta, sentiu a real necessidade de aprender inglês estritamente por motivos profissionais, já que trabalha em uma empresa multinacional, precisa participar de reuniões em inglês e está sempre em contato com pessoas de outros países. Os itens analisados a seguir constituem o conteúdo temático da primeira entrevista audio gravada, triangulados com dados obtidos nos relatos em diário e nos questionários BALLI (HORWITZ, 1985) e FLCAS (HORWITZ, 1985).

1- A necessidade de saber inglês:

Para Léo, saber inglês não representa mais um diferencial, sendo comparado por ele a “saber ler e escrever”. Com o propósito de justificar a exigência atual de um conhecimento de línguas estrangeiras, Léo narra um fato que ocorreu com uma amiga:

“(...) uma amiga minha foi fazer uma entrevista na IBM, acho que ganhava quinhentos reais, ela estava numa sala esperando, o cara já entra na sala falando inglês, e a entrevista foi toda em inglês, quinhentos reais.” (E 1: 1, 20/09/07)

Léo prossegue seu argumento sobre a necessidade de saber inglês relatando outro fato, só que desta vez acontecido com ele, na empresa onde trabalha, quando estava mudando de setor, seu gerente disse, “você fala inglês, né?”, e ele respondeu: “Ahh? Sorry?” Neste trecho, Léo inseriu vozes no seu discurso, tanto do autor empírico do texto, ou seja, dele mesmo, assim como vozes representando instâncias sociais (BRONCKART, 1999). Essas vozes representam a cobrança social de se saber uma língua estrangeira, e a resposta dada por Léo pode ser classificada como um episódio relativo à ansiedade (ERA), demonstrado pela sua atitude de evitar a língua estrangeira, já que usamos a expressão “Ahh?, Sorry?” quando não entendemos bem o que foi dito pelo interlocutor, e assim ganhamos tempo para responder a pergunta.

2- A influência da Idade no aprendizado de língua estrangeira

Léo, quando criança, teve todas as oportunidades para aprender inglês mas preferiu não fazer um curso, e novamente, mais uma voz entra em seu discurso: a de sua mãe:

“Léo, é importante, você quer fazer?”

“Não, eu odeio, não quero não”. (E 1:2, 20/0/07)

Analisando este excerto, vemos a presença do advérbio modalizador “não”, ocorrendo três vezes na sentença. Léo reportou que em criança e adolescente não via o aprendizado do inglês como relevante, e o uso do verbo “odiar” mostra sua atitude negativa em relação ao aprendizado do inglês. Entretanto, hoje em dia, ele se arrepende por não ter estudado inglês enquanto criança e, utilizando-se da metáfora, diz: “papagaio velho ensinar a falar é difícil”, possuindo a crença de que quanto mais avançada a idade, mais difícil se torna o aprendizado da língua. Seguindo seu argumento, Léo cita o exemplo de uma criança de dois anos, filho de um conhecido, dizendo que a criança fala inglês melhor do que ele, já que recebe o estímulo verbal da mãe, comprovando sua crença de que a idade influencia negativamente o

aprendizado de línguas. Para ele, ter de aprender inglês na fase adulta está sendo “ muito ruim”, constituindo então um segundo episódio relativo à ansiedade (ERA.):

“ Ah, é muito ruim, por causa disso, porque parte do princípio que eu deveria já, vinte e nove anos, deveria já ter um inglês razoável, então eu tô aprendendo, ... então...”(E 1: 2, 20/09/07)

Neste excerto, vemos sua cobrança pessoal observada na modalização apreciativa “muito ruim”, seguida por uma modalização pragmática (BRONCKART ,1999) “já deveria...”, ocorrendo duas vezes no trecho, refletindo a crença sobre a idade avançada, mencionando sua idade “vinte e nove anos”, como se já estivesse tarde demais para ainda estar aprendendo a língua. Há então uma relação direta entre esta crença e o desenvolvimento da ansiedade de língua estrangeira, já que Léo , ao se considerar velho demais para ainda estar aprendendo inglês, aborda o aprendizado da língua como algo errado, tardio, gerando então desconforto com sua interlíngua, ou seja, Léo não se permite galgar os estágios de desenvolvimento, pois para ele, de acordo com sua idade, já deveria ser fluente na língua.

3- A questão do “Falar”:

Tanto no diário quanto na entrevista, a questão do falar inglês é central em seus depoimentos. Para ele, falar inglês representa tensão, desespero e agonia:

“ P: (...) em que momentos você se sente mais tenso?”

“L: Quando a pergunta é inevitável, que ela vai vir pra mim.(...) o momento que começa a perguntar pra todo mundo, vai chegar em mim”.(E 1:2, 20/09/07)

Através de suas escolhas lexicais, como por exemplo a palavra “inevitável”, Léo mostra que, se pudesse, evitaria a pergunta, mas como sabe que está em aula e que o professor desejará ouvi-lo, sente-se tenso, aguardando sua vez de falar. Em outro ERA.(episódio relativo à ansiedade), Léo reporta em seu diário uma reunião em sua empresa onde estavam presentes profissionais de várias nacionalidades:

“(...) em nenhum momento fui solicitado para falar, o que foi um alívio” (...)

Quando um de seus colegas sugeriu que todos falassem, Léo foi tomado por um sentimento de angústia e desespero, começando a ensaiar o que diria quando chegasse a sua vez:

“ (...) a vontade que tive era desaparecer, a sensação é inexplicável, então tentei manter a calma , coisa que neste momento é impossível, e comecei a ensaiar um breve discurso, enquanto passava pelos demais participantes,(...) não ouvi nada que eles disseram, para completar o drama, antes de mim falou um colega meu que além de ter um excelente inglês, tem uma perfeita oratória. Quando chegou a minha vez , se pergutassem o meu nome, talvez responderia : I don't know! , a única frase que me lembro “I’m glad... e mais alguma coisa e depois travou e não saiu mais nada, nem thank you, depois de uns 10 segundos de silêncio, o próximo percebeu meu desespero e começou a falar, parecia que todo o meu sangue circulava no rosto.” (D, 08/2007)/ grifos meus.

Neste relato, encontramos alguns aspectos relacionados à relação entre crenças e ansiedade de língua estrangeira. Como mencionado mais acima, o “não falar inglês” representa alívio para Léo, pois acredita que seu inglês é inferior ao dos outros participantes do evento, logo, como a situação é inevitável, assim como a descrita por ele sobre as perguntas durante as aulas no curso, chegaria a sua vez. A questão do excelente inglês e da

perfeita oratória do seu antecessor gerou em Léo um sentimento de “medo de avaliação negativa”(fear of negative evaluation), pois na sua concepção, os demais participantes comparariam os dois depoimentos, julgando o seu, infinitamente inferior. Este episódio desencadeou nele sintomas físicos relacionados à ansiedade, como o “travar” e a sensação do sangue circulando pelo rosto. Os termos grifados carregam a bagagem emocional do relato.

Quando perguntado sobre o motivo que o faz sentir-se tenso ao falar, Léo responde que talvez seja o medo de errar que gere tal sentimento. A questão do erro é recorrente em seus depoimentos, entretanto ela é abordada de modo diferenciado por ele. Em um dos ítems da escala para se medir a ansiedade de língua estrangeira (FLCAS), ele menciona que não tem medo que o professor o corrija a cada erro que comete, entretanto, no diário, ele comenta sobre um fato ocorrido no curso onde estuda:

“ Pior do que ser corrigido pelo professor por um erro básico, é ser corrigido por outro professor na frente do meu, mesmo sendo em tom de brincadeira...” (D, 10/09/07)

Neste fragmento podemos observar que um dos fatores agravantes para Léo foi a questão do “erro básico”, e o outro foi o modo como a correção foi realizada publicamente, o que não deixou de ser uma avaliação negativa, refletindo a sua crença de que pela sua idade, já deveria ter um inglês razoável, não cometendo então erros básicos.

4- **Atitude em relação às aulas de inglês:**

Léo comenta que, apesar dos momentos de tensão quando não consegue verbalizar o que pensa, gosta e sente-se bem por estar em aula, relatando que há dias em que deixa o curso com uma sensação de “sucesso”, quando consegue se expressar de modo satisfatório, assim como em alguns dias vai para casa com uma certa “frustração” por não ter conseguido se expressar como gostaria.

Adriano

Adriano, em sua primeira entrevista relatou que já havia estudado inglês antes do curso atual, comentando que se tratava de um “curso de bairro”, e não conseguiu se adaptar à turma, julgando-a em um nível superior ao dele. Adriano, em sua primeira conversa comigo, no primeiro dia de aula identificou-se como muito ansioso em relação ao seu aprendizado da língua inglesa, reportando estar trêmulo e transpirando nas mãos.

1- **A necessidade de saber inglês:**

Para Adriano, saber inglês representa uma “necessidade” imposta tanto pelo mercado de trabalho quanto pelo meio acadêmico, nos cursos de pós-graduação. O aprendizado da língua faz com que as pessoas não fiquem restritas a um contexto profissional nacional:

“(…) e a língua inglesa faz parte desse conjunto, então se torna uma obrigação, não adianta a pessoa ser formada lá em engenharia, ter feito mestrado e ela vai ficar restrita porque ela não vai conseguir ir pra uma empresa, uma multinacional, uma empresa que vai absorver ela.”(E 1, 20/09/07)

2- **A influência da Idade no Aprendizado de Língua Estrangeira**

Adriano acredita que quanto mais jovem a pessoa for melhor ela aprenderá uma língua estrangeira, pois como diz, as crianças “não têm muita preocupação”. Ele se vê, aos vinte e nove anos, tendo de se dividir entre o trabalho e os estudos, entretanto, Adriano tem o

exemplo do pai , que por necessidades profissionais, aprendeu inglês aos quarenta anos de idade:

“(...) mas eu tenho dentro da família pessoas que depois de uma certa idade começou a aprender inglês sem saber o português direito, que é o caso do meu pai. Meu pai foi aprender, está hoje com sessenta anos, foi fazer inglês com quase quarenta anos.”(E 1, 20/09/07)

Neste excerto, podemos depreender a crença de que conhecer as regras gramaticais da língua materna influencia o aprendizado da língua estrangeira. Quando questionado sobre esta necessidade, Adriano explica que quando o pai estudou inglês, o professor mencionava termos como “preposição”, cujo significado seu pai desconhecia, influenciando portanto, seu aprendizado do inglês. Uma imagem forte para Adriano é a questão da “persistência”, encarando o aprendizado como um desafio:

(...) , mas o que eu vejo é a persistência, a pessoa tem que chegar e encarar que ela aprende.”(E 1, 20/09/07)

3- Tensão em Sala de Aula

Para Adriano, estudar e preparar-se para as aulas de inglês é essencial, em entrevista, ele relatou que dedica uma hora e meia do seu dia ao estudo do inglês, o que pode ser considerado um ERA associado ao medo da avaliação negativa (fear of negative evaluation), já que quando não consegue dispor deste tempo para o estudo, ele se sente “mal”:

“Eu me sinto **tenso** quando não estudo,(...) , me sinto **tenso**, me sinto **acuado**, me sinto **mal**. Fico **mal mesmo**, primeiro porque eu não estudei, segundo porque parece que eu **não sei** nada. (...) quando eu não estudo, eu me sinto **descoberto**”(E 1, 20/09/07) (grifos meus)

Analisando este trecho, encontramos modalizações apreciativas como “acuado”, “tenso”, “mal” , que são ao mesmo tempo “palavras emocionais”(emotion words), (EDWARDS, 1999), ilustrando seu sentimento negativo quando não se prepara para a aula como acredita que deveria, quando diz que se sente “descoberto”. Portanto, para se sentir mais seguro em sala Adriano acredita que precisa estudar as lições.

Um outro momento de tensão durante as aulas, assim como Léo, é a questão do falar:

(...) às vezes a gente tá respondendo, você tá perguntando a gente tá respondendo, aí você aponta... [gesto de congelamento]... esquece tudo, um **sentimento de apreensão**, que eu acho que é só com o tempo(...) (E 1, 20/09/07)

Neste excerto, Adriano reproduz um exemplo da dinâmica do contexto de aprendizagem onde está inserido, onde durante a prática oral , o professor “aponta” para um aluno pedindo que ele responda à pergunta ou pergunte algo a um colega. Depreendemos deste trecho outro ERA, associado ao “falar de improviso”, sem preparação prévia, gerando conseqüências para Adriano como o esquecimento, e o sentimento de apreensão, que segundo ele, só com o tempo será diferente.

Quando questionado em relação ao grupo, Adriano relata ter um bom relacionamento com os colegas, mas que no início do curso representou o seu primeiro “desafio”:

(...) o primeiro desafio já passou, que era a turma, ninguém se conhece, ninguém sabe quem é a professora, a turma toda já se conhece, **tá no mesmo barco**, aí vai de cada um superando isso, a **aflicção**,(...)

Podemos observar o uso de uma metáfora relevante que é estar no mesmo barco, representando a cooperação da turma, o companheirismo necessário para um produtivo ambiente de aprendizagem. Notamos no final do excerto a palavra emocional “aflição”, traduzindo seu sentimento em relação ao início do curso.

4- Atitude em Relação às Aulas de Inglês

Em toda a entrevista, Adriano se refere ao aprendizado do inglês como um desafio, mas em momento algum diz que seja algo com que não possa lidar, se referindo ao sentimento com que vai para casa após as aulas como “mais uma missão cumprida, com vontade de aprender mais.”

“(…) cada aula é matar um leão, sério, não tô exagerando não. É um **desafio**, o inglês é um **desafio**, como outras coisas esse ano que estão acontecendo na minha vida, tá sendo um **desafio**, e eu tô conseguindo trabalhar bem esse **desafio**,(…) cada aula é um **desafio**, quando eu falto eu me sinto mal, com um sentimento de culpa, eu nunca ía imaginar isso.” (E 1, 20/09/07)

Podemos notar neste excerto a recorrência da palavra “desafio”, sendo utilizada por Adriano cinco vezes, como ênfase ao sentimento que tem em relação às aulas de inglês. No início do trecho encontramos a metáfora “cada aula é matar um leão”, representando o seu grande esforço para aprender a língua estrangeira. Há aqui por conseguinte, a crença de que o aprendizado é um desafio a ser vencido através de muito esforço, relacionando-se com outros excertos apresentando a idéia da “persistência”, do “encarar”. Logo, é possível relacionar esta crença com o desenvolvimento da ansiedade de língua estrangeira, pois todo desafio gera ansiedade que tanto pode ser debilitante quanto facilitadora, entretanto a própria repetição exaustiva da palavra “desafio” ao longo do trecho denota seu caráter ameaçador, perspectiva esta consolidada com a metáfora do leão.

Sua atitude em relação ao faltar aulas é ilustrada com um “sentimento de culpa”, o que o surpreende quando diz que nunca imaginou que isto pudesse acontecer.

Levy

Levy relatou em um questionário pessoal que estudou inglês durante a adolescência na escola, e também na fase adulta em três cursos de idiomas, sendo o atual curso o quarto local onde estuda inglês. Levy participa desta pesquisa como o aprendiz não-ansioso, identificando-se como tendo uma atitude positiva e favorável ao aprendizado da língua inglesa. Para efeito de triangulação, os mesmos temas analisados nos dados do Leo e do Adriano serão destacados nos relatos de Levy.

1- A necessidade de saber inglês

Levy relata que, como agente de viagens, tem a necessidade de saber inglês para uso profissional, e espera que através do curso possa “estabelecer uma comunicação mais efetiva usando uma outra língua.”(quest. Pessoal). Para ele, a questão do saber é muito importante, pois em várias conversas comigo relatou que possui grande curiosidade e desejo de aprender não só sobre uma língua estrangeira mas sobre qualquer assunto que seja de seu interesse. Respondendo ao questionário pessoal, Levy comenta que gosta de estudar e diz: “creio que devemos aprender tudo que for possível”. Neste comentário, podemos observar uma nítida crença, a de se aprender o máximo possível através da modalização deôntica “devemos”, justificando o seu olhar em relação ao aprendizado do inglês como uma responsabilidade de todos, observada através do uso da 1ª pessoa do plural. Logo, para Levy, a necessidade de

saber inglês se junta às suas outras “necessidades de saber”, para um enriquecimento pessoal, não sendo então vista como uma cobrança da sociedade ou do mercado de trabalho.

2- A Influência da Idade no Aprendizado de Línguas Estrangeiras

Aos quarenta e nove anos, Levy não vê sua idade como obstáculo para aprender uma língua estrangeira:

“(…) apesar de ter aí a idade de quarenta e nove anos fazendo cinqüenta, eu me sinto muito bem pra poder agregar valores e principalmente aprender uma outra língua.”(E 1, 19/09/07)

Neste excerto, observamos a presença de palavras emocionais como “me sinto muito bem”, “agregar”, “poder”, refletindo os sentimentos de Levy quanto a sua situação de estar aprendendo inglês na fase adulta. Não há em seu discurso referências quanto à cobrança de já se saber inglês na fase adulta.

3-A questão do Falar

Levy deixa claro em seus depoimentos que o “falar” é encarado por ele de maneira positiva e descontraída, demonstrando a crença de que para aprender uma língua a pessoa deve falar para praticá-la, não se importando então se comete erros:

“(…) eu não me importo de falar errado, aliás todos os meus professores são unânimes em dizer que eu falo demais, talvez seja essa uma das minhas qualidades (...) É eu acho que eu fico mais preocupado em responder o do outro do que a minha, o que me incomoda é que eu não , muitas vezes eu interpelo a pessoa, isso aí é uma coisa, é talvez errado, me incomoda que eu quero ajudar, e sei que não posso ajudar.”(E 1, 19/09/07)

Neste trecho, Levy expressa por meio de modalização lógica ao utilizar o advérbio “talvez” , sua inquietude em relação à fala de seus colegas de turma, pois relata que como gostaria de ajudá-los, às vezes “interpela”os colegas, e possui parcial consciência de que não é certo fazê-lo. É interessante notar que, diferentemente do discurso de Léo, não há episódios relativos à ansiedade (ERA) nos relatos de Levy, pelo contrário, observamos a predominância de modalizações apreciativas como “bem”, “tranquilo”, “relaxado”, “aberto”, entre outros.

Quando questionado sobre o possível comportamento da turma em relação aos seus erros, Levy novamente mostra positividade e humor:

“ Ah, eu acho que pelo fato d’eu ser meio bagunceiro, acho que pelo fato d’eu gostar muito de brincar e falar besteiras, as pessoas reagem com humor, ou então que eu até passe uma espécie de ... de eu alavanque uma espécie de vontade deles aprenderem exatamente isso, pelo fato de eu estar cometendo erros e levando isso no bom humor.”(E 1,19/09/07)

Nesta passagem, vemos sua crença de que errar não é vergonhoso, e novamente observamos seu desejo de ajudar os colegas da turma, ao cometer erros e encará-los com humor. Levy adota uma postura de facilitador dentro do grupo, acreditando que pode “alavancar” motivação nos colegas através do seu modelo de comportamento. Diferentemente de Léo, Levy não vê a questão do público como um obstáculo para a sua participação em aula:

“(…). Não tenho problemas de integração ou medo de público. O que importa é a determinação.”(D, 05/09/07)

Neste excerto do diário, Levy nos apresenta mais uma crença, a de que o importante é a determinação, sendo também relacionada a sua “sede”de aprender, ou seja, seu desejo de aprender é tão forte que nada representa obstáculo para ele, como comenta em outro trecho do diário, após a realização de uma prova para passagem de nível;

“(...) Turma velha, livro novo e a minha vontade de aprender me deu motivação e tranquilidade.” (D, 26/09/07)

3- Atitude em relação às aulas de inglês

Em congruência com todos os seus relatos, Levy sente-se muito bem em sala de aula, e menciona que os professores foram em parte responsáveis pelo seu progresso na língua estrangeira, reconhecendo que as diferentes personalidades e abordagens sobre o ensino da língua com que teve contato contribuíram de modo positivo no seu ponto de vista:

“A aula foi muito proveitosa. Estou me adaptando a nova metodologia do professor(novo) mas, como sempre, me sinto à vontade. Creio que dessa maneira mais descontraída, posso absorver mais as lições dadas.”(D, 22/08/07)

Novamente vemos a presença de palavras emocionalmente positivas como “proveitosa”, “me sinto à vontade”, “descontraída”, não caracterizando ERA em nenhum momento.

Discussão

Neste estudo piloto observamos, na análise dos dados, que algumas crenças relacionam-se diretamente com o construto da ansiedade de língua estrangeira, mais especificamente nos dados dos participantes Léo e Adriano, que desde o início do projeto classificaram-se como ansiosos em relação à língua estrangeira.

Considerando o participante Léo, uma das crenças centrais presentes tanto na entrevista quanto no diário, refere-se ao aprender inglês na fase adulta, acreditando que “já deveria estar com um inglês razoável”, o que contribuiu para o desenvolvimento da ansiedade de língua estrangeira. Segundo Horwitz (1986), a ansiedade de língua estrangeira possui três componentes: apreensão comunicativa, ansiedade de testes (test anxiety) e medo de avaliação negativa (fear of negative evaluation), logo, a crença de Léo de que pela sua idade já deveria ser mais fluente na língua afeta sua comunicação, pois se preocupa mais com os erros que comete do que com a própria mensagem transmitida. Esta crença afeta também sua performance em testes e faz com que ele evite se expressar na língua estrangeira, pois considera “seu inglês” ruim, e teme a reação do seu interlocutor. Como diz Horwitz, “aprendizes ansiosos sentem-se desconfortáveis com suas habilidades mesmo se essas habilidades forem boas”(2001,p.119).²⁴ “anxious language learners feel uncomfortable with their abilities even if their objective abilities are good.”(2001, p.119).

Um tema crucial para Léo refere-se à questão do “falar”inglês. Ele acredita que não pode mais cometer erros básicos por ser um aluno de nível avançado. Esta crença leva a uma das consequências da ansiedade de língua estrangeira, o chamado comportamento de evitamento (avoidance behavior), fazendo com que Léo evite toda e qualquer oportunidade de se expressar na língua estrangeira na empresa onde trabalha, por exemplo. Vários estudos mostraram que a ansiedade de língua estrangeira tem sido quase que inteiramente associada ao uso oral da língua (AUDIN,1999; DONLEY,1997, HORWITZ ,1986), claramente ilustrada nos excertos onde Léo descreve situações em que precisa falar inglês.

O segundo participante, também considerado ansioso em relação à língua inglesa, porém num nível mais leve de acordo com a FLCAS, apresentou crenças um tanto quanto diferentes. Enquanto que para Léo falar inglês já não representa mais um diferencial no mercado de

²⁴ “anxious language learners feel uncomfortable with their abilities even if their objective abilities are good.”(2001, p.119).

trabalho, para Adriano “falar inglês é uma necessidade”, uma obrigação. Diferentemente de Léo, Adriano possui a crença de que para ter um bom aproveitamento nas aulas de inglês ele deve conhecer bem a turma e o(a) professor(a). Esta crença desencadeou a ansiedade de língua estrangeira para este participante, causando um sentimento de apreensão no início do curso, gerando um sentimento de medo de não conseguir acompanhar o grupo. Observamos aqui a crença implícita de que o grupo sempre estaria em um nível superior ao seu, associada ao componente “medo de avaliação negativa”.

Outra crença associada à ALE. presente no discurso de Adriano é a de que é preciso preparar-se para as aulas de inglês através de estudo paralelo, ou seja, ele acredita que se não preparar-se para as aulas, não conseguirá entender o conteúdo ensinado. De acordo com MacIntyre e Gardner (1994), a ALE. ocorre nos três estágios do processo de aquisição de segunda língua: no insumo, no processamento e na produção (apud ONWUEGBUZIE, BAILEY e DALEY, 2000). Segundo os autores, a ansiedade no insumo (input anxiety) representa o medo sentido por aprendizes de língua estrangeira quando inicialmente apresentados a uma estrutura da língua, debilitando sua capacidade de receber, concentrar-se e assimilar os estímulos externos. Podemos observar que a crença que mencionamos acima desencadeia este tipo de ansiedade em Adriano, ilustrada através de sua escolha lexical como “descoberto” e da modalização apreciativa “me sinto mal”.

Quando se refere ao aprendizado da língua inglesa, utiliza a metáfora da língua como um desafio a ser vencido, entretanto, através do seu discurso, percebemos que ele acredita que possa vencê-lo, e que para isso é preciso muita “persistência”.

Em uma linha de discurso totalmente oposta, temos o terceiro participante, classificado como não ansioso. Tanto na entrevista analisada quanto nos trechos do diário, Levy mostra crenças diferentes dos dois participantes anteriores. Para Levy, as pessoas devem sempre buscar o aprendizado, independentemente da idade, o que resulta na redução da cobrança por resultados imediatos, como há no discurso de Léo. Logo, Levy acredita que pode e deve continuar a aprender pelo resto da vida.

Levy e Adriano possuem a mesma crença em relação a erros. Para eles “errar é construtivo”, acreditando que através dos erros podem melhorar o aprendizado da língua estrangeira, o que denota uma certa ausência de cobrança pessoal, enquanto que para Léo, o erro não é visto de maneira positiva. Podemos observar que as crenças são interligadas, e esta em relação aos erros cometidos, conecta-se à crença de Levy de que quanto maior a participação em sala de aula, melhor será o aprendizado da língua, gerando um sentimento de incentivo à fala, diferentemente da crença dos outros participantes, que vêem a fala ou como algo que gostaria de evitar (Léo), ou como um desafio a ser vencido (Adriano).

Um fato muito relevante que surgiu no depoimento de Levy foi a importância do humor em sala de aula. Em estudos sobre fatores que reduziriam a ansiedade, o humor sempre aparece como um instrumento catalisador de emoções, fazendo com que tensão sentida pelos aprendizes durante o aprendizado da língua estrangeira diminua (OXFORD, 1996). Em seu depoimento, Levy cita episódios em que “riu de si mesmo” em sala de aula, e acredita que sua atitude possa contribuir na formação de um ambiente de aprendizagem não ameaçador. Esta crença constitui uma importante estratégia de aprendizagem adotada por Levy, refletindo-se na sua postura em relação ao aprendizado da língua.

Conclusão

Dentre os inúmeros trabalhos envolvendo a ALE., a maioria deles se concentra na análise de participantes considerados ansiosos através de estudos quantitativos, conseqüentemente, segundo alguns pesquisadores, existe a necessidade de se realizar mais estudos qualitativos sobre a ALE (SPIELMANN e RADNOFSKY, 2001).

A decisão de incluir um participante não ansioso na pesquisa mostrou-se proveitosa, visto que, através do confronto entre seu depoimento e os dos participantes ansiosos, tornou-se mais nítida a relação entre crenças e ansiedade de língua estrangeira. Saliento que não é o objetivo desta pesquisa emitir julgamento de valor sobre as crenças dos aprendizes em questão, considerando-as errôneas ou inadequadas mas, assim como Barcelos (2004), considero as crenças como dependentes do contexto, e em constante evolução. Vários autores concordam que as crenças são dinâmicas e emergentes (KALAJA, 1995; WOODS, 1996; HOSENFELD, 1999, in BARCELOS, 2004).

Considerando minha primeira pergunta de pesquisa: “quais são as crenças dos aprendizes que se identificam como tendo dificuldade no aprendizado de uma língua estrangeira?”, este estudo piloto baseado na primeira entrevista e nos trechos dos diários do mês de setembro, mostrou coincidência entre os participantes ansiosos em relação à apreensão quanto ao falar inglês, porém mostrou diferentes crenças quanto à necessidade de saber se inglês e quanto aos erros cometidos. A segunda pergunta de pesquisa busca saber como essas crenças contribuem para o desenvolvimento da ansiedade de língua estrangeira, afetando o aprendiz afetivamente. Durante a análise dos dados, detectei vários episódios relacionados com o construto da ansiedade de língua estrangeira, os quais chamei ERA., ou seja, através da análise das modalizações, escolhas lexicais e o conteúdo temático do discurso dos participantes (BRONCKART, 1999), pudemos observar intrínseca relação entre determinadas crenças e o desenvolvimento da ALE.

Concluo que a decisão de realizar este estudo piloto mostrou-se extremamente valiosa para o desenvolvimento da pesquisa, pois através dele foi possível delinear a metodologia de análise dos dados, norteando o andamento do estudo.

ANEXOS

ANEXO A- FLCAS (Foreign language Classroom Anxiety Scale)
MESTRADO - Universidade Federal Fluminense

Linguística Aplicada - Inglês

Fernanda Vieira da Rocha Silveira (bmagros@terra.com.br)

Nome : _____ Tel. _____

FLCAS (foreign language classroom anxiety scale)
(Prof. Dr. Elaine Horwitz – University of Texas at Austin)

Por favor , ao responder escolha sempre a primeira “ resposta” que vier em sua mente. Este estudo tem o proposito de analisar os efeitos causados pelos aspectos afetivos no aprendizado de linguas estrangeiras, buscando meios para reconstruir as identidades destes aprendizes tornando-os mais ativos no processo de aprendizagem da lingua.

Utilize a seguinte terminologia ao responder:

CP (concordo plenamente)

C (concordo)

N (nem concordo nem discordo)

D (discordo)

DC (discordo completamente)

- 1- Eu nunca me sinto seguro quando estou falando ingles em sala de aula. _____
- 2- Eu nao me importo se cometo erros em sala de aula. _____
- 3- Eu tremo quando sei que vou ser chamado a falar em aula. _____
- 4- Me assusta o fato de nao entender o que o professor(a) esta dizendo na lingua estrangeira. _____
- 5- Eu nao me importaria em ter mais aulas de linguas estrangeiras. _____
- 6- Durante as aulas eu me pego pensando em coisas que nada tem a ver com o curso. _____
- 7- Eu sempre penso que os outros alunos sao melhores do que eu. _____
- 8- Eu sempre fico tranquilo nos testes. _____
- 9- Eu entro em panico quando tenho de falar “de improviso” em sala. _____
- 10- Eu me preocupo com as consequencias de nao passar de nivel no curso. _____
- 11- Eu nao entendo porque algumas pessoas se sentem desconfortaveis em aulas de ingles. _____
- 12- Durante as aulas fico tao nervoso que esqueco as coisas que sei. _____
- 13- Fico envergonhado em ser voluntario para responder perguntas em aula. _____
- 14- Nao ficaria nervoso falando ingles com nativos da lingua. _____
- 15- Fico aborrecido quando nao entendo o que o professor esta corrigindo. _____
- 16- Mesmo quando estou bem preparado para a aula me sinto ansioso. _____
- 17- Eu geralmente me sinto bem quando falto aulas de ingles. _____
- 18- Me sinto confiante e seguro quando falo ingles. _____
- 19- Tenho medo que meu professor me corrija a cada erro que cometo. _____
- 20- Consigo sentir meu coracao palpitando quando sou sei que serei chamado a falar. _____
- 21- Quanto mais estudo para a prova mais confuso me sinto. _____
- 22- Nao me sinto pressionado a me preparar para as aulas. _____
- 23- Sempre acho que os outros alunos falam ingles melhor. _____
- 24- Me sinto confiante quando falo ingles na frente dos outros alunos. _____

- 25-As aulas sao tao rapidas que tenho medo de ficar para traz. _____
- 26-Me sinto mais tenso e nervoso na aula de ingles do que em outras aulas. _____
- 27-Me sinto nervoso e confuso quando falo durante as aulas. _____
- 28-Quando estou a caminho do curso me sinto seguro e relaxado. _____
- 29-Fico nervoso quando nao entendo cada palavra que o professor diz. _____
- 30-Me sinto impressionado com o numero de regras que se deve aprender para falar uma lingua estrangeira. _____
- 31-Tenho medo que os outros alunos riam de mim quando falo em aula. _____
- 32-Eu provavelmente me sentiria confortavel entre falantes nativos de lingua inglesa. _____
- 33- Fico nervoso quando o professor faz perguntas que nao me preparei para responder. _____

ANEXO B- BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory)

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

MESTRADO- LINGÜÍSTICA APLICADA

Fernanda Vieira da Rocha Silveira- bmagros@terra.com.br

Nome: _____ Tel.: _____

BALLI- Beliefs About language Learning Inventory

Ao responder, utilize a seguinte terminologia:

CP-concordo plenamente/ C-concordo/ N-nem concordo nem discordo/ D-discordo/ DP-discordo completamente

- 1- É mais fácil para crianças aprender línguas estrangeiras do que para adultos. _____
- 2- Algumas pessoas possuem um dom para aprender línguas estrangeiras. _____
- 3- Algumas línguas são mais fáceis do que outras. _____
- 4- O inglês é:
 - a) uma língua muito difícil
 - b) difícil
 - c) de média dificuldade
 - d) fácil
 - e) muito fácil
- 5- Eu acredito que eu aprenderei inglês muito bem. _____
- 6- Brasileiros são bons no aprendizado de línguas estrangeiras. _____
- 7- É importante falar inglês com excelente pronúncia. _____
- 8- É necessário saber sobre a “cultura estrangeira” para falar inglês bem. _____
- 9- Não devo dizer nada em inglês até que possa fazê-lo corretamente. _____
- 10- É mais fácil para alguém que já fala uma LE aprender outra. _____
- 11- Pessoas que são boas em matemática e ciências não aprendem Les com facilidade. _____
- 12- É melhor aprender inglês em um país onde esta é a língua oficial. _____
- 13- Eu gosto de praticar inglês com estrangeiros que encontro. _____
- 14- Se não sei o significado de uma palavra em inglês tento entendê-la pelo contexto. _____
- 15- Se uma pessoa passasse uma hora por dia estudando uma LE, quanto tempo ela levaria para falar bem a língua?
 - a) menos de um ano
 - b) 1-2 anos
 - c) 5-10 anos
 - d) Você não consegue aprender uma língua estudando uma hora por dia.
- 16- Eu tenho habilidades especiais para aprender Les. _____
- 17- A parte mais importante do aprendizado de uma língua e aprender vocabulário. _____
- 18- É importante fazer repetições e praticar muito. _____
- 19- Mulheres aprendem línguas melhor do que os homens. _____
- 20- Os brasileiros sentem que é importante saber inglês. _____
- 21- Me sinto tímido ao falar inglês com outras pessoas. _____

- 22- Se é permitido a alunos iniciantes cometer erros em inglês, será difícil para eles falar corretamente mais tarde. _____
- 23- Aprender gramática é o mais importante. _____
- 24- Gostaria de aprender inglês para conhecer pessoas de outros países melhor. _____
- 25- É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira. _____
- 26- É importante praticar com fitas ou CDs. _____
- 27- Aprender línguas é diferente de aprender outras matérias. _____
- 28- O mais importante é aprender a traduzir para o inglês. _____
- 29- Se eu aprender inglês bem, terei melhores oportunidades profissionais. _____
- 30- Pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes. _____
- 31- Eu quero aprender a falar bem em inglês. _____
- 32- Gostaria de ter amigos americanos/ingleses. _____
- 33- Todos podem aprender uma LE. _____
- 34- É mais fácil escrever e ler em inglês do que falar e entender. _____

ANEXO C- Transcrições das Entrevistas- Léo

Entrevista Leonardo-1 (20/09/07) 13:20'

P: Me conta um pouquinho das suas experiências anteriores, antes daqui do BRASAS:

L: Não, nunca tinha estudado, foi a primeira vez, eu comecei exatamente no primeiro dia que eu vim pro básico , antes tive da escola, primário, sei lá até a quarta série.

P: No segundo grau, você teve inglês?

L: No segundo grau... não tive não, tive o espanhol, segundo grau em escola estadual, aquele espanhol “tu ablas español ?” Only this.

P: Tá bom , por que você acha que as pessoas no Brasil se sentem obrigadas a saber falar inglês?

L: Sim, sim, tem que falar. Hoje em dia já não é mais um diferencial, hoje em dia ,inglês é... mais uma, é igual, você tem que saber falar e ler, escrever, não chega a tanto, mas se alguém chegar a uma posiçãozinha razoável, vamos dizer assim, uma amiga minha foi fazer uma entrevista na IBM, acho que ganhava R\$ 500,00 , ela estava numa sala esperando, o cara já entra na sala falando inglês, e a entrevista foi toda em inglês, quinhentos reais. Imagina você num cargo já de gerência, cargo mais de um nível mais elevado, então tem que ter, meu gerente , eu já te contei isso? Meu gerente, quando eu fui enquadrado para engenheiro, era um outro setor dentro da mesma empresa para um outro setor, e fui para o mesmo setor que eu tô hoje, enquadrado como engenheiro, eu tava falando com o meu gerente, hoje meu gerente, já trabalhei com ele há anos, já me conhecia há anos. Na realidade foi fazer uma entrevista , não uma entrevista, ele já me conhecia, já tinha trabalhado com ele, “mas agora você vai ser, como é que você tá, vamos lá, você vai trabalhar aqui, nesse setor, fazer isso ou aquilo, então, quando eu tava já levantando já tipo indo embora assim, ele disse assim, Léo, tipo assim, “você fala inglês, né? Ahh? Sorry?”

P: Alguém na sua família sabe uma língua estrangeira?

L: Minha esposa já é insistente, já fez um curso, e gosta muito de música

P: Seus pais sabem?

L: Não, meu pai não, nem minha mãe, mas apesar de não saber, ela sempre me incentivou, ela sempre quis que eu fizesse. Pela linha de , vamos dizer de criação dela ela não forçou, ela simplesmente deu a opção, “Léo, é importante, você quer fazer?” “não , eu odeio, então não quero.”

P: Aí não fez, enquanto criança, enquanto jovem

L: Já ficou mais difícil, jovem já ficou mais difícil. Enquanto criança toda oportunidade eu tive, antigamente era CCAA, seis anos, ah eu não vou ficar estudando seis, sete anos , não via aquilo... como relevante.

P: E como é que você acha que a idade influencia o aprendizado de línguas?

L: Papagaio velho ensinar a falar é difícil, eu acho que não é fácil não, eu acho que tem uma dificuldade natural, eu tenho um conhecido, um molequinho de dois anos falava mais do que eu na época, porque a mãe falava inglês, e o menininho cresceu ouvindo falando inglês. Lógico que é mais fácil, mesmo sendo uma família brasileira

P: Como é que você se sente aprendendo inglês na fase adulta?

L: Ah, é muito ruim, por causa disso, porque parte do princípio que eu deveria já, 29 anos, deveria já ter um inglês razoável, então eu tô aprendendo, ... então

P: E durante as aulas você se sente tenso em alguns momentos? em que momentos você se sente mais tenso?

L: Quando a pergunta é inevitável, que ela vai vir pra mim. Essa é o mais tenso, aquela o momento que começa a perguntar pra todo mundo, ai chegar em mim. Pergunta pra um, pergunta pra outro, é agora, eu tenho que responder.

P: Por que você acha que você tem esse tipo de sentimento?

L: Não sei, medo de errar, talvez medo de errar,

P: E você acha que os seus colegas de turma também se sentem assim?

L: Alguns eu sei que sim, alguns não, vai de cada um, a personalidade de cada um. É nítido, cada um, cada pessoa tem uma maneira de ver, toma aquilo como uma responsabilidade ou não, né, encara aquilo de uma maneira diferente,

P: E como é que você se sente quando você tem que falar em sala de aula? Você disse que é um momento de tensão pra você, então quando chega a sua vez, como é que você se sente?

L: Tensão é a melhor expressão mesmo...

P: E como é que você reage quando não consegue dizer o que está pensando, como você já é um aluno de nível avançado?

L: Eu penso mas não consigo transmitir,

P: Como é que você se sente quando isso acontece, você quer transmitir pros colegas um pensamento e não consegue verbalizar?

L: Um pouco de frustração, né? Incapacidade...

P: Com que sentimento você vai pra casa quando a aula termina? Você se sente aliviado?

L: Não, não, como aquilo fosse uma tortura, é uma aula, eu tô ai não, eu gosto de estar, e não é à toa que eu quase todo dia estou no BRASAS, se não venho, é porque é um motivo de força maior mesmo, que não deu, não é sacrificante. Existe os dias, pô que eu, caramba, tive um aproveitamento melhor, ou então que eu consegui expressar, e aqueles dias também que pô eu poderia ter falado melhor assim, existe esses dias assim, com esse sentimento, ter um bom, me expressar bem, ter um sucesso, acho que essa é a palavra, tive um sucesso, mas em termos da aula, não é massante, não, é prazeroso.

P: Ah, que ótimo, Leonardo.

Entrevista- Léo 23/10/07 (13:59')

P: Você se sente seguro falando inglês em sala de aula?

L: Normalmente não. Normalmente eu tenho insegurança nervosismo de não falar de um modo geral, não é bem fácil, não.

P: Como é que você acha que esse seu sentimento de insegurança reflete em sua performance em sala de aula?

L: É porque você deixa de falar, começa a pensar muito pra falar e acaba não falando, passa o momento, tem alguma discussão algum assunto em questão, aí pensa duas vezes antes de falar, fica procurando palavras mais ,mais apropriadas aí acaba passando se você não fala você deixa de praticar, se você deixa de praticar , deixando de praticar o seu desenvolvimento vai ser menor.

P: É, menor, e como é que você se sente se você comete erros em sala de aula, você se importa se você comete erros?

L: Normalmente eu penso e fico me remoendo se poderia ter falado assim ou assado, deixado de falar alguma coisa melhor.

P: Como é que você se sente quando o professor te corrige? Como é que você se sente em relação à correção?

L: Em relação à correção não tem nenhum problema não. Já teve um caso que uma vez um outro professor corrigiu na frente do outro eu fiquei com vergonha não por mim, porque por mim, você corrigir se eu falar umas duas besteiras aqui , você falou da maneira correta, eu vejo aquilo como um aprendizado, teve uma situação que eu falei alto e aí outro professor escutou , aí ele me corrigiu na frente do meu professor então aí eu fiquei constrangido, não por mim, por mim eu vou falar errado mesmo e não tem problema nenhum, mais pelo professor.

P: Você achou que o professor ia se sentir mal com a correção?

L: Ficou, assim, uma coisa... acharia constrangedor, na frente do professor, né.

P: Um interferindo no trabalho do outro?

L: Não um interferindo no trabalho do outro, mas é um aluno dele ,né e o outro corrigiu uma coisa tão básica e que de repente não é meu aluno, não é aquele orgulho de aluno, falar que vai falar tudo certo

P: Como é que você se sente quando não entende o que o professor tá dizendo durante as aulas?

L: Ah, eu quero entender, e eu pergunto. Não tenho vergonha de perguntar não, tem hora também que chega acaba sendo chato , mas normalmente não tenho vergonha de perguntar , eu não tô entendendo, levantar o braço e dizer que eu não tô entendendo qualquer aspecto, mesmo no inglês ou não sendo inglês igual a mim têm outros que não tão entendendo.

P: Como é que você se sente durante os testes, orais, escritos?

L: Oral é pior. Oral o nervosismo é maior , porque a dificuldade maior que eu tenho é na parte do falar, pode ser que , pior pra mim, né, pior parte, acho por isso é que eu tenho um maior grau de nervosismo.

P: Você tem algum sintoma físico durante o teste oral como suor, temores ?

L: Suor na mão, só.

P: Você acha que esse nervosismo que você sente na prova oral debilita a sua resposta?

L: Ah, com certeza, o nervosismo qualquer coisa é uma dificuldade a mais.

P: O que é que os alunos têm que fazer para fazer boas provas?

L: A prova é uma consequência do seu aprendizado , então não tem nada específico pra fazer prova , o aprendizado é que tem que ser o melhor possível, e você consequentemente vai ter um bom rendimento nas provas.

P: Como é que você se sente tendo que falar de improviso durante as aulas, tendo que sem ensaiar, sem estar preparado?

L: Pior, é pior porque aí acho que falta vocabulário, ehh, o improviso demanda um maior conhecimento com certeza demanda um conhecimento maior que às vezes bota em destaque o que deveria.

P: Como é que você se sente em relação à sua fala ?

L: Eu na minha opinião falta muito, pelo nível que eu deveria estar, que eu imaginaria que eu tinha a idéia , eu acho que fica a desejar, já teve alguns professores , de um professor de prova oral mesmo, “não, que tá bom “, mas eu acho que não tá tão bom assim.

P: Como é que você acha que deveria estar?

L: Num nível melhor, pelo que a gente imagina,... idealiza, né.

P : entendendo

L: Entendendo melhor, entendendo principalmente, e falando, entendendo mais do que até falando.

P: Você acha que você deveria estar entendendo mais do que você está no momento. E você entende porque as pessoas se sentem desconfortáveis nas aulas de inglês?

L: Especificamente?

P: Por que as pessoas se sentem desconfortáveis durante as aulas?

L: Durante as aulas eu não me sinto desconfortável, numa aula normal não me sinto desconfortável. Me sinto desconfortável em momentos que de repente eu sou requisitado, assim ,eu não mas a aula em si, não sei se estou sendo contradizente.

P: Se o professor não pede pra você falar você está ótimo

L: É.

P: Mas se você for mais requisitado,

L: É aí é desconfortável, mas a aula em si...

P: Por que você acha que esses momentos que você é requisitado a falar são desconfortáveis?

L : Medo de errar, talvez.

P: Você vê como um de exposição, você está se expondo pra aquele público , que são os seus colegas de turma? Esse medo de errar seria pro professor, pra você ou pra os colegas de turma?

L: Os colegas de turma eu acho que não, hoje por mim mesmo, é difícil de explicar, não é muito não, mas se pensar racionalmente , não tem porque nem ter medo do professor porque ele sabe que você tá ali pra aprender, pra você mesmo, você tá buscando um aprendizado então, não tem porque ter vergonha de si mesmo , pra os alunos também muito menos, porque cada um tá ali com o mesmo objetivo, racionalmente não tem porque, mas na hora H, existe o desconforto sim.

P: E você se sente da mesma maneira falando com nativos na sua empresa ?

L : Ah, é pior, eu acho que é pior. Eles pensam que você tem um mínimo de desenvoltura na língua, né, pela posição, pelo cargo, entende-se que existe um básico, né, não a fluência, mas tem uma desenvoltura mínima.

P: Com nativos seria pior, no caso.

L: pior.

P: você tem que falar com as pessoas nas reuniões , quais sintomas físicos você tem? O coração palpitando ?

L: Aceleração cardíaca, calor, o rosto quente,

P: Isso passa quando você começa a falar ou piora?

L: Não, não passa não. Fica continua até terminar.

P: Você disse que não teve aulas de inglês antes daqui. Você acha que ter aulas de inglês seria como ter qualquer outro tipo de aula, ou teria uma diferença?

L: Acho que é diferente. O aprendizado em si tem todo um processo você não começa a aprender cálculo sem saber as quatro operações, tem todo um processo. O inglês, eu acho que tudo novo de uma vez só, mais ou menos por aí também.

P: Então você não vê o inglês como também um processo, uma sequência de itens a serem aprendidos?

L: não, eu acho que é muita informação de uma vez só. Uma criança não aprende a falar em dois anos, e você fala inglês em dois anos, teoricamente, em dois anos você fala inglês, a criança , ela vai aprendendo também tem um processo , natural que ela vai aprendendo a falar, a língua nativa. E o inglês você acaba por métodos, “n” métodos que existem, você de alguma maneira, praticamente abre a cabeça e enfia uma outra língua ali .

P: Como se fosse um bloco de informação, não como se fosse um processo . Você acha que pra aprender melhor você teria que aprender mais vocabulário, mais gramática? Você vê superioridade entre essas coisas?

L: Não,não sei se a gramática é,... no caso, no meu caso , é primordial. Não acredito que aprender a gramática vai resolver, seria a mesma coisa que ler a gramática você estaria aprendendo, não. Vai ser uma facilidade quando você vê algumas estruturas , mas não quer dizer que você vai falar mais ou aprender melhor.

P: O que pode melhorar sua fluência?

L: É o convívio. O convívio com nativos, a integração, melhor com a língua, a fluência né, um contato maior com a língua.

P: Você acha que os nativos da sua empresa riem quando você fala inglês?

L: Rir eu acho que eles não vão não, mas é uma cobrança interna, é cobrança pessoal, então um exemplo, um e-mail que eu mandei, de repente ninguém entendeu aquilo, como eu escrevi aquilo o cara leu, um alemão lendo inglês, é a mesma coisa, mim Tarzan, mim Jane, é a mesma coisa também tem a mesma dificuldade, de repente ele leu, mas a preocupação de ter escrito errado, e ter notado, eu acho que é desconfortável.

Entrevista com Leonardo – 27/11/07 (11:41’)

P: É...hoje você vai fazer, você vai expressar, assim, suas idéias, opiniões sobre alguns conceitos que a gente vai discutir aqui, por exemplo:(gaguejo) Na sua...na sua opinião, qual é a importância ou como é que a inteligência entra no ensino de línguas? A gente vai discutir várias características pessoais, então você vai dizer como que as coisas entram no ensino da língua, qual seria o papel da inteligência, no caso?(gaguejo)no...no aprendizado da língua

Le: Da mesma forma, como em qualquer outro aprendizado, a inteligência pesa, com certeza...não tenho dúvida disso, acaba se desenvolvendo, uma coisa desenvolve a outra, sempre uma coisa puxa a outra, entendeu? Acho que quanto mais você pensar mais você aprende.

P: Você acha que pessoas consideradas mais inteligentes aprendem línguas melhor?

Le: Sim...

P: Do que as consideradas menos inteligentes?

Le: Claro...

P: E...no aprendizado da língua, como é que entraria o espírito cooperativo da pessoa? Da pessoa cooperar com outros, esse espírito de cooperação...

Le: Pra ela...você no espírito dela...

P: O espírito cooperativo num grupo no caso, no caso, você tá aprendendo uma língua, num grupo...

Le: Entendi...então...mas pra ela tirar um benefício próprio? Vai fazer diferença pra ela ou não?

P: É...como é que isso...não, no geral como é que isso interfere no aprendizado da língua, a pessoa ter um espírito cooperativo? Querer cooperar...

Le: Eu acho importante, (gaguejo) eu acho...eu acho que tem que ter, e sempre ajuda. Eu tive uma experiência há pouco tempo atrás que chegava...eu chegava mais cedo, o Eduardo chegava mais cedo, a Raquel, aí a gente sentava um pouquinho antes da aula, a gente ajudava um ao outro e tinha um desenvolvimento melhor, até que teve um dia que...pensei até em falar “não, vou passar pra duas vezes na semana”, e eles continuaram “não, a gente vai estudar junto..”, facilita, tenho certeza que facilita, quando você vai discutindo as dúvidas, não fica pra depois perguntar ao professor, aí chega na hora da aula assim, não pergunta, aí você tem uma interação aí melhor e com certeza um vai apoiando o outro, vai ajudando o outro.

P: Vai melhorando né?

Le: Vai melhorando...

P: E, no caso, como é que entraria a questão da motivação no aprendizado? Qual é a importância da motivação...

Le: Ah...tem que ter alguma...nem que seja por realização pessoal, a motivação tem que existir senão...senão ele nem começa, a verdade é essa, ele nem começa a aprender e nem vai conseguir se desenvolver se não tiver motivação, nem que "seje" "ah, eu quero aprender pra ver um filme em casa...pra eu entender o filme"

P: Qual, no caso, seria a sua motivação? O seu tipo de motivação?

Le: Ah, a motivação principal é ter um desenvolvimento melhor profissional.

P: Seria o profissional?

Le: Sim...

P: Uhum...e...como é que entraria a extroversão? Ou seja, a pessoa ser extrovertida, como é que isso influenciaria o aprendizado?

Le: Normalmente, quem tem o melhor desen...desenvolve melhor, a desenvoltura são os extrovertidos, o introvertido, normalmente, ele tem uma dificuldade maior. Pela sua característica, que ele tá ali...é...sem nenhum medo...ele tem uma liberdade, ele desenvolve melhor, ele não tem...não tá preocupado, né? normalmente ele não tá preocupado...é um cara mais espontâneo, então com certeza, ele fala melhor, porque começa a falar, a pessoa que é introvertida, ela fala pouco por si só...né? normalmente ela já fala pouco, e o extrovertido fala mais...erra mais? Erra mais, mas ele tem a facilidade de...de...desenvolver e treinar.

P: Treinar mais né?

Le: É...

P: E...como é que entraria a questão da perseverança no aprendizado?

Le: Sem dúvida...dificuldade todo mundo tem...normalmente...tem que continuar...é...é o que me mantém fazendo ainda até hoje, acho que é a perseverança mesmo, é aquela brincadeira de que brasileiro não desiste nunca.

P: Não desistir né?

Le:É...

P: E...no caso, é uma questão ligada né, no caso a...coragem, quando você tem problema ou...assim...(gaguejo)a...a...o desejo de continuar mesmo com os problemas e as adversidades, qual é a importância desse...dessa atitude?

Le: É a mesma questão...é a mesma questão da perseverança né...e aquilo não vai, as demais coisas não vão influenciar aquele seu objetivo inicial...aquela motivação inicial.

P: Uhum...e...como é que entraria, no caso, a mente aberta da pessoa? Assim, como isso influenciaria o aprendizado, a pessoa ter a mente aberta?...Você entendeu o que é mente aberta? Por exemplo: é...é gente que tem o conceito: "narrow mind open mind", no caso essa mente mais aberta...

Le: Se vai impactar, não sei se vai ter algum impacto...

P: No aprendizado? A pessoa ter uma mente mais aberta, a pessoa ter uma visão mais ampla...como é que isso poderia influenciar no aprendizado?

Le: Mente aberta?

P: Por exemplo, pessoas com a visão mais restrita e pessoas com a visão mais ampla da vida...

Le: ...perspectivas, pode ser né?se a pessoa tem...vê uma perspectiva...é...tudo bem é verdade né?porque se ela tem um idealismo, uma idéia, pensa no futuro, assim...tem...tem um horizonte, vê as coisas de vários ângulos, com certeza ela vai tentar...é o que vai motivar ela, de repente a aprender uma nova língua, eu acho que é mais nesse sentido, agora não me...depois que ela já está motivada, ou...ou por algum motivo, ela já tá tentando aprender [...]

P: É...e...como é que entraria (gaguejo) na na questão de aprendizagem de língua, o domínio da língua materna? Por exemplo: você saber as regras gramaticais do português, você saber sintaxe da língua portuguesa...

Le: Eu acho que não faz diferença não...tem gente que não sabe falar nem português e já...o...o...o...flanelinha de uma cidade turística, de repente sabe falar alguma coisa em inglês e com certeza não sabe falar em português, eu acho que não faz diferença não.

P: Então, o domínio da língua materna não influencia?

Le: Não influencia...ainda mais que é uma outra língua, com uma estrutura totalmente diferente, então não tem nada a ver com o português...é...é até você pensar menos em português, você não sabe falar português, não tá...não tá preocupado...você não traduz...

P: Muitas regras no português né?

Le: É...não faz diferença...

P: Uhum...e...no caso, como entraria a questão da disciplina? No caso a disciplina pessoal no estudo...ter uma disciplina de estudar, ter um horário certo, estratégias, como é que isso entraria no aprendizado da língua?

Le: Não...não...sei se...

P: Disciplina no sentido de você ter uma regra de estudo, você por exemplo: hoje eu vou sentar...

Le: Não uma regra de estudo mas...eu acho que tem que estudar de alguma maneira, cada um tem uma forma de...de manter aquele aprendizado...

P: Que tipo de maneira você usa? Como é que é a sua...como é que é o seu roteiro de...assim, em casa...

Le: Aham...eu tenho que fazer exercício...só eu...eu tenho que sentar...não pego no ar...

P: Como é que você...você estabelece horários pra fazer isso? Você disciplina seu dia?

Le: Não...eu não tenho horário...é...rígido...

P: Estabelecido...

Le: Estabelecido...mas eu tenho sempre a preocupação, essa semana eu não estudei, então eu tenho que estudar, pelo menos semanalmente...eu tenho a...a questão de fazer os exercícios, os trabalhos de casa, de manter em dia, não deixar acumular...nesse sentido. Agora horário específico, dia específico não, mas sempre a preocupação de não estar atrasado e não deixar acumular, de manter uma constante.

P: E...como é que você...se você deixa esse...essa...esse estudo acumular, como é que você se sente quando chega na sala de aula?

Le: Despreparado...e aquela situação de você...com certeza hoje você vai me perguntar, hoje que eu não fiz o exercício, o professor vai me perguntar. ...hoje não fiz, já estou devendo...

P: Ah...no caso tá descoberto...

Le: Já...

P: É...é a última pergunta de hoje. Como é que...como é que você acha, no caso, dessa disciplina, ainda na linha da disciplina, que entrariam os...é...as rotinas de estudo. Por exemplo: Saber estudar bem...Como é que isso influencia o aprendizado da língua? A pessoa ter uma estratégia de estudo...isso influencia? Como?

Le: Como em qualquer assunto, você tem que aprender a estudar, você tem que...você tem que descobrir qual é o melhor método, que você vai ter um melhor desenvolvimento, a partir daí, você tem que manter aquele método.

P: Você já descobriu seu método?

Le: Já...assim...é como eu estava falando, eu tenho que fazer exercícios, tenho que olhar, ler bastante, exercitar, mesmo...eu...eu consigo praticar é fazendo. Não adianta só eu ler, eu tenho que ra...imediatamente, muitas vezes eu nem...eu deixo de ler,vou aprendendo à medida que eu vou fazendo os exercícios.

P: Uhum...e você faz exercícios além do seu livro? Ou você faz só os do livro?

Le: Gramática, normalmente...

P: Da gramática...exercícios da gramática...E você tem alguma estratégia de desenvolvimento oral? Fora da aula..

Le: Não...oral não...

P: Você fala sozinho ou que você ouça coisas e repita?

Le: Não...não...falar não, eu procuro sempre ouvir,normalmente, eu acho que porque eu sei que eu tenho dificuldade de ouvir, acho que o escutar é o que hoje eu procuro mais...fazer, um filme tentar entender, sair escutando uma música e tentar entender o quê que...o quê que significa aquilo.

P: Seria uma estratégia né?

Le: É...falar hoje eu não desenvolvo muito não...não porque eu não consegui ainda achar uma maneira de...de desenvolver isso.

P: Falar né? A questão oral...

Le: É...

P: Ah, tá jóia Léo, valeu...

Entrevista com Leonardo- 28/11/07 (12:30')

P: Bem, Léo...é...dentro do contexto de aprendizagem, das qualidades que a pessoa tem que ter e como essas qualidades interferem no aprendizado, como é que você acha que...assim...o...a característica da pessoa, assim de querer se arriscar nas aulas influencia o aprendizado? No caso, em inglês é chamado de risk taking...é, assim...você...você quer se expor, você quer se arriscar...

Le: Uma pessoa desprovida de qualquer vergonha...

P: Isso...se arriscar, errar, etc...Como é que isso influenciaria o aprendizado da pessoa? De que maneira esse...essa característica né...do risk(n sei o q), essa característica de se arriscar influenciaria?

Le: É...eu acho que...é até o meu caso, fico procurando palavras e você acaba se limitando, eu acho que...que cada vez mais, você for mais solto, mais desprovido de...de “ah, achar que vai errar”, você...você vai continuar a falar e...naturalmente, lógico se o professor também vai corrigindo, vai...e aquilo não vai interferir entendeu? Então, com certeza, a pessoa vai ter um desenvolvimento melhor. Porque, as vezes, eu fico pensando, pensando no que eu vou falar e com medo de errar...aí procurando a melhor palavra e de repente você falando, aquilo vai...a fluência, acho que ela vem mais rápida.

P: Então você acha que essa...essa característica de se arriscar seria positiva?

Le: Positiva...

P: Você tem essa...você se vê como tendo essa característica?

Le: Não...não tenho e eu acho que até...facilita a fala...facilita...as vezes eu...eu até perguntei para o Bill, eu ia fazer uma entrevista e o Bill falou “Fala, fala à vontade, porque mesmo que você erre, o erro as vezes você não”...errar eu acho que todo mundo erra né?Então, as vezes falando, dizem que tem aquela, as concordâncias (...) ...então errar...você vai transmitir a sua...a sua frase, vai ser entendido, e de repente um erro ou outro no meio não vai fazer diferença. E de repente vai ficar mais comprometida a sua...a sua mensagem, se você tentar...ficar pensando, procurando palavras, você falou todas as palavras certinho, com os tem...tempos verbais certinhos, mas aquilo ficou muito lento...sua mensagem, de repente não foi de imediato...eu acho que é pior.

P: E você conseguiu fazer isso na entrevista?

Le: Falei...falei...consegui, acho que falei, eu sei que eu falei alguma...bastante coisa errada mas consegui.

P: Uhum...e na sua opinião, como é que entra a questão da maturidade? Ela...como é que entraria a questão da maturidade no aprendizado da língua? A pessoa ser madura suficiente, a maturidade da pessoa, como é que isso influenciaria?

Le: A maturidade...não sei não...

P: Você disse que...em uma das entrevistas anteriores, que antes você não quis aprender inglês e agora na fase madura você já...já vê essa...você já avalia de outra maneira. Você acha que a maturidade influenciou o seu...a sua mudança de perspectiva?

Le: Não...eu acho que mais pela necessidade, pelo...hoje, de repente, eu sei que tem uma...é...é real, uma necessidade real em mim, então por isso...não sei se é porque...por maturidade, porque tem gente que, tem criança que até gosta né...acha legal aprender uma língua...não sei se a maturidade influencia não.

P: Uhum...e a paciência? Como é que a paciência, a importância da paciência, para o aprendizado da língua?

Le: Paciência no sentido...de que...você não aprende de um dia para o outro, você tem que ser persistente, paciente, eu sei que a palavra é diferente...persistência é uma coisa e paciência é outra. Paciência no sentido...eu acho que eu entendo que...é um processo, então você tem que esperar, tem que dar tempo ao tempo pra aquilo ocorrer, não vai achar que...que vai em um mês, fazendo o...em um ano e meio, fazendo o intensivo...que aquilo vai...pelo decorrer do tempo.

P: Uhum...e como é que entraria a questão da curiosidade da pessoa? Como uma característica, assim, como isso influenciaria, ajudando ou aprendizado...a curiosidade...

Le: A curiosidade...ela vai melhorar, no sentido de que ela vai buscar outras formas, ela vai...não vai se pren...se limitar...é...ao didático, ao caminho didático...por exemplo: o curso e a sua metodologia, se ela buscar outros meios...buscar cursos, Internet, livros...

P: Você se considera uma pessoa curiosa em relação ao aprendizado de uma língua? Você tem curiosidade em procurar coisas além da sua aula?

Le: Não acho que muito...tenho uma curiosidade, sempre procuro música, texto...se no texto tem alguma...poderia ser mais, acho que falta também...um pouco mais de tempo...mas...eu acredito bem.

P: Uhum...e como é que entraria...é...assim, o trabalho duro, como se fosse assim uma característica, hard-working, uma pessoa que tem hard-working no aprendizado da língua, a pessoa trabalhadora em termos de aprendizagem da língua...o oposto do preguiçoso, no caso, como é que você...como é que isso entraria influenciando o aprendizado? A pessoa ser do tipo hard-working...

Le: Seria um esforço a mais...não é isso?

P: Uma característica...nós estamos falando de característica em um aprendiz né? Então, como é que essa característica influenciaria? Por exemplo: a pessoa ser hard-working, no sentido de...por exemplo: tem colega de turmas, as vezes, que você sente que não estão trabalhando suficiente...então como é que essa característica, hard-working, influenciaria no aprendizado da língua? A pessoa fazer mais exercício...como é que seria?

Le: Isso vai depender de cada um...existem, eu acho que já falei em uma das entrevistas anteriores, tem pessoas que tem uma facilidade maior do que outras, com certeza...uns, tem os esforçados, eu me considero esforçado, não tenho essa facilidade com a língua, então eu tenho que ser um hard-working, então, assim um hard-working nesse sentido...

P: E como é que você...o que seria hard-working para você? O que você faz que você considera “Ah, eu estou sendo hard-working pra aprender a língua”?

Le: No sentido que, tem a dificuldade...eu sei que eu tenho dificuldade e estou batalhando, persistindo...

P: De que modo você está persistindo?

Le: De que modo...é...fazendo exercícios, tendo...vindo a aula, extra aula, nesse sentido, então sei que eu tenho dificuldade, então não é simplesmente eu mantendo o meu currículo, mantendo a

minha...minha carga horária normal, eu sei que não vai ser suficiente, de vir buscar uma extra aula, é...tem que fazer o exercício, tenho que ouvir...se disciplinar, nesse sentido...deixar por conta, muito...muito leve, não consegue.

P: Aham...

Le: Tem gente que...tem gente que tem a facilidade e de repente, ela não precisa...

P: Não precisa ser tão, no caso, hard-working né?E...como é que entraria o espírito competitivo...no aprendizado da língua?

Le: Eu acho que não faz diferença não...

P: Aquela característica de querer ser o melhor...como é que isso influenciaria?...esse tipo de atitude né...como é que esse tipo de atitude influenciaria?...positiva ou negativamente...

Le: Acho que negativamente...chega até a negativamente, porque...como acho que teve até um item anterior...seria a...a...o...a ajuda mútua...

P:Ah...cooperative...no caso a cooperação...

Le: A cooperação, e a competitividade seria o inverso disso...

P: Seria o inverso da cooperação...mas de que maneira?

Le: No sentido de ajuda mútua entre os colegas...normalmente, quando o cara é competitivo, ele não...não quer ajudar e tem raiva de quem ajuda...

P: Você sente algum tipo de...comportamento competitivo no seu grupo?

Le: Não...nenhum grupo...nenhum dos grupos que eu passei, eu percebi qualquer tipo...nesse sentido...

P: E na empresa você sente esse tipo de comportamento?

Le: Não...no inglês, especificamente, tem outros...nas outras áreas, não em inglês mas...na língua...um falar melhor que o outro...não é por aí...

P: Uhum...e como é que entraria...o último item...como é que entraria a criatividade no aprendizado da língua? A pessoa ser criativa, como é que essa característica influenciaria? A questão da criatividade...

Le: A criatividade, no sentido de buscar novas alternativas como a curiosidade...

P: Não...a criatividade mesmo...como é que você vê a questão da criatividade, o que é criatividade pra você?

Le: Criatividade...

P: O que você considera assim “Fulana é uma pessoa criativa...”, por que isso seria? O que seria criatividade?

Le: Aquilo que ninguém nunca pensou...uma maneira de estudar, de repente...que ninguém nunca buscou, nesse sentido...é...na língua...eu não sei em que a criatividade na língua...

P: A criatividade poderia entrar na...na questão de tentar...elaborar frases criativas ou tentar fazer falas criativas, a pessoa ser criativa ajudaria? Você ter idéia, na hora da conversação em aula, você falar com uma certa criatividade...você sente alguma influência da criatividade no aprendizado?

Le: Não...acho que não...em termos de...estar sempre falando as mesmas frases, aquelas frases prontas né...até pode ser, nesse sentido, buscar novas palavras, buscar novas frases, isso seria uma característica de uma pessoa criativa...eu acho que ela pode ter um desenvolvimento na língua, sem ser criativa.

P: Uhum...se você pudesse resumir...é...qual a característica mais importante que uma pessoa deve ter? Pra...pra aprender bem uma língua...qual você...

Le: Persistência...

P: Persistência?

Le: Eu acho que a persistência, uma iniciativa...sim, ajudaria o desenvolvimento.

P: Uhum...se você pudesse...associar o aprendizado de língua a uma imagem, por exemplo como se fosse uma metáfora...uma imagem, uma metáfora...o que você acha que poderia ser?

Le: Eu não sou criativo...(risos)

P: Por exemplo: um outro colega já disse, que pra ele cada aula significaria matar um leão...por exemplo, ele vê a aula como matar...como é que você, como é a imagem que você teria desse aprendizado de língua?

Le: Um degrauzinho, uma escada...uma escada, que cada dia é uma palavra...uma frase, um idiom, que vai galgando e ali você vai acumulando...então é um degrauzinho, uma escada...

P: E essa escada teria um duplo sentido, ou só o sentido pra cima?

Le: Não...se a pessoa praticar, normalmente, ela...quando ela está estagnada, está menos mal ,mas de repente ela pode até descer.

P: Tá jóia Léó...obrigada.

Entrevista- Léó- 13/12/07-Final (13:10')

P: Como você avalia o seu aprendizado nesse Segundo semestre?

L: Bem, eu acho que melhorou, mas ainda tá longe de ser o ideal.

P:E qual seria o ideal pra você?

L: Ah, conseguir falar com fluência, entender, ser entendido...

P:Você se sente diferente do que estava, era,no início do semestre?

L: Não, não, não estou diferente. Estou a mesma coisa.

P: Quais foram os momentos de maior tensão e angústia durante o semestre?

L: Um foi um e-mail. Eu tive que escrever um e-mail , e a preocupação, era que era importante, por causa da mensagem passada. Aí, depois de ter mandado o e-mail, não sei porque abri uma pasta de mensagens mandadas, eu vi que tinha um erro no e-mail, em vez de dizer acima, disse abaixo, uma coisa assim, aí eu fiquei com aquilo martelando na minha cabeça, pô,um erro básico... Outra foi um

portal da empresa. Invés de entrar em português, acabei acessando em inglês, só que quando percebi, não ia voltar a trás, tinha um colega do outro lado da linha.

P: E o colega era estrangeiro?

L: Não, brasileiro.

P: E por que não mudou para o português?

L: Ah, medo de me criticarem, na minha posição, eu já tinha que entender o portal em inglês. Aí, fiquei buscando no Google as palavras que eu não sabia, pra tentar entender alguma coisa.

P: Você tem medo da avaliação negativa

L: É, medo da avaliação negativa.

P: E durante as aulas ?

L: Ontem, nós vimos um vídeo sem a legenda em inglês. Até agora, os vídeos tinham legenda em inglês, e esse era um documentário da BBC sem legenda. Não entendi nada, só palavras soltas, não consegui pegar a mensagem. Pô, tô no livro 9, terminando o curso e não consegui entender nada? Acho que minha maior frustração é isso: não conseguir pegar a mensagem.

P: Nesses momentos de tensão , o que você fez pra se sentir melhor?

L: (.....) Nada, não fiz nada.

P: Como é que você acha que aprender inglês poderia ser menos desgastante emocionalmente?

L: Ah, (.....) não sei. (.....) difícil, (.....) acho que se a pessoa é menos inibida, (.....) talvez eu me cobrar menos, é muita cobrança pessoa, não é nem da sociedade, dos outros, é minha. Eu fico pensando se tem uma fórmula, um pulo do gato, já não sei mais que estratégia pode me ajudar.

P: Se você pudesse voltar no tempo, o que você mudaria em relação a sua atitude, como aluno, em sala de aula?

L: (.....) Ah, ia ser menos inibido, mais extrovertido, me arriscar mais.

P: Na entrevista passada, você criou uma imagem pra o que você considera ser o aprendizado do inglês, agora, crie uma imagem sobre o que você quer para o próximo ano:

L: (.....) difícil (.....)

P: Você disse que tem objetivos a cumprir, então como você criaria a imagem do objetivo cumprido?

L: Uma ponte. Um vale com uma ponte.

P: Como é a ponte?

L: Ah, a melhor possível, que passe carro, porque a pé não dá, demora muito, tem que ser rápido.

P: Tá ótimo, Léo, obrigada.

ANEXO D- Transcrições das entrevistas - Adriano

Entrevista 1- Adriano (setembro) 10:13'

P: Descreva pra mim suas experiências anteriores no aprendizado de língua inglesa, você já fez cursos antes?:

A : Já eu antes,...eu fiz 2002 no um curso de bairro, mas eu não me adaptei, não consegui me adaptar na turma, parecia que não era do mesmo nível.

P: Como assim você achava que o nível deles era melhor, mais alto?

A : Eles estavam na frente , foi tanto que eu te contei no primeiro dia de aula aqui, aí você falou, não vai estar todo mundo no mesmo nível , eu assim não conseguia assimilar, não sei se era do o momento, na época eu fui tentar fazer aos sábados, eu era mais relaxado , não era assim tão focado, saía na sexta, no sábado tinha que tá lá, aí passou , aí em 2006 eu fui fazer no CNA. Fui fazer no CNA, tava gostando só que eu fui trabalhar e eu larguei, aí algumas pessoas falaram que o curso não era bom, que é por isso que eu não estava aprendendo, que eu tinha que fazer no BRASAS ou na Cultura , ou particular , senão não ia aprender, aí eu comecei a trabalhar e saí. Aí fiquei desempregado ,aí agora estou tendo a necessidade dos estudos mesmos, a prova que eu fiz do mestrado no ano passado foi horrível o inglês, e a ida do meu irmão para os EUA também, esse novo emprego deb. Tava querendo ir pra lá , quando tiver bem de um ano de inglês ir pra lá, fazer um curso em finanças, então hoje eu tô mais focado , tô mais maduro, fico até o finalzinho nem que eu tenha que fazer o livro 1 10.000 vezes.

P: E alguém na sua família sabe inglês?

A: Sabe. Meu pai tem 15 anos de inglês, meu irmão fez três anos no Brasil América, depois ele entrou numa empresa, ficou fazendo particular durante dois anos e agora tá ...

P: E seu pai trabalhou com inglês?

A: Meu pai foi gerente de restaurante, de hotel

P: É, então ele trabalhou em hotelaria, ele precisava realmente.

A: É,

P: Por que você acha que as pessoas no Brasil se sentem obrigadas a saber inglês?

A: O que acontece hoje não é que as pessoas se sentem obrigadas, é infelizmente uma necessidade que o mercado de trabalho hoje pede, é uma necessidade, então um dos pré-requisitos hoje não é so ter,... o inglês hoje é como cara tem ah, pra ocupar cargos melhores, almejar salários melhores o cara hoje dentro do Brasil tem que ter um nível superior, aí hoje tem que ter uma especialização, ou um mestrado, e a língua inglesa faz parte desse conjunto , então se torna uma obrigação, não adianta a pessoa ser formada lá em engenharia, ter feito mestrado e ela vai ficar restrita porque ela não vai conseguir ir pra uma empresa, uma multi nacional , uma empresa que vai absorver ela.

P: Cmo você acha que a idade influencia o aprendizado da língua?

A: No meu modo de ver, ah, quando você é mais novo, criança, é mais fácil, a criança tá se alfabetizando, então pra ela as coisas entram mais fácil porque ela é criança, não tem muita preocupação, hoje, eu me considero adulto, com 29 anos tenho outros tipos de preocupações, outras responsabilidades que você tem que saber dividir, então a dedicação, mas eu tenho dentro da família pessoas que depois de uma certa idade começou a aprender inglês sem saber o português direito, que é o caso do meu pai. Meu pai foi aprender , está hoje com 60 anos, foi fazer inglês com quase 40 anos.

P: Você acha que pra aprender bem o inglês tem que saber bem a língua materna, o português?

A: Não necessariamente, mas que eu vejo, pelo menos na época que o meu pai fez o curso não é igual aqui, eles puxavam muito pro português, comparavam muito, então por exemplo, ia fazer uma pergunta aí falava se era preposição, então meu pai não sabia o que era. Meu pai foi estudar depois de bem velho, aí que ele foi estudar , depois que já sabia o inglês, mas o que eu vejo é a persistência, a pessoa tem que chegar e encarar que ela aprende.

P: Durante as aulas de inglês, em que momentos você se sente mais tenso?

A: Eu me sinto tenso quando eu não estudo, igual hoje, essa semana, com dor de dente, não fiz a lição então eu me sinto mal, parece que eu não estudei nada desde que eu entrei, eu me dedico uma hora e meia por dia, se eu ficar , a aula é segunda, quarta e sexta, então eu estudo todo dia, então se eu vier

pra aula , me sinto tenso, me sinto acuado, me sinto mal. Fico mal mesmo, primeiro porque eu não estudei, segundo por que parece que eu não sei nada.

P: Você acha que isso acontece por que, por que que você tem esse sentimento ruim quando você não estuda antes das aulas ?

A: acho que é por causa da cobrança, por ser algo novo, totalmente novo, que eu nunca vi, quando eu não estudo, eu me sinto descoberto,

P: Os seus colegas de turma se sentem assim?

A: Eu acho, ... até conversando com o pessoal de certa idade nivelada, a gente tava conversando sobre isso na última aula , às vezes a gente tá respondendo , você tá perguntando a gente tá respondendo, aí você aponta....(gesto de congelamento) ... esquece tudo , um sentimento de apreensão, que eu acho que é só com o tempo, porque o primeiro desafio já passou, que era a turma, ninguém se conhece, ninguém sabe quem é a professora, a turma toda , já se conhece, tá no mesmo barco, aí vai de cada um ir superando isso ,a timidez, aflição um responde melhor, outro com mais... cada um no seu tempo, isso eu vejo. Cada um no seu tempo.

P: E você se preocupa durante as aulas se seus colegas tão falando melhor do que você?

A: Não, Eu me preocupo comigo, eu acho que o aprendizado cada um tem seu ritmo.

P: Então você disse que quando o professor pede pra você falar você sente uma aflição, isso acontece todas as vezes que o professor pede pra você falar em aula?

A: Não, não. Quando eu estudo bem, aí eu quero que o professor pergunte, aí parece que ele lê nos olhos, quando eu não quero responder, aí que ele fica perguntando, o professor lê a mente, quando eu quero que pergunte , não pergunta.

P: Quando você tá em aula, Como é que você reage ou se sente quando você quer dizer uma coisa na língua estrangeira, mas você não sabe como dizer aquilo , você sendo um aluno ainda iniciante, você pensa, e não consegue dizer aquilo, como é que isso bate em você?

A: Nos outros cursos me batia uma aflição, mas agora não porque eu vejo, pela professora, ela tá sempre falando que é com o tempo, a Ana Roza veio perguntar se podia fazer aula particular de conversação ,e você falou que ainda não era o momento, então o que às vezes eu faço, eu vou e busco, tento descobrir qual é a frase, ou eu pergunto, ou o que eu faço normal é ir ao dicionário e procurar.

P: Mas durante as aulas, assim, o professor tá falando sobre um assunto, você quer dizer alguma coisa, mas não consegue verbalizar aquilo na língua estrangeira, como é que você sente com esse não conseguir falar o que está pensando ?

A: Eu fico tenso, às vezes eu quero fazer uma pergunta de dúvida mesmo, eu tento e não consigo, aí me sinto mal, porque tenho que perguntar em português, mal naquele momento,

P: E como é que você se sente quando a aula termina, você vai pra casa com que tipo de sentimento?

A: De mais uma missão cumprida, assim, bem, com vontade de aprender mais ,vou bem, cada aula é matar um leão, sério, não tô exagerando não. É um desafio, o inglês é um desafio, como outras coisas esse ano que estão acontecendo na minha vida, tá sendo um desafio, e eu tô conseguindo trabalhar bem esse desafio. um é o meu trabalho, que é uma coisa bem nova que eu tô fazendo, fuge da minha área um pouco, por isso que eu tô estudando mais, e o inglês também, cada aula é um desafio, quando eu falto eu me sinto mal, com um sentimento de culpa, eu nunca ia imaginar isso.

Entrevista- Adriano- 25/10/07 (15:00')

P: Você se sente seguro quando está falando ingles em sala de aula?

A: Agora não, porque, depende, não, antes eu me sentia confortável, agora estou desconfortável.

P: Por que se sente desconfortável?

A: Porque eu não estou entendendo nada, não sei se porque eu não conheço ninguém, não estou entendendo bem, um desconforto, parece que eu zerei e comecei tudo de novo.

P: por causa da mudança de turma?

A: Começando tudo de novo, novamente, tudo que eu escrevi no diário, que eu já tinha passado, vai começar a repetir algumas coisas, um pouco da ansiedade, desconforto,...

P: E como é que você se sente se você comete erros em sala de aula? Você se importa com esses erros?

A: Não, não, não me importo não.

P: Como é que você vê os erros dentro de um aprendizado?

A: Ah, acho que é normal, só se aprende errando.

P: Como é que você se sente quando sabe que vai ser chamado a falar em sala de aula?

A: Depende, tipo, depende da situação, na maioria das vezes eu fico confortável depende, por exemplo, hoje eu estava meio desconfortável, não estava conseguindo entender. Já na aula passada, eu já me senti confortável, porque consegui conversar com ele, dentro dos meus limites, ter um diálogo com ele.

P: Você acha que os outros alunos da turma são melhores do que você?

A: Não.

P: Como é que você se sente em testes?

A: Hoje eu tenho outra visão, eu vejo os testes como uma consequência não estudo pro teste, estudo pra aprender. Eu sinto que às vezes o meu erro é esse, eu não sento pra estudar para o teste, meu estudo é contínuo, me dedico uma hora por dia e se tiver teste na terça-feira e o meu ritmo é aquele mesmo, assim, não pra fazer o teste, uma coisa é estudar para o teste, são duas coisas diferentes, estudar para o teste, focado, outra coisa é estudar para aprender. Você pode tirar dez no teste e não dominar aquele determinado assunto.

P: Você acha que os testes não testam se a pessoa aprendeu ou não?

A: Não, não.

É um estado de momento, o que vale é o momento ali.

P: Você entende porque algumas pessoas se sentem desconfortáveis nas aulas de inglês?

A: Ah, é uma particularidade, como eu me sentia, que eu não conseguia acompanhar, agora na turma eu tô vendo isso, têm umas pessoas que não conseguem acompanhar e não têm a naturalidade de pedir pra parar pra repetir,

P: então isso gera desconforto

A: Isso gera, isso gera. Essa semana as duas pessoas que estavam ao meu lado, então falam que estão na lição vinte e não estão entendendo nada.

P: E por que que você acha que essas pessoas não param a aula e perguntam?

A: Falta de amadurecimento do momento ali, como faltava pra mim. Por exemplo, hoje eu pedi para ele parar umas três, quatro vezes, e em inglês, pedi, ele repetia, devagar, eu acho que foi aquilo que

nós conversamos antes da aula, na pré-aula, aqui no corredor. Antes eu tinha uma visão totalmente errada, eu achava que todo mundo sabia mais do que eu, e eu não sabia nada, agora eu entro na sala de aula pra aprender, se eu não souber vou ter que aprender.

P: Você tem contato com falantes nativos na sua empresa, você precisa falar inglês com estrangeiros?

A: Não.

P: Como que você acha que você se sentiria?

A: Normal, ... só pediria pra fala devagar, não agora que eu não tenho bagagem pra fazer isso, mas com o tempo, acho que é pedir pra falar devagar, ou tentar se comunicar..

P: E como você se sente qdo o professor corrige você em sala de aula?

A: Eu gosto, eu gosto, eu acho que o momento que o mestre tá ali te corrigindo, é que ele tá te observando. Ninguém te corrigindo é porque alguma coisa tá errada, ou você tá muito bom, ou é mais um.

P: Durante as aulas você acha que elas são rápidas e você tem medo de ficar pra trás?

A: Antes sim, não parece, mas quando é um dia a mais na semana vai mais rápido. Acaba sendo rápidas mesmo, você precisa ter um acompanhamento paralelo, um estudo paralelo, aí cada uma do seu tipo, em casa, no pen drive,

P: Você se sente mais tenso na aula de inglês do que em outro tipo de aula?

A: Não, hoje não, vai muito do momento, eu tava muito bem na tua turma medo não, não vou usar essa palavra que não tem, mas desconfiança,

P: Desconfiança no caso em relação a que ?

A: relação à turma

P: Mas se você disse que têm tantas pessoas que não estão entendendo nada...

A: É, mas aí

P: não acompanharia quem?

A: Oh, no caso o curso, o próprio curso, acho que cada um tem que buscar o teu, não tô entendendo, eu não quero ser mais um na sala a não entender. Se eu estou vindo entendendo, vou ter que entender. Eu não posso colocar minha vida assim, “eu agora só aprendo inglês com a Flávia. Assim, a Flávia é um diferencial, tem um marco zero, Flávia é um marco zero, tudo que eu posso chegar, aí ela, semanas, meses que eu conheci a professora Flávia, eu conheci o que é o inglês, o que é aprender, acho que eu estou preparado pra encarar qualquer tipo de coisa, dentro do que ela desenvolveu, dentro

P: O que você acha que mudou em você com essa abordagem que esta professora usou/

A: Foi o método de aprendizagem, o método, porque às vezes não parece uma aula de inglês, parece uma aula, que por acaso é inglês, têm pessoas e pessoas para ensinar, e a professora Flávia, ela além de ser uma professora de inglês ela tem uma didática, ela vai e investe na ferida, não tem aquele aluno que consegue enrolar, enganar, e passa muita firmeza, passa muita firmeza mesmo, firmeza e clareza de onde você pode chegar, então, dentro desse ensinamento, essa semana eu disse, “não, eu vou respirar, do que a prof. Flávia falou em sala de aula, como é o ensinamento, e que é normal

essas barreiras, esse tipo de coisa, pra estar encarando esse novo desafio. Hoje eu me sinto preparado pra me adaptar nos curso, é mais difícil? Mas eu considero como o marco zero.

P: VOCÊ mudou de atitude em relação ao aprendizado de inglês/

A: Mudei, totalmente. Hoje eu vejo que eu tenho plena capacidade de aprender inglês, como eu aprendi matemática. Porém, eu sei que eu tenho que ter uma dedicação maior. É algo novo pra mim, eu nunca me liguei em música em inglês, filme em inglês, então eu vejo que a aula é fundamental, mas estudo paralelo também é fundamental, seria, não sei, 60% da aula e 40% minha dedicação, só que com a prof. Flávia, eu vi que as aulas são fundamentais, quando eu faltava a aula dela eu sentia muito, sentia bastante.

P: Sem críticas ao prof. O que você acha que estaria faltando nessas aulas do momento p/ que as pessoas entendessem melhor?

A: Mas, nesse início ser mais didático.

P: O que você chama de ser didático?

A: Por exemplo, eu sei que ninguém vai sair daqui e vai falar devagar com você, mas foge muito do foco da aula, foge muito, é bom pra relaxar, mas foge muito do foco, assim, eu não estou comparando, mas a aula da Prof. Flávia tinha a hora de relaxar, mas tinha o foco. O foco é, de sete às 8;20, nesse meio tempo tinha coisas pra relaxar, as pessoas riam, mas tinha esse foco, e era bem didático, didático eu falo, eu conseguia entender. Eu sei, lá fora ninguém fala devagar, pelo pouco que eu entendo de ensinar, eu acho que tem que ser mais devagar, porque senão você em qualquer língua, se não tiver uma alfabetização, você vai chegar na vida adulta, numa faculdade escrevendo errado, com “m” ou com “n”, porque passar todo mundo passa, mas aprender são poucos. Eu acho que a base agora do prédio está sendo construída agora, se não fizer bem, eu acho que as conseqüências não vão vir agora, elas vão vir ao longo. Lá na frente vai dar desânimo, porque você vai olhar pra trás de ter perdido aquilo. É melhor voltar agora, do que estar lá na frente e ter a necessidade de voltar e ter uma aula de reforço. Essa é a minha opinião.

P: E Você acha que é mais importante aprender vocabulário do que gramática ou gramática do que vocabulário?

A: Eu acho que gramática é um conjunto, gramática e, você vai falar inglês, muita gente vai falar inglês como você fala o português, a gramática, então se você é rico em vocabulário. Você vai falar, vai falar errado muitas palavras, ordenação das palavras, eu acho que é a gramática viria junto com o vocabulário, anda junto pra falar direito, pra falar certo, tem que ter uma base gramatical,

P: Você fica nervoso qdo o prof. Faz perguntas que você não se preparou pra responder?

A: Não,

P: e durante as aulas, quais momentos que você sente mais tensão?

A: No início era perguntar, eu Tô sentindo, agora na aula fez uma pergunta, eu até tinha anotado umas coisas no caderno, mas eu fiquei tenso, não consegui responder, coisa simples. Já na outra aula eu estava mais relaxado, foi automático, eu fiquei até feliz porque eu nem pensei em português. Veio automático, já hoje eu estava mais tenso,

P: Você tem uma noção do porquê você estaria mais tenso?

A: assunto novo e uma aula que eu faltei. Então, eu comecei a ficar tenso querendo entender e nessa eu me desliguei, aí quando o prof. Perguntou, foi que nem no primeiro dia de aula, aquele choque,

Entrevista com Adriano- 27/11/07 (19:54')

P: Aí Adriano...hoje é dia...27 de novembro...como é que você acha que a inteligência age, assim, no aprendizado da língua? O aluno ser inteligente, como é que você acha que isso seria importante ou influenciaria o aprendizado da língua?

A: A inteligência que você tá falando, é a pessoa inteligente?

P: É...a pessoa ser inteligente, como é que a inteligência entraria no aprendizado da língua? Qual seria a importância da...da inteligência?

A: Ah...conseguir fazer o...conseguir fazer os (n entendi!) das aulas, do seu dia-a-dia, do que está ouvindo, música, conseguir trazer pra sala de aula essa realidade dele em inglês...

P: Uhum...

A: A inteligência, eu acho que normalmente, você consegue unir...unir...e isso é que difícil, a pessoa chegar na...a pessoa ouvir uma música em inglês e lembrar de uma pronúncia...

P: Uhum...

A: (não entendi!)

P: A inteligência ajudaria a pessoa?

A: É...eu acho que ajudaria, não a inteligência, a força...porque tem pessoas que tem mais facilidade, então inteligência eu acho que fica meio...em aberto.

P: Sei, e como é que você acha que entraria, assim, o espírito cooperativo? A pessoa ter o espírito de cooperação, como é que ajudaria ou prejudicaria o aprendizado da língua?

A: Cooperação que você fala, é no sentido da turma?

P: É...espírito cooperativo, de querer cooperar...

A: Mas isso pra ela ou para o grupo?

P: Assim, para o aprendizado da língua, a pessoa tendo esse espírito cooperativo, como é que isso interfere no aprendizado?

A: Eu acho que positivamente, porque a pessoa, eu acho assim...fazer aula em grupo, com pessoas que estão no mesmo nível, que uma ajuda a outra, você fica mais relaxado no ambiente e você consegue se desenvolver melhor, pra língua, resultado língua, para as pessoas é melhor. É melhor sim...

P: Uhum...e...na sua opinião, como é que entraria a motivação? Qual é a importância da motivação no aprendizado da língua?

A: Fundamental...são vários...pra...pra quebrar esse paradigma tem que estar motivado...tô dizendo no meu caso particular...eu não tinha motivação de entrar em curso, (n entendi uma parte...) tava faltando

motivação...e eu tive...eu tive a motivação com ela...com a professora Fernanda...(gaguejo)ela conseguiu despertar essa motivação, que hoje eu trabalho à ela...

P: Uhum...e...você acha que essa motivação, é mais importante ela ser interna ou ela ser externa? Interna assim, dentro de você, você com você mesmo, ou uma motivação externa, no sentido de arranjar um emprego melhor por causa do inglês ou ganhar mais...

A: Eu acho...eu acho que a externa é consequência. A motivação interna, se você se motivar internamente, o que vier é consequência, você se motiva, você aprende com mais facilidade e com isso, as portas vão se abrindo, eu acho que é consequência, você viajar, ter um bom emprego pra...melhorar a sua vida pessoal e profissional, como uma consequência...

P: Uhum...a motivação interna né?

A: A motivação interna...

P: Como é que você que...a extroversão, entraria no aprendizado da língua? A pessoa ser extrovertida...

A: Ah...eu acho que...que é positivo, a pessoa que é mais acanhada, ela fica com medo de falar, logo ela tem medo de errar, se você não fala, você não erra, então ela não acerta. Então pra você aprender num grupo, você parece que está aprendendo, mas quando você fica quieto, porque tá acanhado, por vergonha, você vai se auto-avaliando...então a pessoa que...que é mais descontraída, que é muito mais entre aspas “dada”, é muito mais dela aprender, porque ela não tem medo de errar, ela tá ali pra aprender, então leva na brincadeira...

P: Você se acha extrovertido?

A: Um pouco...me acho pouco...

P: Tá tentando ser mais extrovertido...

A: Tô tentando...eu me acho...me acho...mais sério, mais reservado.

P: Uhum...sim...e como é que você acha que entraria a perseverança no ensino da língua? A importância da perseverança?

A: Fundamental...fundamental, são as barreiras, cada dia uma vitória...cada dia de aula, cada aprendizado, cada...é...o que acontece? Se você não tiver força de vontade, você para no primeiro momento, então é uma coisa com a outra, motivação junto com...com essa vontade (não entendi!), o novo é difícil, o novo causa medo.

P: Antes de vir para as aulas, durante o dia, você pensa “Ah, vai chegar a hora de eu ir pra aula”, você tem algum sentimento de apreensão antes de vir para as aulas?

A: Não...tenho só no dia.

P: Fazer uma rotina né?

A: Uma rotina...

P: Aham...e como é que você acha que entraria a...a pessoa ter uma mente aberta? A pessoa estar aberta a...ao mundo, ter uma mente aberta...como é que seria importante para o aprendizado de uma língua?

A: Porque quando a pessoa tá aberta pra novos conhecimentos, ela...ela consegue...atingir...ter mais informações, porque como ela é aberta para os (gaguejo)conhe...conhecimentos, ela consegue interagir, trocar, consegue buscar...

P: Uhum...e como é que você acha que entraria a importância da primeira língua, da língua materna? A pessoa saber bem o português, por exemplo: como é que isso influenciaria o aprendizado da língua estrangeira?

A: Eu acho que hoje não influencia muito, eu acho que os métodos de hoje...na época do meu pai a pessoa tinha que saber muito português, mas hoje pelo que eu vejo nos cursos que eu já passei e no que eu estudo não há necessidade, a pessoa entra no curso de inglês, pra aprender inglês, explicação em inglês, uma coisa ou outra, eu acho que não tem...uma coisa não tem nada a ver com a outra.

P: Não tem nada a ver com a outra...e como é que entraria a disciplina pessoal no aprendizado da língua? A pessoa ter uma disciplina pessoal, ser disciplinado...ter uma rotina de estudo...

A: Fundamental...não só pra mim, mas como qualquer coisa na vida pra...pra se conquistar, tem que...tem que ter uma disciplina, é óbvio que se ele só quer vir pro curso, terça e quinta e ficar aqui uma hora e meia, e não ter disciplina, uma rotina de estudo, nem que seja meia hora, procurar a palavra no dicionário, decora ela, quando for pedir alguma coisa dentro de casa para o pai ou pra mãe, tentar pedir em português depois pede em inglês...a rotina e a disciplina tem que disciplinar o aprender, porque senão na minha opinião não aprende...

P: É...não aprende...é...e como é que entraria...é...a pessoa querer se arriscar, por exemplo: ter um espírito de se arriscar em aula...

A: Fundamental...porque quem não fala...

P: Quem não arrisca, não petisca...

A: É...quem fala, quem arrisca, duas ou uma, ou vai errar ou vai acertar...os dois pra ele, na realidade ele tá acertando, porque se ele errar o professor vai corrigir, a pessoa que tá quieta, quando chegar uma prova oral, individual, não vai poder arriscar.

P: Você tem o espírito de se arriscar em aula?

A: Ah, eu tenho...hoje até eu perguntei, você perguntou, eu “ratiei”, aí eu falei, pedi pra falar novamente, então eu achei que foi legal...tem que ter...senão é tudo ou nada...

P: Aham...e...como é que entraria a maturidade no aprendizado?

A: Fundamental...pra...pra pessoa fazer uma opção de vida, de aprender algo, de se dedicar aos estudos, tem estar maduro e saber o que quer, porque não só língua, mas qualquer outro tipo de aprendizado tem que haver uma dedicação, a pessoa tem que estar madura, não adianta ela se inscrever num curso de inglês pra aprender uma nova língua e só estudar...é...no dia do curso. Eu...quando me matriculei em outros cursos...eu não tava maduro suficiente, como eu estou hoje, adulto, com um objetivo, com um foco, eu não estou no curso porque eu acho bonito, “ah porque eu acho bonito falar inglês”, não, porque eu estou com um foco, hoje eu preciso e quero aprender e vou aprender, então eu acho que tem que ter foco.

P: Aham...e como é que entraria a paciência no aprendizado?

A: Fundamental...paciência...é...ajuda como em qualquer outra disciplina, tem que ter...porque é igual...você demorou, você nasceu, começou a reconhecer as palavras, com cinco anos, então se você olhar pra trás, de estudo eu já tenho 27, 28 anos de estudo, então pra aprender uma língua, tem que ter

uma causa, as pessoas são...é...vai gradativamente, cada dia é um pontinho, pra no final poder formar um texto...uma história...tem que ter paciência, paciência é uma virtude...

P: Aham...como é que entraria a curiosidade?

A: Fundamental...a pessoa que é curiosa, ela consegue aprender mais, por exemplo:é...ela vê uma palavra (gaguejo)em inglês, as vezes ela quer saber em português, ou ela vê uma frase em português, ou ela vê uma frase em inglês e tenta entender essa frase, ou tenta responder isso em inglês...tá cantando uma música...”espera aí...o quê que ele tá falando?” , vou lá olhar no dicionário...

P: Curiosidade, né?

A: Ah então isso eu posso usar isso com isso, pra não errar...a curiosidade é fundamental...para o aprendizado.

P: Com certeza...e...é...como que entraria, assim, a atitude positiva em relação às atividades? Propostas, por exemplo: o professor propõe uma atividade em dupla, e a pessoa tem uma atitude positiva em relação à aquilo, é...dever de casa, então como é que entraria...

A: Uhum...faz parte do aprendizado...a pessoa...quando o...o mestre tá em sala e faz esse tipo de atividade em sala pra interagir, ou as atividades em casa, individual, a pessoa tem que dar a resposta, tem que participar, tanto em grupo sem sala da aula como individual, o dever, a sua obrigação é fazer, ao fazer esse dever de casa você está tendo dúvidas, tendo dúvidas você vai ter a oportunidade de sanar essa dúvida e com isso vai ter o aprendizado. No grupo é a mesma coisa, você provocar...vai ter a oportunidade de provocar seu amigo a falar e ele também vai te provocar, e uma pessoa vai ficar te olhando pra te dizer se você está falando certo ou errado. E com isso, ele vai estar te guiando...

P: Uhum...e...como é que entraria...o espírito assim...eu não sei a palavra...hardworking, que é trabalhar muito, trabalhar duro, como é que entraria no aprendizado?

A: Fundamental...hardworking...fundamental...a pessoa...o aprendizado...o trabalhar duro, trabalhar pesado é a soma disso tudo, a dedicação, ser curioso, não ter vergonha de perguntar, de buscar, de ter disciplina, de ser maduro, isso é...isso tudo somando vai ser igual ao trabalho ardo, trabalho duro.

P: Uhum...e como é que você acha que entraria o espírito de competição? Ser competitivo, a pessoa que tem o espírito competitivo em...no aprendizado da língua?

A: É...eu não tenho esse espírito competitivo nem no aprendizado da língua, nem no meu dia-a-dia, de um lado é bom e de outro lado é ruim. Ver como lado da língua, competitivo de querer estar sabendo mais, eu acho bom pra pessoa, agora ver um amigo falando e não querer falar pô, eu acho positivo, eu não tenho isso, eu faço a...a minha parte, a parte individual, uma parte pra mim, não é porque meu amigo do lado tá conseguindo responder tudo que eu tenho que estar conseguindo, isso eu busco pra mim, isso é uma coisa individual minha, cada um tem um ritmo, eu penso assim. Então...competição pra mim...eu não...eu vejo...eu vejo um...um lado bom no aprendizado, mas eu não uso, eu não uso e não faço parte.

P: Uhum...você vê isso no seu grupo? Esse espírito competitivo? Você sente que existe isso no seu grupo?

A: Não...não sinto não...não sinto.

P: E...pra terminar...como é que entraria a criatividade no aprendizado da língua?

A: Fundamental...porque ser criativo é essencial, saber...saber...ser criativo é fundamental, porque ao você estar numa situação, você conseguir sair dessa situação, quando você é criativo, você consegue

sair, dar outro tipo de resposta, domina o contexto, não deixa de ser criativo. E só consegue ser criativo a pessoa que busca, ter um vocabulário bom, tá buscando vocabulário, tá buscando entender as regras.

P: Você se considera criativo?

A: Não...em casa eu consigo, quando eu estou em casa eu consigo ter essa criatividade, depois eu não consigo.

P: Porque que você acha que isso aconteceria?

A: Eu acho que ao me perguntar, eu fico um pouco nervoso ou eu não me expresso(não entendi nada, parece q ele tem um ovo na boca!!)

P: Ah...você...se você fosse criar uma imagem...assim...aprender inglês é...com qual imagem você criaria? Em termos de uma imagem, se você fosse fazer um desenho do que é aprender inglês, que tipo de imagem você usaria?

A: Ah...eu usaria a...do sol..

P: Aí...vamos explicar um pouco isso aí...Aprender inglês é como um sol?

A: Um sol...é...a cada dia tá amanhecendo, vai ficando forte, cada dia, ele nasce, fica forte, tá fraquinho, vai ficando, ficando, ficando forte e no final, no entardecer ele vai e no outro dia a mesma coisa, então aprender inglês é isso, você vai gradualmente, se fortalecendo, se fortalecendo, cada vez mais o brilho vem aparecendo, você vai conquistando até ficar aquela estrela maravilhosa.

P: Sei...e...antes de você entrar em aula, você tinha dito que você achava que não tinha passado, por quê que você achou?

A: Porque na...na prova oral...as três...as três últimas perguntas...as quatro últimas...eu não sei...duas eu não soube responder, em uma eu fiquei nervoso.

P: Como é que você se sentiu durante a prova oral?

A: Me senti um pouco desconfortável...um pouco desconfortável, no início eu tava bem mas depois eu perdi a concentração.

P: Você teve algum sintoma físico? Palpitação...

A: Não...eu não consegui me concentrar, no final eu não consegui me concentrar.

P: E como você se saiu na prova escrita?

A: Bem...tanto na comprehension, quanto na escrita, fui muito bem, não fiquei nervoso...

P: Diferente da oral?

A: Diferente da oral... me deixou um pouco desconfortável, nada que eu não possa treinar, treinar em casa, em sala de aula, ter mais treino pra me sentir mais à vontade, saber eu sabia, eu praticava, eu estudei, eu não estudei para a prova, eu não parei pra estudar para a prova, eu ia estudando e vendo como eu ia...

Entrevista com Adriano/BALLI- 13/11/07 (10:55')

P: na sua opinião, os brasileiros são bons no aprendizado de línguas estrangeiras?

A: (.....) Ah, não, é ... passando de 1% os brasileiros não sabem nem o português vou trabalhar com, com, essa amostragem nossa aqui, a população de 1%. Acho que sim, (.....) os brasileiros têm, eh...acho que absorvem bem.

P; Absorvem bem o inglês? E você acha que é importante falar inglês com uma excelente pronúncia?

A: não, não acho não. Acho que tem que saber falar, porque não é a sua língua nativa, você tem que saber escrever bem, ... numa relação de trabalho ... escrever bem, mas falar eu acho que não. Tem que se fazer entender.

P; ah,ha, você acha que é necessário saber sobre a cultura?

A: Cultura?

P: estrangeira, pra aprender inglês?

A: não necessariamente.

P: Por que não necessariamente?

A: (.....)

P; Qual é no caso a função da cultura no aprendizado da língua?

A: Éh,... quando você tá vivenciando, quando você está estudando algo que você tá vivenciando no seu dia a dia, as coisas se tornam mais fáceis, porque a cultura, ela entra no meio, porque às vezes a pessoa sai daqui vai para um país, fala outra língua, e ele começa a falar? é porque está vivenciando o dia-a-dia, mas não necessariamente porque ele tá aqui no curso ele vai ter que aprender a cultura pra aprender inglês.

P; É, e você acha que pra alguém que já sabe o inglês é mais fácil aprender uma outra língua?

A: eu acho, pelo menos pelo que eu vejo aí das pessoas, elas quando sabem uma língua que não é a língua pátria elas têm mais facilidade pra aprender.

P: E por que será que isso acontece?

A: É igual música, tem que desenvolver o cérebro. Acho que é tudo um exercício, uma questão de exercício, a pessoa já exercitou, já com uma língua acho que fica mais fácil, ela já tá ,... não sei, fica mais fácil, ela aprender uma língua se ela já exercitou, já teve uma experiência numa língua, geralmente uma pessoa vai para uma outra língua quando ela já domina bastante a outra língua, então pra ela fica bem mais fácil, porque ela já tem o ritmo, não sei, já tá condicionada, é diferente você aprender matemática e aprender uma língua, ela é zero, é tudo novo, e pra pessoa que já é mais velho, fica mais difícil, o tempo, a dedicação, a inibição.

P: Você falou da matemática, você acha que as pessoas que são boas em matemática, em ciências, aprendem línguas com mais facilidade?

A; Não, acho que não, pelo menos não é o meu caso, no meu caso, eu sou bom em matemática e eu não tenho nenhuma facilidade.

P: E quando você encontra uma pessoa estrangeira, você tenta, você gosta de praticar inglês com essa pessoa?

A: Eu acho que no momento agora não dá. Acho que no próximo livro sim, eu sinto vontade, por exemplo, ontem eu estava andando em Icarai, encontrei uns americanos que são de uma Igreja e vieram pregar aqui no Brasil, eu até senti vontade de explicar pra ir para o Rio . Senti vontade, pelo menos algumas coisas na minha cabeça veio...

P; e por que que você não falou?

A : Por achar que eu não me garanto (abaixa o tom de voz).

P: sei... se você não sabe o significado de uma palavra em inglês, você tá lendo alguma coisa e você não entende. Como é que você faz pra descobrir aquele significado?

A: ah , vou ao dicionário, na aula eu tento entender, mas se eu tiver lendo um texto, como eu tava lendo hoje, vou grifando, vou ao dicionário, não escrevo, ontem eu escrevi em português, tento vincular ele com algo,

P: pra não vincular à tradução, né?

A: É, tem que vincular com alguma coisa.

P: E você acha que tem habilidades especiais pra aprender inglês?

A: Não, não (respondeu antes mesmo do fim da pergunta)

P: Por que que você acha que não?

A: Ah porque... eu tenho uma..... o meu grau de estudo para o inglês é bem maior do que os outros estudos que eu realizo. Demoro mais pra entender, sinto que eu demoro , às vezes eu esqueço o contexto, não lembro o que que eu tô lendo, então eu não acho que eu tenha, por exemplo, uma pessoa que ouve música, teve a adolescência toda ouvindo música, tem mais facilidade, ela vai conseguindo juntar uma coisa com a outra.

P: Que tipo de música você ouvia na sua adolescência?

A: Banda nacional, só banda nacional.

P: Você ia ao cinema, assistia filmes em inglês e não tinha curiosidade de saber?

A: Não, não, tipo eu vejo meus sobrinhos, agora não, mas eu via minha sobrinha, agora tá com 12 anos, desde pequenininha ela tem curiosidade, ela ouve música, canta, ao cantar você aprende sozinho, você vai repetindo.

P: e você acha que é importante fazer repetições, pra aprender inglês.

A: Eu acho (tom enfático).

P: Por que que você acha?

A: Ach que, no momento que você não conhece a língua, você não tá no país dessa língua, se você não fizer ela se tornar seu dia -a -dia, você não consegue repetições por exemplo, isso aqui é um exemplo, ao ouvir você melhora a pronúncia, o ouvido fica mais afinado, então você começa a pronunciar outras palavras, melhores, porque quando você lembrar daquela que é parecida, os sons, então a repetição pra mim é fundamental. Repetir, tem que tá repetindo, repetindo e entendendo, não adianta ficar sem saber o que tá repetindo, é buscar , repetindo,... entender,... pra poder fixar. É igual a uma música, a gente

consegue cantar ela , você busca aquela pronúncia que você tá ouvindo que é uma pronúncia certa, você vai repetindo pra chegar o mais próximo possível dessa pronúncia.

P: Você acha que as mulheres aprendem uma língua melhor do que os homens?

A: Não necessariamente. As mulheres estão, por maioria elas gostam de ouvir mais músicas românticas, que normalmente estão em inglês, mas não necessariamente.

P: Você acha que os brasileiros consideram importante saber inglês?

A: Ah,... é relativo porque ,...acham, essa parcela nossa desse estudo aí, eles acham,mas na nossa realidade, não.Tá muito ,longe ainda,uma língua a mais.

P: O “povão”, no caso.

A: Isso, a grande massa, 90%.

P: Você se sente mais tenso e nervoso nas aulas de inglês do que em outras aulas?

A: (....) em alguns momentos sim, porque a tensão , a tensão ela inexistente no momento em que você domina algo, por exemplo, agora nas aulas eu já estou indo mais tranquilo.

P: Você tá conseguindo entender melhor.

A: Tô conseguindo entender,me sinto mais relaxado.

P: Você acha que o inglês tem regras demais, você se sente impressionado com o número de regras?

A:não, o português acho que tem mais regras.

P: O que que você acredita que as pessoas têm que fazer pra aprender ingles melhor?

A: Ouvir, o que a prof. F falou no primeiro dia de aula, ouvir e estudar. Estudar e estudar,acompanhar as aulas e estudar, vivenciar, ouvir música, ver filme, qbsorver o máximo possível dessa nova língua.

P: Você tem feito isso?

A: Filme, não.

P: Você tem ouvido mais músicas em inglês?

A: Ah, música sim. Meu computador lá do trabalho só tem música em inglês.

P: Como é que aborda essas músicas, você tenta cantar, entender a letra?

A: a letra eu não consegui baixar ainda, mas eu tento cantar, tento cantar e nos meus intervalos de almoço eu coloco uma música ou outra aleatoriamente, tento entender.

P: das outras vezes que você tentou aprender inglês você não fazia isso.

A: Não fazia,eu não tava maduro, e eu sofri aquele estímulo que eu tava esperando, aí eu entrei aqui.

P: e você acha que aprender uma língua é uma questão de maturidade?

A: eu acho. Maturidade que vem com dedicação, saber o que quer, é uma dedicação, tem que abrir mão de algumas horas que você vai estar estudando, você poderia estar fazendo o seu lazer.Tipo, hoje eu consigo misturar lazer com o meu inglês,

P: Tá bom, Adriano, tá ótimo.

Entrevista Final Adriano- 20/12/07 (13:04')

P: Como é que você avalia o seu aprendizado no Segundo semestre de 2007?

A: Eu não pude me dedicar como eu queria, mas dentro das possibilidades que eu estudei dentro do curso, eu avalio como de regular pra bom.

P; Você se vê diferente de quando você começou o curso?

A; Ah, me vejo, me vejo porque já comecei a identificar palavras, quando eu recebo cartas ou alguns textos lá no trabalho que eu recebo em inglês, eu consigo identificar algumas coisas, vocabulário, porque eu acho que o vocabulário é mais do aluno do que de aula, toda palavra que eu vejo em inglês eu anoto, procuro no dicionário, então eu fiquei mais crítico, tenho mais curiosidade, vou a algum lugar, estão falando inglês, então eu sei pelo menos o que é, o que dá pra entender eu anoto e vejo no dicionário.

P: E o que você acha que causou essa diferença de visão ?

A: Ah, foi o curso. O curso, quando a professora começou a despertar, porque antes eu achava que não conseguia aprender. Hoje, tanto que com as aulas que eu perdi, estou cheio de vontade de voltar e recomençar novamente. Então eu acho que foi mais pela estrutura do curso e dos profissionais dentro dele

P: isso influenciou o gosto pelo aprendizado...

A: Influenciou.

P: Aham.

A: que nos outros eu não conseguia ficar.

P: Sei... lembtando assim do seu ano, quais foram os momentos que você se sentiu mais tenso?

A: Quando eu mudei de turma, eu fiquei uma semana congelado, mais porque já estava acostumado com uma pessoa, igual como quano você está começando a aprender a falar., acostumado com a sua mãe e com seu pai, e aí vai i ouvir seu tio falando, já vai sentir dificuldade. Eu quando mudei de turma, fui pra outra turma eu senti essa dificuldade, fiquei uma semana desanimado a vir para o curso, o coração batia forte, eu não entendia nada.

P: Você achava que o grupo seria hostil ou não amigável a princípio?

A: não , não é medo do grupo. Eu fiquei assustado, eu fiquei assustado porque na outra turma eu conseguia acompanhar bem, já interagia com todo mundo.

P: Já conhecia os colegas,

A: Já conhecia, e isso influenciou um pouco, o que mais influenciou foi essa mudança, de ritmo,

P: E durante esses momentos de tensão, o que você fez para se sentir melhor?

A: na sala de aula, eu ficava tenso em relação à outra turma, ficava tenso e desconfortável, eu ia estudar e conversava com o professor, tentei interagir, marcaram um chopp, eu fui, tudo que eles marcavam eu ia, aí pra interagir com eles. Conhecer todo mundo e interagir. Eu entrei no meio do curso, aí foi melhorando, relaxando, conheci melhor o professor,

P: E depois você se sentiu melhor quando conheceu melhor a turma

A: é. Tanto que eu fui bem na prova, não fui mal. Me dei bem na prova oral, prova escrita,

P: sei, e na sua opinião, como é que você acha que aprender uma língua pode ser menos desgastante emocionalmente?

A: Trazer para o dia a dia, trazer para o dia a dia e não desfazer, mas vir para o curso de inglês como se fosse uma higiene mental, assim, sem compromisso, só com o compromisso de estudar e aprender. Mas sem aquela pressão do trabalho ou de uma faculdade. E vivenciar o dia a dia, ter curiosidade, buscar, perguntar, conversar com as pessoas que estão com a mesma dificuldade,

P: Você acha então que o desgaste emocional não é de dentro da sala de aula, é de fora?

A: O desgaste, é...

P: A pessoa aprender uma língua é considerado por muitos como desgastante, a pessoa fica cansada emocionalmente.

A:É, o meu desgaste antes de eu entrar no ____ era pelo curso.

P: Por que você achava que era desgastante?

A: Primeiro que eu não aprendia, não sei se o problema era comigo ou com os cursos que eu passei, eu não conseguia aprender, não conseguia interagir com as pessoas,

P: Como era o tipo de aula?

A: A explicação era tradicional no quadro, parecia que a turma não era homogênea, e as pessoas que , assim, livro 1, pareciam que não estavam no livro 1 e o professor puxava por aquela parcela de alunos que sabia mais.

P: E o que que ele fazia com os outros que não estavam entendendo nada?

A: Não perguntava

P: Ignorava as pessoas?

A: É, ignorava, deixava mais de lado. Não instigava.

P: Então as pessoas eram deixadas de lado.

A: Eram, eles realmente ignoram. Por exemplo, quando eu entrei, no ____ a professora ia um a um, e parecia que ela conhecia um a um há anos, porque ela sabia achar a fragilidade de cada um, ela sabia fazer as perguntas na hora certa e chamar para si na hora certa.

P: Nesse outro curso que você fazia, tinham aulas que você não falava?

A: Tinha,

P: Você entrava e saía sem falar?

A: É,

P: Como é que você reagia em relação a isso, você questionava o professor?

A: Não, ficava na minha.

P: E as outras pessoas que também não falavam nas aulas? Elas conversavam com você sobre isso?

A: Não. Eu uma vez cheguei e perguntei , e ela falou, “olha é impressão sua,”

P: Mas na aula você sentia que havia essa distinção.

A: É, aí eu saí do curso.

P: Então, no caso, tinha uma conversação, uns participavam e os outros não?

A: isso.

P: E não havia essa integração entre todos os alunos?

A: Não, não. Nos dois cursos era a mesma coisa, aí depois eu fui fazer uma aula particular com uma pessoa que não era professor, só sabia a língua,mas não tinha a didática, não era professor.

P: E o que você achou desse tipo de experiência?

A: Horrível!

P: Você conseguia entender?

A: Não, ela achava que eu não estudava, ela não tinha didática, ela partia do pressuposto, uma coisa é estudar algo quando é criança, e outra coisa é estudar com um adulto, você não pode achar que o outro vai saber uma coisa porque você sabe, o que você aprendeu num dia que o outro tem que aprender num dia. O professor tem que ter essa sensibilidade, e ela não tinha, então eu saí. Poxa, uma coisa é chamar a atenção, outra coisa é chamar a atenção que você não está estudando, não está aprendendo, aí eu acho que tem que ver porque a pessoa não está aprendendo,

P: Então você teve um feedback de certa forma negativo, que você Não estava aprendendo,

A: Não tá aprendendo porque você não estuda! Você vem pra cá ... na época eu tinha vinte e cinco anos.

P: Não era tão jovem assim.

A: Ué, eu estudava, só que era diferente, ela queria que eu falasse inglês com ela, é diferente,

P: E você se sentia tenso durante essas aulas?

A: Muito!! Nossa, muito tenso!

P: O nível de tensão era alto. Você sentia algum sintoma físico, do tipo suor, palpitação?

A: Não, não, isso não. Não conseguia concentrar, me sentia mal.

P: e antes de ir à aula, você tinha aquela coisa de Ah, hoje é dia de eu ir à aula?

A: Tinha. Ficava com um pavor pré-aula. Já ia desanimado.

P: já ia achando que você não ia entender.

A: É. Porque o que eu vi no *** (curso atual), é que as pessoas conseguem falar dentro do seu limite. Tudo tá sendo criado dentro do ritmo, e você consegue. É o mesmo que a professora conversar com um aluno de livro 1 normal

P: Como se ele não fosse um aluno.

A: É. É diferente quando um profissional do curso entra na sala e conversa com o professor, mas com os alunos ele fala mais devagar, é diferente do que eu vejo eles falando entre eles no corredor.

P: É uma fala modificada.

A: É nítido. E isso traz uma motivação. Porque você vê o profissional falando ali fora rápido, e você quer saber, mas você vê aqui dentro que você consegue dar os primeiros passos. Diferente da aula particular, começava a falar normal, “Ah, não está estudando”, não é que não está estudando. Ninguém se alfabetiza em uma semana.

P: é todo um processo

A: Tanto que a gente começa a falar as primeiras palavras, no português, uma coisa que eu acho dentro disso tudo é que quanto mais novo pra tudo é melhor. Quanto mais novinho, não porque não tem vergonha, mas tá numa fase de aprendizado.

P: Aí aprende com mais facilidade?

A: Com mais facilidade porque o adulto, não quer dizer que não aprende, meu pai foi aprender depois de velho, meu pai está com sessenta e falamos muito bem. Meu irmão está nos EUA e meu pai liga pra lá e consegue conversar.

P: E ele se sente realizado com isso?

A: Muito, e isso que é meu apoio pra não parar.

P: Se você pudesse voltar no tempo, para o início do ano, você mudaria alguma coisa na sua atitude em sala de aula?

A: Seria mais curioso, questionaria mais, eu estou mais questionador.

P: Você questionaria em relação a que, por exemplo?

A: investigaria qualquer tipo de dúvida. Uma vírgula eu questionaria, eu poderia ter feito mais isso. Seria mais chato.

P: e você acha que isso é ser chato?

A: É modo de falar, seria “o chato”, mais questionador. Eu faço isso muito lá na pós-graduação.

P: Como é que você criaria uma imagem do seu aprendizado para 2008?

A: Como um tigre agora, essa imagem é de uma pessoa guerreira, com raiva de aprender, raiva assim, fome de aprender, e mais atento como nunca, aproveitar cada momento dentro da sala de aula, ficando

mais atento, mais rápido, gerar as dúvidas, perguntar, ter mais respostas, ser mais rápido, ser mais ágil como um tigre.

P: tá ótimo,muito obrigada, mesmo.

ANEXO E- Transcrições das Entrevistas- Levy

Entrevista- setembro (07:28')

P: Como você se sente nas aulas de língua estrangeira?

L: Olha Fernanda, eu me sinto bem confortável, eu acho que talvez até pelo fato d'eu queira muito aprender muito mais do que propriamente estar lá, pra esconder ou mostrar algum tipo de vergonha, talvez a vontade de aprender seja muito maior no meu entender, por isso que eu me sinto muito confortável, não me importo de falar errado, aliás todos os professores são unânimes em dizer que eu falo demais, talvez seja essa uma das minhas qualidades pelo fato e apesar de ter aí a idade de 49 anos fazendo 50 eu me sinto muito bem pra poder agregar valores e principalmente aprender uma outra língua.

P: E o que te incomoda mais na aula de língua estrangeira?

L: Talvez seja até uma qualidade que passa a ser um defeito que volta a ser uma qualidade, que a minha ansiedade em tentar responder pelas pessoas e provavelmente e talvez eu saiba a resposta delas e não saiba a minha . O que me incomoda é isso, não sei se é uma qualidade ou é um defeito [...] É eu acho que eu fico mais preocupado em responder o do outro do que a minha, o que me incomoda é que eu não muitas vezes eu interpele a pessoa, isso aí é uma coisa é talvez é até errado , me incomoda que eu quero ajudar, e eu sei que eu não posso ajudar. Os professores têm sido ótimos , nenhum professor eu tenho o que reclamar, mas me incomoda exatamente isso, eu tentar atropelar a situação e pelo fato de estar limitado eu não poder.

P: Você acredita que seja bom no aprendizado de línguas estrangeiras?

L : Não, eu não sou bom ,eu não acredito que eu seja bom, apesar d'eu estar éh, aberto pra aprender a língua estrangeira, eu acho que falta ainda, faltam alguma coisa a mais pra que eu possa , tentar, vamos dizer assim, incorporar essa nova língua que eu ainda não descobri, então eu não me acho completamente bom, me acho preparado pra isso mas não me acho bom.

P: Como é que você acha que as pessoas da sua sala reagem quando você comete erros?

L: Ah eu acho que pelo fato d'eu ser meio bagunceiro, acho que pelo fato d'eu gostar muito de brincar e falar besteiras, as pessoas reagem com humor ou então que eu até passe uma espécie de eu alavanque uma espécie de vontade deles aprenderem exatamente isso, pelo fato de eu estar cometendo erros e levando isso no bom humor

P: Quando você se encontra numa situação de estresse em sala de aula você primeiramente se preocupa ou tenta achar uma solução de maneira ativa?

L: Nem uma nem outra, eu acho que eu prefiro ficar neutro, dentro do meu problema, toda vez que eu estou estressado com alguma coisa que não tem nada a ver com a sala de aula, nunca tive problema em sala de aula então os fatores que geram estresse normalmente vêm de fora, então eu prefiro me abster da sala e também me abster do problema ,então eu entro numa situação de ficar neutro, nem pela sala , nem me preocupo nem tento procuro fazer nada pra controlar.

P: Durante o seu aprendizado de língua, você acha que os professores exerceram um papel nos seus sentimentos, tanto de maneira positiva quanto negativa?

L: alguns professores marcaram muito a minha vida, continuam marcando, éhhh, não querendo aqui puxar teu saco você marcou muito a ver porque você disciplinou a minha cabeça pra entender o idioma. E outras pessoas vêm pra agregar o valor de que nem sempre você pode ser muito polido pra aprender a matéria também não pode ser muito bagunceiro pra aprender a matéria, você tem que

ter o equilíbrio pra você estar de um ponto ao outro ,mas normalmente, tranquilamente, pra poder absorver o conhecimento com calma e tranquilidade.

P: Bom, No seu entender, quais são as maneiras que uma aula de língua estrangeira pode ser menos estressante, de que modo ela pode ser menos estressante?

L : Alternando as características da aula, eu acho que quando você tem uma aula de um mesmo nível ela acaba cansando , éh quem brinca muito acaba desaprendendo pelo fato de se preocupar em brincar, quem fala muito sério acaba desaprendendo pelo fato de não querer mais prestar atenção, então eu acho que os níveis devem ser alternados como tem acontecido, as pessoas falam sério, dão o seu recado e a pessoa que quer aprender ela entende nessas duas maneiras, então eu vejo principalmente nesse curso , eu vejo que existe isso mais por parte do professor , é e sim eu não me refiro ao curso, mas à própria didática de cada um eh, específica de cada um tem esses dois níveis então propicia o aluno a estar mais presente, vamos dizer assim com um aproveitamento quase 100% e aprender efetivamente a matéria porque eu posso dizer pra você que , eu sei que eu passei por 4 ou 5 cursos, isso aí você já deve ter visto nos questionários , mas de todos eles o que eu mais aprendi, mas não foi pelo curso, foi por causa da dedicação dos professores e da da didática que eles utilizam, né ,principalmente no BRASAS, então foi muito bom, algumas pessoas vivem na brincadeira outras vivem na seriedade, então, e outras alternam, então os professores do BRASAS, se é que eu posso falar o nome do curso,

P: Pode, claro.

L: alternam esse tipo de coisa, então mérito para eles porque uma pessoa de 50 anos, que o cérebro já tá mais do que incultido na cabeça da pessoa a propria língua nativa, e conseguir fazer um , vamos dizer assim um progresso imenso, me considero hoje uma pessoa praticamente falando inglês pelo que eu era antes , então hoje eu considero mérito para o professor do BRASAS , os professores do BRASAS que fizeram isso e efetivamente cada um com a sua característica, você com sua característica mais objetiva que disciplinou a gente, que também não deixava de brincar , Bill com a característica dele de brincalhão, a Cintia também , mas todos eles mérito pra todo mundo, eu não tenho assim o que falar.

P: Ótimo, Levy, obrigada e um abraço.

Entrevista levy 2- 22/10/07 (12:58')

P: Você se sente seguro quando fala inglês em sala de aula, levy?

L: sim ,sim, aliás eu acho que quando a gente se propõe a fazer alguma coisa , né e gasta o tempo em função daquilo eu acho que o propósito é , tem, que haver uma objetividade bem grande , pelo fato de estar objetivando aquilo eu tenho que incorporar na minha idéia e nas situações. Então eu me sinto seguro falando inglês.

P: Ah, e como é que você se você comete erros em sala, você se importa com esses erros que você comete?

L: Não, porque eu entendo que eu estou ali pra aprender, pelo fato de estar em sala de aula, já é uma digamos assim é uma, é um paleativo não, digamos assim, é um lenitivo ali para eu poder errar, eu creio ter o direito de errar pra aprender, aliás ninguém nasce sabendo, então, partindo dessa premissa, e quando eu entro em sala de aula, eu sei que algumas coisas eu posso, já absorvi e posso falar e outras provavelmente não.

P: E isso não te causa nem frustração nenhum sentimento negativo:

L: Absolutamente, porque, se eu analisar a minha situação, principalmente eu, com, com, não querendo fazer nenhum tipo de comparação, mas com uma idade que o aprendizado torna-se efetivamente mais difícil, isso aí provavelmente, já me disseram que é dado como provável, não sei também se é verdade, mas o tempo é maior de aprendizado, eu me sinto muito confortável, e também não me sinto deprimido, porque aquilo que eu aprender, pra mim já está sendo ótimo, e eu sinto que eu tenho avançado muito no aprendizado, quer seja no inglês, quer seja na informática, no turismo, enfim, qualquer área que eu entre, eu procuro dar o máximo de mim pra poder aprender, então não seria diferente no inglês.

P: Como é que você se sente quando você é chamado a falar em sala de aula? Quando é a sua vez de falar?

L: É, confesso que eu, eu às vezes eu torço pra não falar, mas não é por não me sentir confortável, mas é a questão de não ter entendido a pergunta, e... dadas, as posições também que eu procuro me colocar frente ao professor, escutar, né, de maneira, vamos dizer assim equitativa, os dois ouvidos trabalhando em conjunto, então quando eu tô numa posição é...ingrata, eu só escuto uma parte, não é que eu não me sinto confortável, mas eu faço de conta que eu não estou ali, mas se ele me chamar, naturalmente eu vou falar, mesmo errado eu vou falar.

P: E como é que você se sente quando você não entende o que o seu professor está dizendo durante as aulas?

L: Quando eu não entendo, ... existem duas situações: a primeira, eu peço pra ele repetir devagar, né, porque afinal de contas se eu não entendi é porque é alguma coisa que está fora da minha esfera do aprendizado, do que eu já aprendi, ou então é aquela coisa, muitas das vezes eu sou pego de surpresa na pergunta, e eu me sinto não é inseguro, nada, me sinto desarmado, às vezes eu paro pra tentar raciocinar o que é que o professor tá querendo de mim, e normalmente ele refaz a pergunta de outra maneira e eu consigo responder..

P: Você acha que os outros alunos da turma são melhores do que você?

L: Na verdade eu acho que pelo fato de eu falar muito, pelo fato de eu participar mesmo estando por fora, eu acho que eu não estou querendo me vangloriar, mas eu acho que eu provavelmente esteja no mesmo nível ou um pouco melhor em relação com o professor e com a aula, não que eu saiba demais, mas com relação a essa interação eu acredito estar bem melhor.

P: E como é que você reage nos testes, você fica tranquilo nos testes, como é que os testes caem em você?

L: Exceto o teste oral, quando existem, porque eu sei, já fiz, tô desde uns seis livros, mas é cada dia é uma coisa diferente, é uma etapa que a gente queima, e é uma coisa diferente, então não seria diferente no próximo teste, no inferior ou no posterior, enfim, eu me sinto não inseguro, mas apreensivo com relação à quantidade de estudo que eu fiz, né, a proporção de estudo que eu fiz para o que o teste exige. Eu, eu sinto que não estudei o suficiente, nunca estudei o suficiente, talvez seja essa a minha grande sacada, você não se sentir nunca que estudou o suficiente pra poder sempre estar, assim, procurando saber mais.

P: E na hora que você está fazendo o teste oral, você acha que a sua performance fica debilitada por ser um teste ou as respostas que você deu seriam as mesmas respostas que você daria num outro contexto sem ser avaliativo?

L: É, exatamente. No teste no princípio, nos primeiros instantes quando a gente se dá conta da situação, se acostuma com aquela situação, no primeiro instante existe uma certa apreensão, mas sempre eu costumo fazer, é... deixar o ambiente perfeito ou procurar fazer com que o ambiente fique

perfeito para que eu possa desenvolver algum tipo de raciocínio, então o meu desenvolvimento dentro de um ambiente é torná-lo agradável fazer uma brincadeira, tornar a coisa mais descontraída, não pra que as respostas ou as perguntas sejam mais fáceis, mas pra que eu tenha uma interação maior com as perguntas e respostas e possa fazer calmamente, e normalmente acontece isso.

P: Você entende porque algumas pessoas não se sentem confortáveis nas aulas de inglês?

L: Entendo. Primeiro porque depende também, eu acho que varia muito de educação, varia muito de idade, varia muito de determinação, quando a pessoa é determinada, apesar de ter uma relativa idade, e ter uma educação tranquila, uma educação voltada pra aprender, pra ir pra frente, eu creio que essas pessoas não se sentem desconfortáveis ou passa qualquer tipo de coisa pela cabeça. Agora, não que seja diretamente proporcional ou tenha alguma coisa a ver, mas normalmente as pessoas que não têm um objetivo, elas não se sentem confortáveis, estão ali às vezes por obrigação, quando são menores porque os pais exigem ou porque a empresa está exigindo, enfim, e elas estão aprendendo no popular, no tapa, então não existe estar ali porque quer, estar ali porque é obrigado, então é complicado o negócio.

P: Que não é a sua situação no caso.

L: Absoluto. Eu tô aqui porque eu quero, eu preciso, eu quero, e eu vou. Se eu vou aprender tudo do inglês, não sei, mas que eu vou procurar e vou saber grande parte, como existiu uma evolução até hoje, eu vou tentar.

P: E como é que você reage quando o professor te corrige quando você erra, você se sente bem com este tipo de correção, ou é uma coisa que te incomoda?

L: Volto a dizer da mesma, eu tô ali, estou na situação de aluno, estou ali na situação de aprender, então quando existe essa correção, é sinal de que ele, interessado, está me vendo interessado e está interessado em me ajudar, então algumas pessoas já me disseram, “poxa, você é um cara de cinquenta anos sentado numa sala de aula com motivação de criança, com motivação de pessoa de dezoito, de vinte anos, e dando banho em muita gente nova”. Então isso, me enche de orgulho porque eu tô ali realmente fazendo as vezes, eu tô ali não é pra dar o salário do professor, eu tô ali inclusive pra tirar o que ele tem de melhor pra mim, então quer dizer, eu acho que é ponto e bônus tanto pra mim quanto pra o professor.

P: Você se sentiria confortável falando com falantes nativos?

L: Olha, eu já tô passando por algumas experiências, assim, não é bem agradável não, não que eu me sinta inibido, mas é porque às vezes você quer transferir uma certa informação e aquilo sai de uma outra maneira, então a minha preocupação não é falar errado, a minha preocupação é dar um sentido diferente a uma frase ou a um questionamento, a uma informação que não é, não condiz com a verdade que a pessoa está dizendo. Então existem palavras que são até muito similares e que podem se faladas corretamente, se empregadas corretamente, geram uma resposta correta, se de maneira incorreta gera um palavrão ou qualquer coisa que seja, então, a minha preocupação é exatamente isso...

P: Transmitir a mensagem.

L: Transmitir a mensagem

P: Você sente seu coração palpitando quando você é chamado a falar em sala, alguma reação física, tremores, suores...

L: Não, não, o que eu volto a dizer, o que eu tenho é aquela coisa, aquela ânsia muito grande de falar, então muitas das vezes, até o Bill, tem algumas coisas, alguns assuntos que eu me into tão à vontade

que eu até interpelo, eu interfiro na resposta do colega. Eu sei que isso é muitas vezes errado, mas eu quero que pessoas, que aquilo tenha uma conotação de conversa, de diálogo, então que exista não só uma pergunta e uma resposta, mas seja uma pergunta, uma resposta e uma opinião provavelmente. Então talvez eu faça uma brincadeira, uma observação pra que aquilo fique ,... pelo fato até de sentir que a própria pessoa está com dificuldade de falar por questões de inibição, então se é errado ou se é certo eu não sei, mas que não interfiro na pergunta, mas eu ajudo no diábgo, vamos dizer assim.

P: Que a aula flua melhor?

L: Muito natural porque ali nós estamos aprendendo, tem que ser uma coisa natural troço de 'eu vou pra casa, você vai pra casa, você me pergunta e eu respondo, eu acho que tem que ter alguma coisa de diálogo, alguma coisa natural passando por ali. É lógico que o nosso vocabulário pelo fato de ser muito muito muito restrito, nós muitas das vezes tenhamos que repetir determinadas frases que, vamos dizer assim, já são pré-moldadas eu procuro muito fugir disso, falando errado ou falando certo, eu procuro muito fugir disso pra que o professor possa criar novos tipos de frases, novos vocabulários para que eu possa aprender, senão eu vou ficar na mesma, quer dizer, o verdadeiro vocabulário fora esse básico que a gente tá aprendendo, nós precisamos também, então sair de vez em quando da receita, da rotina da aula acho que é interessante, acho que é bom tanto pro professor quanto pros alunos, então existem milhares de palavras novas, ou então as mesmas palavras com significado diferente que a gente pode explorar isso, tranquilamente, perfeitamente, então é isso que me dá o desejo de estar, de falar ou errado ou certo, de falar diferente, eu acho que é isso, a grande sacada também é essa, você estar aqui extraindo o que o professor tem, porque muitas das vezes o professor não fala porque a gente não explora determinados conceitos ou palavras novas pra que ele possa nos ensinar, então ele obedece àquela rotina, mas a partir do momento que você traz novas idéias, e ele vê que você tá querendo aprender. naturalmente não tive nenhum problema até hoje.

P: Tá ótimo, Levy,obrigada.

Entrevista com Levy- 27/11/07 (16:30')

P: Levy, a gente vai discutir...é...características do...características necessárias para a pessoa aprender uma língua, características que a pessoa deve ter. Então, como é que você que...que a inteligência entra? Assim no aprendizado da língua. Qual é a função no caso da da...como é que a inteligência entraria no aprendizado da língua?

L: (gaguejo) Eeu acredito que, lógico, com o cérebro tá mais adaptado, tá mais aberto, hmm mais receptivo e...a...a...vamos dizer assim...o aprendizado se torna mais fácil. Mas eu acredito que a inteligência não seja o fator primordial pra que uma pessoa possa ler, eu posso dizer isso pra você...porque...é...não só a língua como qualquer outra coisa, porque eu já ví pessoas...é...(gaguejo) usando a parte da boa vontade pra poder superar a deficiência de intelecto, pra poder executar qualquer coisa. A inteligência, ela é muito importante, ela é fácil, ela se torna, torna-se, torna o...é...o veículo que torna fácil o trabalho, mas eu creio mesmo que a pessoa não tenha essa...vamos dizer essa... (gaguejo)dá dádiva, esse dom né? de ter uma inteligência, um QI mais elevado, que ela possa através de um esforço, ela possa realizar determinada tarefa. A inteligência, ela é básica, mas pra quem...efetivamente tem ou quem conseguiu desenvolver, mas se nós colocarmos num...num módulo (mediano), vamos dizer assim, é...colocarmos por baixo...nós vamos ver que inteligência, ela se nivela (gaguejo)co com a boa vontade também, que a pessoa consegue aprender, ela tem condições de aprender se ela tiver boa vontade, não adianta ser inteligente se não tiver a boa vontade, agora se você tiver boa vontade e não tiver inteligência, você pode superar essa (gaguejo)de deficiência.

P: E...qual seria a importância, no caso o espírito cooperativo?

L: É...eu creio também...aquela coisa, isso é muito importante porque nós não fazemos nada sozinhos. Nós precisamos de...de...é...de...é é...sempre de...de estarmos junto com alguém né? junto com alguém...e (gaguejo) pra pra poder desenvolver determinados projetos, é...haja visto que...são...os poetas...são...os cientistas que dizem que o...o ser humano, mesmo, racional, ele só vive em tribos, né? ele não vive sozinho, nós não temos essa capacidade de...é...de...fazer, executar tarefas é...de maneira autônoma, nós precisamos sempre de alguém. Então esse espírito de cooperatividade, de...é...de...de ajuda, isso é importante por quê? Porque, principalmente na na arte do...do ânimo, na arte do impulso, na arte de você levar a pessoa pra frente, pra que ela possa executar determinada tare...determinadas tarefas. E isso tem duas, é uma faca de dois gumes né? tanto pode haver cooperativismo para que você possa executar uma boa coisa, como também você pode ter uma ajuda pra fazer...é coisas ruins...coisas que não sirvam pra você.

P: É...tá. E...no aprendizado do inglês, no caso, como é que entraria a motivação?

L: Aí é um negócio assim, que eu acho que...eu não sei como eu poderia te responder, mas é...primeiro eu acho que a motivação já vem pelo aprendizado específico. Porque você aprender uma língua...é...como a gente já conversou...existem as motivações da menina cantar o funk em inglês pra poder cantar pro namorado, mas ela não está cantando inglês com a motivação de aprender, ela simplesmente quer pegar aquele trecho da música, ou da poesia, o que seja, pra poder dizer pro namorado, pra quem ela quiser. Então as motivações, elas são diferenciadas, o aprendizado em si é basicamente pra quem, realmente quer é...vamos dizer assim...quer vivenciar aquela língua ou tem um objetivo na vida de...de viajar...como é o meu caso...de...de fazer turismo e ir pro lado de fora do país e aprender uma língua, que seja uma língua universal, e essa é a minha necessidade, e já está se tornando um prazer, eu acho que é necessário que venha a se tornar um prazer, como também as pessoas aqui de dentro, quer dizer...eu preciso disso. Agora, existem pessoas que não precisam basicamente do inglês pra realizar determinadas coisas...elas apenas aprendem o necessário pra poder fazer aquilo e...e ponto. Então, a motivação, ela...ela vai de acordo com as necessidades individuais de cada um. Agora, da mesma maneira que nós fizemos a primeira pergunta, se nós nivelarmos por baixo, eu creio que exista motivação em todas as pessoas pra se aprender inglês, ou qualquer outra língua. Mas nós estamos falando...é...desde que haja uma necessidade...assim...coerente de cada um. Então existe essa necessidade, agora se nós formos discutir os níveis de valores ou de interesses...aí...nós estaríamos falando já em uma outra... esfera.

P: Uhum...E...como é que você considera o fator da extroversão? Da pessoa ser extrovertida, como é que isso entraria no aprendizado da língua?

L: É...é aquela coisa...é...eu, por exemplo, eu me acho...me considero uma pessoa muito extrovertida, eu acho, eu preciso e eu já nasci assim...você quando é extrovertido, (gaguejo)você se...você se permite errar, eu acho que é o principal fator pra você aprender alguma coisa. Porque eu acho que nós pra subirmos dois ou três degraus, nós às vezes precisamos descer três ou quatro, né? nós precisamos reaprender o que é viver, eu tenho 49 anos e tô aqui, aprendendo inglês, depois de tanto tempo e...de uma maneira assim...muito espontânea, muito legal. Então, eu...eu me permito, a extroversão permite que você erre, que você ouça né? e que você fale sem medo de...de errar e que você aprenda com aquilo, então se você é uma pessoa dada a aprender qualquer coisa, no caso a língua, você não vai ter aquele receio de...de perguntar, ou até de falar, mesmo que depois, o professor...venha a te corrigir em determinados aspectos. Você pode até se sentir um pouco frustrado, por não ter falado aquela coisa certa que você já aprendeu, mas...como eu ainda estou em sala de aula, como eu sempre digo, estou em sala de aula, eu estou vulnerável, eu sou vulnerável a aprender inglês né? então...é...é...nós estávamos até conversando, mesmo que se passe 5 anos, mas a quantidade, o volume de...de conhecimento que eu vou ter...vai ser muito bom...mas provavelmente não vai ser o suficiente pra que eu possa falar a língua de uma maneira fluente.

P: Claro...E...Qual é a importância, no caso, da perseverança?

L: Eu acho que enquanto nós estivermos vivos né?...

P:...No aprendizado da língua, no caso...

L: é...enquanto nós estivermos vivos...e eu estou falado dentro do aprendizado, e...e se nós...é... (gaguejo) nos nos propormos a...se nós nos propusermos a...a...a aprender a língua, se nós nos propusermos a desenvolver essa parte pra utilizar em qualquer outro...ou até pra própria...própria...vamos dizer assim...é...própria qualificação individual...do nosso próprio...da nossa própria vaidade...do nosso próprio...um conhecimento maior...é...eu acho que...nós devemos ter essa...essa vontade a partir do momento que você já começou...porque é muito difícil você...começar uma coisa, que eu acho pior, você começar e no meio do caminho, você encerrar aquilo como se nada tivesse acontecido, então você perdeu seu tempo, perdeu seu dinheiro, não aprendeu a língua, ou aprendeu pela metade e você vai esperar mais cinco, dez anos pra poder recomeçar novamente e cinco, dez anos, no meu caso, eu já estaria cinco, dez anos mais velho, então as dificuldades, elas são naturais e vão acontecendo, então, eu acho que se você pega e persevera e faz, você termina, pelo menos você tem mais...mais chances de você aprender aquilo que você está falando, você vai falar aquela língua que você está aprendendo e você tem a possibilidade de desenvolver com outras pessoas.

P: Uhum...É...e...isso tem a ver também com o fato da pessoa ter a mente aberta você ach...Qual é a importância da pessoa ter a mente aberta, no caso do aprendizado da língua?

L: Aí no caso, na minha concepção, seria a receptividade né? Se você tem, se você é uma pessoa que você é...vamos dizer assim...que você pensa de maneira universal, você tem a capacidade de você gerenciar melhor a sua vida ou as suas coisas né? e você tem a capacidade de ter conhecimentos gerais e no caso (gaguejo)da...da...da língua, é...se você já tem um objetivo específico pra que você possa utilizar aquele conhecimento, você procurar estar em, ou online, ou conectado com outras pessoas né? recebendo aquelas informações, e...é...vamos dizer assim...é...triturando aquelas informações informações e formando a sua própria opinião, e dentro daquilo você faz a sua própria...vamos dizer assim...a sua própria...o seu próprio caminho de estudo, seu próprio objetivo naquele estudo. Então, a mente aberta possibilita que você...você possa receber muitas informações, mais informações do que uma pessoa...é...de outra maneira receberia e que você...e essa quantidade maior de informações permite...é...inclusive você um aprendizado maior. Porque você tem vários...vários inputs, vamos dizer assim, é...chegando...na sua cabeça e você pode inclusive diferenciar, qual é o mais certo, qual seria o mais fácil pra você aprender determinada língua, qual seria o melhor caminho.

P: Sei...e...Como é que entraria, no caso, a...assim...o conhecimento da primeira língua, o conhecimento da língua materna. Como é que isso influenciaria o aprendizado da língua estrangeira?

L: Eu acho que...

P: O bom conhecimento da língua materna...

L: Quer dizer, eu acho que...

P: O conhecimento que eu digo, gramatical na língua, funcionamento, da parte da gramática da língua...

L: Quer dizer a pessoa saber perfeitamente a língua nativa né?

P: É...isso...

L: É...eu acredito que (gaguejo) exis...existam pessoas, eu creio isso, né? pode ser que eu esteja errado, existam pessoas que saibam muito melhor a língua que aprenderam depois...do que a própria língua...materna. Porque quando nós estamos no nosso primeiro colégio, quando nós estamos no nosso primeiro curso, nós estudamos pra passar no vestibular porque nós entendemos que precisamos do dinheiro pra sobreviver, então aquilo passa...é...o estudo passa a ser necessário, tanto é que muitas

peças aprendem o português, por aprender né? fazem a...a questão de múltipla escolha que eu gostaria que fosse discursiva, não sei como é o vestibular agora...é...e as redações para que se pudesse avaliar, efetivamente, qual é o grau (gaguejo) de conhecimento que essa pessoa tem em respeito dessa língua, agora muita gente conhece muito mais as línguas que vêm depois, em alguns casos do que a própria língua que eles...que eles aprenderam primeiramente né? essa influência...é...basicamente não significa nada, porque eu acho que a própria estrutura gramatical, conforme me foi passada, a própria estrutura, ela muda de acordo com...com a linguagem, você só precisa esquecer aquilo que você aprendeu de primeiro, no caso sua língua nativa. E se você tiver força de vontade, a perseverança de aprender a língua que você está...naquele momento, atual, você com certeza pode aprender, se você tiver vontade pode aprender com...com mais facilidade e perfeição.

P: Uhum...A última perguntinha Levy...

L: Uhum...

P: A gente vai só até o item 10...

L: Mas eu achei que já perguntou tudo...

P: Não...não...porque eu já vou quebrar pra outra parte. Como é que você vê a importância de saber como estudar né? De ter estratégias pro estudo da língua...Como é que isso influenciaria o aprendizado?

L: É...é...há muito tempo atrás...com as...com as...esses cursos, provas de recurso, então normalmente vinha, não sei se vem hoje, como estudar um livro específico, como estudar postura, é...o ambiente como deve estar, enfim,(gaguejo)eu eu creio que aquilo tudo é importante, mas desde que a pessoa se sinta bem fazendo aquilo, então muitas vezes as pessoas, que eu já tenha visto, aprendem com walkman no ouvido, escutando música, porque acham que música relaxa, então elas esquecem o ambiente, a música faz com que o ambiente seja...vamos dizer assim, envolvido no som e esse som permite que a pessoa entre naquilo que ela tá fazendo. Então, a importância de você saber estudar, não se isso se encaixa nessa pergunta, mas a importância de você saber estudar, primeiramente, é você estar com vontade de fazer aquilo, porque se você não tiver vontade de fazer aquilo, não adianta estar no ambiente mais lindo do mundo, mais calmo, a...a alimentação mais saudável, ou...hora da manhã, ou da tarde, ou da noite, ou de madrugada, não importa qual seja o horário...

P: Depende da motivação...

L: Basicamente, depende da motivação...porque eu já vi pessoas estudando em salas pequenas, sem ar-condicionado, no verão, eu já vi gente estudando no Campo de São Bento, no meio de natureza, já vi gente estudando na praia e já vi gente estudando na cama meia noite ou uma hora da manhã...então cada um faz aquilo que...e pessoas que acertaram, então a pessoa tem que fazer aquilo que melhor...que melhor é...satisfaz, que melhor dá prazer ao seu corpo, mas a vontade de estudar vem em primeiro lugar, porque se você tiver motivação, você pode decidir o seu lugar, a motivação é feita pela, inclusive, pela...por fator políticos, por problemas financeiros, então advém também da necessidade, então se você tem necessidade a motivação tá ali embutida. Se você tem a motivação, com certeza você tem certeza que estudando em qualquer que seja o lugar, você vai ter um futuro bom, não importa onde esteja, você sabe que mais tarde aquilo ali vai se reverter, aquela dor, entre aspas, vai se reverter em prazer e sucesso. Agora, a língua é diferente, a língua você pode ter qualquer livro, a língua você poder ter, como eu faço, eu pego um livro em inglês e vou estudar, as vezes eu não entendo nada do texto, mas eu vou estudar, tiro os tópicos dali, eu grifo (gaguejo) as as palavras, e vou procurar uma tradução, ou procurar fazer aquilo, depois eu releio e já vou...já consigo, já colocando, embutindo as palavras pra tentar formar uma idéia de texto, um contexto, que seja razoável, que muitas vezes as palavras, elas não se encaixam, pela tradução pura e simples,mas é...essa é a forma que eu tenho encontrado, é a motivação que eu tenho já de aprender, e a forma que eu encontrei que me dá mais facilidade de aprender é essa...

P: É...estratégia...

L: Essa seria a minha estratégia...é a minha estratégia. Então, eu acho que a única estratégia que eu acho que as pessoas devem ter, é exatamente o quê? Sejam motivados, esteja, preparados pra descer os degraus pra depois subir e saibam que...sabendo que...que no meio do caminho podem ser que venham a sofrer algum tipo de...de assim...de problema ou...dificuldade com tempo, ou os horários vão ser diferentes, o lugar não vai ser o ideal, então a pessoa deve estar preparada, mas com a motivação, eu creio que tudo dá certo.

P: É...tá ótimo Levy.

Entrevista com Levy- 28/11/07 (14:46')

P: Vamos lá Levy...dia...hoje é dia 28 né? 28 de novembro. É...continuando a discussão sobre...sobre as características né, das pessoas e como essas características influenciam o aprendizado da língua, como é que você acha que...a...o espírito de se arriscar em aula, ajudaria ou prejudicaria o aprendizado da língua? A pessoa que se arrisca...

L: É...eu acho que...a nível de língua, de aprendizado, eu creio que todas as ferramentas possíveis que a pessoa tenha em mãos, elas devem ser usadas, e o risco faz parte. Porque se você tem uma dúvida e mantém essa dúvida consigo, você (gaguejo)jamais, jamais vai saber a diferença entre...se aquela coisa que você estava pensando, aquela sentença ou aquele, aquela frase, ou o que seja, estaria certa ou não, se você (gaguejo)não,não,não arriscar. Mesmo sabendo que você vai errar, mas como eu sempre tenho afirmado, que quando nós estamos em...em turma e eu estou, eu me sinto um aluno, eu me sinto no direito também, eu sou aluno, eu me sinto no direito também de errar, então por isso que eu acho que o risco, para quem é aluno, é muito válido para o aprendizado.

P: Uhum...na sua opinião, como é que entraria a questão da maturidade no aprendizado? A pessoa estar madura, a maturidade...

L: Uhum...é...tudo eu acho que vem do conhecimento, né? Se nós temos...é...se nós adquirimos ao longo do tempo, naturalmente, isso é feito uma escala progressiva né? E isso até as próprias seqüências de estudo nos...nos limitam a isso né? Nós começamos no primário, depois secundário, até chegar ao nível superior. Eu creio que também, na língua seja a mesma coisa, mas a língua é diferente, na língua você tem é...que estar...vamos dizer assim, voltado para aquilo e você tem que estar com o pensamento, eu creio, pensamento amadurecido, com a idéia amadurecida para é...poder se lançar nesse novo desafio, digamos assim. Agora, a maturidade...é...digamos psicológica da pessoa, ela não tem muito a ver em relação ao aprendizado, porque criança não tem uma maturidade suficiente e no entanto tem uma facilidade maior, aprende de um determinado...sob...sob um determinado método, e o adulto não, às vezes o adulto sofre até mais restrições...é...com relação a...a...ao aprendizado, talvez pelas suas...vamos dizer assim, pelas suas...é...como é que eu posso dizer...pelas suas...é...restrições psicológicas que a própria vida impõe, então ele acha que se ele falar alguma coisa, isso deixa de ser maturidade, ele acha que se ele falar alguma coisa errada em sala de aula, as pessoas indiretamente vão criticar, então nós temos muito mais...é...restrições psicológicas enquanto somos adultos, portanto a maturidade, ela...ela é sempre acompanhada (gaguejo)de, de, de restrições psicológicas, em alguns casos, e...e nós não temos essa condição de, de aferir o que é certo e o que é errado, se vai fazer ou não ou se vai cometer ou não algum tipo de, de erro, ou se vai se mostrar demais para a turma, o que eles vão pensar a respeito disso, por isso que acho que nós temos que adquirir em primeiro termo, maturidade e a parte infantil também, para que você possa errar sem se sentir culpado.

P: Uhum...e, como é que entraria a questão da paciência no aprendizado?

L: É...isso aí é meio complicado, pra mim as vezes é complicado, porque...quando a gente entra em algum projeto, e a língua eu creio que seja...um pouco diferente né? O aprendizado, a nível de cultura, é...você quer saber, você quer logo descobrir né? Então, muitas das vezes, a impaciência gera uma ansiedade e a ansiedade muitas vezes atrapalha ou atrasa, é...o aprendizado. Então...comigo não é diferente, porque existem determinados assuntos ou livros, né? Principalmente agora que nós estamos terminando, existem assuntos de livros que eu gostaria já de...de entender, mas muitas das vezes até com a própria...vamos dizer assim, é...com o próprio passar do tempo, é que nós vamos descobrir um determinado assunto, que nós tínhamos dúvida no passado. Então eu estou aprendendo a lidar com isso, com o tempo para ter paciência, porque na verdade...é...quem tem paciência, muitas das vezes, isso aí eu vou ter que dizer, posso até estar errado, muitas das vezes não alcança o seu destino, em alguns casos, a impaciência gera que a pessoa tenha um direcionamento correto, a “impaciência” entre aspas, gera vamos dizer assim uma produtividade, digamos assim, maior. Porque ela vai procurar novos horizontes, ela vai pesquisar na Internet, em livros, vai conversar com outras pessoas a respeito daquele assunto, ao contrário de outras pessoas, que a impaciência gera ansiedade, elas ficam paradas, não aprendem e não fazem também o caminho a seguir.

P: Sei...e que importância você acha que teria a curiosidade da pessoa?

L: Eu acho que age, em todos...todos os sentidos né? Porque a pessoa com curiosidade...é...seria a mesma coisa que a pessoa querendo aprender né? Mas, a pessoa querendo aprender e não saindo do banco, né...digamos assim, ela não chega a lugar nenhum. Agora a pessoa querendo aprender, e curiosa por aprender determinados assuntos, ou seja, questionar (4x) sempre, né...é querer saber respostas para todas as perguntas mas de uma maneira bem dimensionada, não aquela coisa de...de você estar apenas perguntando e no momento seguinte você tenta assimilar uma outra questão, e acaba embolando por cima das questões anteriores e você não vai chegar a lugar nenhum. Agora a curiosidade com critério e a pessoa querendo aprender, eu acho que nós chegamos em algum lugar.

P: Você acha que você tem essa...essa qualidade, no caso? Essa curiosidade?

L: É...eu pelo menos, eu gosto muito de saber, gosto muito de estar muito bem informado. Na língua não é diferente, na língua eu...eu gosto muito de estar muito bem informado, tanto é que quando eu tenho alguma dificuldade de aprendizado...é...eu procuro ter ferramentas adicionais para poder entender melhor aquilo né? Mesmo que em alguns casos, ou eu não sei se é por causa da minha idade...a dificuldade de aprendizado, porque conforme amadurecemos, ficamos adultos, né...a dificuldade de entrar o conhecimento na cabeça da gente é maior...mas eu procuro ferramentas adicionais para poder compensar essa dificuldade. Então, ou é uma aula particular, ou instalo um determinado dicionário no computador, pra poder facilitar as frases, ou algum tipo de software (gaguejo)que, que dê sentenças por inteiro, pra que eu possa estudar né? Então, eu procuro sempre ferramentas adicionais, pra eu poder...é...tentar competir, fazer a coisa acontecer mesmo com todas as dificuldades que eu tenho, por isso que eu acho que nesses aspectos, eu sou bastante curioso e as vezes eu consigo, as vezes não, a maioria das vezes eu consigo o que eu pretendo.

P: Ah...como é que você acha, que importância teria a atitude positiva em relação as atividades propostas? Trabalho em dupla, ou exercício...

L: No que isso influenciaria?

P: É...assim...não...Você ter uma atitude positiva em relação a essas atividades, propostas pelo professor na aula, por exemplo: trabalho em dupla, você fazer com bom humor, ou com...com uma atitude positiva...

L: É...tudo que vem...tudo que vem a...a implementar o estudo em qualquer que seja a área, nesse caso, estamos falando da língua, tudo que venha a implementar, ou seja, os questionamentos, as pessoas formularem diálogos, ou existir uma conversa informal mesmo que erre, o tempo todo ou a maioria das vezes, mas nós estamos estabelecendo uma...uma comunicação, nós estamos fechando uma

conexão. Então qualquer que seja o...vamos dizer assim, o trabalho, qualquer que seja a ferramenta que o professor, ou até mesmo o próprio aluno possa sugerir, né? eu acho que...vai vir só para somar, porque nós ali para praticar, língua, falar é prática, então eu pratico o tempo todo, mesmo errando, eu creio que eu erro muito, mas quando o professor me tira da cadeira, ou seja, ele me coloca no meio da roda, eu não gosto de decepcionar, eu quero que as pessoas também participem, então eu faço o meu teatro, eu faço a minha parte e chamo todos para que venham...hoje aconteceu isso na sala, então eu chamo para que todos venham participar daquilo que eu acho inteiramente positivo, a partir do momento que nós temos um líder pra poder gerenciar todas aquelas pessoas que estão ali, precisando aprender, que estão ali de boa vontade, e se nós nos damos de corpo e alma naquele projeto, eu acho que...tudo leva a crer que vale a pena, então, portanto, seja positivo.

P: Uhum...é...como é que você acha que o espírito competitivo influenciaria o aprendizado da língua?

L: Depende da...aí depende mais da...vamos dizer, da questão emocional, da questão de caráter, né? É...a competição, ela é sadia, a partir do momento que seja apenas competição, né? Quando deixa de ser competição e passar a ser uma...vamos dizer assim, uma...guerra de posições, ou de preferências, ou até...é...digamos assim...de mostragem, de amostragem, aí passa...aí a competição deixa de ser uma coisa positiva, deixa de ser uma coisa madura. Quando nós competimos, eu creio que nós competimos entre amigos, então eu não tenho necessidade de na sala me mostrar, porque as pessoas que estão ao meu lado, todos são, estão no mesmo nível, então nós não temos condições de competir com quem está no mesmo nível que a gente, então a...a intenção que eu acho que pessoas sérias e que queiram aprender, é eliminar essa parte da...da guerra né? Fazer a competição, mas puxando a pessoa que estão ao lado para dar uma resposta, ou para um problema, ou para um diálogo, sempre procurando estar junto daquela pessoa e no final das contas, não gerar nenhum tipo de mal estar.

P: Seria mais uma cooperação né?

L: Exatamente, eu acho que a competição é isso, a competição é você mostrar o seu limite. Se o limite da pessoa é maior do que o seu, eu acho que você deveria deixar de lado, aquela, aquele mal estar, e aprender com a pessoa a chegar até o limite dela, aí sim eu acho que é uma coisa saudável, você sempre estar aprendendo.

P: Uhum...e por último, como é que entraria a criatividade no aprendizado da língua? A característica assim, da pessoa ser criativa...

L: Eu acho que é aquele negócio, a criatividade, ela vai muito...em alguns casos, ela vai muito da própria experiência, né? Mas vamos retirar a experiência, e vamos imaginar que todos estejam no mesmo padrão, no mesmo nível...Se você se propõe a aprender, você vai procurar frases novas, você vai procurar idéias novas, você vai procurar diálogos novos, você vai tentar entre aspas “inventar na sala”, para que todos possam aprender, possam desfrutar daquela sua nova idéia, novas frases, novas seqüências, novas sentenças, novas palavras, então isso só enriquece e eu acho que...a criatividade nunca é demais, a partir do momento que você queira né...fazer essa “criação”, entre aspas, e você estaria indiretamente, ou até, pode-se dizer que diretamente, usando o professor pra isso, com essa finalidade, e estaria também se enriquecendo, porque a partir do momento que você pensa, você diversifica e a partir do momento que você diversifica, claro que você pode...você, com certeza, aprende mais.

P: Uhum...Levy, se você pudesse é...associar o aprendizado da língua inglesa a uma imagem, como se fosse um desenho, uma imagem, como é que você...que tipo de imagem você usaria? “Aprender é inglês é como...”

L: Uma paisagem...uma paisagem, mas eu vou explicar porque a paisagem. Porque a paisagem advém de natureza, é natureza. Se você aprende naturalmente alguma coisa, no caso a língua, se você com aprende com naturalidade, você vai estar...vamos dizer assim, naturalmente, você vai estar sendo inserido naquele contexto de aprendizado da própria língua. Não é uma coisa forçada, não vai ser uma

pintura, vai ser realmente a natureza como ela é. Então, eu sempre aquilo, tudo que nós fazemos na vida, nós fazemos com naturalidade, a partir do momento que você não tem esse tipo de coisa, a...o negócio começa a ser uma coisa é...vamos dizer assim, meio falsificada, um negócio mais teatral, então se você está na sala, se você entra com o intuito de naturalmente aprender uma determinada coisa, eu acho que a coisa flui muito melhor, você vai estar num ambiente muito mais agradável, porque a natureza é agradável e você vai estar se sentindo bem, porque tudo que você fizer é uma coisa natural, você errou, você pode voltar, rebobinar a fita, vamos dizer assim e...e refazer o seu pensamento, refazer a sua idéia e refazer a sua sentença, isso é natureza, a natureza da pessoa e...eu acho que se nós pensarmos que nós estamos ali, aprendendo, ouvindo, assimilando e falando naturalmente, nós estaríamos, conseqüentemente, aprendendo mais rápido e aprendendo melhor.

P: Ah...tá ótimo Levy...obrigadinha...

Entrevista final com Levy – 12/12/07 (13:53')

P: Levy, é...como é que você avalia o seu aprendizado nesse segundo semestre do ano? Você fazendo um balanço do seu semestre...o que você teria a comentar sobre seu aprendizado?

L: É...talvez não tenha...talvez não, com certeza não foi, o que eu vou dizer, não foi em função da...do que eu aprendi ou não teve nenhuma interferência interna mas sim externa. É...não foi muito bom no balanço geral...não foi muito bom...é...mas devido a problemas externos...é...o...o...o aprendizado, ele seguiu o curso natural, ou seja, o professor, ele deu a sua...ele deu o seu recado, deu a sua aula, e...infelizmente, devido a problemas de fora eu não pude...é...captar ou assimilar da maneira como eu gostaria. Mas, correndo por fora, digamos assim, eu procurei compensar né...a minha...o meu déficit do estudo...é...que não foi nada...é...mais uma vez eu digo, não foi nada interno, ou seja, não foi nenhuma deficiência do...do professor ou da instituição para comigo, mas sim o oposto. Mas, de uma maneira geral, foi bom.

P: Ham...e...você se vê diferente do que você, em termos assim né..., não contando os fatores externos, tentando um pouco filtrar, você se vê diferente do que você estava no começo do ano?

L: Muito...mas...é...assim, cada ano que passa, eu me sinto...vamos dizer assim...mais intuitivo com relação ao aprendizado, eu me sinto mais...é...confortável com relação a conversar, é...eu já há muito tempo, desde o começo (gaguejo) do estudo...é...eu me sinto muito bem aprendendo, eu sou despojado muito da vergonha, eu não tenho vergonha para aprender, mesmo porque quem tem vergonha não segue em frente, então eu me sinto muito bem, e...digamos de três ou quatro anos pra cá...é...nesse último ano né...que é o da pergunta em questão...é...eu me sinto...muito mais sabedor das coisas, ou seja, eu tenho mais autoridade, tenho mais propriedade é...e quando eu vou conversar a respeito da matéria, do estudo em si.

P: Uhum...e o quê que você...é...porque que você que houve essa mudança? O que será que causou essa mudança?

L: É um conjunto de coisas na minha opinião, eu creio que...nós devemos fazer as associações...é...e eu acho que é meio um tripé...uma boa instituição, uma...instituição voltada exatamente para ensinar aquilo que deve ser ensinado e ser objetiva, a vontade de ambas as partes...da parte de quem está...pretende aprender e de quem...é...de quem está ensinando, e por último a disponibilidade também de ambas as partes, a disponibilidade que eu digo...é...são os horários, são...são os momentos que você pode...é...que você tem pra aprender e os momentos até que você cria pra aprender e a própria instituição vendo o seu aproveitamento, sua força de vontade, ela também abre um pouco as portas, ela facilita né?em relação ao aprendizado, ao estudo, a força de vontade que o aluno tem na...na realidade, então ela facilita em algumas coisas, pra que possa haver uma assimilação, pra que possa haver um aproveitamento maior por parte do aluno.

P: Uhum...e...quais foram para você, os momentos de maior tensão e angústia, em relação ao aprendizado da língua? Se houve esses momentos também...

L: Não...aconteceram sim...é...assim, são coisas excepcionais, porque normalmente eu me sinto bem quando vou aprender alguma coisa, ainda mais quando é alguma coisa que me interessa, mas...é...existiram...é...acho que dois momentos em...e também foram momentos muito...muito fechados, muito pontuais, é...porque eu não me senti muito confortável em relação ao...ao entendimento do que estava sendo me passado. Então, talvez tenha sido o ambiente, o barulho do ar, é...alguma coisa que estivesse interferindo, ou até a minha posição de cadeira, mas eu...naquele momento...eu não me sentia ali na aula, e...eu acho que até parecia, pelo fato de estar desconfortável, parecia que o professor...aí sim que ele me fazia mais perguntas, me direcionava mais e eu estava me sentindo como se eu não estivesse entendendo absolutamente nada, eu estava numa aula...nesse caso específico, em uma aula de inglês e...escutando grego, digamos assim...então, eu estava bem desconfortável e isso, inclusive, está no nosso...no seu relatório ...

P: É...e nesses momentos que você teve, de...de tensão, você fez alguma coisa para se sentir melhor? Como é que você tentou se ajudar, nesses momentos?

L: É...(gaguejo)na, na...a princípio, todo ser humano que é mortal e falível, né...e eu não fujo a essa regra, é...eu acho que ele desespera um pouco, mas é...aquela coisa, a gente usa um pouco da nossa experiência né...se está ruim não vamos deixar ficar pior, então o quê que eu fiz...eu, e por isso que eu digo, foi o ponto alto e não foi em uma aula inteira, foi em um momento daquela aula, eu troquei de cadeira e fiquei de frente, de frente para o professor e procurei estar de frente para todos que estavam, todos os alunos que estavam em sala, graças a Deus naquela ocasião, e nas ocasiões eram poucos né...em relação ao...a sala cheia, e eu pude então entender melhor a...vamos dizer assim, o que estava sendo né...traduzir melhor e pode devolver as perguntas que me eram feitas, quer dizer, eu consegui superar dessa maneira.

P: Pela troca do lugar né?

L: Pela troca do lugar...com uma simples troca de lugar.

P: É...isso...como é que você acha que o aprendizado do inglês pode ser menos desgastante emocionalmente?

L:...Olha...eu acho que não existe uma receita para o desgaste emocional, eu acho que quem já é nervoso, ou tenso, ou deprimido, ou ansioso por natureza...é...deverá continuar. Mas, eu creio que vai muito (gaguejo)da...da forma como é conduzida a aula, eu acho que se existe um professor que pode deixar algum aluno confortável para aprender, ou seja, é...é...indiretamente dizer para ele que você está aqui para aprender, portanto você não tem a obrigação de saber absolutamente nada, porque nós...alunos, enquanto alunos, nós achamos que temos que entrar em uma aula de inglês, já sabendo inglês para não passar vergonha, principalmente os...os mais adultos, as crianças nem...não esquentam, mas os adultos esquentam, acham que tem que saber tudo, acham que se falar alguma coisa errada vai...vão pagar mico né...como se diz, vai sofrer de...de, enfim, de...(retaliação?), de...sei lá. Então, eu acho que nós temos que entrar naquele lugar tranquilos, e sabendo que nós não sabemos, que estamos em sala de aula e assim, eu vou chegar no último livro e ainda vou achar que eu preciso saber mais, porque se eu acredito...se um mestre ainda tem muito o que aprender, que dirá o aluno. Então, eu creio que nós vamos sair daqui, que nós vamos ter que dar continuidade a isso, portanto, eu não tenho vergonha em dizer que eu, provavelmente, vou sair daqui sabendo alguma coisa, mas...volto a reportar aquela sua pergunta anterior, em relação ao princípio do ano e em relação aos anos anteriores, eu me sinto muito seguro em dizer que eu sei inglês...em relação aos anos anteriores, eu sei inglês...então eu posso, perfeitamente, se você me colocar em Nova York, eu garanto que eu não fico perdido, eu posso não saber me expressar...é...de maneira objetiva e correta, mas eu creio que com quem eu possa falar, ou eu vá falar, com, provavelmente, alguém que eu peça ajuda, essa pessoa irá me entender, irá me

entender e irá me levar a um lugar, a um ponto, um suporte de apoio para pedir ajuda, porque...aquilo que a gente faz, a proposta de se aprender inglês ou de se ensinar inglês para pessoas mais velhas né...porque sabemos que a dificuldade é maior...mas é exatamente um input de conhecimento básico para que essa pessoa possa subsistir em alguma...em algum local fora da...do hábitat natural dela, que ela está acostumada. Então, eu creio que é aí que entra esse inglês que eu estou aprendendo, o básico, porque agora o desenrolar seria se eu morasse fora, ou alguma coisa do gênero, mas eu creio estar seguro em relação a isso.

P: Uhum...e se você pudesse voltar no tempo, voltar para o início do ano, por exemplo, como é que você...você mudaria alguma coisa? A sua atitude em sala de aula, como aluno, como aprendiz?

L: Não...(gaguejo) eu costumo dizer assim, eu não me arrependo das coisas que eu faço, mas ao princípio do ano não, não mudaria um centímetro, porque eu acho que a minha metodologia de aprendizado, não é de ensino mas de aprendizado, é...pra mim é a suficiente, porque eu falo...as vezes eu pareço até louco, mas eu falo sozinho, falo com o espelho, eu converso com o livro, eu converso com o cachorro...

P: Faz o possível para aprender...

L: Faço o possível para me manter dentro da língua...então, mesmo sozinho, às vezes eu pareço ridículo, mas eu sei que esse ridículo está me trazendo excelentes resultados, então eu não mudaria muito do...do início do ano para cá, tanto é que eu fui um grande incentivador e simplesmente as pessoas não me deram muita conta, mas eu fui um grande incentivador de abrir uma aula na quinta-feira, uma aula entre nós aqui no Brasas, entre nós, apenas, no Brasas, para poder conversar, fazer uma conversação nossa de alunos, infelizmente, ninguém aceitou...é...então, eu não mudaria do início do ano para cá, mas se nós voltássemos alguns anos atrás, e eu tivesse a mentalidade que tenho hoje, infelizmente...a vida segue o curso natural...eu ia, eu estaria pensando em falar mais seriamente a respeito do inglês, naquela época do colégio, do ginásio...

P: Você teria avançado mais...

L: Muita coisa, muita coisa porque eu estaria com a mente muito aberta, eu estaria receptivo em demasia, e hoje eu sei que...existe uma trava natural né...vamos dizer assim, uma rejeição natural do próprio cérebro em relação a línguas, inclusive isso já foi dito até por você, é uma rejeição natural do cérebro em relação a outras línguas, então ele só admite entre aspas “o português”, então é muito mais difícil de aprender a língua, e naquela ocasião...é...eu via muita facilidade, só não dei o valor necessário.

P: Uhum...bom...como é que você imagina, assim, uma imagem...lembra que na entrevista passada eu pedi a vocês que pensassem em uma imagem sobre o que seria o aprendizado da língua, agora a imagem que eu peço agora a você para...para tentar criar, tentar elaborar, é como é que você vê o seu próximo ano? Que tipo de imagem você criaria para o próximo ano?

L: Eu vejo o seguinte...porque antes de falar a imagem, eu gostaria até de explicar, esses últimos livros são fundamentais...então...mas eu vejo muita, muita...storm...muita tempestade, no princípio, mas com uma bonança muito boa no final...porque nós temos que passar por algumas fases entre aspas “ruins” pra poder alcançar, então eu vejo...não digo uma tempestade, porque, na verdade, é um...um estudo agradável, mas eu vejo é...um quebra mar, né...eu vejo uma onda muito...

P: Isso para o próximo ano?

L: Para o próximo ano...e eu transpondo essa onda com uma bóia, uma balsa, uma bóia...enfim, e eu vou passar essa fase rápida de...de ondas fortes e vou entrar em um mar calmo, em um mar tranqüilo.

P: E nessa bóia você está sozinho?

L: Não...nessa bóia eu estaria, exatamente, por se tratar de uma bóia...nós...e eu não sou tão egoísta assim...né...eu gostaria que toda a turma estivesse junto, e inclusive o professor, porque, na verdade, o próprio professor é que vai orientar a bóia, é que ele que vai orientar qual é o melhor caminho que você pode...que você pode passar para transpor aquelas ondas fortes, para poder alcançar a bonança. Então, sem a classe que é para ser, para orientar a balsa, para remar...porque também dependemos da classe, eu dependo da classe, dos meus amigos, porque sem eles também não teria graça, então eles falam, eu discuto, eu converso com eles e eles conversam comigo, e tendo um orientador para poder pegar essa turma e remar essa bóia para um lugar seguro. Então, eu vejo mais ou menos isso, transpondo uma onda grande para depois pegar um mar sereno.

P: Ótimo Levy. Excelente.

ANEXO F- DIÁRIOS

Adriano

08/08/07

Enfim tomei coragem, fiz minha matrícula e agora estou aqui dentro dessa sala de aula cheia de pessoas que não conheço. Estou contando no tempo,estou me sentindo no meu primeiro dia de aula no primário, vontade de ir embora. (sensação).

Não sei se vou voltar na próxima aula, cada dia é uma vitória. Gostei da aula, da turma e da professora, mas tenho um bloqueio muito grande para aprender uma nova língua. É engraçado, mas essa quarta-feira foi muito esperada por mim. Nunca demorou tanto 60 min. As 19h- 20:20 foram os 80 min mais longos. Mas consegui ir até o final. Agora vou estudar um pouco e ouvir esse CD. Fui!!!

10/08/07

Olha! Voltei!! Estou novamente nessa sala de aula. Continuo muito tenso, pouco à vontade na sala de aula, olho muito para todos os cantos da sala, observo todos.

Parece tem hora que eu não deveria estar aqui, mas estou. A cada momento que a Professora faz uma pergunta para um amigo da classe minha tensão aumenta. O medo dela falar meu nome, isto é, direcionar uma pergunta para mim.

Continuo olhando muito para o relógio, tenso, esperando a aula terminar para ir embora. A aula é muito corrida, mas acho que estou acompanhando. Enfim, estou na luta ainda.

13/08/07

Hoje estou em São Paulo a trabalho, aqui nesse hotel sozinho mas estou estudando a lição que a professora está dando hoje. O legal é que estou sentindo falta da turma, da aula, da professora, isto é, acho que estou gostando.

15/08/07

Hoje faz uma semana, minha tensão diminuiu, porém não terminou. Na minha avaliação para primeira semana, consegui sobreviver a barreira dos primeiros dias.

Vejo que perder uma aula pesa bastante, mas se for necessário vou fazer a aula de reposição.

Olha que coisa boa, não olho tanto para o meu relógio. Isso é bom. Caramba, tive minha primeira avaliação: o diálogo 1. Estava um pouco nervoso, mas acho que fui bem. O chato que não gravei todo, tive que ler um pouco, mas prometo no próximo vou melhorar.

17/08/07

Já estou bem mais à vontade. Não estou mais olhandi para o relógio, a aula está fluindo bem. Estou bem mais feliz. Acho não, melhor tenho certeza que agora vou aprender inglês.

Hoje senti vontade de falar, responder as perguntas feitas em sala pela professora. Quem diria, olho firmemente para ela, respondo as perguntas, não olho mais para o relógio. Agora quando termina a aula, sinto vontade de querer mais. Poxa a aula está passando mais rápido. Ficaria 1,2,3,4 horas nessa sala de aula. Graças a Deus!

20/08/07

Poxa, cheguei atrasado, a aula já tinha começado. A professora estava corrigindo o dever de casa, mas entrei no clima, já respondendo com a turma.

A aula está 10, eu estou adorando, é agora que vou decolar.

23/08/07

Hoje não estou muito bem, não sei porque mas fiquei perdido, não estava conseguindo acompanhar a aula. Mas não vou deixar me abater, não sei porque aconteceu isso, será que a tensão está voltando, não pode ser. Acho que foi o meu dia, muito agitado, vou chegar em casa, e estudar mais essa lição. Achei um pouco difícil.

24/08/07

Sexta-feira sempre é um dia que todos estão já cansando, ainda mais 19h. A aula foi bem tranquila.

27/08/07

As aulas estão indo tão bem que hoje eu fui até às 20:30 que não senti. Hoje posso falar que não tenho mais tensão.

29/08/07

A aula hoje foi bem corrida. Cheguei atrasado, mas consegui acompanhar bem a aula. O “legal” que estou conseguindo acompanhar o ritmo rápido da aula.

Fico feliz, consegui chegar na décima aula, com um grande detalhe, cheguei à décima aula com grande aproveitamento. Hoje eu vejo que aprender um novo inglês não é tão complicado.

Quarta-feira que vem já vou fazer minha primeira prova, estou tranquilo. Vamos ver o resultado.

31/08/07

Não fui à aula. O grande problema não é aprender inglês e sim saber separar trabalho e estudo. Por isso que as pessoas falam que a criança tem mais facilidade de aprender inglês, não e mais, facilita e sim mais tempo para se dedicar, mas eu vou encarar, vou até o fim.

03/09/07

Meu trabalho cada vez mais tomando meu tempo. Isso faz com que eu tenha que estudar mais em casa.

05/09/07

Prova. Infelizmente tive que ir para Foz do Iguaçu a trabalho.

10/09/07

A aula foi tranquila, pena que estou faltando muito. Acompanhar as aulas fica cada vez mais difícil, devido ao número de faltas.

Leonardo

Julho/2007

Na primeira semana de julho eu participei, na empresa em que trabalho, de um encontro das cinco maiores empresas do segmento, representados pelos seus diretores, para troca de experiências sobre segurança do trabalho. Todas as reuniões acontecem em inglês, pois estavam presentes argentinos, brasileiros, americanos, alemães e ingleses. Apesar de

ainda ter grande dificuldade de entendimento dos americanos e alemães consegui acompanhar a maioria das discussões, em nenhum momento fui solicitado para falar, o que foi um alívio. No último dia quando parecia estar tudo acabado, um dos representantes teve a brilhante idéia de dar a oportunidade de todos os participantes expressarem um depoimento a respeito do encontro, lógico que em inglês, quando o primeiro (sentado em posição oposta que eu estava) começou a falar, a vontade que tive era desaparecer, a sensação é inexplicável, então tentei manter a calma, coisa que neste momento é impossível, e comecei a ensaiar um breve discurso, enquanto passava pelos demais participantes, aproximadamente 20. Diga-se de passagem não ouvi nada o que eles falaram, para completar o drama, antes de mim falou um colega meu que além de um excelente inglês, tem uma perfeita oratória. Quando chegou a minha vez se perguntasse o meu nome, talvez responderia: I don't know!, a única frase que me lembro: I'm glad... e mais alguma coisa e depois travou e não saiu mais nada, nem thank you. Depois de uns 10 segundos de silêncio, o próximo percebeu o meu desespero e começou a falar, parecia que todo o meu sangue circulava no rosto.

20/08/07

O desespero em tentar aprender inglês é gritante, é inevitável criar frase com palavras do tipo despite, although, sem ser a respeito do aprendizado de inglês, mesmo o professor dizendo para ter calma.

22/08/07

Hoje tive uma reunião com um diretor alemão, para não contrariar a lei de Murphy, fui o primeiro a chegar, lógico que não entrei na sala, rapidamente tratei de inventar uma desculpa para não ficar sozinho.

23/08/07

Percebi que a técnica de repetir sem parar realmente funciona. No início da aula o professor fez um comentário a respeito de uma aluna que chegou atrasada esperando que a turma respondesse, e mesmo sem pensar quase por reflexo eu respondi o que ele queria ouvir.

24/08/07

Fiquei contente ao responder várias dúvidas feitas que minha esposa fazia enquanto navegava na internet.

28/08/07

Em função da falta do professor foi passado um filme, a compreensão só é possível com a legenda, mas mesmo assim, percebo que o vocabulário é muito pobre.

30/08/07

Um colega de trabalho pediu para ajudar no envio de um e-mail para o exterior, mesmo sabendo que a assinatura é a dele, a responsabilidade pesa e as simples frases tornam-se uma tortura.

10/09/07

Pior do que ser corrigido pelo professor por um erro básico, é ser corrigido por outro professor na frente do meu, mesmo sendo em tom de brincadeira.

Levy

22/08/07

A aula foi muito proveitosa, estou me adaptando à nova metodologia do professor novo, mas como sempre me sinto muito à vontade. Creio que, dessa maneira mais descontraída, posso absorver mais as lições dadas.

27/08/07

Hoje foi estranho. Me senti como se estivesse entrando em uma sala de aula (de curso de inglês) pela primeira vez. Não senti ansiedade ou coisa semelhante, mas uma expectativa do que poderia encontrar lá. No fim das contas foi muito boa.

29/08/07

Hoje a aula foi muito boa. Estava muito cansado e não prestei atenção em alguns pontos da aula. Me senti muito bem e relaxado.

05/09/07

Estava muito tranquilo e como sempre, a aula foi ótima. Depois saí para beber e conversar com o pessoal. Não tenho problemas de integração ou medo do público. O que importa é a determinação.

10/09/07

Revisão. Me senti bem relaxado e tranquilo. Apreensivo com relação à prova.

24/09/07

Prova oral. Senti algum desconforto.

26/09/07

Senti uma leve ansiedade pela passagem de livro (resultado das provas). Turma velha, livro novo e a minha vontade de aprender me deu motivação e tranquilidade.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)