

FERNANDO WEBER DENARDIN

**IDENTIDADES, INVESTIMENTO E RESISTÊNCIA –  
PROBLEMATIZANDO O MITO DE APRENDER INGLÊS EM UMA  
ESCOLA DE LÍNGUAS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, no Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração: Linguagem, Interação e Processos de Aprendizagem, no Centro Universitário Ritter dos Reis - UNIRITTER, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Beatriz Fontana.

Porto Alegre, 2010

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

## RESUMO

Nas últimas décadas, a investigação sobre processos de resistência manifestados em aulas de língua inglesa vem ocupando destaque na área de ensino-aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira (LE). Alinhado a essa tendência, este estudo tem como objetivo analisar os motivos que levam um grupo de alunos adultos de classe média, profissionais liberais, a apresentar atitude avaliada como de resistência (CANAGARAJAH, 1999) ao aprendizado de inglês numa escola de línguas de Porto Alegre. Para isso, foi realizada uma investigação qualitativa interpretativista de cunho etnográfico, fazendo uso do conceito de investimento segundo Bonny Norton (2001), da noção de identidade negociada na interação e dos pressupostos da teoria sociocultural vygotskiana. O processo de resistência à aprendizagem é avaliado na sua relação com as identidades dos participantes, ao mesmo tempo em que é problematizado o mito de aprender inglês em uma escola de línguas.

Palavras-chave: investimento, identidade, resistência, ensino-aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira (LE).

## **ABSTRACT**

In the last decades, the investigation about the resistance process perceived in English classes has been very influential in the language learning and teaching of English as a Foreign Language (FL). Aligned to this trend, this study has the objective of analyzing the reasons why a group of students of middle class, liberal professionals, present attitude evaluated as of resistance (CANAGARAJAH, 1999) to learning English in a language school in Porto Alegre. For this purpose, an interpretative qualitative research of ethnographic inspiration was developed, making use of the concepts of investment according to Bonny Norton (2001), of the notion of identity negotiation in the interaction and of the assumptions of the Vygotskian sociocultural theory. The resistance process to learning is evaluated in its relation with the participants' identity, at the same time as it problematized the myth of learning English in a language school.

Key words: investment, identity, resistance, language learning and teaching of English as a Foreign Language (FL).

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	6
1.1 OBJETIVOS E PROBLEMAS A SEREM INVESTIGADOS .....	8
1.1.1 Problema de pesquisa .....	8
1.1.2 Objetivo geral.....	9
1.1.3 Objetivos específicos.....	10
1.1.4 Perguntas de pesquisa.....	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
2.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.....	11
2.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....	21
2.3 NOÇÃO DE IDENTIDADE E DE INVESTIMENTO NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL ....	26
2.4 RESISTÊNCIA E MOTIVAÇÃO .....	33
2.5 TRATAMENTO CORRETIVO.....	40
3 METODOLOGIA QUALITATIVA DE INVESTIGAÇÃO .....	43
3.1 PRINCÍPIOS ETNOGRÁFICOS DE PESQUISA.....	45
3.2 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO .....	49
3.3 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	50
3.4 DESCRIÇÃO DA GERAÇÃO DE DADOS.....	50
3.5 TIPOS DE ENTREVISTA.....	51
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS .....	98
ANEXOS.....	102

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o inglês é a língua internacional dos negócios, da ciência, dos encontros políticos, bem como dos eventos internacionais das mais diversas áreas do conhecimento. No entanto, do ponto de vista linguístico, de acordo com Rajagopalan (2003, p. 12), o inglês não é somente uma língua, já que passou a ser tratado como uma *commodity*, ou seja, “uma mercadoria em torno da qual está sendo construído um poderoso fetichismo”. Basta observar-se como a língua inglesa se faz presente em toda a parte no nosso cotidiano urbano, principalmente, desde os jornais às vitrines das lojas, passando pelas roupas, comandos de eletrodomésticos e qualquer campo da vida social. Além dessa constatação, observa-se um discurso<sup>1</sup> institucional que considera o domínio da língua inglesa um fator fundamental no mundo globalizado de hoje, tanto para melhores oportunidades de trabalho quanto como um passaporte para o sucesso profissional.

Face a esse discurso corrente na classe dominante, um aprendiz de inglês como língua estrangeira (LE)<sup>2</sup> tem vários motivos, além da apropriação de uma *commodity*, para aprender o idioma. Com frequência, essa justificativa se apresenta como uma resposta aos apelos de consumo produzidos pelos países de língua inglesa. No entanto, apesar desses objetivos para justificar o ingresso em uma escola de línguas como sendo a melhor opção para um resultado satisfatório em termos de competência na língua, observa-se que esses resultados nem sempre são alcançados ou são satisfatórios.

O que me motivou a realizar este estudo foi o fato de vivenciar, como professor, uma situação na qual um grupo de alunos de nível pré-intermediário de competência na língua inglesa apresentava um baixo índice de desenvolvimento do uso da língua em interação em uma sala de aula de um curso de línguas com a reputação de ser um dos melhores do país. Essa baixa participação interacional, apesar de estimulada e priorizada pelos princípios pedagógicos da franquia,

---

<sup>1</sup> O termo discurso, como aplicado a este estudo, significa um conjunto de informações coerentes sobre um assunto específico, em geral aceito como sendo verdadeiro (HOUAISS, 2009, p. 1054).

<sup>2</sup> Está sendo feita aqui a distinção entre segunda língua e língua estrangeira no que se refere ao contexto de ensino-aprendizagem. Um brasileiro estudando inglês nos EUA está aprendendo uma segunda língua, enquanto um brasileiro estudando inglês no Brasil está aprendendo uma LE .

caracteriza o que está sendo referido neste estudo como atitude de resistência ao aprendizado.

Por outro lado, essa situação expressa uma aparente contradição, já que está incluído dentro de um discurso institucionalizado o mito de que um dos melhores lugares para se aprender inglês é o país onde a língua é falada como língua oficial ou, então, as escolas de língua conceituadas e caras. Na literatura sobre ensino-aprendizagem de LE, uma possibilidade de análise dessa situação aponta para as atitudes de resistência ao aprendizado da língua. Norton (1995 e 2001) tem se dedicado a esses estudos, que também têm inspirado pesquisas no Brasil, como as de Longaray (2005) e Fontana (2005).

Para Norton (1995 e 2001), essa resistência do aprendiz pode estar relacionada a vários fatores: o valor simbólico da língua a ser aprendida, a imposição dessa língua, configurando uma situação de imperialismo linguístico, a pressão da família, da empresa, a comunidade de prática da sala de aula, a identidade social do aprendiz, entre outros aspectos. Norton (1995, p. 9) afirma em seus estudos “que teóricos tradicionais na área da aquisição de segunda língua ainda não desenvolveram uma teoria da identidade social que pudesse integrar o aprendiz de línguas e o contexto de aprendizado”, além de não conseguirem abordar como as relações de poder podem afetar a interação entre aprendizes de línguas e falantes da língua-alvo, ou entre falantes menos proficientes e falantes mais proficientes.

Levando em consideração essas premissas, Norton aponta que a concepção atual do indivíduo na teoria de Aquisição de Segunda Língua (ASL) deveria ser refeita. Para explicar os resultados de seu estudo realizado em 1995, a autora indica que a concepção de identidade social é múltipla e sujeita a mudança. Da mesma forma, propõe conceitos de investimento, ao invés de motivação, por este não conseguir capturar a complexa associação existente entre as relações de poder, identidade e aprendizado da língua. Nesta dissertação, o conceito de investimento de Norton foi utilizado com o objetivo de investigar por que os alunos em uma turma de adultos de classe média apresentam atitude de resistência ao aprendizado de inglês, apesar de frequentarem uma escola de línguas tradicional, considerada modelo de competência em ensino de inglês como LE.

Para desenvolver o presente estudo, foi utilizada a metodologia qualitativa de pesquisa (ERICKSON, 1990; BORTONI-RICARDO, 2008), de cunho etnográfico, buscando analisar tanto o ponto de vista dos alunos participantes (visão êmica), quanto o do pesquisador (visão ética).

Os dados para o presente estudo foram gerados a partir de entrevistas individuais sobre a importância da língua inglesa para esses alunos e o que os motiva a aprender a língua. Da mesma forma, faz parte dos dados analisados a entrevista com a professora da turma. Neste estudo, também é feita uma comparação entre a proposta pedagógica dessa escola de línguas e o que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), considerando-se a abordagem sociocultural subjacente a ambos.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: primeiramente foi desenvolvida uma introdução na qual se explicita a relevância do estudo; em seguida são abordados os objetivos e problemas a serem investigados e o problema que gerou este estudo. Em um segundo momento, desenvolve-se a fundamentação teórica que dá sustentação ao estudo, ou seja, a abordagem sociocultural, seguida da descrição dos PCNs e a relação com investimento, aprendizagem e processo de resistência. No terceiro capítulo, descreve-se a metodologia qualitativa – de acordo com os princípios etnográficos utilizados pelo estudo –, os participantes, o ambiente e a descrição de como os dados foram gerados. O quarto capítulo é dedicado à análise dos dados, seguindo-se as considerações finais, as implicações deste estudo para o ensino de línguas estrangeiras, as referências e os anexos.

## 1.1 OBJETIVOS E PROBLEMAS A SEREM INVESTIGADOS

### 1.1.1 Problema de pesquisa

O problema que gerou este estudo foi a dificuldade de desenvolver o programa de ensino de língua inglesa, mais especificamente, a competência para o uso oral da língua, numa turma de nível pré-intermediário de uma reconhecida escola de línguas. Segundo as orientações do referencial teórico dessa franquia, o desenvolvimento da competência oral é uma prioridade. No entanto, apesar dessas

orientações contidas no plano pedagógico, esses alunos não se envolviam nas atividades de conversação como previsto, resultando em um não-desenvolvimento da competência de uso oral da língua.

Conforme constatado pelo instrumento de avaliação, esses alunos não atingiam as expectativas mínimas de desenvolvimento dessa competência. Considerando-se que essa escola de línguas é tida como uma das melhores escolas do Brasil e que se anuncia como desenvolvendo a metodologia mais atualizada e eficiente para o ensino de línguas, o que se observa é que nessa aparente contradição temos um problema a ser analisado. Além disso, associa-se o mito de que, conforme apontado em estudos de Rajagopalan (2003) e Barcellos (2004), uma grande parcela de aprendizes acredita que a melhor forma de se aprender uma língua é ir para o país onde ela é falada como língua materna ou frequentando uma boa escola de línguas.

Revisando a literatura da área sobre questões de ensino-aprendizagem de LEs, verifica-se que a teoria sociocultural tem sido a referência para a compreensão de como se aprende, com base na interação, entendidas como práticas socioculturais que favorecem a organização do pensamento (LANTOLF, 2006) e a construção de conhecimento.

### **1.1.2 Objetivo geral**

Tendo em vista a situação problema apresentada, o objetivo geral desta dissertação é observar e analisar os motivos que levam um grupo de alunos adultos de classe média, profissionais liberais, a apresentar atitude<sup>3</sup> de resistência ao aprendizado de inglês numa escola de línguas de Porto Alegre, especialmente em relação ao uso oral da língua em situações de interação.

---

<sup>3</sup> O termo atitude refere-se à maneira, conduta, posição assumida, modo ou norma de proceder, orientação, conforme Gardner e Lampert, (1972).

### **1.1.3 Objetivos específicos**

Verificar por que certos alunos apresentam atitude de não participação nas atividades de uso oral da língua nas aulas de inglês e fazer um levantamento das opiniões desses alunos em relação à importância do inglês e as razões pelas quais eles estudam essa língua, contrapondo à atitude que eles apresentam em sala de aula compõem os objetivos específicos desta dissertação.

### **1.1.4 Perguntas de pesquisa**

As perguntas de pesquisa que orientam este estudo são decorrentes da situação de não participação:

- a) O que está acontecendo aqui? Qual o motivo que leva esses alunos a não participar ativamente das aulas de inglês, especialmente nas atividades de uso oral da língua, ou seja, qual o motivo que leva esses alunos a apresentar atitudes de resistência ao aprendizado de inglês?
- b) O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações? Qual a importância da língua inglesa na vida desses alunos?
- c) De que maneira esses alunos aprendem melhor, na perspectiva deles próprios?
- d) Como essas ações de resistência, que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula, relacionam-se com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional? Que impacto essa não participação em sala de aula tem nos objetivos desses alunos para estudar inglês?

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, será apresentada a base teórica do estudo que norteia esta dissertação. Primeiramente será desenvolvida uma subseção sobre os princípios da perspectiva sociocultural para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, seguida de uma subseção sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras e sua repercussão nas escolas de línguas. Após, segue-se uma discussão sobre a noção de identidade e de investimento na perspectiva sociocultural e, finalmente, sobre a noção de resistência e motivação.

### **2.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL**

A perspectiva sociocultural se propõe a analisar os aprendizes de línguas a partir da observação de como o conhecimento em língua estrangeira (LE) é construído na interação de forma colaborativa, em oposição a outras perspectivas que se ocupam primeiramente em entender os aprendizes de línguas como indivíduos autônomos (MITCHELL & MYLES, 2004). O termo “sociocultural” refere-se não somente aos contextos sociais e culturais da atividade humana (THORNE, 2005), mas também à contribuição das práticas socioculturais para a organização do pensamento (LANTOLF, 2006).

De acordo com Mitchell & Myles (2004), na área da ASL, no que diz respeito ao aprendiz, é possível distinguir três orientações: a perspectiva linguística, que está interessada nas estruturas e processos que ocorrem dentro da mente; a perspectiva psicológica, que se preocupa em formular as diferenças individuais entre aprendizes e suas implicações para o sucesso na aprendizagem; e a perspectiva sociocultural, que se volta para os aprendizes e os percebe como seres sociais e membros de grupos sociais. O interesse desta dissertação, contudo, está associado à perspectiva sociocultural, que inclui no seu escopo a discussão do problema investigado.

Tradicionalmente, nas salas de língua estrangeira, de acordo com Hall (2001, p. 25), “a língua tem sido tratada como um conjunto de sistemas estruturados,

autônomos, compreendidos de símbolos fixos e regras em sua combinação”.<sup>4</sup> A aprendizagem, por sua vez, tem sido vista como um processo individual e interno, isto é, o novo conhecimento acontece por meio de estruturas mentais preexistentes. Chomsky (1965), por exemplo, considera esse processo linear, organizado sequencialmente e influenciado pelo conhecimento inato do indivíduo. As abordagens cognitivas, no escopo da ASL, portanto, reconhecem o aprendiz como um indivíduo e não estão interessadas no processo de aprendizagem a partir de uma perspectiva sociocultural. Elas se concentram no indivíduo e na mente do aprendiz como um processador de informação e, dessa forma, não o veem como um ser social (MICHELL & MYLES, 2004).

Por outro lado, nas perspectivas tradicionais da abordagem psicolinguística para o ensino de línguas estrangeiras, predominantes nas pesquisas sobre como se aprendem línguas e inspiradas no cognitivismo, privilegia-se a compreensão de que o ato de aprender é individual e depende de habilidades cognitivas. Nessas abordagens, a interação passou a ser a chave para que os alunos aprendam uma língua, sobretudo entre pesquisadores que se afiliam à Hipótese Interacionista (LONG, 1981),

Segundo essa hipótese, a interação oferece a possibilidade para a obtenção de insumo modificado, ou seja, oportuniza que o aprendiz se engaje em uma negociação de significado. Para Long (1981), criador dessa pressuposição, a modificação de insumo ocorre, por exemplo, quando o aprendiz ou falante não nativo não entende o que está sendo dito pelo interlocutor e inicia o reparo da fala do outro. Em outras palavras, a exposição ao insumo modificado é a condição necessária para a aquisição de L2. Na Hipótese Interacionista, fala-se em “negociação de significado”:

os momentos em que, para tentar resolver uma quebra do fluxo comunicativo em função de uma incompreensão<sup>5</sup> ou compreensão incompleta de um termo da fala do interlocutor, os participantes da interação reparam sua produção, negociando o significado do que não foi bem

---

<sup>4</sup> “[...] language has been treated as a set of autonomous, structured systems comprised of fixed symbols and rules for their combination”. A tradução desta citação, bem como de todas as demais neste estudo, são de minha autoria.

<sup>5</sup> Todas as citações e referências desta dissertação serão regidas pelas normas da nova ortografia.

compreendido. Esses momentos de reparo proporcionarão ao aprendiz o acesso a insumo compreensível, produção modificada e *feedback* sobre sua produção. (PICA, 1994, p. 540)

Entende-se por insumo compreensível (*comprehensible input*), termo cunhado por Krashen (1985), o insumo oferecido, que deve estar sempre um grau acima do nível em que se encontra o sujeito em processo de aquisição, ou seja, as formas gramaticais pertencem a um nível mais avançado do que o estágio corrente da interlíngua<sup>6</sup> do aprendiz (LONGARAY & LIMA, 2006).

Acredita-se que haverá mais possibilidades de ocorrer aquisição quando houver mais instâncias de reparos, isto é, maior será a possibilidade de negociação de significado e, portanto, maior será a probabilidade de obter insumo compreensível e consequente produção modificada. Se a aquisição acontece no engajamento em negociação de significado, Ellis (2000) sugere que, quando o aprendiz escuta os outros falando na sala de aula, ele está simplesmente prestando atenção ao insumo não interativo; logo, não está interagindo, pois não está falando. No entanto, não significa que não esteja aprendendo. Fatores culturais, evidenciados pelas convenções de uso da língua, definem quando, como, a quem e sobre o que é adequado conversar. Entretanto, Schlatter, Garcez & Scaramucci (2004) considerarem como bem-sucedidos os falantes que são capazes de interagir cada vez mais em várias práticas sociais e que se envolvem em atividades de aprendizagem, ao invés daqueles que se limitam a utilizar uma estrutura gramatical adequadamente ou que conseguem fazer julgamentos parecidos aos dos falantes nativos.

Por outro lado, as teorias inatistas, de base chomskyana, que se referem à aquisição da L1, enfatizam a existência de um dispositivo, uma espécie de “caixa preta” no cérebro, ou seja, uma Gramática Universal, que é comum a todas as pessoas, contendo as regras de todas as línguas, condicionando, assim, a aquisição a uma exposição mínima ao insumo (ELLIS, 1997). Em outras palavras, de acordo com Fiorin (2002, p. 220), “Chomsky (1965) propõe que a criança tem um dispositivo

---

<sup>6</sup> A língua do aprendiz, definida como um sistema estruturado construído pelo aprendiz em qualquer etapa do desenvolvimento da segunda língua (SELINKER, 1972), o processo pelo qual ela evolui e a explicação de suas características (ELLIS, 1997).

de aquisição da linguagem (DAL) inato que é ativado e trabalha a partir de sentenças (insumo) e gera como resultado a gramática da língua à qual a criança está exposta”. Chomsky afirma que esse dispositivo é formado por uma série de regras e, em contato com sentenças de uma língua, a criança seleciona essas regras que funcionam naquela língua em particular, desativando as que não têm nenhum papel (FIORIN, 2002).

Logo, Chomsky (1981) propõe a Teoria de Princípios e Parâmetros na qual afirma que Gramática Universal é “formada por princípios, ou seja, ‘leis’ invariantes, que se aplicam da mesma forma em todas as línguas e parâmetros, ‘leis’ cujos valores variam entre as línguas e dão origem tanto à diferença entre as línguas como à mudança numa mesma língua” (FIORIN, 2002, p. 221). Por exemplo, assume-se que as sentenças de todas as línguas devam ter um sujeito. No entanto, esse sujeito pode ou não ser omitido. Caso a criança seja exposta ao português, o valor do parâmetro será “o sujeito pode ser omitido”, como por exemplo, na sentença “Está chovendo”. Contudo, a criança exposta ao inglês marcará o valor do parâmetro como “o sujeito deve ser sempre expresso”, como por exemplo, em “It’s raining” (*it* sendo o sujeito da mesma frase acima: “Está chovendo”) (FIORIN, 2002).

Ratificando a posição da Hipótese Interacionista (LONG, 1981), a aprendizagem, por sua vez, tem sido vista como um processo individual e interno, ou seja, o novo conhecimento acontece graças a estruturas mentais preexistentes. Chomsky (1965) considera esse processo linear, organizado sequencialmente e influenciado pelo conhecimento inato do indivíduo a partir do que ele denominou de Gramática Universal, priorizando o aprendiz como um indivíduo. O foco se dá no indivíduo e na mente do aprendiz, como um processador de informação. Dessa forma, o aprendiz não é visto como um ser social (MICHELL & MYLES, 2004).

Contrapondo-se à visão inatista chomskyana, tanto quanto à visão mentalista apoiada na Hipótese Interacionista, Hall (2001) afirma, com base na perspectiva vygotskyana da aprendizagem, que há limitações no desenvolvimento comunicativo na perspectiva tradicional, argumentando que os conceitos atuais do aprendizado de línguas estão ligados à nossa participação e aprendizado ativo em atividades e eventos socioculturais.

Hall (2001) considera a teoria de Vygotsky, proposta há mais de 50 anos, como a mais adequada para a compreensão do aprendizado de línguas desde uma perspectiva social, fundamentando as teorias modernas de aprendizagem. Para a autora, a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão vinculados de forma inerente à prática social, tendo em vista que, segundo Vygotsky (1995), a aprendizagem é resultado de um processo coletivo de co-construção, no qual os participantes, por meio da interação, negociam significados e identidades. De acordo com Hall (2001, p. 25), a maior contribuição vygotskiana “foi relacionar tanto a natureza quanto o desenvolvimento do caráter psicológico aos seus ambientes socioculturalmente formados”.<sup>7</sup>

Nesse sentido, o desenvolvimento da língua começa no mundo material e social quando são adquiridas as competências e conhecimentos socioculturais e linguísticos, entre outros. Aprende-se, então, não somente componentes lexicais e gramaticais, como também se aprende a realizar ações na vida social, com as palavras, transformando símbolos linguísticos em habilidades e conhecimento individual. Nas palavras de Hall (2001, p. 26), elaboradas a partir de Vygotsky (1995), “nossas habilidades inatas de aprender, incluindo perceber, categorizar, desenvolver uma perspectiva e construir modelos e analogias constitui somente as condições necessárias para a aprendizagem da linguagem”.<sup>8</sup>

Observando as teorias vigentes que dão respaldo às metodologias de ensino de LE, verifica-se que as interpretações contemporâneas da teoria sociocultural de teóricos da ASL com base em Vygotsky, configuram o processo que segue princípios norteadores (MITCHELL & MYLES, 2004). O primeiro princípio diz respeito à língua como elemento de mediação na atividade mental. Os recursos mediacionais, ou seja os agentes que estruturam não só as atividades comunicativas que são transformadas em conhecimento e habilidades individuais, mas também os valores e significados relacionados a elas servem de referência para negociarmos nossa inclusão, enquanto participantes competentes das

---

<sup>7</sup> “[...] was to link both the nature and development of psychological character to its socioculturally formed environments.”

<sup>8</sup> “[...] our innate abilities to learn, including perceiving, categorizing, taking a perspective, and making patterns and analogies constitute only the necessary preconditions for learning language.”

interações. Não só contribuem para a estruturação da atividade em si, mas para a percepção dos valores e significados incluídos, permitindo a negociação de sentido ao longo do processo de construção de conhecimento.

Os professores também utilizam alguns recursos, de acordo com o contexto, com o objetivo de proporcionar uma melhor aprendizagem aos seus alunos no ambiente escolar. Pode-se perceber, desse modo, que os recursos mediacionais são os materiais utilizados em sala de aula e os recursos utilizados na preparação de atividades consideradas adequadas para o desenvolvimento comunicativo. Hall (2001, p. 30) afirma que “quanto mais experientes ficamos em usar os meios para realizar nossas atividades e para alcançar nossos objetivos, mais competentes nos tornamos em usá-los”.<sup>9</sup>

O segundo princípio de fundamental importância para a perspectiva sociocultural é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Conforme Hall (2001, p. 30), “a aprendizagem é um processo dinâmico pelo qual os recursos mediacionais das atividades de comunicação de um indivíduo são transformados em conhecimentos individuais e habilidades”.<sup>10</sup> Esse processo acontece na ZDP, definida por Vygotsky como:

A distância entre o nível do desenvolvimento real determinado através da resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.<sup>11</sup> (VYGOTSKY, 1987, p. 86)

Em outras palavras, a criança pode desempenhar tarefas mais avançadas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Contudo, deve-se lembrar que o professor ou o adulto não é a única fonte de auxílio na ZDP; alunos podem ajudar alunos, assim como as crianças podem auxiliar seus amigos nesse processo. Dessa forma, todos podem aprender com a contribuição do parceiro.

---

<sup>9</sup> “The more experience we attain in using the means to realize our activities and to accomplish our goals, the more competent we become at using them.”

<sup>10</sup> “[...] learning is a dynamic process by which the mediational means of one's communicative activities are transformed into individual knowledge and skills.”

<sup>11</sup> “[...] the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.”

Entretanto, Hall (2001) afirma que a aprendizagem ocorre com maior probabilidade quando os aprendizes investem ou estão predispostos a alcançar um objetivo particular e usar os meios na busca desse objetivo. Por sua parte, Schlatter, Garcez & Scaramucci (2004, p. 353) afirmam que

o construto da ZDP prevê que não ocorre desenvolvimento se a tarefa for muito simples ou se houver mais assistência do que necessário. Em outras palavras, para que haja desenvolvimento, é necessário que, gradativamente, a assistência seja retirada para que o aprendiz possa trabalhar independentemente.

Uma vez que a aprendizagem é resultado da interação social, para Schlatter, Garcez & Scaramucci (2004), a sala de aula é um lugar propício para a criação de oportunidades de mediação e de assistência na ZDP, favorecendo, desse modo, oportunidades de interação aluno-aluno e aluno-professor. Nessa compreensão de sala de aula, para Donato (2000, p. 46): “as elocuições do professor e dos outros aprendizes em uma aula de L2 são mais do que insumo linguístico para ser tornado compreensível. São essencialmente práticas sociais de assistência que modelam, constroem e influenciam a aprendizagem em diferentes contextos”.

Para Schlatter, Garcez & Scaramucci (2004), corroborando a perspectiva vygotskiana, a aprendizagem é socialmente situada e passa do social para o individual. O processo de orientação de um adulto ou de um companheiro, contudo, requer uma estratégia importante, chamada de *scaffolding*, ou seja, andaime, termo cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976), uma vez que as crianças ou aprendizes são induzidos sobre como fazer as coisas mediante a fala colaborativa, até conseguirem apropriar-se de um novo conhecimento ou habilidades. A aprendizagem acontece quando envolve uma mudança da atividade colaborativa intermental para a atividade autônoma intramental.

O fenômeno intermental é visto como desenvolvimento conceitual e de consciência. Somente mais tarde os indivíduos desenvolvem sua própria consciência, tornando-se, assim, um fenômeno intramental (MITCHELL & MYLES, 2004). Nesse processo de interação negociada, os especialistas determinam os tipos de assistência de que o aprendiz necessita para realizar uma tarefa particular, no intuito de alcançar aquilo que, sem a mediação, seria mais difícil (HALL, 2001).

Donato (2004, p. 40) sugere que “em interação social um participante com conhecimento pode criar, pela fala, condições de apoio em que o aprendiz pode participar e expandir habilidades de conhecimento a níveis maiores de competência”.<sup>12</sup>

Como já foi discutido na noção de ZDP, essa construção do conhecimento, no entanto, pode ser auxiliada não apenas pelo professor, mas também pelos colegas por meio da interação.

Donato (1994, p. 41) afirma que a ajuda do andaimento pode ser caracterizada por seis estratégias: I. recrutar interesse na tarefa; II. simplificar a tarefa; III. manter a busca do objetivo; IV. marcar características críticas e discrepâncias entre o que foi produzido e a solução ideal; V. controlar frustração durante a solução de problemas; e VI. demonstrar uma versão idealizada do ato a ser desempenhado<sup>13</sup> (DONATO, 1994).

Percebe-se que o trabalho colaborativo entre professor-aluno ou entre a pessoa com conhecimento e o novato é muito importante na sala de aula. Os resultados dessa interação certamente serão significativos na aprendizagem. Em contrapartida, o processo de aprendizagem em aprendizes mais maduros que estão adquirindo novos conhecimentos e habilidades é visto essencialmente da mesma forma. Em outras palavras, novas concepções são adquiridas durante os processos interacionais ou sociais e podem ser vistas em conversas entre aprendizes novatos e mais experientes, sendo esse processo de aprendizado chamado de microgenesis (MITCHELL & MYLES, 2004).

Outro aspecto importante para o processo de desenvolvimento e, em especial, para o aprendizado de uma segunda língua, é o conceito de “fala privada”, termo cunhado por Flavell (apud MITCHELL & MYLES, 2004). Esse termo tem sido utilizado pelos estudos, enfocando a aprendizagem da LE, para se referir à fala egocêntrica discutida por Vygotsky (1987). Fala privada, portanto, é a língua

---

<sup>12</sup> “[...] in social interaction a knowledgeable participant can create, by means of speech, supportive conditions in which the novice can participate in, and extend, current skills and knowledge to higher levels of competence” (Donato, 1994, p. 40).

<sup>13</sup> “1 *Recruiting* interest in the task, 2 *simplifying* the task, 3 *maintaining* pursuit of the goal, 4 *marking* critical features and discrepancies between what has been produced and the ideal solution, 5 *controlling* frustration during problem solving, and 6 *demonstrating* an idealized version of the act to be performed.”

utilizada por aprendizes, endereçada a eles mesmos, no intuito de facilitar sua participação em uma atividade.

Aqui, o termo “privado” ou “individual” diz respeito à fala endereçada à própria pessoa, sem a intervenção de outros sujeitos, excluindo-se a conotação de conter informação secreta ou confidencial. A fala privada é importante na aprendizagem porque, de acordo com Vygotsky (1978 e 1987), ela indica que os aprendizes estão realmente engajados no processo de aprendizagem. Segundo Hall (2001, p. 34), “aprendizes a usam [fala privada] como uma maneira para tornar-se mais autorregulado e menos dependente de outros para ajudá-los a realizar uma atividade”.<sup>14</sup> Um monólogo privado também acontece em adultos que regulam e acompanham seus esforços quando enfrentam uma nova tarefa (MITCHELL & MYLES, 2004).

Também relevante para a aprendizagem nessa perspectiva é a imitação e a repetição. Para Vygotsky (1987, p. 210), imitação “é a fonte de todas as características humanas de consciência que se desenvolvem na criança”.<sup>15</sup> É por meio da imitação e repetição que a criança conseguirá fazer algo que não pode produzir sozinha, seja copiando ou imitando. De acordo com Hall:

Na ZDP, particularmente nas fases iniciais de aprendizagem, imitação é um meio primário pelo qual aprendizes percebem e vem a dominar os meios comunicativos e outros recursos linguísticos e não linguísticos necessários para o engajamento competente em suas atividades.<sup>16</sup> (HALL, 2001, p. 35)

Deve-se destacar, entretanto, que imitação e repetição não estão sendo referidas neste trabalho como termos behavioristas. Para essa teoria, “a criança é uma ‘tábula rasa’, [...] ela só desenvolve seu conhecimento linguístico por meio de estímulo-respostas, imitação e reforço” (DEL RÉ, 2006, p.18).

---

<sup>14</sup> “Learners use it as a way to think through and become more self-regulated and less dependent on others for help in accomplishing an activity.”

<sup>15</sup> “[...] is the source of all the specifically human characteristics of consciousness that develop in the child.”

<sup>16</sup> “In the ZDP, particularly in the initial stages of learning, imitation is a primary means by which learners perceive and come to master the communicative means and other linguistic and nonlinguistic resources needed for competent engagement in their activities.”

Os behavioristas acreditam que a criança aprende a falar pelo simples fato de conseguir memorizar as palavras ou frases da língua, atitude reforçada positivamente quando a criança aprende um novo comportamento linguístico. Assim, para os empiristas, a criança não participa ativamente desse processo, mas sim adquire o conhecimento por memorização, decurso no qual o adulto serve como um modelo que deve ser seguido (DEL RÉ, 2006).

Para Vygotsky (1995), a criança não segue literalmente o modelo proposto. Em seus atos há reflexão, e a imitação é utilizada pela criança para ser aceita socialmente, assim como para possibilitar a compreensão das regras do grupo social do qual faz parte. Vygotsky se refere a essa diferenciação da seguinte maneira:

O próprio processo de imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro. Com efeito, a criança que não sabe compreender, não saberá imitar ao adulto que escreve. [...] Podemos expor de outro modo essa nova evolução da imitação dizendo que somente é possível na medida e nas formas em que vá acompanhada pelo entendimento. [...] As condições expostas nos impõem a renúncia à ideia que reduz a essência da imitação à simples formação de hábitos e compreender a imitação como um fator essencial no desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano. (VYGOTSKY, 1995, p. 137-8)

Estudos em aprendizado de segunda língua e língua estrangeira revelam que há benefícios na repetição, tais como aumentar a exposição dos alunos à língua-alvo (DICAMILLA & ANTON apud LANTOLF & THORNE, 2006), validar os conceitos e ideias inicialmente levantados pelos alunos, chamando a atenção para conceitos-chave ou formas linguísticas (DUFF apud LANTOLF & THORNE, 2006), bem como focar a atenção do grupo em aspectos relevantes de enunciados individuais, com vistas a facilitar a apropriação de novas palavras, conceitos e ideias.

Finalmente, a inversão de papéis (também conhecido por *role play*) é o último aspecto da perspectiva sociocultural a ser apresentada. Essa inversão de papéis imaginários ou também “de faz de conta” é importante porque cria oportunidades para os aprendizes usarem os recursos mediacionais na realização de inúmeros objetivos. Os aprendizes, portanto, estão livres e não são constrangidos a realizar tarefas de interações interpessoais. Além do mais, eles estão expostos a papéis que certamente não virão a realizar fora da sala de aula, o que significa dizer que eles

têm a oportunidade de usar a língua não apenas como estão acostumados, mas em situações nas quais não há oportunidades de uso em sua realidade cotidiana. Eles podem ser um “pai” ou um “professor”, assim como podem se tornar um “garçom” ou um “vendedor”. Esse processo auxilia a criar a ZDP no seu desenvolvimento. Vygotsky (1978, p. 74) destaca que: “Na inversão de papéis a criança está sempre se comportando além da sua idade, acima de seu comportamento diário comum; na inversão de papéis ela está uma categoria acima de si mesma”.<sup>17</sup>

O objetivo desta subseção foi sintetizar os aspectos mais relevantes sobre a teoria sociocultural, com base nos estudos vygotskianos, aplicada à aprendizagem de LE. Nessa abordagem, o aspecto pedagógico do ensinar e aprender uma língua é considerado segundo a noção de que a linguagem se desenvolve a partir do universo social dos participantes, constituído por uma mistura heterogênea de atividades comunicativas regulares que fazem uso de recursos cognitivos e linguísticos. A participação repetida nessas atividades interativas com participantes mais competentes da comunidade da sala de aula promove a aquisição de competências linguísticas e socioculturais essenciais para a realização de ações da vida cotidiana. Por fim, a partir dos princípios teóricos socioculturais, além dos componentes gramaticais da língua, também se aprende a interagir, conforme as práticas sociais, por meio da linguagem.

## 2.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Somente em 1996 as línguas estrangeiras foram reintroduzidas na educação nacional, tornando-se, assim, disciplinas obrigatórias. Conforme Longaray (2005, p. 12), os autores responsáveis pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Língua Estrangeira - LE (1998) “propõem uma perspectiva sociointeracional do uso e do aprendizado da LE”. A autora (2005, p. 12) afirma que as línguas estrangeiras, de acordo com os PCNs, “funcionam como meios de acesso

---

<sup>17</sup> “In play the child is always behaving beyond his age, above his usual everyday behavior; in play he is, as it were, a head above himself.”

ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e sólida”.

Apesar de elaborados para serem aplicados às aulas de LE no ensino regular, o comparativo entre as bases teóricas do projeto pedagógico da escola de línguas estudada neste trabalho e os PCNs evidencia que estes últimos têm influenciado a metodologia de ensino de inglês como LE, ao menos na formalidade dos documentos oficiais. Essa inspiração, alinhada com Vygotsky (1987) e com o projeto sociocultural para a construção de conhecimento, prevê que o ensino de LE deve considerar “questões de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e aos outros à sua volta” (PCNs, 1998, p. 43).

Nas palavras do Ministro da Educação e Desporto daquele período, os PCNs (1998, p. 06) foram elaborados com a finalidade de respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, assim como considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. O documento visa a criar condições nas escolas que permitam aos jovens o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Os PCNs, de acordo com Celani (2000, p. 29), uma das elaboradoras dos PCNs em colaboração com outros linguistas, como Moita Lopes, devem ser considerados propostas de referência, e não imposições de verdades absolutas que devam ser seguidas e aceitas por todos. Assim, essa proposta tem por objetivo reunir temas de relevância para os alunos, suas comunidades de origem e suas histórias de vida, sugerindo proposições transversais: ética, saúde, ecologia, educação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Eles também almejam constituir uma forma mais ampla de pensar a sociedade, a natureza e o comportamento humano por intermédio da integração transdisciplinar de conhecimentos, tanto na escola quanto fora dela, além de não visarem a forma encerrada em seus próprios conteúdos.

Ao tratar de LE, os PCNs (1998, p. 15) consideram sua aprendizagem como “uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e

como cidadão”. Além disso, a aprendizagem de uma LE é um direito do cidadão, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, propondo uma educação linguística de qualidade e acessível a todos.

Apoiando-se na abordagem sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem, ou seja, levando em consideração as posições pessoais constituídas historicamente na construção de significados, mediados por outros conhecimentos sistêmicos na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), termo criado por Vygotsky (1987), os PCNs (1998, p. 27) afirmam que “aprender línguas significa aprender conhecimentos em uso”. Em outras palavras, os conhecimentos são necessários para a utilização da língua e seu uso se constitui do conjunto desses conhecimentos para que seja possível a construção de significados na vida social.

Conforme os PCNs, o trabalho com as habilidades linguísticas de línguas estrangeiras (entender, falar, ler, escrever) centra-se no ensinamento da gramática, destacando-se, nesse caso, a norma culta e a modalidade escrita da língua. Tais aspectos provocam, conseqüentemente, a desmotivação de professores (LONGARAY, 2005). Bohn (2003) sugere que algumas questões sejam repensadas, tendo em vista resultados frustrantes vivenciados pelos professores brasileiros de língua estrangeira:

(1) a recusa dos aprendizes em abandonar a tradicional posição de passividade em sala de aula; (2) as salas de aula centradas no professor que continuam a ser o modelo do sistema escolar brasileiro; (3) a não aceitação da cultura local em sala de aula e conseqüente implicação na não participação dos aprendizes; (4) a queda da motivação dos alunos na ausência do estabelecimento de vínculo entre a prática de sala de aula e a cultura, o ambiente e a vida diária dos aprendizes e, finalmente, (5) o ensino de língua e sua relação ao mercado competitivo e ao sucesso profissional. (BOHN, 2003, p. 13-4)

Para Longaray (2005), as línguas estrangeiras ocupam, ainda hoje, uma posição desfavorecida em relação às demais disciplinas. Os autores dos PCNs acreditam que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de LE está atribuída aos institutos especializados no ensino de línguas e não mais às escolas regulares, o que torna o acesso restrito apenas àqueles estudantes que podem pagar. Tal fato constitui, pois, um fator de exclusão social, ou seja, a exclusão de milhares de brasileiros da constante e acirrada competição no mercado de trabalho.

No entanto, os PCNs alertam para essa perspectiva reducionista e utilitária do ensino de línguas estrangeiras, enfatizando que o aprendizado de uma LE promove também o aprendizado da língua materna, tornando acessível o conhecimento produzido em outras línguas e oportunizando interações com pessoas de diferentes culturas.

No âmbito deste estudo sobre questões de não participação em uma escola de línguas, muitos desses pressupostos revelam-se vazios. Segundo a lógica do mercado de trabalho, do valor simbólico da *commodity*, que é a língua inglesa no universo de consumo capitalista, pagar caro por aulas de inglês em uma escola de línguas e resistir à aprendizagem com atitudes de não participação é, aparentemente, uma contradição (RAJAGOPALAN, 2003). No entanto, são justamente este o caso e o problema que se pretendem investigar nesta dissertação.

Percebe-se que os princípios teóricos sobre ensino-aprendizagem da linguagem que orientam a proposta de LE da escola deste estudo são retirados dos PCNs, pois as duas apoiam-se no mesmo ponto de vista metodológico do ensino de línguas: a teoria sociocultural. Os autores dos PCNs (1998) propõem uma perspectiva sociointeracional de uso e do aprendizado de LE, afirmando que as línguas estrangeiras funcionam como meios de acesso ao conhecimento, isto é, o aluno deverá ser capaz de pensar, agir, sentir, criar e conceber a realidade por meio do ensino de LE. A proposta dos PCNs (1998) visa a reunir temas de relevância para os alunos, sugerindo temas transversais, conforme já exposto. É sugerido que os alunos também devam constituir uma forma mais ampla de pensar a sociedade, a natureza e o comportamento humano mediante a integração transdisciplinar de conhecimentos, também utilizada na escola deste estudo.

A escola deste estudo, da mesma forma, reconhece que o conhecimento é construído *na* e por meio da interação social, não sendo processo cumulativo, ou seja, o conhecimento não é considerado definitivo ou acabado. Esta escola também reconhece a LE como meio de acesso ao conhecimento, pois discerne que os alunos devem estar aptos a realizar tarefas nas quais possam questionar ideias, estabelecer comparações, fazer inferências e analisar dados.

A escola, assim como os PCNs, têm por objetivo desenvolver as estratégias de aprendizagem dos alunos e desenvolver a sua habilidade de pensar criticamente,

ajudando os alunos a perceberem e refletirem sobre o lugar de onde falam na sociedade. Outro aspecto importante da escola é proporcionar aos alunos a oportunidade de pensar sobre seu papel como cidadãos e sobre questões sociais.

Finalmente, tanto os PCNs quanto a escola se apoiam na abordagem sociointeracionista de linguagem e da aprendizagem, levando em consideração as posições pessoais constituídas historicamente na construção de significados, mediados por outros conhecimentos sistêmicos na ZDP. Um fato importante a ser destacado é que os autores dos PCNs acreditam que o papel formador das aulas de LE está atribuído aos institutos especializados, ou seja, aos cursos livres, como a escola que está sendo estudada neste trabalho, e não mais às escolas regulares. Este estudo desfaz essa asserção, pois desconstrói o mito de que o melhor lugar para se aprender inglês é uma escola de língua, e não uma escola regular, ou outras situações de exposição ao insumo na língua a ser aprendida.

Na próxima subseção, serão analisadas as noções de identidade e investimento em dois estudos de inspiração sociocultural.

### 2.3 NOÇÃO DE IDENTIDADE E DE INVESTIMENTO NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Aliando-se aos estudos de Hall (2001), Longaray (2005) comenta que investigações contemporâneas de inspiração sociocultural, realizadas na área da ASL, têm apresentado uma perspectiva mais crítica em relação ao aprendiz de línguas. Segundo Longaray (2005, p. 18), “de acordo com essa nova postura acolhida por muitos pesquisadores da ASL, o aprendiz de línguas passa a ser aceito como um ser complexo – detentor de uma identidade mutável através do tempo e espaço”. Neste estudo, conforme sugerido por Norton (2001, 1995), serão considerados os conceitos de identidade e investimento, com o objetivo de estabelecer uma relação entre a noção de identidade e o aprendizado de línguas. Da mesma maneira, serão trabalhados conceitos de motivação para traçar um comparativo entre motivação e investimento, termo usado pela pesquisadora Norton.

Norton (1995, p. 9) inicia sua análise afirmando que teóricos tradicionais na área de ASL ainda não desenvolveram uma teoria da identidade social que pudesse integrar o aprendiz de línguas e o contexto de aprendizado, além de não conseguirem abordar como as relações de poder podem afetar a interação entre aprendizes de línguas e falantes da língua-alvo. Por isso, a autora aponta que a concepção atual do indivíduo na teoria de aquisição de segunda língua deveria ser refeita. Para explicar os resultados de seu estudo, realizado em 1995, a pesquisadora indica que a concepção de identidade social é múltipla e sujeita a mudança, ao mesmo tempo em que propõe conceitos de investimento em oposição ao de motivação.

Norton procura demonstrar que não há um consenso na literatura sobre a descrição de como as variáveis afetivas interagem com o contexto social, como por exemplo, em Krashen (1985) e Spolsky (1989), para a compreensão do que seja motivação. O primeiro considera motivação como uma variável independente do contexto social e o segundo considera as duas interligadas. Além disso, os teóricos em ASL não conseguiram constatar por que um aluno pode ser motivado, mostrando-se extrovertido e confiante ou, às vezes, desmotivado, expressando-se de forma introvertida e ansiosa. Tampouco se apresenta nessa teoria uma

explicação consistente sobre por que um aprendiz esporadicamente fala em sala de aula e outras vezes permanece em silêncio.

O conceito de motivação está ligado primeiramente ao campo da psicologia social, no qual foram feitas tentativas para quantificar o comprometimento do aprendiz no aprendizado da segunda língua. Os trabalhos de Gardner e Lambert (apud LONGARAY, 2005) foram de extrema importância para introduzir a noção de motivação integrativa e motivação instrumental no campo da ASL. Norton define essas noções de acordo com os autores citados acima:

Nos seus trabalhos, a motivação instrumental refere-se ao desejo que aprendizes têm em aprender uma segunda língua por propósitos utilitários, como emprego, enquanto a motivação integrativa refere-se ao desejo em aprender uma língua para integrar-se com sucesso na comunidade da língua-alvo.<sup>18</sup> (NORTON, 1995, p. 17)

Norton (1995, p. 17) assevera que esses conceitos de motivação não abarcam a explicação do processo de aprendizagem que a autora investigou em relação a um grupo de mulheres imigrantes, ou seja, não permitem que seja percebida a semelhança entre relações de poder, identidade e aprendizado de língua. Em contrapartida, ela propõe o conceito de investimento: se os alunos investirem em uma segunda língua, eles irão obter mais recursos simbólicos e materiais. Norton (2000), nessa perspectiva, afirma que são simbólicos os recursos como língua, educação e amizade, enquanto são materiais os recursos dinheiro e bens capitais, pois os alunos esperam ter um retorno no investimento da língua.

Assim, o conceito de investimento desenvolvido por Norton não é o mesmo que motivação instrumental, pois este último pressupõe um aprendiz que deseja ter acesso aos recursos materiais, privilégio dos falantes da língua-alvo. Motivação, portanto, é uma propriedade do aprendiz, uma característica fixa da personalidade, enquanto a noção de investimento captura a relação do aprendiz com o mundo social. Por esse viés, concebe-se o aprendiz como detentor de uma identidade

---

<sup>18</sup> "In their work, instrumental motivation references the desire that language learners have to learn a second language for utilitarian purposes, such as employment, whereas integrative motivation references the desire to learn a language to integrate successfully with the target language community."

social complexa e com desejos múltiplos. A noção, de acordo com Norton, pressupõe que:

[...] quando aprendizes de línguas falam, eles não estão somente trocando informação com os falantes da língua-alvo mas estão constantemente organizando e reorganizando uma percepção de quem são e como eles se relacionam ao mundo social. Assim um investimento na língua-alvo é também um investimento na própria identidade social de um aprendiz, uma identidade que está constantemente mudando entre tempo e espaço.<sup>19</sup> (NORTON, 1995, p. 18)

Entretanto, Norton (1995, p. 12) argumenta que, até o presente momento, os teóricos em ASL não desenvolveram uma teoria de identidade social que integre o aprendiz e o contexto de aprendizagem da língua, assim como não foram questionadas as formas como as relações de poder no mundo social afetam a interação entre aprendizes de segunda língua e falantes da língua-alvo. A autora propõe, então, uma teoria de identidade social. Essa teoria “assume que as relações de poder têm um papel crucial nas interações sociais entre aprendizes de línguas e falantes da língua-alvo” (NORTON, 1995, p. 12).<sup>20</sup>

É por meio da concepção de identidade social ou subjetividade de Weedon (1987) que Norton constrói sua teoria de identidade social. Weedon (1987, p. 32) define sua teoria de subjetividade como “os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes do indivíduo, sua percepção de si mesmo e seus modos de entender sua relação ao mundo”.<sup>21</sup> Em suas palavras:

Língua é o lugar onde formas possíveis e verdadeiras de organização social e suas prováveis consequências sociais e políticas são definidas e contestadas. Porém é também o lugar onde a percepção de nós mesmos, nossa subjetividade, é construída.<sup>22</sup> (WEEDON, 1987, p. 21)

---

<sup>19</sup> “[...] when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. Thus an investment in the target language is also an investment in a learner’s own social identity, an identity which is constantly changing across time and space.”

<sup>20</sup> “[...] assumes that power relations play a crucial role in social interactions between language learners and target language speakers.”

<sup>21</sup> “[...] the conscious and unconscious thoughts and emotions of the individual, her sense of herself and her ways of understanding her relation to the world.”

<sup>22</sup> “[...] language is the place where actual and possible forms of social organization and their likely social and political consequences are defined and contested. Yet it is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is constructed.”

Para o entendimento dos dados do estudo de Norton, três características da subjetividade, conforme Weedon, são importantes: a natureza múltipla do sujeito, a subjetividade como um lugar de luta e a subjetividade como mudança ao longo do tempo. Norton (1995, p. 13) realizou um estudo longitudinal com cinco imigrantes, todas mulheres recém-chegadas ao Canadá, depois de completarem um curso de língua inglesa com duração de seis meses. Essas imigrantes provinham de cinco países diferentes: Mai era do Vietnã, Eva e Katarina vinham da Polônia, Martina era natural da República Checa e Felicia, do Peru. A pesquisa durou doze meses – de janeiro a dezembro de 1991 – e foi conduzida por meio de diários, questionários, entrevistas individuais e coletivas e visitas.

A pergunta de pesquisa de Norton foi baseada no fato de que a prática na língua-alvo é uma condição necessária para o aprendizado da segunda língua. Essa afirmação pode ser sustentada no argumento de Spolsky (1989), que afirma que o aprendizado não pode existir sem exposição e prática. Ele sustenta ainda que o aprendiz pode ter exposição e prática em dois diferentes ambientes: o natural e o formal. O ambiente natural se baseia no aprendizado da língua em casa, lugares de trabalhos e comunidades; o formal, em sala de aula. Norton, por conseguinte, enfoca sua pesquisa nas experiências de aprendizado da língua natural, também chamado de ambiente informal. Nesse estudo, a autora não somente explica, por meio de sua noção de investimento, as contradições da não participação das imigrantes em sala de aula de inglês, como também o desejo ambivalente de falar a língua.

Todas as participantes estavam altamente motivadas a aprender inglês e, com exceção de Martina, todas se sentiam bem ao falar esse idioma com amigos ou pessoas que conheciam bem. É interessante destacar que as imigrantes não se sentiam à vontade ao falar com pessoas que tinham um investimento simbólico ou material. Eva, por exemplo, que se mudou para o Canadá por fatores econômicos, em busca de um melhor emprego, não falava em inglês quando faziam comentários sobre o seu sotaque, em virtude de sentir-se constrangida em relação à revelação de sua origem. Mai, cuja mudança ao Canadá ocorreu em função do desejo de independência financeira e no anseio de obter segurança no trabalho, não se sentia confortável ao falar com seu chefe.

Katarina, por sua vez, mudou-se com o objetivo de escapar do comunismo e do sistema ateístico. Relatou que não se sentia confortável ao dirigir a fala a seu professor, médico e outros profissionais anglófonos. Martina se sentia desconfortável e frustrada quando não conseguia defender os direitos da família em público. Finalmente, Felicia, que saiu de seu país para escapar do terrorismo, refere que se sentia incômoda ao falar inglês na frente de peruanos que soubessem utilizar esse mesmo idioma fluentemente. Consequentemente, pode-se afirmar que, apesar da alta motivação para o uso da língua na vida social, havia alguns momentos em que as imigrantes não se sentiam bem ao se comunicarem em inglês, em virtude de suas condições sociais particulares.

A partir da análise das entrevistas com essas mulheres, Norton (1995, p. 19) sugere que “a motivação de um aprendiz de línguas ao falar é mediada pelo investimento que pode estar em conflito com o desejo de falar”.<sup>23</sup> Com os dados apresentados, Norton conclui que:

[...] motivação não é uma característica fixa da personalidade mas precisa ser entendida como uma referência às relações sociais de poder que criam possibilidades para os aprendizes falar. Eu sugeri que até quando os aprendizes têm um filtro afetivo alto, é o seu investimento na língua-alvo que os conduzirá a falar. Este investimento deve ser entendido em relação às identidades contraditórias, múltiplas e de mudança de aprendizes.<sup>24</sup>  
(NORTON, 1995, p. 26)

Norton destaca, portanto, que o professor de inglês deve auxiliar os aprendizes de língua a terem acesso ao direito à fala fora da sala de aula, assim como seu maior desafio é o de assegurar que os seus alunos tenham um investimento tanto na língua-alvo como na língua mãe. Os dados apresentados indicam que a identidade social do aluno é complexa, múltipla e sujeita à mudança.

---

<sup>23</sup> “[...] a language learner’s motivation to speak is mediated by investments that may conflict with the desire to speak.”

<sup>24</sup> “[...] motivation is not a fixed personality trait but must be understood with reference to social relations of power that create the possibilities for language learners to speak. I have suggested that even when learners have a high affective filter, it is their investment in the target language that will lead them to speak. This investment, in turn, must be understood in relation to the multiple, changing, and contradictory identities of language learners.”

Anos mais tarde, Norton (2000) discutiu a relação existente entre investimento, aculturação e desenvolvimento do bilinguismo, por meio de um estudo encontrado nas famílias de Mai e Katarina. A pesquisadora (2000) encontrou exemplos de bilinguismo subtrativo e aditivo. Segundo suas inferências, o bilinguismo subtrativo ocorre quando uma segunda língua é adquirida com a perda da língua mãe, à medida que bilinguismo aditivo está associado ao desenvolvimento de proficiência da língua-alvo sem perdas e danos da língua mãe.

Longaray (2005), motivada pelos resultados de pesquisas conduzidas por Canagarajah (1999) e Norton (1995 e 2000), analisa eventos de resistência e de não participação a partir de dados gerados em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pertencente à rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Essa pesquisa durou seis meses, período compreendido entre 07 de junho a 06 de dezembro de 2004, no Instituto Estadual Dr. Barcelos, nome fictício. No total, a pesquisadora realizou 25 visitas ao referido Instituto. Nesses encontros, quatro foram destinados à realização de entrevistas. O processo de geração de dados apresentou-se em cinco etapas:

(1) Observação e registro das ações dos alunos e professora em diário de campo, (2) participação colaborativa e registro das aulas em vídeo e áudio, (3) realização de entrevista semiestruturada, (4) aplicação de questionários e (5) sessões de visionamento durante as quais os alunos eram reunidos na sala de vídeo da escola a fim de que pudessem apreciar os resultados dos registros realizados em sala de aula. (LONGARAY, 2005, p. 57)

Depois da seleção de dados considerados relevantes para a pesquisa, tanto os episódios de entrevista quanto as interações em sala de aula foram transcritos, tomando como base as convenções de transcrição propostas por Paul Ten Have (apud LONGARAY 2005).

A escola pertence à rede pública e atende a crianças e adolescentes de classe média baixa. De início, todas as turmas de primeiros anos do Ensino Médio faziam parte do estudo. Contudo, com a dificuldade de conciliação da agenda das professoras e da própria estrutura da escola, somente duas das cinco turmas de primeiros anos do turno da manhã dessa escola – turmas 100 e 103 – foram observadas e registradas em vídeo e áudio.

Foi constatado um número considerável de faltas por parte dos alunos, devido a problemas domésticos, ou abstenção durante a troca dos períodos de aula. Na turma 100, que continha 39 alunos matriculados, em média, vinte adolescentes frequentavam as aulas. Na turma 103, o fato se repetia: dos 41 participantes matriculados, apenas vinte compareciam às aulas.

Longaray (2005) constatou que a maior parte das aulas observadas consistia em atividades que não despertavam nenhum interesse nos aprendizes. As atividades, restritas ao aprendizado da gramática e à tradução de textos, eram desenvolvidas por meio de um polígrafo totalmente descontextualizado, que foi elaborado pelas próprias professoras da escola. A pesquisadora verificou também o tratamento impróprio da professora e a não participação dos grupos por meio

[...] da dissimulação da conclusão dos exercícios do polígrafo. Quanto ao tratamento descortês dispensado a professora Ana, gestos e outras manifestações de desagrado eram sempre produzidos de forma disfarçada e respeitavam uma espécie de distância de segurança em relação à posição da professora em sala de aula. (LONGARAY, 2005, p. 65)

Afora o fato de os aprendizes não participarem das aulas e da falta de respeito à professora, eles próprios se insultavam mutuamente. Havia, ainda, comentários com conotação sexual, identificados nas gravações da pesquisa. Essas observações eram provenientes quase sempre de grupos de meninas. Longaray (2005) constatou que o registro intencional das mensagens decorre ao que Canagarajah (2004) convencionou denominar de *safe houses*. Segundo Longaray (2005, p. 69), *safe houses* são “sítios relativamente livres da vigilância das autoridades escolares por serem considerados não oficiais”. Essa busca por tais sítios resulta, de acordo com Longaray (2004, p. 69), “do sentimento de intimidação provocado pela autoridade e pelo poder do professor, que acabam por desestimular a apresentação de identidades institucionalmente indesejadas em sala de aula”. Seguindo esse princípio, então, as mensagens dos aprendizes da turma 103 servem para mostrar o sentimento geral de descontentamento.

Longaray (2005, p. 74-5) afirma que o humor, o sarcasmo e a conotação sexual, a partir de comentários feitos pelos alunos, assim como a utilização de insultos, mostram uma “negociação mais crítica das identidades suprimidas em sala

de aula por serem consideradas inadequadas”. Longaray (2005) averiguou que, no decorrer das entrevistas, quase todos os aprendizes responderam que o aprendizado da língua inglesa era considerado importante, opinião que contradiz o comportamento de resistência e não participação em sala de aula.

Longaray (2005, p. 89) afirma também que “as metas curriculares estipuladas pelos professores podem incorrer na não participação dos aprendizes causando danos ao estabelecimento de qualquer tipo de investimento por parte dos mesmos em relação ao aprendizado da língua inglesa”. Ao final do estudo, conclui-se que o investimento desses adolescentes na aquisição da língua estrangeira é quase nulo.

A análise feita por Longaray em uma escola pública certamente foi muito proveitosa e esclarecedora no que diz respeito às questões socioculturais. Pode-se perceber que a resistência ao aprendizado de inglês como LE constitui-se numa prática social que envolve as identidades dos aprendizes e que põe em questão o discurso sobre o investimento que esse aprendizado representa. Ao finalizar o estudo, parece evidente, mais uma vez, que, de acordo com os PCNs e Bohn (2003), o conhecimento de línguas, na nossa cultura de classes, fica restrito aos estudantes que podem pagar, conclusão que se soma aos inúmeros fatores de exclusão social vigentes na nossa sociedade.

Esse resultado, no entanto, permanece também sob questionamento, no que se refere a esta investigação, centralizada em uma escola privada de línguas em Porto Alegre, em cuja turma de aprendizes adultos, profissionais liberais de classe média, encontram-se também atitudes de resistência e de não participação.

## 2.4 RESISTÊNCIA E MOTIVAÇÃO

A motivação na aprendizagem de língua estrangeira tem sido constantemente acompanhada por pesquisadores nas últimas décadas. Os estudos sobre motivação se iniciaram com Gardner e Lambert (1972) e deram continuidade com Dornyei, Gardner e MacIntyre, Crookes e Schmidt, Gardner, Day e MacIntyre, Scarcella e Oxford, Oxford e Shearin, Trembalay e Gardner, Gómez (apud OSS, 2006), entre outros.

O interesse principal de Gardner e Lambert (1972) estava centrado nos papéis de atitudes e motivação na aquisição de uma língua estrangeira ou segunda língua, reconhecendo, contudo, que há outros tipos de diferenças individuais que poderiam influenciar o progresso dos alunos e bom êxito no estudo de línguas. Os autores afirmam que as personalidades dos professores e as técnicas de ensino podem afetar as atitudes e motivação dos alunos, mas esses fatores foram reduzidos o máximo possível em suas investigações (GARDNER; LAMBERT, 1972). Segundo essa perspectiva, os alunos diferem em disposição de línguas, inteligência e motivação, fatores que também foram avaliados em suas investigações.

Gardner e Lambert (1972) analisaram dois aspectos afetivos em especial: a motivação e as atitudes do aprendiz com relação à língua-alvo, seus falantes e sua cultura, visando a responder a pergunta: “O que faz com que algumas pessoas aprendam uma Língua Estrangeira de forma rápida e eficaz, enquanto outras, dadas as mesmas oportunidades e condições de aprendizagem, não o fazem?” (GARDNER; LAMBERT, 1972, p. 01). A motivação para aprender a língua-alvo originou dois conceitos: a motivação integrativa e a motivação instrumental.

Para Gardner e Lambert (1972), a motivação integrativa parte das atitudes positivas dos aprendizes com relação à língua-alvo, o que os levaria a um desejo de fazer parte da cultura da língua-alvo, ao menos, interagir com aquele grupo. Os pesquisadores afirmam que

o aprendiz deve estar disposto a adotar características apropriadas de comportamento que caracteriza membros de outra comunidade linguística. As palavras, modelos gramaticais, modo de pronúncia, e os sons deveriam ter uma significância para o aprendiz bem-sucedido que vai além da simples tradução ou equivalências dadas pelo professor, o livro de gramática, ou um dicionário.<sup>25</sup> (GARDNER; LAMBERT, 1972, p. 14)

A partir dessas constatações, Gardner e Lambert asseguram que a motivação integrativa desempenha um papel importante na aquisição de segunda língua. Em um estudo sobre bilinguismo, Lambert (apud OSS, 2006) discutiu o caso de um

---

<sup>25</sup> “The language student must be willing to adopt appropriate features of behavior which characterize members of another linguistic community. The words, grammatical patterns, mode of pronunciation, and the sounds themselves should have a significance for the successful learner that goes beyond simple translations or equivalences given by a teacher, a grammar book, or a dictionary.”

americano, como tal falante de inglês, que usava mais o francês do que o inglês em seu dia a dia. As entrevistas mostraram que o aluno tinha atitudes diferentes em relação às duas línguas: ele reagia contra tudo que não fosse europeu, mostrava-se desiludido com o cenário americano e lia somente jornais e outros tipos de materiais em francês. De acordo com Gardner e Lambert (1972), esse caso é uma forma típica que se pode chamar de motivação integrativa (GARDNER; LAMBERT, 1972).

Por outro lado, a motivação instrumental, de acordo com Oss (2006, p. 248), referindo-se a Gardner e Lambert (1972), “é caracterizada por um desejo de obter reconhecimento social ou vantagens econômicas com base no conhecimento de uma língua estrangeira, e refere-se a razões de ordem funcional: trabalho, exames, leitura, viagens, entre outras”. Conforme Gardner e Lambert (1972), essa noção é uma simples extensão dos usos do conceito de “instrumental” de Skinner e Parsons (apud GARDNER; LAMBERT, 1972).

Reverendo autores como Gardner, Daye Macintyre e Dornyei, Oss (2006) avalia que a motivação integrativa promove a proficiência e facilita o aprendizado na língua-alvo, enquanto “um aluno com um alto nível de motivação instrumental e necessidade de atingir determinado objetivo, de acordo com Dornyei (1990a, p. 70) apud Oss (2006), tem condições de alcançar um nível intermediário de proficiência”. Para os autores, as atitudes positivas por parte dos aprendizes em relação à língua-alvo também desempenham um papel predominante para aprender uma segunda língua, sendo determinantes para o sucesso da aprendizagem de língua estrangeira.

Spolsky (1969, p. 271), por outro lado, afirma que os fatores mais importantes na aprendizagem de uma segunda língua é a atitude do aprendiz com relação à língua e aos seus falantes. De acordo com Oss (2006, p. 249), os estudiosos da área parecem concordar que

se o aprendiz nutre os valores positivos pela cultura e pelo povo falante da língua-alvo, suas atitudes com relação à aprendizagem da língua serão positivas, o que contribui positivamente para a aprendizagem. Por outro lado, a ausência ou negação dos valores da cultura da língua-alvo pode contribuir para que a aprendizagem não seja bem-sucedida. (OSS, 2006, p. 249)

Oss (2006, p. 249), referindo-se a Dornyei, defende que a aprendizagem da língua estrangeira envolve inúmeras variáveis afetivas, sendo uma atividade

emocional. A autora também afirma que a aprendizagem conduz o aprendiz a assumir uma nova identidade mesmo em contextos distanciados da cultura da língua-alvo, pois a aprendizagem de uma LEM está frequentemente relacionada à aprendizagem de uma nova visão de mundo.

Em contrapartida, de acordo com a definição proposta por Scarcella e Oxford (1992, p. 52), a motivação é formada por componentes externos e internos. Envolvimento, tomada de decisão e persistência são exemplos de componentes externos ou comportamentais; enquanto expectativas com relação à aprendizagem, a relevância atribuída, interesse e os resultados obtidos a partir do envolvimento do aprendiz com o seu objeto de estudo são componentes internos ou atitudinais. As autoras afirmam que se os fatores comportamentais e atitudinais forem negativos ou ausentes, a motivação será prejudicada, uma vez que comportamento e atitude “são componentes essenciais para a motivação do indivíduo” (SCARCELLA e OXFORD apud OSS, 2006, p. 249).

Embora os estudos sobre motivação na aprendizagem da língua estrangeira estejam fundamentados até hoje nas investigações iniciadas por Gardner e Lambert e apontarem relevância sobre os fatores psicológicos e afetivos na aprendizagem de línguas, Ellis (1985) observa que não há uma definição suficiente consensual que dê conta dos termos motivação e atitude e suas relações. Da mesma forma, McDonough (apud OSS, 2006) critica como o termo motivação vem sendo empregado de forma genérica ao longo do tempo.

Apesar dessas observações, de acordo com Oss (2006, p. 250), “as críticas apontadas acima não invalidam o construto da motivação instrumental-integrativa”. Isso quer dizer que, em determinados contextos, alguns aprendizes são mais bem-sucedidos ao aprenderem uma língua estrangeira se estiverem integrados a um determinado contexto; enquanto para outros a orientação instrumental é mais eficaz, não havendo, por conseguinte, apenas uma forma de aprender uma língua estrangeira. Oss (2006, p. 250) também assevera que “a aprendizagem de LEM raramente é motivada por atitudes que sejam exclusivamente instrumentais ou exclusivamente integrativas. A maioria das situações envolve uma mistura de ambos os tipos de motivação”.

Ausubel (apud OSS, 2006) identificou seis necessidades básicas para delimitar os diferentes tipos de motivação utilizados pelos pesquisadores da área:

(1) A exploratória, ou investigar o desconhecido; (2) a manipulativa, de operacionalizar, promover mudança; (3) a de ação, movimento e exercício, tanto físico como mental; (4) a de estímulo, a necessidade de ser estimulado pelo ambiente, por outras pessoas, por ideias, pensamentos, sentimentos; (5) a de conhecimento, buscar soluções para problemas; e finalmente (6) a de realce do ego, para o EU ser conhecido, aceito e aprovado pelos outros. (OSS 2006, p. 251)

Por sua vez, Deci (1975) baseou seus estudos nos conceitos de motivação intrínseca ou extrínseca. Para ele, o aprendiz está intrinsecamente motivado quando não há recompensa; e extrinsecamente motivado quando há antecipação de recompensas externas, que estão fora do indivíduo, como um *feedback* positivo, notas e prêmios.

Oss (2006) defende que as motivações e atitudes positivas dos aprendizes de uma língua estrangeira são aspectos relevantes para o sucesso na aprendizagem e que “um aprendiz altamente motivado provavelmente terá atitudes positivas com relação aos falantes, à cultura e à língua-alvo em si e, por consequência, atingirá melhores níveis de desempenho”.

Oss (2006) propõe-se a investigar as atitudes, motivações e necessidades dos alunos de Ensino Médio quanto à aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (LEM). O modelo investigativo da pesquisa-ação foi usado como metodologia neste estudo. De acordo com Oss (2006, p. 257), essa metodologia é caracterizada como pesquisa-ação “conduzida por um professor que investiga aspectos de sua própria prática pedagógica, em colaboração com seus alunos, com o intuito de melhorar o ensino da LEM, adequando-o às necessidades dos alunos”.

O estudo, portanto, apoiou-se nos princípios propostos por Nunan (1992) que, de acordo com Oss (2006, p. 257), é caracterizado por sete etapas:

(1) a iniciação: identificação do problema; (2) as investigações preliminares: etapa destinada à coleta de dados básicos para a elaboração da (3) hipótese: ideia norteadora do estudo; (4) a intervenção: estratégias utilizadas para relacionar o problema do estudo com a realidade e os interesses dos alunos; (5) a avaliação: retomada do problema, preferencialmente mediante a contribuição dos colaboradores; (6) a

disseminação: o compartilhamento dos dados e dos resultados obtidos no estudo; e, finalmente, (7) as atividades decorrentes (*follow-up*) da investigação.

A partir da postura dos alunos adolescentes com relação à disciplina de LEM, a pesquisadora refletiu sobre um problema que estava enfrentando em suas aulas: a aparente atitude negativa dos alunos no que diz respeito às aulas de inglês e à falta de motivação. Por isso, Oss (2006) se propôs a identificar essas atitudes em relação às pessoas, à língua-alvo propriamente dita e à cultura. Para tanto, a questão norteadora foi delimitada: “Qual é a motivação dos alunos adolescentes para aprender inglês na escola?”. A partir dessa pergunta, estratégias foram organizadas com o fim de promover situações de sala de aula que fossem mais motivadoras ou menos motivadoras e mobilizadoras para a aprendizagem e metadiscussões foram feitas para avaliar o processo.

Levando em consideração os aspectos metodológicos e dos problemas enfrentados em sala de aula, foi desenvolvido um estudo com vistas a responder às seguintes perguntas:

- (i) Quais são as atitudes dos alunos adolescentes em relação aos falantes, à sua cultura e à língua-alvo?
- (ii) Qual é a motivação dos alunos para aprender inglês (LEM) na escola?
- (iii) Como os alunos se posicionam com relação às aulas propriamente ditas? (OSS 2006, p. 258)

Os participantes da pesquisa compreendiam um grupo de 38 adolescentes, com idades entre 14 e 18 anos, matriculados no nível três de inglês – definido por Oss (2006) como *low-intermediate*. Desses 38 alunos, 26,3% cursavam a primeira série; 39,5%, a segunda série; e 34,2 %, a terceira série. Cinquenta por cento dos participantes eram do sexo masculino e 50% do sexo feminino.

Para a coleta de dados, uma investigação das motivações e atitudes dos alunos com relação à língua-alvo foi feita a partir de uma bateria de testes sobre atitude/motivação, fundamentada em Gardner e Lambert (1979) e Gardner (1985), assim como seis aulas subsequentes à aplicação da bateria de testes. Essa bateria de testes, de acordo com Oss (2006, p. 260), teve o propósito de “verificar as atitudes e a motivação dos alunos quanto aos falantes, à cultura e à língua-alvo, sob

o ponto de vista do aluno”. As aulas foram planejadas com um roteiro que incluía aulas interativas, aulas no laboratório de línguas, aulas expositivas e a combinação desses procedimentos.

De acordo com Oss (2006, p. 259), houve reciprocidade entre professores e alunos, “atmosfera necessária na medida em que confiança e respeito naturais são necessários no trabalho com adolescentes”. O material utilizado em sala de aula foi corrigido com os alunos e recolhido pela professora. Um questionário realizado nos dez minutos finais de cada uma dessas seis aulas foi preenchido pelos alunos com o objetivo de investigar a motivação deles em relação às aulas. Esse questionário serviu de apoio para as metadiscussões ao final do processo que, segundo Oss, visou a: “(1) confrontar o objetivo da aula, conforme foi preparada pela professora e o objetivo da aula, sob o ponto de vista dos alunos, e (2) elicitare a avaliação do aluno quanto à utilidade/valor do respectivo tópico, e servir como base para discussão da avaliação das aulas”.

As metadiscussões foram registradas em anotações da professora pesquisadora e em áudio na sexta aula. Dos 38 alunos, 34 dos participantes compareceram às aulas e preencheram os instrumentos de coleta de dados. Vale ressaltar que as aulas foram gravadas em áudio para análises posteriores.

O resultado mostrou que os alunos preferiram as atividades diferenciadas das convencionais, que, na opinião dos alunos, são atividades em que se fica “olhando para o quadro e o professor explicando, explicando, explicando”. Os alunos também criticaram o material didático, argumentando que eles não apresentam conteúdos atuais, ao contrário do recurso da Internet. Os alunos, por fim, revelaram que as aulas de laboratório eram mais relevantes para eles, já que podiam buscar informações de interesse rapidamente na rede.

As maiores críticas estavam relacionadas às atividades de compreensão oral, pois, de acordo com Oss (2006, p. 267), em situações de uso real, pode-se solicitar ao interlocutor que repita o que foi dito. Além disso, os alunos mostraram resistência no que se refere ao sotaque britânico, devido ao fato de uma maior exposição pessoal e constante ao sotaque americano. Os alunos também expressaram resistência aos aspectos gramaticais realizados na quinta aula; contudo,

concordaram que são importantes para o processo de aprendizagem, especialmente se trabalhados de forma interativa.

Por meio de coleta de dados, Oss (2006) afirma que o desejo de aprender e a motivação geral dos alunos para a aprendizagem de LEM é de intensidade média alta. As análises dos dados, conforme Oss, também

demonstram que os alunos estão motivados instrumental e integrativamente para a aprendizagem de inglês no contexto escolar do Ensino Médio investigado devido, especialmente, às diversas possibilidades de ampliação de conhecimentos que a língua inglesa pode proporcionar a esses jovens. (OSS, 2006, p. 270)

Pôde-se observar a motivação integrativa pelo desejo do aprendiz de integrar-se à comunidade da língua-alvo, por meio da utilização da rede mundial de computadores. A manutenção da motivação para aprendizagem se efetuou devido à flexibilidade do material didático feito pelo professor, que apresentou aulas interativas, ministradas no laboratório multimídia de línguas. Essas aulas, segundo Oss (2006), deixaram os alunos mais à vontade e sentindo-se mais valorizados; conseqüentemente, mais motivados para a aprendizagem.

## 2.5 TRATAMENTO CORRETIVO

Um último aspecto teórico que dá sustentação à análise dos dados gerados neste estudo diz respeito à fala do professor e a uma estrutura interacional típica de sala de aula: o padrão *Inquiry/Response/Feedback* (IRF), (ELLIS, 1997). Hall (2001) avalia que a combinação Iniciação/Resposta/Avaliação (IRA) caracteriza-se pela seqüência: professor pergunta, aprendiz responde, professor fornece *feedback*, ou faz avaliação.

Além dessa tipificação, a fala do professor, em geral, no espaço institucional de sala de aula também é marcada pelo uso de tratamento corretivo. Conforme Lima e Menti (2004, p. 119), esse tipo de tratamento se apresenta como “qualquer esforço pedagógico usado para chamar a atenção dos aprendizes para uma forma lingüística de modo implícito ou explícito”. Ainda segundo as autoras, a negociação

da forma tem a função didática de, ao proporcionar *feedback* corretivo, encorajar o aluno a procurar recursos para corrigir o próprio erro.

Segundo os estudos da área de tratamento corretivo, foi observado que os professores usam arbitrariamente diferentes formas de proporcionar *feedback* corretivo (LIMA e MENTI, 2004). Por exemplo, *recasts* são definidos como movimentos corretivos nos quais o professor reformula todo ou parte do enunciado do aluno.

Exemplo:

Marco: Who see his card?

Professora: Who saw his card?

(LIMA e MENTI, 2004, p. 119)

Além dessa forma de correção, o professor também realiza pedidos de esclarecimento como forma de sinalizar a não compreensão do que o aluno disse, ou apenas sinalizar que algo não está correto no enunciado do aluno.

Exemplo:

Bela: That was when the Portuguese realized that the Indians are sick.

Professora: Uh hum. What do you mean by “are sick”?

Bela: They become became sick with the diseases the Portuguese brought.

(LIMA e MENTI, 2004, p. 119)

Por outro lado, denomina-se *feedback metalingüístico* o “movimento corretivo no qual o professor fornece informações ou faz perguntas relacionadas à formação correta do enunciado do aluno, mas não provê a forma correta diretamente” (LIMA e MENTI, 2004, p. 120).

Exemplo:

Marco: They can preserve her cultural things.

Professora: No, “her” is not correct. It’s not third person singular.

Marco: Their they they their cultural things but they have to use our things.

(LIMA e MENTI, 2004, p. 120)

Uma outra forma de tratamento corretivo denomina-se elicitación, o ato de solicitar a reformulação sem prover a forma correta:

Exemplo:

Marco: The Europeans wanted our rocks our precious rocks.

Professora: They wanted our precious .....

Jana: Our caves.

Professora: Something similar to a rock. There is a famous band that sings rock and roll, it's called Rolling.....

Marco: Oh, yes. Rolling Stones. Precious stones.

(LIMA e MENTI, 2004, p. 120)

Por fim, há a repetição corretiva promovida pelo professor que repete o enunciado mal formulado pelo aluno, dando ênfase ao erro por meio da entonação, sem fornecer a forma correta.

Exemplo:

Paula: The govern say everything is okay.

Professora: The govern?

Paula: Oh, the government.

Neste capítulo, tratou-se das questões de base teórica do estudo aqui desenvolvido: foram descritos os princípios da teoria sociocultural para o ensino e a aprendizagem de LEs, os Parâmetros Curriculares das Línguas Estrangeiras e sua repercussão nas escolas de línguas, a noção de identidade e investimento na perspectiva sociocultural, os princípios de motivação e atitudes do aprendiz em relação à língua-alvo, seus falantes e sua cultura e, finalmente, algumas observações sobre formas institucionalizadas de interações de sala de aula.

Neste estudo preferiu-se adotar o termo investimento ao invés de motivação pois não abrange somente a motivação instrumental, mas também captura a relação do aprendiz com o mundo social.

### **3 METODOLOGIA QUALITATIVA DE INVESTIGAÇÃO**

Este capítulo tem por objetivo descrever os princípios metodológicos utilizados neste trabalho, o ambiente de pesquisa, os participantes e os procedimentos para a geração dos dados.

Como define Chizzotti (2006), uma pesquisa científica consiste na busca das explicações dos fatos ou da compreensão da realidade. De acordo com o autor (2006, p. 19), o processo de pesquisa pode-se definir como “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade”. A pesquisa, nesse sentido, tem interesse em fazer novas descobertas em favor da vida humana, a fim de “encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica” (2006, p. 19).

Por outro viés, independente da orientação filosófica adotada, a pesquisa se organiza em torno de uma situação-problema e tem presente uma pergunta inicial: o que são as coisas ou os objetos sobre os quais uma investigação se detém? Dessa forma, para quem inicia uma pesquisa, deve-se delimitar o problema mediante a seguinte questão: “qual é o problema a ser estudado?” (CHIZZOTTI, 2006). Conforme Chizzotti (2006), delimitar o problema pode ser o momento mais aflitivo da pesquisa. Por exemplo, as pesquisas qualitativas, por não terem um padrão único, “admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2006, p. 26), diferentemente das pesquisas experimentais, que devem seguir um padrão uniforme com passos específicos porque têm uma outra concepção da realidade e do conhecimento humano.

Ademais, a pesquisa qualitativa adota procedimentos, ou seja, “um conjunto estruturado de regras operatórias necessárias para atualizar a metodologia assumida que responda, na pesquisa qualitativa, às exigências de credibilidade, consistência, fiabilidade” (CHIZZOTTI, 2006, p. 27).

Denominam-se como pesquisas qualitativas aquelas que pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. Essas pesquisas envolvem as ciências humanas e sociais. O termo qualitativo implica, de acordo com Chizzotti (2006, p. 28), em “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

As pesquisas qualitativas abrangem variados métodos de pesquisa, como história de vida, análise do discurso, entrevista, observação participante, testemunho, estudo de caso e qualificam a pesquisa como participativa, participante, pesquisa-ação, etnografia, teoria fundamentada, estudos culturais, etc. (CHIZZOTTI, 2006). Por fim, as pesquisas qualitativas podem ser denominadas como pesquisas de campo, de cunho etnográfico, fenomenológico, construtivista, entre outras combinações. Podem, também, ser designadas como pesquisas leves (*soft*), quando efetuadas no convívio com pessoas e fatos; opondo-se ao conceito de pesquisas árduas (*hard*), realizadas em laboratórios, portanto, de natureza impessoal.

As escolas, especialmente as salas de aula, têm espaços privilegiados para a condução da pesquisa qualitativa, construindo-se com base no interpretativismo, segundo Bortoni-Ricardo (2008). Entende-se por interpretativismo as práticas e os métodos empregados na pesquisa qualitativa, conforme a seguinte lista: pesquisa etnográfica, estudo de caso, interacionismo simbólico, observação participante, pesquisa construtivista, pesquisa fenomenológica, etc. (BORTONI-RICARDO, 2008). Erickson (1990, p. 77) emprega o termo interpretativo “para referir-se à família inteira de abordagens para a pesquisa de observação de participantes”.<sup>26</sup> Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), referindo-se a Erickson (1990), esses métodos “têm em comum um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social”. Para Erickson (1990), a diferença mais básica entre as abordagens interpretativistas e os padrões de pesquisa em relação ao ensino “consiste em suas suposições sobre a natureza da

---

<sup>26</sup> “[...] to refer to the whole family of approaches to participant observational research.”

causa em relações humanas sociais”.<sup>27</sup> Erickson afirma que adota o termo por três razões:

(a) É mais inclusivo do que muitos outros (i.e. etnografia, estudo de caso); (b) evita a conotação em definir essas abordagens como essencialmente não quantitativas (uma conotação que é carregada pelo termo *qualitativo*), desde que a quantificação de termos particulares possa ser empregada no trabalho; e (c) aponta a característica chave da semelhança de parentesco entre as várias abordagens – interesse de pesquisa central no significado humano na vida social e em sua elucidação e exposição pelo pesquisador.<sup>28</sup> (ERICKSON, 1996, p. 78)

A partir do ponto de vista de Erickson (1990, p. 100), uma pesquisa interpretativa questiona: “quais são as condições de significado que alunos e professores criam juntos, pois alguns alunos parecem aprender e outros não?”<sup>29</sup> Assim, uma pesquisa qualitativa no âmbito escolar sobre o processo de aprendizagem da escrita e da leitura registrará eventos relacionados a essa aprendizagem, mostrando como e por que alguns aprendizes fracassam na tarefa de entender e ler os textos apresentados, ao passo que outros avançam no processo.

No caso do presente estudo o foco metodológico utilizado foi a pesquisa qualitativa e não quantitativa por não ter um padrão único, por apresentar espaços privilegiados em escolas e por abranger método de pesquisa etnográfico.

### 3.1 PRINCÍPIOS ETNOGRÁFICOS DE PESQUISA

A pesquisa etnográfica, que é um tipo de pesquisa qualitativa, como foi visto anteriormente, registrou sua primeira produção em 1928 com os estudos de Margareth Mead (apud BORTONI-RICARDO, 2008), que voltou a atenção para ambientes educacionais após a Segunda Guerra Mundial. De acordo com Bortoni-

---

<sup>27</sup> “[...] lies in their assumptions about the nature of cause in human social relations.”

<sup>28</sup> “(a) It is more inclusive than many of the others (e.g. ethnography, case study); (b) it avoids the connotation of defining these approaches as essentially non-quantitative (a connotation that is carried by the term *qualitative*), since quantification of particular sorts can often be employed in the work; and (c) it points to the key feature of family resemblance among the various approaches – central research interest in human meaning in social life and in its elucidation and exposition by the researcher.”

<sup>29</sup> “What are the conditions of meaning that students and teachers create together, as some students appear to learn and others don’t?”

Ricardo (2008, p. 38), “o termo etnografia foi cunhado por antropólogos no final do século XIX para se referirem a monografias que vinham sendo escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental”. A pesquisa etnográfica era desenvolvida por extensos períodos de tempo e o etnógrafo participava ativamente na vida diária da comunidade que estava estudando, com o objetivo de reunir todas as informações necessárias para descobrir as características daquela cultura. Atualmente, contudo, as pesquisas qualitativas de caráter etnográfico podem ser desenvolvidas em períodos menores de tempo, principalmente se conduzidas em instituições como as escolas. Assim, para Bortoni-Ricardo (2008, p. 38), entende-se a pesquisa etnográfica em sala de aula “por pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e análise de dados”.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 39), referindo-se a Saville-Troike, o pesquisador Dell Hymes, sociolinguista de formação antropológica, denominou etnografia de comunicação a etnografia voltada “para a análise dos padrões do comportamento comunicativo em uma cultura”. Assim, a autora (2008, p. 39) sintetiza o objeto da etnografia da comunicação por meio das seguintes perguntas: “o que um indivíduo precisa saber para comunicar-se apropriadamente em uma comunidade de fala? Como ele ou ela adquire esse saber?” A competência comunicativa, principal componente na proposta de Dell Hymes, também associada às questões referidas, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 39), relaciona-se com a ideia de que “quando se faz uso da língua, o falante não só aplica as regras estruturais dessa língua para obter sentenças bem formadas, como também observa normas de adequação definidas em sua cultura”.

Os etnógrafos, por sua vez, têm de responder a três perguntas com o objetivo de começar seu trabalho de pesquisa:

1. O que está acontecendo aqui?
2. O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações?
3. Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em

diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional? (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41)

De acordo com a autora (2008, p. 41-2), referindo-se a Erickson (1990), “a tarefa da pesquisa interpretativa é descobrir como padrões de organização social e cultural, locais e não locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir a sua ação social”. Ação social, segundo Erickson (1990, p. 101), citando Weber, significa “uma relação social que pode ser dita e existir quando várias pessoas ajustam reciprocamente seus comportamentos entre si com respeito ao significado que eles dão a isso, e quando este ajustamento recíproco determina a forma que leva”.

Bortoni-Ricardo (2008) afirma, portanto, que a pesquisa interpretativa tem como prioridade o estudo de uma situação específica em detalhes, com o objetivo de compará-la a outras situações, não se preocupando em descobrir leis universais. Dessa forma, teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula devem ser construídas e aperfeiçoadas pela pesquisa qualitativa.

Uma pesquisa etnográfica modelo em pesquisa qualitativa foi conduzida pela professora Courtney Cazden (apud BORTONI-RICARDO, 2008) em 1988. A pesquisadora mostra que certos grupos sociais desenvolvem atividades de letramento também em casa, facilitando a transição das crianças do lar para a escola. Cazden, nesse sentido, desenvolve a noção de “andaimes”, termo originalmente proposto por Wood, Bruner e Ross (1976), com base na teoria vygotskiana. Vale lembrar que o trabalho de andaime pode ser realizado por qualquer disciplina e em qualquer situação de sala de aula, conforme já explicitado no capítulo 2 deste estudo.

O objetivo da pesquisa qualitativa, em especial a etnográfica, então, é descobrir o que ocorre no dia a dia dos ambientes escolares, ou seja, perceber os padrões estruturais que ocupam lugar nas rotinas e práticas em sala de aula. A pesquisa qualitativa inicia-se com um objetivo geral, que será delimitado em objetivos específicos, os quais constituem os caminhos a serem percorridos ao longo do trabalho. Esses objetivos – geral e específicos – facilitarão o próximo passo, a geração de asserções. Bortoni-Ricardo (2008) aconselha o pesquisador a elaborar asserções, apesar da pesquisa qualitativa não levantar hipóteses. Sobre o

termo “asserção”, a autora (2008, p. 53) o define como “um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer”. As rotinas iniciais da pesquisa qualitativa, conseqüentemente, começam com (I) a definição do problema de pesquisa, ou seja, a pesquisa deverá conter perguntas exploratórias; (II) o objetivo geral e objetivos específicos; e, finalmente, (III) a geração de asserções.<sup>30</sup>

Outro passo que deve ser seguido pelo pesquisador para a coleta de registros que serão constituídos nos dados de pesquisa implica em selecionar o local onde ela será realizada. Os dados coletados, contudo, devem ser sigilosos e sem qualquer divulgação, tendo em vista que, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 57), “geralmente os professores da escola ficam receosos de que o desvelamento de seu trabalho possa acarretar críticas ou outras conseqüências negativas”. A autora afirma também que a coleta de dados não deve se constituir em fazer observações em determinado ambiente e, simplesmente, tomar notas. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) “o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local de pesquisa”.

Referindo-se a Erickson (1990), a autora afirma que alguns pesquisadores chamam esse desenvolvimento, de uma visão de dois lados, de visão social estereoscópica. A pesquisa qualitativa também prevê que o olho do pesquisador pode interferir no objeto observado. Parte-se, entretanto, do pressuposto da reflexividade, uma forma de trabalhar o problema do pesquisador e objeto pesquisado, ou seja, Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) ressalta que “o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa”, não havendo, dessa forma, uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, uma vez que o cientista é um membro de uma cultura e de uma sociedade que afeta a forma como ele percebe e entende o mundo, não podendo ser separado das crenças e de sua visão particular.

Essa visão de dois lados, além de observar a visão do pesquisador e também a dos participantes, é chamada, de acordo com Erickson (1990), de visão êmica e ética. Visão êmica é a visão daquele que está sendo estudado, ou seja, a

---

<sup>30</sup> Ver seção 2.

oportunidade que os participantes têm de se manifestar e deixar registrado o seu ponto de vista sobre o problema que está sendo analisado. A visão ética contempla o ponto de vista do pesquisador, isto é, como o pesquisador está percebendo e analisando o problema.

Para que não ocorram problemas no momento de análise dos dados, Bortoni-Ricardo (2008) sugere a observação de dias inteiros na sala de aula para saber onde e quando o esforço investigativo será concentrado. A observação e o registro de aulas em diário, áudio e vídeo, aplicação de questionários, entrevistas e em diário fazem parte do processo da geração de dados, tendo a gravação eletrônica em áudio e vídeo uma grande vantagem sobre os demais procedimentos, pois o pesquisador pode rever os dados para dirimir quaisquer dúvidas e, assim, melhorar sua pesquisa.

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, tendo em vista que atém-se a princípios etnográficos interpretativistas. Como foi apresentado anteriormente, os princípios etnográficos foram usados nesta pesquisa em função do objetivo de estudar uma situação específica de sala de aula com a finalidade de compará-la a outras situações. Para tanto, serão respondidas três perguntas sugeridas pelos etnógrafos estudados, com vistas a descobrir o que acontece no dia a dia deste ambiente escolar para que ocorra uma resistência de aprendizado, apesar do grupo conter apenas quatro aprendizes.

Na subseção que segue, apresento a descrição do contexto, ou seja, da escola estudada, assim como a descrição dos participantes e a descrição da geração de dados.

### 3.2 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO

A escola que acolheu as atividades desenvolvidas neste estudo é uma instituição tradicional e conceituada de línguas, de reconhecida competência em ensino da língua inglesa. Essa escola pertence a uma rede comercial de curso livre nacional. Este estudo tem seu foco numa escola em Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, que atende crianças, adolescentes e adultos de classe média alta, a maioria proveniente do mesmo bairro, no qual a escola se situa. A instituição em

questão tem, em média, 204 alunos. As turmas são relativamente pequenas, não passando de, em geral, sete alunos por grupo. A abordagem para o ensino de inglês nessa escola, de acordo com os documentos político-pedagógicos disponíveis, aproxima-se em muito ao que é sugerido pelos PCNs, ou seja, trata-se de uma metodologia de inspiração sociocultural (ver seção 2.2). Essa constatação acerca-se à proposta de curso livre das escolas regulares, do ponto de vista metodológico de ensino de línguas: em teoria, ambas se apoiam no mesmo referencial metodológico. De certa forma, este estudo desconstrói o mito de que o melhor lugar para se aprender inglês é em uma escola de língua, e não em uma escola regular.

### 3.3 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Dos participantes alunos, três trabalham: um no âmbito da informática, outro na área de recursos humanos e a outra no campo da medicina. Apenas uma participante ainda frequenta o Ensino Médio em uma escola particular. A idade desses participantes varia entre 25 a 30 anos, sendo uma participante adolescente com 17 anos. Três desses alunos fizeram parte do grupo com o qual este pesquisador trabalhou no semestre anterior. A atitude dos aprendizes permanece a mesma.

A participante professora não concluiu o curso de Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou duas viagens turísticas à Inglaterra, cada uma com um mês de duração. A formação mais recente dessa profissional foi efetuada na própria instituição, que promove um treinamento de 40 horas em uma semana, além das reuniões pedagógicas regulares.

### 3.4 DESCRIÇÃO DA GERAÇÃO DE DADOS

Os dados do presente estudo foram gerados por meio de gravação em áudio e vídeo de uma aula de sessenta minutos, de gravação em áudio de entrevista com

os participantes alunos e participante professora, além de gravação em áudio e vídeo de uma discussão em grupo sobre a melhor forma de aprender inglês.

### 3.5 TIPOS DE ENTREVISTA

De acordo com Neto (2002), a entrevista é considerada o procedimento mais usual no trabalho de campo na pesquisa etnográfica. O autor afirma que há três tipos de entrevistas: estruturadas, não estruturadas ou semiestruturadas. A entrevista estruturada pressupõe a utilização de perguntas previamente formuladas, isto é, questões fechadas de modo a obter respostas previamente definidas. Na entrevista não estruturada ou aberta, por sua vez, o tema proposto poderá ser abordado livremente pelo informante, objetivando uma visão geral do problema pesquisado, que se transforma em uma conversa. Nesse tipo de entrevista, o entrevistador propõe um tema promovendo, encorajando e orientando a participação do sujeito. Finalmente, as entrevistas semiestruturadas “articulam essas duas modalidades” (NETO, 2002, p. 58), ou seja, essa modalidade caracteriza-se pela existência de uma direção previamente preparada que serve de eixo orientador ao desenvolvimento das entrevistas (NETO, 2002).

As entrevistas semiestruturadas, de acordo com Burns (apud LONGARAY, (2005, p. 53), “oferecem maior flexibilidade tanto para o pesquisador quanto para os participantes da investigação”. Para Burns, a entrevista semiestruturada utiliza um roteiro preestabelecido e permite a emergência de tópicos e temas não antecipados previamente no início da investigação. Burns (apud LONGARAY, 2005, p. 43) afirma que a grande vantagem desse tipo de entrevista “reside na possibilidade de que pesquisador e entrevistado forneçam a agenda da pesquisa, fato que redundará num maior equilíbrio entre ambos”. Burns considera que os questionários, forma alternativa às entrevistas, apresentam vantagens, visto que têm aplicação mais rápida, são fáceis de administrar e podem conter um maior número de informações.

Neste estudo, foi utilizada a entrevista não estruturada ou aberta, em virtude de que o tema proposto deveria ser abordado livremente pelos informantes, com o

objetivo de gerar dados fundamentais para análise. A finalidade das entrevistas foi descobrir o porquê das atitudes de resistência, de não participação e o motivo pelo qual escolheram uma determinada escola. Levando em consideração esses fatores, a entrevista aberta foi considerada como sendo a melhor opção, permitindo aos informantes uma atitude mais “aberta” para falarem sobre essas questões.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados gerados foram transcritos e analisados a partir do referencial teórico utilizado por Longaray (2005), Norton (1995, 2000), Canagarajah (1999) e Hall (2001). De acordo com esses princípios teóricos, observa-se um processo de não participação, à medida que os alunos não se esforçam para ter autonomia na aprendizagem da língua, nem se engajam nas atividades propostas.

A partir da perspectiva de Canagarajah, por exemplo, isso se caracteriza como resistência a algum aspecto em relação à aprendizagem do inglês. As entrevistas mostram um discurso já estabelecido de como se deve proceder para aprender a língua. No entanto, não são colocadas em prática as orientações sobre atividades que precisam ser realizadas em casa. Aparentemente, esses alunos, embora não verbalizem, esperam que o esforço seja do professor.

Um aspecto a ser analisado em relação a essa resistência é a crença de que isso só ocorre nas salas de aulas de inglês de escolas regulares, tanto em relação ao ensino público quanto ao privado. Barcelos (2006) considera que a avaliação de que só se aprende inglês em escolas de língua, avaliação esta em análise neste estudo, é uma crença que não necessariamente se concretiza.

Na análise abaixo, inicialmente vê-se o ponto de vista da professora. As convenções de transcrição são de minha autoria, sendo relevante mencionar que a representação (.) significa pausa curta e (..) pausa mais longa. Neste estudo, uma pausa curta tem a duração de 1 a 2 segundos e uma pausa longa equivale a 3 ou mais segundos. A relevância de se observar o tipo de pausa está no fato de que pausas longas, às vezes, podem significar não participação.

## **Entrevista 1**

**16/09/2009**

### **Entrevista com a professora**

**Entrevistador:** Quais seus pontos fortes como professora?

**Roberta:** Hã (.) acho que (..) a motivação.

**Entrevistador:** Hum, hum.

**Professora:** Hã, entusiasmo eu acho (..).

**Entrevistador:** Hum, hum.

**Roberta:** E (..) acho que quando eu percebo as necessidades dos alunos (..) depois de cada aula.

Em relação à primeira questão, as respostas são previsíveis. A professora reproduz o discurso esperado de um profissional que, do ponto de vista convencional, é o responsável por motivar seus alunos. Essa atribuição está explicitada na Filosofia Educacional e no Ensino de Línguas Estrangeira da escola<sup>31</sup>. A Filosofia Educacional da escola compreende as principais características da abordagem comunicativa, sendo duas delas relacionadas à motivação: “O professor ajuda seus alunos em qualquer aspecto que o motive a praticar a língua-alvo; A motivação não se apoia no interesse pela estrutura da língua, e sim no que está sendo comunicado por meio dela” (Documento oficial da instituição).

**Entrevistador:** Que aspectos gostaria de desenvolver para se tornar aquele professor que você gostaria de ser?

**Roberta:** Hã (.) organização.

**Entrevistador:** Só organização?

**Roberta:** Acho que só.

**Entrevistador:** Nada mais?

---

<sup>31</sup> Ver Anexo E

**Roberta:** Acho que só.

Sobre a resposta da segunda pergunta, a professora se refere às outras atividades que precisam ser desenvolvidas fora da sala de aula, tais como: atendimento aos alunos à distância, retorno de *e-mails*, preparação das aulas e contato com os alunos por telefone. De resto, pode-se inferir que a professora se considera competente nas interações em sala de aula.

**Entrevistador:** O que você faz quando um aluno perturba o andamento da aula, não traz material, não faz a lição?

**Roberta:** Hã (..) geralmente eu espero até o fim da aula (.) e chamo o aluno para conversar individualmente e (.) não na frente de todo mundo, eu não chamo atenção dele na frente dos (.) dos colegas, principalmente quando tá perturbando a aula.

**Entrevistador:** E a que você atribui esses comportamentos? Quando o aluno não faz a lição, não traz o tema?

**Roberta:** Desmotivação (.) há (..) às vezes o aluno não tá entendendo e não quer perguntar.

Ao ser solicitada a analisar as atitudes de não participação dos alunos, a professora as atribui à desmotivação, mas faz a ressalva de que, às vezes, o aluno não está entendendo e não quer perguntar. Dessa forma, transfere para o aluno o motivo do comportamento de não participação, afastando dela, professora, qualquer responsabilidade. Entretanto, na continuidade da entrevista, transcrita abaixo, a professora reconhece possíveis questões emocionais relacionadas às atitudes de não participação.

**Entrevistador:** Hum, hum.

**Roberta:** E ele atrapalha para chamar atenção, né, quando o aluno tá carente (..).

**Entrevistador:** O que você faz quando surgem problemas de relacionamento de aluno com o professor e a que você os atribui?

**Roberta:** Hã (.) seria problema de empatia?

**Roberta:** É, pode ser uma questão de desvio de autoridade, às vezes não vai com a cara.

**Entrevistador:** É questão de empatia.

**Roberta:** Isso depende acho que do aluno, mas acho que vai muito de empatia, se ele se identifica com o professor ou não.

**Entrevistador:** Hum, hum. (.) O que você faz para se desenvolver profissionalmente?

**Roberta:** Hã (.) procuro ler bastante, hã (.) procuro sempre achar algum material, alguma coisa diferente pra usar na aula, hã (.) acho que é isso.

**Entrevistador:** Como você vê a sua prática de sala de aula?

**Roberta:** (.) Em que sentido? Hã?

**Entrevistador:** A sua prática de sala de aula, como você vê as suas aulas?

**Roberta:** Acho que nas minhas aulas, eu tento, o máximo possível fazer uma aula completa, com links, começo, meio e fim, nada solto.

**Entrevistador:** Hum, hum. Como você vê o papel do inglês como LE nesta escola?

**Roberta:** Báaaa, aqui o inglês é super importante, acho que é o principal objetivo, o principal meio e..., tudo, praticamente.

**Entrevistador:** Deveria ser diferente? Como? (.) O papel do inglês?

**Roberta:** Acho que não, eu acho que dentro do (.) da proposta e os objetivos da escola acho que o papel tá bem de acordo.

**Entrevistador:** Na sua opinião como as pessoas aprendem uma língua?

**Roberta:** Dedicando tempo.

**Entrevistador:** Hum, hum.

**Roberta:** Com bastante paciência (.) e acho que sem medo de errar e de aprender.

**Entrevistador:** Como você toma decisões em relação aos métodos que você utiliza, ou segue literalmente o que a escola de línguas prescreve?

**Roberta:** Hã, eu acho que se o método tá bem claro e os objetivos desse método também as decisões são bem fáceis de tomar, (.) né, eu acho que não tem muito um processo de pensamento de como eu tomo decisões, se o processo está claro, então, (.) a decisão também tá clara.

Pode-se perceber que a professora tem um discurso muito a seu favor, ou seja, para ela as aulas estão boas, os alunos estão aprendendo e o aprendizado se desenvolve de acordo com a proposta da escola. Segundo seu discurso, não há nada que precise de ajuste ou reformulação: é só seguir as orientações preestabelecidas pelas diretrizes da escola.

**Entrevistador:** Sobre a turma que eu estou analisando o que você teria a comentar sobre ela?

**Roberta:** Hã (.) é uma turma bem pequena.

**Entrevistador:** Hum, hum.

**Roberta:** Eles são (.), eles têm dificuldades bem (.) diferentes e motivações bem diferentes também a aprender, pra tá aprendendo a língua.

**Entrevistador:** Quais são os tipos de motivações deles?

**Roberta:** Trabalho.

**Entrevistador:** Hum, hum.

**Roberta:** Né, a maioria precisa pro trabalho, hã (.) acho que alguma, hã (.) é trabalho.

**Entrevistador:** Mas eles estão conseguindo?

**Roberta:** Sim.

**Entrevistador:** Não tem dificuldade?

**Roberta:** Sim, eles, eles conseguem produzir bastante, alguns com mais dificuldades do que os outros.

**Entrevistador:** Hum, hum.

**Roberta:** Né...

Nessas últimas perguntas, a professora utiliza o mesmo discurso dos aprendizes entrevistados (ver a seguir) de que os alunos têm motivações diferentes.

Contudo, a intersecção e a motivação principal de estudo de uma língua estrangeira relatada pelos alunos ainda está relacionada ao trabalho. Mais uma vez percebe-se que a professora acredita que tudo está ocorrendo bem em sala de aula, pois ela afirma que os alunos conseguem produzir bastante, embora em graus diferentes.

Em nenhum momento durante a entrevista, a professora manifestou expressamente interesse em ajudar os alunos em termos de produção. Simplesmente ela atesta que alguns alunos têm mais dificuldades do que outros. Contudo, se voltamos à pesquisa de Norton (2000), lembramos que os professores devem encorajar o investimento dos aprendizes, tanto na língua materna quanto na segunda língua. Cabe ressaltar que, nesse contexto de entrevista, a professora percebe o andamento da sala de aula como sendo normal, não identificando nenhum tipo de resistência por parte dos alunos.

## **Entrevista 2**

**24/09/2009**

### **Carolina**

**Pesquisador:** A primeira pergunta é: qual a importância do inglês para você?

**Carolina:** A importância, (.) a importância do inglês é depois eu poder viajar, conhecer outros lugares (.), vamos ver, (.) eu aprender o inglês, como no nosso caso o português e poder ter (.) novas culturas, novas (.) conhecer novos lugares.

**Pesquisador:** Hum, hum. (.) Por que você está estudando?

**Carolina:** Por causa da (.) de eu querer conhecer outros lugares diferentes, para poder até morar em outro lugar.

Em relação às primeiras perguntas, o discurso da aluna produziu uma quebra de expectativas, ou seja, o motivo pelo qual ela está estudando não é em função do trabalho. No entanto, essa não referência está evidente porque a aluna é adolescente e ainda está finalizando o Ensino Médio. Percebe-se, por sua fala, que

a adolescente não tem um objetivo claro. A resposta da aluna pode ser considerada a segunda alternativa esperada, pois, no discurso dos aprendizes, o aprendizado da língua inglesa está sempre ligado ao trabalho ou a viagens e cultura. A intenção da aluna é morar em outro lugar, fora do Brasil, provavelmente em um país onde se tenha o inglês como língua materna.

De acordo com Norton (2000), a aluna está somente obtendo recursos simbólicos. Em outras palavras, a aluna, que está investindo em uma segunda língua, tem o propósito de obter recursos como língua e educação, chamados de recursos simbólicos. Os recursos materiais, definidos por Norton (2000), significam dinheiro e bens materiais; os simbólicos, podem representar prestígio social. A aluna, a princípio, está frequentando as aulas somente para viajar e conhecer outras culturas.

**Pesquisador:** Como você aprende melhor?

Carolina: (.) Com o (.) uma única pessoa falando só para mim. Sem ser com o resto ( ) só para mim.

**Pesquisador:** Hum, hum. (.) E já fez alguma aula assim?

**Carolina:** Já fiz, já fiz monitoria, tentei fazer aulas particulares em inglês.

**Pesquisador:** Hum, hum. (.) E foi assim que se sentiu melhor? Não no grupo?

**Carolina:** Não no grupo.

**Pesquisador:** Esse grupo, ele tem quatro pessoas, se sente bem em falar?

**Carolina:** Não, porque quando eu tô sozinha com alguém, eu mesmo, (.) eu me acho que dou mais liberdade para mim perguntar, (.) para mim.

**Pesquisador:** Então, mesmo que tiver outra pessoa do seu lado, um colega, você vai ficar (.)

**Carolina:** É.

**Pesquisador:** Apreensiva.

**Carolina:** É.

Nessas perguntas sequenciais, a aluna confirma que não gosta de fazer parte de nenhuma turma específica. Norton (2000) diz que a amizade também faz parte de recursos simbólicos; recurso que a aluna, por querer ter aulas privadas, não procura obter em sala de aula. Também como analisado por Norton (2000) e Wenger (1999), Carolina não parece ter a compreensão de que a aprendizagem é uma prática social que ocorre com andamento em comunidades de prática. É possível que não haja, por parte da professora, uma preocupação em promover entre os participantes a noção de comunidade de aprendizagem.

**Pesquisador:** Hum, hum, o que você acha difícil na aula de inglês?

**Carolina:** (.) A língua.

**Pesquisador:** E o que você quer dizer com a língua? Tudo?

**Carolina:** Tudo.

**Pesquisador:** Hum, hum. (.) O que você faz para ter um melhor desempenho?

**Carolina:** Eu (.) procuro uma pessoa para me ajudar, uma pessoa para tentar me ensinar coisas que eu não sei.

Nesse ponto da entrevista, Carolina manifesta a necessidade do andamento promovido por um participante mais competente. No entanto, parece que essa expectativa é de que esse andamento deve estar fora da sala de aula. Também fica evidente que esta sala de aula não se configura como uma ZDP.

Como já observado por vários pesquisadores, como por exemplo Erickson (1990), as interações de sala de aula, regidas por certas convenções de participação, muitas vezes retiram dos participantes a iniciativa e a disposição para correr riscos de eventuais constrangimentos.

**Pesquisador:** (.) Você participa nas aulas?

**Carolina:** (.) Mais ou menos (.), não muito.

**Pesquisador:** E por que não participa?

**Carolina:** Por causa de mais pessoas.

**Pesquisador:** Hum, hum.

**Carolina:** De perto que eu não me sinto.

**Pesquisador:** E você gosta de participar das aulas?

**Carolina:** Não.

**Pesquisador:** De jeito nenhum?

**Carolina:** De jeito nenhum.

**Pesquisador:** Hum, hum, você participa por que a professora chama e então é obrigada a participar?

**Carolina:** É.

**Pesquisador:** Se não ficaria quieta durante toda a aula?

**Carolina:** É (.) a aula inteira.

**Pesquisador:** Tá, muito obrigado.

Nessas últimas perguntas, a aluna demonstra resistência em participar das aulas, confirmando o discurso de que preferiria ter aulas individuais, ou seja, somente com o professor. As experiências de Katarina e Felícia, analisadas por Norton (2001), são similares às de Carolina, que não se sente parte daquela comunidade, nem à vontade para se expor.

No caso de Carolina, a não participação não parece ocorrer devido a problemas entre professora-aluna. A professora afirma que as suas aulas estão devidamente conforme o propósito da escola e infere-se outra vez que ela demonstra competência nas interações da sala de aula. Carolina parece não se sentir pertencente a essa comunidade de aprendizes. Conforme suas declarações, não existe no grupo a compreensão de que o conhecimento é coconstruído de forma colaborativa, conforme a teoria sociocultural, na ZDP, por meio do andamento

promovido pelos mais competentes. Sem essa compreensão, em razão da responsabilidade de quem faz a mediação desse conhecimento, cada um fica à mercê de si e de suas limitações.

A partir dessa entrevista, pode-se antecipar uma consideração: os alunos que se recusam a participar talvez não se sintam aceitos pelos demais, podendo não ocorrer confiança entre os participantes. De igual forma, fica evidente que não há uma comunidade na qual os participantes negociem significados e que se ajudem, na perspectiva do que na teoria sociocultural se chama de andaimento.

### **Entrevista 3**

**24/09/2009**

#### **Arthur**

**Pesquisador:** A primeira pergunta é: qual a importância do inglês para você?

**Arthur:** (.) Importante, para mim é importante para o meu trabalho, né, é fundamental na verdade.

**Pesquisador:** Hum, hum. (.) Por que você está estudando inglês?

**Arthur:** Porque é fundamental para meu trabalho.

**Pesquisador:** Hum, hum. (.) Só para trabalho?

**Arthur:** Não, na verdade, (.) é (.) para viajar, qualquer coisa que queira fazer é... (.)

Em relação às duas primeiras perguntas, as respostas mostram o discurso já estabelecido de como se deve proceder para aprender a língua. A justificativa do aluno é de que a importância do inglês se deve ao seu trabalho e em segundo lugar para levar a cabo alguma viagem. Fica claro que o entrevistado não iria se referir à escolha “viagem”, em segundo plano, se o entrevistador não tivesse feito a pergunta subsequente. Para o aluno, o trabalho vem a ser o principal objetivo para estudar uma segunda língua.

**Pesquisador:** Você utiliza o inglês no trabalho como?

**Arthur:** Eu utilizo principalmente todos os livros, tudo o que eu preciso (.) ter de embasamento para meu trabalho, tudo é inglês, (.) nada é em português.

**Pesquisador:** Hum, hum, e-mails, você manda e-mail em inglês?

**Arthur:** E-mail em inglês também.

Nessa pergunta, pode-se deduzir que o aluno não sabe o motivo pelo qual está realmente aprendendo inglês. Ele afirma que o seu trabalho exige inglês e que nada é feito em sua língua materna; entretanto, o entrevistado parece não saber explicitar claramente em qual aspecto e de que forma utilizaria o inglês em seu trabalho, se não fosse perguntado.

**Pesquisador:** Hum, hum, como você aprende melhor?

**Arthur:** (..) Como eu aprendo melhor? [olhou para baixo] (..) escutando, (.) escutando e escutando, aprendo melhor.

**Pesquisador:** Escutando as pessoas, (.) música ou falando inglês? (.) Seriadós?

**Arthur:** Seriadós, os exercícios da área da educação a distância?<sup>32</sup>

Percebe-se, nessa pergunta, que o entrevistado não sabe como aprende melhor, utilizando um discurso também já estabelecido, ou seja, um discurso em que aprender inglês deve ser “escutando, falando, lendo ou fazendo exercícios de gramática”, como propõe o *site* da escola. Arthur, por essa perspectiva, embora não verbalize, espera que o esforço de aprender uma segunda língua seja do professor, assim como do portal da Internet.

---

<sup>32</sup> Parte das atividades são realizadas em EaD (modalidade de Ensino a Distância).

**Pesquisador:** Hum, hum. (.) O que você acha difícil nas aulas de inglês?

**Arthur:** (.) O que eu acho difícil na verdade? (.)

**Pesquisador:** Hum, hum.

**Arthur:** É (.) o medo que a gente tem de errar, né, e daí tranca e daí....

**Pesquisador:** Você não gosta de errar?

**Arthur:** E daí tu, e daí tu...

**Pesquisador:** Tem medo de arriscar?

**Arthur:** Exatamente, e tu acaba não falando.

**Pesquisador:** E quando você erra o que acontece, como que se sente?

**Arthur:** (.) É tu fica meio retraído assim, acaba ficando (.), é não sei...

**Pesquisador:** Hum, hum.

**Arthur:** (.) Aí por isso tu não arrisca.

Arthur explicita a razão para a não participação nas situações em que não tem certeza e manifesta o medo de errar. Comportamento compreensível nos semestres iniciais, o silêncio por medo de errar deveria ser discutido e teoricamente negociado nas abordagens comunicativas. Como demonstrado pelas pesquisas mais recentes – Ellis (2000), Lightbown e Spada (2006), por exemplo –, errar faz parte do processo de construir hipóteses sobre a gramática e o uso da língua. No entanto, no caso de Arthur, a garantia de que “é permitido cometer erros” não é suficiente para que ele se exponha a esse risco. Também aqui parece que fica evidenciado que Arthur, assim como Carolina, não se sente integrante de uma comunidade de aprendizes.

**Pesquisador:** Hum, hum, o que você pode fazer para ter um melhor desempenho?

**Arthur:** (.) Ah, fazer mais, aprovei... estudar mais fora daqui também, aproveitar o que tem aqui e fazer alguma coisa a mais, tipo, ( ) é (.) escutar mais e arriscar mais, mesmo que sair errado pra tentar.

Também aqui se confirma o discurso vigente de que não é suficiente só assistir à aula. Mas não fica claro se Arthur se empenha em desenvolver alguma autonomia em relação ao que deseja com a aprendizagem da língua inglesa e como transita entre as opções disponíveis de interação, por meio da Internet ou de outras atividades.

**Pesquisador:** Você participa nas aulas?

**Arthur:** Sim.

**Pesquisador:** Você gosta de participar das aulas?

**Arthur:** Sim, eu gosto.

**Pesquisador:** E participa mesmo que a professora não chame, participa? (.)

**Arthur:** Sim.

**Pesquisador:** Sem ela chamar, você vai participando (.) e ( ) por que você gosta de participar? Você acha que “participando é que se aprende”?

**Arthur:** (.) [voz baixa] Ah, sim, com certeza, [aumento do tom de voz] é e porque eu gosto assim, então, tô gostando de aprender, então.

**Pesquisador:** Muito obrigado.

## Entrevista 4

24/09/2009

**Patrícia**

**Pesquisador:** A primeira pergunta é: porque você está estudando inglês?

**Patrícia:** Porque eu preciso pra trabalhar, (.) pro meu trabalho.

**Pesquisador:** E qual a importância do inglês pra você?

**Patrícia:** É, [risadas] pode ser a mesma resposta? [risadas]

**Pesquisador:** Hum, hum.

**Patrícia:** Porque eu preciso pro meu trabalho, pra, porque (.) eu vou trabalhar, (.) eu pretendo também estudar fora do Brasil, daí...

Em relação às duas primeiras perguntas, a mesma justificativa se evidencia, ou seja, o discurso já estabelecido de como se deve aprender a língua. Mais uma vez o principal motivo para aprender a língua é o trabalho, permanecendo em segundo plano a ideia de viajar para fora do país. Fica claro que para poder estudar em um país estrangeiro, a aluna deverá saber inglês; entretanto, o trabalho continua sendo seu principal objetivo, podendo até mesmo trabalhar fora do país, como a aprendiz sugere na próxima pergunta, já que “tudo é fora do Brasil”.

**Pesquisador:** Qual é o seu trabalho?

**Patrícia:** Eu faço física médica (.) e trabalho num laboratório de filologia aeroespacial (.) e (.) daí tá e daí tudo é fora do Brasil.

**Pesquisador:** Hum, hum, tá, e como você aprende melhor?

**Patrícia:** (..) Eu, eu acho que porque eu preciso mais é falar, então eu acho que falando, tentando falar na aula assim, (.) tentando falar e ouvir também, né.

Nessa pergunta, a aluna também usa o discurso estabelecido de que aprende-se melhor falando e ouvindo em sala de aula. Na próxima questão, também

verifica-se um discurso já predeterminado, uma vez que “verbos” e a gramática em geral são temas considerados difíceis pelos alunos. A aluna propõe na próxima pergunta que para ter um melhor desempenho, basta estudar mais, e aqui estudar mais significa o que ela entende como o ponto nevrálgico no aprendizado de línguas: os verbos.

**Pesquisador:** O que você acha difícil nas aulas de inglês?

**Patrícia:** Hã (..), não tanto as aulas, eu acho difícil, (.) os verbos, auxiliares, mais no (.), nos exercícios on-line<sup>33</sup> e também para falar (.), também é difícil, daí os verbos.

**Pesquisador:** O que você pode fazer para ter um melhor desempenho?

**Patrícia:** (..) Hã, estudar mais... (.) [risadas]

**Pesquisador:** Estudar... (.)

**Patrícia:** É estudar mais os verbos e os tempos verbais e como...

**Pesquisador:** O que você tem de dificuldade?

**Patrícia:** Isso, estudar o que eu tenho mais dificuldade e também (.) aprender mais vocabulário, ler o dicionário (.)

**Pesquisador:** Você participa das aulas?

**Patrícia:** (.) Acho que sim (.)

**Pesquisador:** E você gosta de participar?

**Patrícia:** Eu gosto, até porque eu acho que eu tenho necessidade de aprender, então eu quero falar um monte, (.) é que eu falo bastante, né.

**Pesquisador:** E por que você escolheu esta escola?

**Patrícia:** Porque (.) o que ouvi falar em pesquisa é que tinha mais conversação, e realmente foi o que eu achei quando eu fui (.) fazer testes em outros lugares.

**Pesquisador:** E o que você quer, a sua busca é conversação?

**Patrícia:** É mais conversação (.), também tem que saber ler e escrever, [risadas] mas o principal é conversação.

**Pesquisador:** Obrigado.

**Patrícia:** De nada.

---

<sup>33</sup> O nome do portal da Internet da escola assim como o nome da própria escola foram substituídos para não serem identificados.

## **Entrevista 5**

**24/09/2009**

**Fabiano**

**Pesquisador:** Por que você está estudando inglês?

**Fabiano:** (.) Bom tô estudando inglês (.) para aprender uma nova língua (.), e daqui alguns três ou quatro anos para viajar.

Em relação à primeira pergunta, Fabiano titubeia ao responder com exatidão o motivo pelo qual está estudando inglês. Fica pensando e sugere que é apenas para aprender uma nova língua e, logo depois, sugere que está aprendendo inglês para viajar. Percebe-se que o aprendiz não sabe bem a razão pela qual está aprendendo uma língua estrangeira. Quando, na sequência, pergunto se ele utiliza a língua no trabalho, o aprendiz responde que se vale do idioma para falar com os colegas. Aparentemente, não utiliza o idioma para trabalhar, e sim em conversas informais com colegas.

**Pesquisador:** Não é por causa do trabalho?

**Fabiano:** Também (.).

**Pesquisador:** Como você utiliza o inglês no trabalho?

**Fabiano:** Eu uso inglês conversando com os meus colegas (.), eu trabalho numa área de advocacia, (frase incompreensível) ... a gente meio que converte tentando conversar mais inglês do que português.

**Pesquisador:** Como você aprende melhor?

**Fabiano:** Ouvindo.

**Pesquisador:** O que você acha difícil nas aulas de inglês?

**Fabiano:** (..) Acho que a pronúncia.

**Pesquisador:** Pronunciar as palavras?

**Fabiano:** Pronunciar as palavras certas em inglês (.).

**Pesquisador:** O que você pode fazer para ter um melhor desempenho?

**Fabiano:** Ah, acho que me dedicar mais, (.) é (..) isso me dedicar mais e continuar me esforçando.

Fabiano, na pergunta anterior, utiliza a mesma justificativa de seus colegas de que para aprender inglês o aprendiz deve dedicar-se mais, ou seja, “estudar bastante”.

**Pesquisador:** Você participa das aulas?

**Fabiano:** Yes!

**Pesquisador:** Você gosta de participar?

**Patrícia:** Gosto, gosto.

**Pesquisador:** Por que você escolheu essa escola?

**Fabiano:** Para dar a continuidade ao meu, a minha meta, eu tenho uma meta de terminar o curso (.).

**Pesquisador:** E por que esta escola?

**Fabiano:** Porque esta escola foi a escola que eu mais gostei (.), eu tinha procurado outras escolas e foi a que mais me interessou.

**Pesquisador:** Obrigado.

## **Entrevista 6**

**20/11/2009**

### **Entrevista aberta com todos os aprendizes**

**Pesquisador:** Eu quero saber então (.), com vocês, todo mundo, como vocês acham que vocês aprendem melhor? (..) Daí vocês podem debater, né? (..) Quem quiser... Podem começar, falem.

**[risada geral]**

**Patricia:** Falem! [risadas]

**Arthur:** Como aprendem melhor?

**Pesquisador:** Hum, hum, todo mundo junto, vocês são um grupo, né, então, como vocês aprendem melhor? (..) Arthur?

Nesse ponto, em relação à primeira pergunta, percebe-se que nenhum aluno quis expor sua opinião, talvez porque sempre haja uma espera pelo outro que deverá responder, o que revela que não parece haver uma comunidade de prática nesse grupo.

**Arthur:** (.) Eu to aprendendo melhor, hum, (.) errando, falando, tentando falar sem vergonha de errar.

**Pesquisador:** Hum, hum.

**Arthur:** Então antes eu falava, tentava para não errar, é segurava um pouco mais e agora eu tô (.) menos mal, falando, com uma pessoa, ajudando.

**Pesquisador:** E para errar, você tem que participar, você participa bastante?

**Arthur:** Participo, sim, agora mais.

**Pesquisador:** Agora mais.

**Arthur:** Agora mais.

**Pesquisador:** E antes evitava participar?

**Arthur:** Para não errar.

**Pesquisador:** E o que tu, tu viu que...

**Arthur:** Que assim eu tô melhorando, errando e o professor corrigindo e tá melhorando, mas...

**Pesquisador:** Hum, hum.

**Arthur:** Agora eu tô perdendo, pode ser a vergonha, pode ser o medo.

**Pesquisador:** Ok.

**Fabiano:** (.) Eu concordo, concordo com o Arthur, eu também já, antes eu não falava muito com medo de errar, mas agora eu falo, tento pelo menos acertar algumas coisas em casa também, estou, (.) estou focando para acertar mais, sei lá.

**Patrícia:** Eu também, eu não tenho muita vergonha de falar, mas eu, eu falo e daí eu acho que é assim que tem que fazer, tem que ficar falando, falando bastante (..).

**Pesquisador:** Tu é tímida, né?

**Carolina:** Eu estudo melhor sozinha ou com uma pessoa me ajudando, não gosto de trabalhar com as pessoas me escutando.

**Pesquisador:** Hum, hum, então tu não participa muito na aula, participa?

**Carolina:** É.

[risadas de Patrícia e Fabiano]

**Pesquisador:** Ok, do que vocês gostam nas aulas?

**Patricia:** O que eu gosto nas aulas?

**Pesquisador:** Quais as atividades?

**Fabiano:** Eu gosto do pessoal, o pessoal é bastante, sei lá todo mundo conversa, não tem...

**Pesquisador:** Hum, hum.

**Patrícia:** É, isso aqui é legal.

**Pesquisador:** Hum, hum.

**Patrícia:** (.) Mas das aulas mesmo assim, das partes que não é papo eu acho legal, (.) aquelas, ah esses papeizinhos assim de ligar as coisas e joguinhos assim, que nem teve aquele, acho que era caça, aquele, jogo da memória, e daí tu acertava e fazia uma frase, tá a gente errava todas as frases, mas ia saindo assim sabe, ia indo...

**Fabiano:** Eu não gostei.

**Patrícia:** Ah, eu gostei desse [risos]. É bom.

**Pesquisador:** E as atividades on-line?

**Fabiano:** As atividades on-line, aí agora eu to focado e vou fazer tudo.

**Pesquisador:** Mas não fez?

**Fabiano:** Não, não fiz ainda, é que é até o dia 03 de dezembro.

[risada geral]

**Fabiano:** Melhorei, mas eu melhorei bastante.

**Patrícia:** Eu já fiz, ah!

**Fabiano:** [risos]

**Patrícia:** Não, mas não tudo.

**Pesquisador:** E do que vocês não gostam?

**Arthur:** Do que eu não gosto?

**Patrícia:** Acho que não tem nada de que eu não goste (..).

**Pesquisador:** Carolina?

**Carolina:** Também, não tem nada que eu não goste.

**Pesquisador:** Vocês gostam de vir para cá?

**Patrícia:** Sim.

**Arthur:** Quando a gente pode.

**Fabiano:** Quando dá.

**Pesquisador:** Vocês faltam muito?

**Patrícia:** Eu faltei uma vez só.

[Carolina faz sim com a cabeça]

**Pesquisador:** Por que você faltou bastante Carolina?

**Carolina:** Ah, porque é tão bom ficar em casa dormindo.

[risos gerais]

Nesse ponto, convém salientar que, embora os alunos não estivessem habituados a faltar, com exceção de Carolina, costumavam chegar atrasados constantemente.

**Pesquisador:** Ok, (..) a última pergunta: o que vocês podem fazer para ter um melhor desempenho?

**Carolina:** Estudar bastante.

**Pesquisador:** Hum, hum, estudar bastante, e o que é estudar bastante?

**Carolina:** Ler bastante e fazer os exercícios tudo direitinho.

**Pesquisador:** E tu faz isso? (..) Tu faz isso?

**Carolina:** Não.

**Pesquisador:** Por que não?

**Carolina:** Mais ou menos. Porque (..) eu não tenho muito interesse pelo inglês, eu acho.

**Pesquisador:** Ok, tu não gosta de inglês, por que tu está fazendo?

**Carolina:** Não é que eu não goste, por causa dos meus pais, para o meu pai é essencial uma pessoa fazer inglês.

**Pesquisador:** Hum, hum, e é né? E vocês?

**Arthur:** (.) Bom eu tento complementar com outras (.), Internet, (.) é algum bate-papo com pessoas que estão tentando aprender também, esse tipo assim.

**Pesquisador:** Hum, hum, (..) como vocês tem um melhor desempenho?

**Patrícia:** É, eu acho que é falando (.), eu tenho mania de ler letras de música em inglês, as músicas que eu gosto, hum, e no trabalho também eu tenho que falar em inglês várias vezes e tenho que escrever em inglês.

**Pesquisador:** Hum, hum.

**Patrícia:** A ideia vai, daí eu tenho que ir e daí eu vou, não interessa se eu escrevi errado, fico com o Google *translator* do lado, mas eu acho que é assim.

**Pesquisador:** Hum, hum, Fabiano?

**Fabiano:** Ah, eu também, eu (.) é que eu assisto mais filmes em inglês, tipo tento não botar na legenda e escutando música também.

**Pesquisador:** That's it!

Nessa entrevista, observa-se a repetição do discurso vigente sobre a importância de se falar inglês no mundo contemporâneo como uma condição para se fazer parte da globalização. Carolina, por ser adolescente, estuda inglês por imposição da sua família que a obriga a estudar esse idioma. Os outros aprendizes mostram o discurso estabelecido de que o inglês é fundamental para conseguir um bom emprego e ser bem-sucedido.

**19/11/2009**

## **Análise da aula gravada em vídeo**

### **Segmento 1**

**1. Roberta:** So Arthur (.), before they arrive, let's look on page 70 (.) of your book (.), for us to (.), for you to (..) see what we did last class, and then today (.) will be more of as a overview (.) of verb tenses, right? Because next class is the 27<sup>th</sup> (..) and the 27<sup>th</sup> (.) would be our review and 3<sup>rd</sup> would be...

[câmera cai no chão]

**2. Arthur:** Oh oh

**3. Roberta:** I just heard it falling

**4. Roberta:** Nobody deserves. (.) Vou botar como se não tivesse visto, gravar assim. (..) Espera aí. (..) Ok, stay (..) All right (..) So this will be, you know, on page 70 will be just an overview of everything, right? We are going to start with number 2 (..) And then ...

Roberta inicia a interação com Arthur, explicando o que será feito na aula do dia. Percebe-se que a professora, de antemão, aceita a solicitação de que a gravação seja feita, contudo, demonstra o desagrado em relação à circunstância em si, como expresso na linha 4.

Essa foi uma questão que se apresentou restritiva a este estudo: as pessoas não gostam de receber críticas sobre o seu trabalho e, portanto, não querem ter suas aulas gravadas. Bortoni-Ricardo (2008) menciona essa restrição do estudo etnográfico, afirmando que os professores geralmente ficam receosos nessa situação. Os pesquisadores, na verdade, devem agradecer quando alguém aceita gravar as aulas e quando permitem a coleta de dados.

Observando atentamente as falas, pode-se perceber que a professora preparou essa aula em função da gravação, ou seja, essa aula não é uma aula típica desta escola de inglês, tendo em vista que não foi planejada de acordo com a abordagem comunicativa.

[câmera cai novamente e Arthur fica lendo o livro]

**5. Roberta:** I guess in number 2 we have to focus on what we think are (.) temporary events in, hum, George's lives, George's life, ok? ??? Yeap, that's it. ??? (.) But it is temporary

(6:42 – 7:00 – Arthur ficou fazendo a atividade do livro)

**6. Roberta:** That's it, right. So why do you think they are temporary. (.) What tells you in the sentences to make them ok, this is temporary? (..)

**7. Arthur:** These days

**8. Roberta:** These days, hum hum

**9. Arthur:** At the moment, now, right,

**10. Roberta:** So we have time expressions, right? (.) These days (..), at the moment and now (.) to tell you that (.) they are just temporary events in his life at this moment only, right? (.) And take a

look at number 4 (.), the examples, these three examples, having intonation problems, is looking for a new girlfriend or is now writing a book are in what tense?

**11. Arthur:** (..) hum, present progressive

O que se observa na fala dessa professora é que ela reproduz um padrão dominante de fala de sala de aula, ou seja, o padrão *Inquiry/Response/Feedback* (IRF), (ELLIS, 1997). Nos termos de Hall (2001), a combinação Iniciação/Resposta/Avaliação (IRA) caracteriza-se pela sequência: professor pergunta, aprendiz responde, professor fornece *feedback*, ou faz avaliação. Também fica evidenciado na transcrição como os turnos<sup>34</sup> são gerenciados pela professora que elícita as noções de gramática sobre uso de tempos verbais enquanto controla a conversa. A elicitación, como já mencionado no referencial teórico (Ver p. 40) é uma forma de tratamento corretivo, típico de sala de aula (LIMA e MENTI, 2004).

**12. Roberta:** Yes, present progressive, right? So we have (.) one of the ways to talk about temporary events with a present progressive which is the verb to be (.) and the -ing form of the other verb, right? For example: I can tell you that, we are, hum, I don't know, we are filming the class right now. It's temporary because at 8 o'clock Fernando will come, the class will be over, right? So this is the form (.) for the present progressive. And take a look at letter B. (.) When do we also use this verb? To talk about what other times and events? (..)

**13. Arthur:** (..) hum, I think, at the moment of speaking.

**14. Roberta:** That's it! (..) we have to close the door. So noisy. (.) So we have temporary events (..) events that are happening (..) at the moment of speaking. And also events that are happening at the moment of speaking, so everything again (.) but not (.) necessarily right now. So right now we are learning English, right? Every, every Thursday we do that, we are learning English today. Right now we are filming the class. But this is one occasion only. And at this moment in my life I am reading a very good book. But I am not reading the book at this exact moment, right? But at this moment in my life this is happening. So this is the three events, hum, where we use the present

---

<sup>34</sup> Segundo Schegloff (1992), por turno entende-se a vez de um dos participantes da interação falar, conforme convenções culturais de organização da conversa; no caso da conversa institucionalizada de sala de aula, em geral quem tem o controle dos turnos é o professor.

progressive, right? Can you tell me about stuff, about things that are happening in your life right now (.) but not necessarily now? (..) temporary events, or things that are happening in your life?

**15. Arthur:** Hum, I am studying English but I am, I'm thinking in work.

**16. Roberta:** So you are studying in English right now, right? (..) but you are thinking about your work? Oh my god Arthur, why? What is happening in your work?

Nesse momento da interação, há uma quebra na organização do evento de sala de aula, como proposto no início da aula. A conversa sobre um tempo verbal específico (*present progressive*) passa ao âmbito da conversa informal sobre uma situação de trabalho, na verdade oportunizando o uso da estrutura verbal em discussão. No entanto, é uma informalidade aparente. A professora mantém o controle dos turnos e executa várias formas de tratamento corretivo, confirmando uma estrutura interacional típica de sala de aula (ERICKSON, 1990; HALL, 2001; LIMA; MENTI, 2004, por exemplo).

## Segmento 2

**35. Arthur:** (.) I call, hum, I call for data Center.

**36. Roberta:** You called data center, right?

**37. Arthur:** Data center, and (..) hum I opened, hum, a chamado, hum

**38. Roberta:** Like the horror movie with Samara, no?

**39. Arthur:** Chamado, case, a case

**40. Roberta:** So did you have to call call center and you had to file a complaint, that's it?

**41. Arthur:** Yes

**42. Roberta:** Oh my God! 2 o'clock in the morning.

**43. Arthur:** 2 o'clock.

Até esse ponto, a professora faz uso da sua prerrogativa de controlar a conversa e, ao mesmo tempo, oferece andaimento para o aprendiz produzir a linguagem necessária neste evento. Nesse caso, a literatura da área analisaria essa interação como um exemplo de ZDP, na qual o mais proficiente colabora para que o menos proficiente consiga resolver uma situação-problema. No caso específico dessa interação, a professora dispõe esse andaimento para Arthur expressar o que está vivenciando no trabalho. Ao mesmo tempo, fica evidenciado um tipo específico de organização interacional na qual as identidades de professora e aluno são mantidas por meio do uso da linguagem. A professora não deixa em nenhum momento de fazer uso das formas de correção indireta de erros, usando o *recast*, tanto como confirmação do que o aluno disse, como correção de uma sintaxe ou vocabulário inadequado, como na sequência 35, repetição para confirmação, como em 39, com a explicitação do vocabulário específico para descrever aquela situação.

### Segmento 3

**44. Roberta:** So (.) I am right to say that he is (..) about your life, he is working a lot these days.

**45. Arthur:** Yes

**46. Roberta:** Yes, right? You are working a lot, so this is what's happening in your life right now. You are working a lot, you are studying English right now, but you are not concentrating because you are also thinking about your work, about your job, right? Anything happening in your company, in your job at the moment? (..) That is making you work a lot?

Nesse ponto, a professora retoma o objetivo dessa aula, a revisão do *present progressive*, demonstrado na sentença de número 43, ao mesmo tempo em que procura manter o vínculo entre a noção de gramática e os eventos da vida de Arthur. As reformulações das falas de Arthur, como forma de chamar a atenção sobre incorreções, são uma constante nessa interação. O uso da estrutura IRA também é comprovável ao longo da interação como estratégia regular de posicionamento da professora.

## Segmento 5

**64. Roberta:** Can you recover the e-mails? (.)

**65. Arthur:** Hum

**66. Roberta:** Or you lost the e-mails forever?

**67. Arthur:** Hum, in the (.) afternoon later, hum

**68. Roberta:** Later in the afternoon

**69. Arthur:** ater in the afternoon hum, (.) we can (.) hum ac...

**70. Roberta:** Access

**71. Arthur:** Access the e-mail

No segmento seguinte, a professora continua a conversa, procurando elicitare os eventos que estão preocupando Arthur e, ao mesmo tempo, buscando “fazer o seu papel de professora”, aquela que sabe mais e tem de corrigir os eventuais erros produzidos pelos alunos. Isso é realizado através de estratégias de tratamento corretivo, conforme Lima e Menti (2004).

## Segmento 6

**105. Arthur:** Ah, today, hum, ah, when I arrived in the office, ah, had light

**106. Roberta:** There was light.

**107. Arthur:** There was light.

**108. Roberta:** Ah all right, so much better, right?

**109. Arthur:** Ah, but (.) e-mails not.

**110. Roberta:** The problems are the e-mails, (.) the problems are the e-mails. That's terrible. I can't imagine what is like for you to lose the e-mails because all the basis of your projects, everything is done by email, right?

**111. Arthur:** Hum, hum, we, hum, we can, hum, we could, we can access the (.) e-mails at (..) three pm.

**112. Roberta:** Ah, you could, you could access the e-mail today. (.) Oh my!

Nesse ponto da interação, chega Patrícia, uma aluna da turma, produzindo uma mudança na estrutura da interação que a professora e Arthur estavam tendo. É retomada a proposta inicial da aula sobre revisão de tempos verbais. Porém, antes, Patrícia recebe toda a atenção da professora, que procura inseri-la na atividade que estava desenvolvendo com Arthur.

## Segmento 7

[Patrícia chega de carro no estacionamento, professora viu da janela]

**145. Roberta:** Oh, look who arrived. Last class Patricia arrived around this hour, so ??? all right, so our class today a review, why we, we talked about it last class, right? Sometimes when we cannot speak sometimes very well or when we don't understand what we people are saying is because we don't understand exactly what tense we need to use, right? Like, when do I use a past, when do I use a present, right? And in that paper we have for the simple present and the simple past, the uses (.) (Patrícia chega na aula) See what I told you, around this hour last class she arrived, and now she is here again. Patricia, these chairs. Are you ok?

**146. Patrícia:** Yes.

**147. Roberta:** Yes? How was the traffic?

**148. Patrícia:** Bah

**149. Roberta:** Coming here, was terrible?

**150. Patrícia:** Hum, hum, yes, hum, hum

[risadas porque Patrícia só falava hum hum e não usava inglês]

**151. Roberta:** Hum, hum, I can imagine.

**152. Patrícia:** At Puc, (.) a thousand of trees caíram

**153. Roberta:** Fall

**154. Patrícia:** Fall, yeah, hum, a window, hum down

**155. Roberta:** Flow, uh, flew away

Nesse segmento, observa-se que a professora ainda controla a conversa e não deixa o aluno livre para se expressar, ou seja, Roberta pergunta e responde sua própria pergunta. Naquele dia, o tempo estava horrível e a professora supôs que a aluna estaria atrasada por causa do mau tempo, respondendo suas próprias perguntas. Novamente fica evidente uma estrutura interacional centrada no professor, em um padrão interacional conhecido como IRA (mencionado acima). Esse tipo de organização interacional é controlada e centrada no professor, e portanto não promove nenhum tipo de autonomia para o aluno. Diferentemente da visão de Vygotsky (1987) que evita o automatismo no ensino, ou seja, o conhecimento é construído socialmente na interação e que a intervenção pedagógica, aplicada no momento certo, não só acelera a aprendizagem como produz autonomia.

A função central do professor é construir andaimes para o aluno aprender, ou seja, guiar os alunos para atingir um novo conhecimento através de uma ação conjunta que implica participação ativa, o que não aconteceu nesse caso. A aluna sequer repetiu o que estava sendo orientado. Patrícia não sabia como dizer 'cair' em inglês, ainda mais no passado e nada foi feito para o aprendiz internalizar este novo vocabulário, pois nem uma anotação foi feita. Pode-se inferir, contudo, que o aprendiz não fará uso do mesmo enunciado em outro momento, pois certamente não teve tempo de reter a informação.

## Segmento 8

[Carolina bate à porta]

A chegada de Carolina e Fabiano traz nova configuração para a interação, agora envolvendo mais participantes.

**172. Roberta:** Yeah? Carol, oh my God! Ok, ok, you have to sit here, you cannot move anywhere else. (.) No Carol, no, you have to sit there. Ok, one near Patrícia and the other near Arthur. Go! (.)

**173. Carolina:** Hum?

**174. Roberta:** Teacher Fernando will explain later.

(Fabiano também chega na sala de aula)

**175. Roberta:** Fabiano, there. Are you ok? Yes?

**176. Carolina:** Mais ou menos

**177. Roberta:** So so, what happened?

**178. Carolina:** Faleceu um amigo meu, ele caiu do 3º andar.

**179. Roberta:** How?

**180. Carolina:** Eu não sei, eu fiquei sabendo hoje.

**181. Roberta:** It was an accident, or he....?

**182. Carolina:** Acho q foi um acidente. Foi um acidente, claro.

Nessa troca de turnos entre professor-aluno, observa-se que a aluna fala em português e a professora em inglês, demonstrando que entende o que a professora diz, mas não se esforça para responder no mesmo idioma. A professora também não insiste em fazer com que a aluna fale em inglês e somente traduz a fala da aluna, ou seja, uma estratégia que a professora usa para não se comprometer, reconhecendo, ao mesmo tempo, que a aluna está abalada com o ocorrido.

Procurando manter o controle sobre a aula, dirige-se a Fabiano e retoma a proposta de revisão de tempos verbais. Nesse ponto da interação, agora envolvendo todos os participantes da turma, fica mais perceptível a situação-problema que gerou este estudo: a não participação dos aprendizes, conforme esperado e definido pela proposta pedagógica da escola. Em um primeiro momento, há uma tentativa de valer-se do humor para promover a inclusão dos que chegaram atrasados, como no segmento abaixo, fazendo uso do padrão interacional IRA:

## Segmento 9

**183. Roberta:** (.) oh my God! That's so sad. (.) This is very sad. (..) All right, and you Fabiano, are you ok?

**184. Fabiano:** Ok

**185. Roberta:** Yes? So you were late because of the traffic?

**186. Fabiano:** Yes and the rain

**187. Roberta:** And the rain, not beer this time.

**188. Fabiano:** No beers today.

**189. Roberta:** All right, no beer today, ok.

**190. Patrícia:** Not yet

**191. Roberta:** Not yet.

**192. Fabiano:** Not yet.

A partir desse ponto, a aula toma a configuração de aula de revisão, mediante exercícios, conforme Anexo D.

## Segmento 10

**193. Roberta:** With this weather, come on, right? So remember last class we talked about reviewing, all the verb tenses we worked so far. This is what we are going to do. So I gave you, and I don't have a copy for me, I love myself. (.) Excuse-me, I gave you a list of simple present, simple past with the uses and the common expressions that are used with this, right? And then you have the same thing for present progressive and present perfect, right? When do we use it, why do we use it and the expla... hum, time expressions. What you have here, the girls have the, what color is that? Red?

**194. Patrícia:** I don't know.

**195. Roberta:** Kind of red, right? It matches the blue and the boys have the blue one. You have to separate examples according to simple past, simple present, present perfect and present progressive, and copy here near the right uses. So girls you are together and boys 'pleasy'. Just you have a place where you can go and search when you are in doubt, right? So you have to register. Ok, I am talking about what? (.) Ah, I am talking about this. Like Fabiano if I ask you, how was your day? How are you going to answer me that? How was your day?

**196. Fabiano:** (.) I don't know.

**197. Roberta:** What do you mean, you don't know? Good? Bad? So so?

**198. Arthur:** Good

**199. Roberta:** It was good?

**200. Fabiano:** Good

**201. Roberta:** Yes? You used simple past, right?

**202. Arthur:** Autumm?

**203. Roberta:** Há, outono. (.) So Fabiano help Arthur, girls work together (..) and I'll put the dates on the board, right? Next class will be the review, the other class will be the final test already. So today is the last class with your book.

Nesse segmento, a aula propriamente se inicia, quase uma hora após a chegada de Arthur. A professora explica como o exercício deve ser feito. Quando tenta a confirmação da cor vermelha, no segmento 193, Patrícia responde que não sabe, quando na verdade a pergunta já tinha sido respondida: *What you have here, the girls have the, what color is that? Red?* A professora minimiza o desconforto da resposta de Patrícia sugerindo *it's a kind of red*. O mesmo se dá quando pergunta a Fabiano, em 195: *Like Fabiano if I ask you, how was your day? How are you going to answer me that? How was your day?* Fabiano simplesmente responde que não sabe, como se pode ver na sequência 196. O que se segue na interação entre a professora e Fabiano é a mesma situação que ocorreu com Patrícia: não saber responder.

A muito custo a professora consegue respostas monossilábicas como confirmação do que ela está respondendo. Por fim, a professora determina que trabalhem em duplas: Patrícia e Carolina formando uma dupla e Fabiano e Arthur a outra, com a ordem expressa para Fabiano ajudar Arthur. Contrapondo essa situação de sala de aula ao que os participantes comentaram nas entrevistas, tem-se uma melhor compreensão das interações que não fluem. Carolina, por exemplo, explicitou que estuda melhor sozinha ou com uma pessoa ajudando e não gosta de trabalhar com outros escutando.

[30:55 – 52:05 Os alunos fizeram a atividade. Eles estavam conversando com seus pares e fazendo a atividade. Não foi possível transcrever o que eles estavam dizendo]

31:56

**204. Carolina:** A gente aprendeu isso na aula passada?

**205. Roberta:** No, but we have been doing that over the semester.

**206. Carolina:** Ah, ok.

**207. Roberta:** Like, present simple no, but we've worked with past simple and present progressive... present perfect together, and last class we did the present progressive.

Carolina insiste em falar sua língua materna com a professora por ser mais fácil e Roberta, aceita normalmente. Observa-se que a aluna não sabia o que iria fazer e o que estaria revisando. Na sequência 206 Carolina parece entender tudo depois que a professora diz, na sequência 205, que eles trabalharam com esses tempos verbais durante todo o semestre, exceto presente simples.

32:35

**208. Carolina:** Teacher?

**209. Roberta:** What do you need, a pencil?

**210. Carolina:** [confirmou com a cabeça]

**211. Roberta:** What happened to your pen, oh my God! Red one. (..) Just because my team yesterday made your team look very good in the G4, just because of that.

35:13

**212. Roberta:** Ok? (.) I am gonna be in front of the camera. Ok girls? (.) Oh, come on, everything is here. [Professora estava ajudando o grupo das meninas]

37:01

**213. Fabiano:** Teacher, hum, what's the meaning of auto?

**214. Roberta:** Auto means autônomo

**215. Fabiano:** Autônomo?

**216. Roberta:** Autônomo

41:24

**217. Carolina:** Teacher

**218. Roberta:** Yeah?

**219. Carolina:** What's the meaning of sea side?

**220. Roberta:** Sea side is the litoral.

41:44

**221. Roberta:** What Patrícia?

**222. Patrícia:** Não, eu to olhando. I'm looking.

**223. Roberta:** Ok

**224. Roberta:** You are reading, you are cheating, no, you are just, you know, checking.

[Professora estava fazendo um resumo no quadro dos tempos verbais]

**225. Roberta:** This is an overall, right? And how we make, what do we use to make those verbs, right? The most important thing is to know when to use them. But the form is also important.

43:24

**226. Carolina:** Teacher

**227. Roberta:** Yeah?

[Carolina pergunta como se diz borracha em inglês para Patrícia]

**228. Carolina:** Eraser

**229. Roberta:** What do you need? an eraser?

**230. Carolina:** Isso, an eraser.

44:26

**231. Fabiano:** Copy?

**232. Roberta:** Yes

**233. Fabiano:** Now?

**234. Roberta:** You finished?

**235. Fabiano:** Yes

**236. Roberta:** So copy. The form is also important right, (.) the use is very important but the form (.) too right? (..) And you girls? You finished?

**237. Patrícia:** Hum, almost

**238. Roberta:** Almost

46:44

**239. Fabiano:** Oh, teacher, ali depois do ing é um more, é um mais?

**240. Roberta:** Plus, é um plus

**241. Fabiano:** Plus, e ali é um menos.

**242. Roberta:** Não é um menos, é o sinal do (.) sufixo, right? so remember that with he, she, it we add the 's', right? he goes, she plays, it rains.

**243. Fabiano:** Ah, sim, sim.

No vídeo fica visível que Patrícia estava fazendo a atividade enquanto Carolina copiava. Enquanto isso, Fabiano e Arthur estavam realmente fazendo a atividade em grupo, ajudando um ao outro.

49:11

**244. Roberta:** Why are you changing? [Professora pergunta isso porque Patrícia estava apagando uma resposta da atividade]

**245. Patrícia:** Because it's 'errado'.

**246. Roberta:** It's wrong?

**247. Patrícia:** It's wrong.

49:34

**248. Roberta:** Girls, this one is not there (..) because (..) and here you have only two, and here you have two. [Professora estava ajudando o grupo]

50:32

**249. Roberta:** Can we check?

**250. Fabiano:** (..) take it easy teacher

**251. Roberta:** Come on Fabiano, take it easy.

52:06

**252. Roberta:** All right, let's check, let's see. So Carol, can you tell us about the present examples?

**253. Carolina:** Todos?

**254. Roberta:** Yes, please.

**255. Carolina:** ??? frases incompreensíveis.

**256. Roberta:** The rain, not the train.

**257. Alunos:** [risadas]

**258. Roberta:** Can you imagine? Can you imagine? The rain will leave tomorrow, don't worry, the rain is not coming back. It would be nice, right? (.) Can you imagine if the weather service was like that, it would be perfect, right? Patrícia read us the text.

**259. Patrícia:** He opened the door, switched on and feed his cat.

**260. Roberta:** Fed

**261. Patrícia:** Fed his car, hum, did you go to sea side last summer, he fell asleep while the teacher was explaining

**262. Roberta:** Grammar

**263. Patrícia:** Something grammar rules

**264. Roberta:** Something gram... explaining new,

**265. Patrícia:** New

**266. Roberta:** New grammar rules. (.) Well, you almost fell asleep, right? Fabiano, read us the present progressive

**267. Fabiano:** Ok, we are studying very hard (.) these days ???

**268. Roberta:** All right, and Arthur the last one, present perfect.

**269. Arthur:** Have you called you mother today? I have seen this film and I can discuss it with you now.

**270. Roberta:** All right. So these are basically all the verbs you have been working with, except present simple, right? Which didn't come back, but we, we worked with past simple together with present perfect and last class and now Arthur, before you all arrived, worked with, hum, present progressive, right? So now you have a place to go, right? When you need, ok I need to talk about this, what do I do? What do I use? Here you have it registered, right? And now, we are going to, to the break because it's 8 o'clock already. When we come back we are going to use everything, right? You are going to make questions and interview your classmates using all the verb tenses, (.) right? Which is the best thing to, to understand, right? To put this into practice. But now it's coffee time. Hum, did everyone copy?

[Patrícia e Carolina confirmaram com as cabeças]

**271. Professor:** Yes? Did you copy Arthur?

**272. Arthur:** Yes

**273. Roberta:** Yes, all right. Are you sure you copied Patrícia?

**274. Patrícia:** Yes.

Pode-se perceber que a fala da professora é constante em todo o percurso da aula, sua voz é a que predomina, usando o tempo da sala de aula, ao invés de promover a interação. Outro aspecto importante a ser mencionado é que somente a professora corrigia os alunos, não fazendo uso de outros recursos, no qual os alunos entre si poderiam se ajudar, resultando em uma aula tradicional centrada no professor, que controla a participação dos demais participantes das interações de sala de aula, ora nomeando quem ela definia como continuador do turno, como na linha 252, ora restringindo a forma de participação ao que estava determinado, como na linha 258, ora fazendo correções explícitas, como na linha 260. .

No que se refere à noção de investimento (NORTON, 1995), observa-se que os aprendizes não esperam ter um bom retorno em seu investimento, ou seja, para Norton (1995), quando os alunos investem em uma língua, eles estão adquirindo uma grande variedade de recursos simbólicos e materiais. Norton (1995) também acredita que este retorno de investimento é proporcionado pelo esforço empreendido na aprendizagem da segunda língua. Não é o caso de Carolina, que utilizava seu momento em sala de aula para falar sua língua materna, ou Fabiano, que não fazia as atividades online proposto pela instituição e chegava atrasado, ou Arthur, que estava preocupado com o trabalho, não se dedicando ao estudo do inglês, e, finalmente Patrícia, que chegava constantemente atrasada, transtornando a aula e aborrecendo os colegas e a professora. Carolina também não desenvolveu o que Norton (1995) chama de identidade como uma cidadã multicultural, pois não desenvolveu o seu direito ao desenvolvimento da língua inglesa, pelo qual seus pais estão pagando. Carolina usa somente sua língua materna em sala de aula. De acordo com Norton (1995), quando os aprendizes de línguas falam, eles não estão somente trocando informações, mas também organizando e reorganizando constantemente uma percepção de quem são e como eles se relacionam ao mundo social, sendo também um investimento na própria identidade social do aprendiz, que também não ocorreu com Carolina. Nas palavras dela, preferia ficar dormindo a assistir as aulas de inglês. Por outro lado, os outros aprendizes sabiam da importância da língua através dos questionários mas não faziam o mínimo exigido pelo curso, tal como: frequentar as aulas, fazer os temas tanto no livro de exercícios quanto nas atividades *online*, participar ativamente da aula e falar inglês sempre que possível.

Para Norton (1995), o que constitui a identidade social de um aprendiz de línguas é a oportunidade de comunicação através da interação social, que também não foi desenvolvida pelos aprendizes. Carolina copiava as respostas de Patrícia, não desenvolvendo o menor esforço, enquanto que Arthur e Fabiano faziam o exercício proposto na sua língua materna, não havendo nenhuma intervenção por parte da professora.

De acordo com a perspectiva sociocultural, a ZDP pode ocorrer não somente entre professor-aluno, mas também entre aluno-aluno. No entanto, a professora não

investe em promover essas oportunidades. Em algumas instâncias há negociação de significado e reformulação da estrutura da interação, mas também reformulação do vocabulário para facilitar a compreensão do que está sendo dito. Outro aspecto a ser mencionado é que entre os dois grupos somente um deles estava se ajudando, não havendo interação no outro grupo. Percebeu-se que Carolina só estava copiando o que Patrícia estava fazendo.

De acordo com a escola estudada, o que se espera da abordagem comunicativa não aconteceu na aula gravada. Observa-se que, na aula gravada, somente um exercício foi feito. O exercício<sup>35</sup> tinha como objetivo revisar os tempos verbais até então estudados, a saber: *simple present*, *present progressive*, *simple past*, *past progressive*, *future* e *present perfect*. Na primeira folha, os alunos tinham o nome dos tempos verbais com seus usos, divididos em duas colunas: uma coluna com o nome do verbo e outra com o seu uso.

Os exemplos de cada tempo verbal foram dados em cartões para os alunos copiarem na terceira coluna da folha. O objetivo do exercício foi, portanto, reconhecer que tipo de tempo verbal cada exemplo continha. Esse exercício foi feito em duas duplas, somando os quatro integrantes do grupo. Como os aprendizes chegaram atrasados e a aula preparada precisava de todos os alunos, a professora utilizou esse tempo de aula para fazer perguntas pessoais a um aluno específico, utilizando-se dos tempos verbais em questão.

A conversa entre a professora e o aluno foi feita por intermédio de uma pergunta: “What’s happening in your life right now, but not necessarily now?”. Arthur responde a professora que estava estudando inglês e que estava pensando no seu trabalho, momento no qual a professora pergunta o que está acontecendo em seu trabalho, gerando várias outras perguntas de caráter pessoal.

A abordagem metodológica da escola é circunscrita pelo paradigma socioconstrutivista, quer dizer, a escola defende que o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas sim construído *na e por meio da* interação social. Para a escola, interação social define-se como:

---

<sup>35</sup> Ver Anexo D.

os processos através dos quais as pessoas se constituem enquanto sujeitos, e devido aos quais a cultura e a linguagem são entendidas como heterogêneas e inacabadas. Ou seja, a própria identidade das pessoas é determinada por essas relações sociais (Documento oficial da instituição).

Um dos conceitos fundamentais da teoria socioconstrutivista da aprendizagem, usado pela escola, é a ZDP, como já foi mencionado anteriormente. Por esse ângulo, determina-se o aprendizado pela capacidade de resolver um problema sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais desenvolvidos em uma determinada área de conhecimento. De acordo com a orientação da escola, aprender uma língua não se resume a reconhecer as formas da língua, que são vazias fora de contexto, e sim apropriar-se delas, das práticas de comunicação, desenvolvendo aptidões interpretativas e de construção de significado. Para a escola, isso significa que,

embora a memorização e a repetição possam ser úteis como estratégias de aprendizagem, devemos colocar foco em tarefas que desenvolvam a capacidade dos alunos de usar outras estratégias como questionar ideias, fazer inferências, estabelecer comparações e analogias, relacionar conhecimento novo a conhecimento prévio, comparar e analisar dados e (re)organizar ideias. (Documento oficial da instituição)

Para a escola, fica evidente, portanto, que a aprendizagem de uma língua não é simplesmente a memorização e repetição de palavras, mas o resultado da participação ativa dos alunos em contextos de comunicação nos quais os significados são construídos. Para tanto, atividades em grupos são importantes na escola, pois promovem o contato com a ZDP.

Observa-se, dessa forma, que a aula gravada não é uma aula típica, de acordo com a metodologia da instituição, e pode-se inferir que a professora tenha feito essa opção por esse formato em função de que sua aula seria gravada, ou seja, é possível que assim ela não tivesse que demonstrar o seu conhecimento sobre a metodologia.

No entanto, apesar de não se configurar como uma aula nos padrões da proposta da escola, as interações entre os participantes professora-alunos e alunos entre si evidencia uma resistência à participação, como analisado nos segmentos anteriores.

Neste capítulo, realizou-se a análise dos dados gerados numa turma de inglês intermediário de uma escola de línguas, observando-se as instâncias de resistência e não participação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se desenvolveu com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão dos fatores que levaram um grupo de alunos de classe média, profissionais liberais, a apresentar atitude de resistência ao aprendizado de inglês em uma escola de línguas. A maior preocupação desta investigação foi tentar verificar na literatura de Linguística Aplicada, nos estudos sobre ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira, que tipo de análise tem sido realizado em situações semelhantes. Além disso, o estudo também pretendeu detectar aspectos sobre questões político-pedagógicas relacionadas à importância de aprender inglês, tanto para os alunos quanto para o professor, verificando, em relação a este, a concepção de língua que subjaz à opinião sobre aprendizado, prática em sala de aula, metodologia, assim como seu comentário sobre a turma.

Por meio de investigação qualitativa de cunho etnográfico, este estudo teve como questão norteadora a seguinte pergunta: **“O que está acontecendo aqui? Qual o motivo que leva esses alunos a não participarem ativamente das aulas de inglês, ou seja, qual o motivo que leva esses alunos a apresentar atitudes de resistência ao aprendizado de inglês?”**

Como demonstrado nos dados gerados pelas entrevistas e gravações em vídeo transcritas, foi observado que a turma é apática, sem iniciativa, que apresenta atrasos constantes, não cumprindo com o mínimo do que é exigido, em termos de tarefas, tanto nas atividades presenciais quanto nas atividades a distância. Esses alunos, na verdade, não consolidam o discurso institucionalizado de que realmente precisam do aprendizado da língua inglesa. De alguma maneira, estão cumprindo uma imposição, que pode ser tanto da família quanto da sociedade, pois existe um discurso de que precisamos saber inglês para vivermos melhor em um mundo cada vez mais globalizado. Por esse critério, sem o conhecimento da língua inglesa não sobrevivemos, tampouco obtemos um bom emprego, apenas para citar um exemplo corrente.

O que se observou também é que os aprendizes parecem não ter a compreensão de que a aprendizagem é uma prática social que ocorre com andamento em comunidades de prática; em outras palavras, esses alunos não conseguiram se constituir como uma comunidade de prática, nos termos de Norton e Wenger (1999).

O estudo se desdobrou, além da questão norteadora, nas seguintes perguntas:

(1) O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações? Qual a importância da língua inglesa na vida desses alunos?

Questionados sobre sua não participação, esses alunos, contraditoriamente, afirmam participar de forma ativa, com exceção de uma participante que declara preferir estudar sozinha. No entanto, o que se observa é a ausência de andamento, nos termos sugeridos por Vygotsky (1987), isto é, os aprendizes não oferecem a possibilidade de solucionar dificuldades ajudando-se mutuamente. Muito pelo contrário, o que se percebe é que existe uma preocupação em não ser avaliado pelos demais colegas do grupo. Fica também evidenciado um temor em relação a formular qualquer enunciado além do que está sendo solicitado. Não existe, na verdade, o que a teoria sociocultural sugere como sendo as condições mínimas necessárias para construção de conhecimento: a ZDP, o andamento, a fala privada, a imitação e a repetição, os recursos de mediação e a inversão de papéis.

Aparentemente, esses alunos estão inscritos neste curso por uma pressão externa da sociedade e da família. O que a língua inglesa significa para eles é aquilo que eles verbalizam e é avaliado como produção de um discurso oficial.

(2) De que maneira esses alunos aprendem melhor?

Com exceção de Carolina, todos os aprendizes usam o discurso já estabelecido, de que se aprende melhor ouvindo, estudando ou fazendo exercícios de gramática. Muitos deles, embora não verbalizando, esperam que o esforço de

aprender uma segunda língua seja do professor, assim como a resolução dos exercícios do portal da Internet.

Carolina acredita aprender melhor somente com uma única pessoa, o professor, manifestando a necessidade do andamento promovido por um participante mais competente, que parece não encontrar nos colegas. Arthur acredita aprender melhor escutando as pessoas, ouvindo música, seriados e fazendo as atividades de *listening* do portal da Internet da escola. Percebeu-se que o aluno não sabe como aprende melhor, valendo-se também de um discurso preestabelecido. Patrícia aprende melhor falando, já que precisa falar inglês no dia a dia, e também aprende escutando, discurso parecido ao de Arthur. Finalmente, Fabiano acredita aprender melhor ouvindo, justificativa também predeterminada e utilizada pelos seus colegas. Esses aprendizes não parecem ter conhecimento dos pressupostos da teoria sociocultural para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, reproduzindo na maior parte do tempo um discurso naturalizado pela mídia e pelos próprios cursos de inglês..

(3) Como essas ações, que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula, se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional? Que impacto essa não participação em sala de aula tem nos objetivos desses alunos para o estudo de inglês?

Em relação ao impacto dessas atitudes de não participação, pode-se avaliar em nível mais amplo que fica problematizado o mito de que uma das melhores formas de se aprender uma língua é frequentar aulas nas escolas conceituadas. Fica também evidenciado que se não houver um envolvimento pessoal significativo em termos de investimento que repercute nas identidades de forma positiva, não há aprendizagem, ou seja, se não houver a disposição interna de aprender essa língua como uma forma de agregar valor a si próprio, nenhuma aprendizagem vai ocorrer.

### **Implicações do estudo para o ensino e aprendizagem de LE**

Ao final desse estudo espera-se ter contribuído para uma melhor compreensão da complexidade de se ensinar e aprender inglês como língua

estrangeira em escolas de língua. As atitudes de não participação, como observadas neste estudo, precisam ser cuidadosamente avaliadas para que não resultem em frustração para ambas as partes: professor e alunos.

Este estudo trouxe um impacto para minha atividade profissional, visto que percebi que devemos estar atentos a todas as situações de sala de aula. Ensinar não é somente entrar em uma sala de aula e explicar a matéria; ensinar é um trabalho colaborativo permanente para promover interação, promover a ZDP e a negociação de significados e, finalmente, realizar atividades que desenvolvam a capacidade dos alunos de usar outras estratégias como questionar ideias, fazer inferências, relacionar conhecimento novo a conhecimento prévio e comparar e analisar dados. Como foi visto, a turma analisada apresenta atitudes de resistência e não consegue se constituir em uma comunidade de prática, condição essencial para a construção colaborativa de conhecimento.

Nesse ponto, convém salientar que estes aprendizes tinham sido meus alunos no semestre anterior a esse e que também reproduziam as mesmas atitudes: chegavam atrasados, insistiam em português em sala de aula e apresentavam atitudes de não participação.

Por fim, uma consideração político-pedagógica que o estudo permite é a quebra do mito de que uma das melhores formas de se aprender uma língua é por meio de escolas conceituadas. Conforme demonstrado neste estudo, não há nem uma metodologia ideal nem uma situação instrucional perfeita. Se não houver colaboração em comunidades de aprendizes, comprometimento, sim, mas também iniciativa na busca de autonomia por parte do aprendiz, fica problematizado o processo de ensino-aprendizagem como sendo responsabilidade da escola, ou do professor, ou do método.

A investigação relacionada a atitudes de resistência dos alunos para a aprendizagem de inglês como LE no contexto de cursos livres são relevantes por duas razões. Primeiramente, para que a aprendizagem de uma LE venha ao encontro das necessidades do aluno dos cursos de inglês, tornando os professores mais questionadores e para que eles entendam o porquê de seus alunos

aparentemente apresentam tais atitudes. E, finalmente, para que esses profissionais da educação sejam também pesquisadores que contribuam para a evolução do processo de ensino-aprendizagem de LE nos cursos livres numa perspectiva de educação lingüística, conforme expresso na teoria sociocultural.

## REFERÊNCIAS

BARCELOS, Ana Maria. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 1, 2004 (123-156)

BOHN, Hilário I. The educational role and status of English in Brazil. **World Englishes**, Oxford, UK, v. 22, n. 2, 2003 p. 159-172.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 135p. (Série Estratégias de Ensino, 8)

BURNS, Anne. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CANAGARAJAH, Suresh. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANAGARAJAH, Suresh. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. p. 116-137. In: B. Norton and K. Toohey **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CELANI, Maria Antonieta A. O ensino de língua estrangeira no império: o que mudou? In: BRAIT, B; BASTOS, N. (Org.). **Imagens do Brasil: 500 anos**. São Paulo: EDUC, 2000. p. 219-247.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press. 1965.

CHOMSKY, Noam (1981). **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris.

DEDI, Edward L. (1975). **Intrinsic Motivation**. New York: Plenum

DEL RÉ, Alessandra. **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

DONATO, Richard. Collective Scaffolding in Second Language Learning, 33-57. In: LANTOLF, James P. & APPEL Gabriela. **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. Ablex Publishing Corporation, 1994.

DONATO, Richard. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In LANTOLF, James P. (org). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford, Oxford University Press, 2000, p. 27-50.

DORNYEI, Zoltan. **Conceptualizing motivation in foreign language learning**. Language learning 40. pp. 45-78. 1990a

ELLIS, Rod. **Second language acquisition**. Oxford, Oxford University Press, 1997.

ELLIS, Rod. **Learning a language through interaction**. Amesterdam/ Filadélfia: John Benjamins, 2000.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic Microanalysis of Interaction, in **The Handbook of Qualitative Research in Education**. Nova York: Academic Press, 1999. p. 1-4

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods. In: LINN, Robert L. e ERICKSON, Frederick. **Research in teaching and learning: qualitative methods and quantitative methods**: a project of the American Educational Research Association. New York, London: Macmillan Publishing Company, 1990, p. 76-194.

FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à linguística I. Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 216-226.

FONTANA, Beatriz. **Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública: jogos de poder, produção e reprodução de identidades** Tese de doutorado. PPG Letras. Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GARDNER, Robert C e LAMBERT, Wallace E . Attitudes and motivation in second-language learning. Rowley: Newbury House Publishers, 1972.

HALL, Joan Kelly. **Methods for teaching foreign languages**: creating communities of learners in the classroom. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001, p. 24-43.

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELLOTA, M. E. (Org) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

KRASHEN, Stephen. **The input hypothesis: issues and implications**. London: Longman. 1985.

LANTOLF, James & THORNE, Steven L. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIMA, Marília dos Santos e MENTI, Magali de Moraes. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira **Revista Letras**, Curitiba: Editora UFPR, n. 62, p. 119-136. jan./abr. 2004.

LONGARAY, Elizabete Andrade. **Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. PPG-Letras, Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

LONGARAY, Elizabete Andrade & LIMA, Marília dos Santos. O papel da interação na aquisição de segunda língua. **Entrelinhas**, Ano III, nº 1, jan/jun, 2006. Disponível em: <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=4&s=9&a=23>. Acessado em: 10 de julho de 2009.

LONG, Michael H. Input, interaction, and second-language acquisition. In: Winitz, H (ed.). **Native Language and Foreign Language Acquisition**. New York: The New York Academy of Sciences, 1981, p. 259-278.

MITCHELL, Rosamond & MYLES, Florence. **Second Language Learning Theories**. London: Arnold Publishers, 2004.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002, p. 51-67

NORTON, Bonny. **Identity in Language Learning: Gender, ethnicity, educational change**: Essex Pearson Education Limited, 2000.

NORTON, Bonny. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: BREEN. M. (Org.) **Learner contributions to language learning: new directions in research**. Harlow, England: Pearson Education, 2001. p. 159-171.

NORTON, Bonny. Social Identity, investment and language learning. **TESOL Quarterly**, vol. 29, n 01. 1995.

OSS, Débora Izé Balsemão. A motivação na aprendizagem de inglês no Ensino Médio: um estudo descritivo. In: LIMA, Marília dos Santos e FONTANA, Niura Maria (Orgs). **Língua Estrangeira e Segunda Língua: estudos descritivos**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006, p 241-286.

PICA, Teresa. Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? Review article. **Language Learning**, 44(3), 1994, p.493-527.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. The ambivalent role of English in Brazilian politics. **World Englishes**, Oxford, UK, v. 22, n. 2, 2003, p. 01-101.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M.; SCARAMUCCI, Matilde V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, 39 (3): 2004, p. 345-378.

SCHEGLOFF, Emmanuel A. On talk and its institutional occasions. In: DREW, P.; HERITAGE, J. (Ed.). **Talk at work**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 32-47, 1992.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, 10, p. 209-231, 1972.

SPOLSKY, B. (1989). **Conditions for Second Language Learning**. Oxford University Press.

THORNE, Steven L. Epistemology, Politics, and Ethics in Sociocultural Theory. **Modern Language Journal**, 89, p. 393-409, 2005.

VYGOTSKY, Lev V. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev V. **Obras Escolhidas**, vol. III, Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem-solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. Vol. 17, 1976. p. 89-100.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professor

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter. O pesquisador responsável é o mestrando Fernando Weber Denardin.

O objetivo do projeto é entrevistar os alunos assim como o professor de uma turma de inglês básico de uma escola particular de línguas da cidade de Porto Alegre, para verificar suas opiniões sobre a importância de aprender inglês, e, no caso do professor, verificar sua opinião sobre a sua concepção de língua, de aprendizado, de prática em sala de aula, assim como o seu comentário sobre a turma.

Esse objetivo será atingido através de gravação, transcrição e análise de uma aula, da realização de uma entrevista aberta, que será gravada em áudio, uma com os alunos e outra com o professor, na qual serão feitas as seguintes perguntas:

- a) Quais seus pontos fortes como professor?
- b) Que aspectos gostaria de desenvolver para se tornar aquele professor que você gostaria de ser?
- c) O que você faz quando um aluno perturba o andamento da aula, não traz material, não faz a lição?
- d) A que você atribui esses comportamentos?
- e) O que você faz quando surgem problemas de relacionamento de aluno com o professor e a que você os atribui?
- f) O que você faz para se desenvolver profissionalmente?
- g) Como você vê a sua prática de sala de aula?
- h) Como você vê o papel do inglês como Língua Estrangeira nesta escola?
- i) Deveria ser diferente? Como?
- j) Como as pessoas aprendem?

k) Como você toma decisões em relação aos métodos que você utiliza ou segue literalmente o que a escola de línguas prescreve?

l) O que você teria a comentar sobre a turma?

m) A que você atribui esse tipo de atitude?

n) Que comentários gostaria de fazer sobre seu trabalho, a escola, os alunos, os colegas, a direção?

A sua participação consistirá em fornecer os dados para a realização desse trabalho a partir de entrevista individual.

A sua participação neste estudo é totalmente voluntária. Todas as informações de identificação pessoal coletadas serão mantidas de forma confidencial. O seu nome não será vinculado aos resultados desse estudo quando os mesmos forem publicados, porque os dados serão avaliados e divulgados de forma coletiva.

As informações fornecidas nas entrevistas serão acessadas por apenas pelo mestrando e sua orientadora Beatriz Fontana e utilizadas apenas para fins de realização da dissertação de mestrado de Fernando Weber Denardin.

Para mais informações, você poderá entrar em contato com Elisa Aldrighi, secretaria do PPG Letras, pelo telefone 3230-3391, ou pessoalmente pela manhã ou tarde, ou através do e-mail: [mestradoletras@uniritter.edu.br](mailto:mestradoletras@uniritter.edu.br)

É importante ressaltar que o Comitê de Ética do UniRitter foi consultado e aprovou o projeto e também pode auxiliar a esclarecer alguma dúvida que você tiver, pelo e-mail: [cepuniritter@uniritter.edu.br](mailto:cepuniritter@uniritter.edu.br)

Eu, \_\_\_\_\_ declaro ter lido e discutido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e concordo em **participar desse estudo de forma livre e esclarecida**. Também declaro ter **recebido cópia** deste termo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Data \_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do entrevistador

Data \_\_/\_\_/\_\_

## ANEXO B

### Termo do Aluno

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter. O pesquisador responsável é o mestrando Fernando Weber Denardin.

O objetivo do projeto é entrevistar os alunos assim como o professor de uma turma de inglês básico de uma escola particular de línguas da cidade de Porto Alegre, para verificar suas opiniões sobre a importância de aprender inglês, e, no caso do professor, verificar sua opinião sobre a sua concepção de língua, de aprendizado, de prática em sala de aula, assim como o seu comentário sobre a turma.

Esse objetivo será atingido através da realização de uma entrevista aberta, que será gravada em áudio, na qual serão feitas as seguintes perguntas aos alunos:

Qual a importância do inglês para você?

Por que você está estudando inglês?

Como você aprende melhor?

O que você acha difícil na aula de inglês?

O que você pode fazer para ter um melhor desempenho?

Você participa nas aulas?

Você gosta de participar nas aulas?

A sua participação consistirá em fornecer os dados para a realização desse trabalho a partir de entrevista individual, da discussão em grupo e da participação na aula que será gravada em vídeo.

A sua participação neste estudo é totalmente voluntária. Todas as informações de identificação pessoal coletadas serão mantidas de forma confidencial. O seu nome não será vinculado aos resultados desse estudo quando os

mesmos forem publicados, porque os dados serão avaliados e divulgados de forma coletiva.

As informações fornecidas nas entrevistas serão acessadas por apenas pelo mestrando e sua orientadora Beatriz Fontana e utilizadas apenas para fins de realização da dissertação de mestrado de Fernando Weber Denardin.

Para mais informações, você poderá entrar em contato com Elisa Aldrighi, secretaria do PPG Letras, pelo telefone 3230-3391, ou pessoalmente pela manhã ou tarde, ou através do e-mail: [mestradoletras@uniritter.edu.br](mailto:mestradoletras@uniritter.edu.br)

É importante ressaltar que o Comitê de Ética do UniRitter foi consultado e aprovou o projeto e também pode auxiliar a esclarecer alguma dúvida que você tiver, pelo e-mail: [cepuniritter@uniritter.edu.br](mailto:cepuniritter@uniritter.edu.br)

Eu, \_\_\_\_\_ declaro ter lido e discutido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e concordo em **participar desse estudo de forma livre e esclarecida**. Também declaro ter **recebido cópia** deste termo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Data \_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do entrevistador

Data \_\_/\_\_/\_\_

## ANEXO C

### Transcrição completa da aula gravada em vídeo

**1. Roberta:** So Arthur (.), before they arrive, let's look on page 70 (.) of your book (.), for us to (.), for you to (..) see what we did last class, and then today (.) will be more of as a overview (.) of verb tenses, right? Because next class is the 27<sup>th</sup> (..) and the 27<sup>th</sup> (.) would be our review and 3<sup>rd</sup> would be...

[câmera cai no chão]

**2. Arthur:** Oh oh

**3. Roberta:** I just heard it falling

**4. Roberta:** Nobody deserves. (.) Vou botar como se não tivesse visto, gravar assim. (..) Espera aí. (..) Ok, stay (..) All right (..) So this will be, you know, on page 70 will be just an overview of everything, right? We are going to start with number 2 (..) And then ...

[câmera cai novamente e Arthur fica lendo o livro]

**5. Roberta:** I guess in number 2 we have to focus on what we think are (.) temporary events in, hum, George's lives, George's life, ok? ??? Yeap, that's it. ??? (.) But it is temporary

(6:42 – 7:00 – Arthur ficou fazendo a atividade do livro)

**6. Roberta:** That's it, right. So why do you think they are temporary. (.) What tells you in the sentences to make them ok, this is temporary? (..)

**7. Arthur:** These days

**8. Roberta:** These days, hum hum

**9. Arthur:** At the moment, now, right,

**10. Roberta:** So we have time expressions, right? (.) These days (..), at the moment and now (.) to tell you that (.) they are just temporary events in his life at this moment only, right? (.) And take a look at number 4 (..), the examples, these three examples, having intonation problems, is looking for a new girlfriend or is now writing a book are in what tense?

**11. Arthur:** (..) hum, present progressive

**12. Roberta:** Yes, present progressive, right? So we have (.) one of the ways to talk about temporary events with a present progressive which is the verb to be (.) and the -ing form of the other verb, right? For example: I can tell you that, we are, hum, I don't know, we are filming the class right now. It's temporary because at 8 o'clock Fernando will come, the class will be over, right? So this is the form (.) for the present progressive. And take a look at letter B. (.) When do we also use this verb? To talk about what other times and events? (..)

**13. Arthur:** (..) hum, I think, at the moment of speaking.

**14. Roberta:** That's it! (..) we have to close the door. So noisy. (.) So we have temporary events (..) events that are happening (..) at the moment of speaking. And also events that are happening at the moment of speaking, so everything again (.) but not (.) necessarily right now. So right now we are learning English, right? Every, every Thursday we do that, we are learning English today. Right now we are filming the class. But this is one occasion only. And at this moment in my life I am reading a very good book. But I am not reading the book at this exact moment, right? But at this moment in my life this is happening. So this is the three events, hum, where we use the present progressive, right? Can you tell me about stuff, about things that are happening in your life right now (.) but not necessarily now? (..) temporary events, or things that are happening in your life?

**15. Arthur:** Hum, I am studying English but I am, I'm thinking in work.

**16. Roberta:** So you are studying in English right now, right? (..) but you are thinking about your work? Oh my god Arthur, why? What is happening in your work?

**17. Arthur:** (..) hum, after class I will work.

**18. Roberta:** (.) again?

**19. Arthur:** Again.

**20. Roberta:** Are you working home?

**21. Arthur:** Hum, I am

**22. Roberta:** Yes, with your cell phone, 24 hours a day?

**23. Arthur:** Yes

**24. Roberta:** Oh my God. So you are working 24 hours a day. You are working overnight? Virando a noite? Yes?

**25. Arthur:** Last night, hum, was terrible.

**26. Roberta:** Really? Why? What happened?

**27. Arthur:** (..) hum, (..) hum (..) some (..) computers hum crashed

**28. Roberta:** Oh my God! Some systems or computers?

**29. Arthur:** 2 hours

**30. Roberta:** 2 am?

**31. Arthur:** 2 am

**32. Roberta:** The computer like the cpu or the system.

**33. Arthur:** Hum, the computer

**34. Roberta:** Oh, that's terrible. What did you do?

**35. Arthur:** (..) I call, hum, I call for data Center.

**36. Roberta:** You called data center, right?

**37. Arthur:** Data center, and (..) hum I opened, hum, a chamado, hum

**38. Roberta:** Like the horror movie with Samara, no?

**39. Arthur:** Chamado, case, a case

**40. Roberta:** So did you have to call call center and you had to file a complaint, that's it?

**41. Arthur:** Yes

**42. Roberta:** Oh my God! 2 o'clock in the morning.

**43. Arthur:** 2 o'clock.

**44. Roberta:** So (..) I am right to say that he is (..) about your life, he is working a lot these days.

**45. Arthur:** Yes

**46. Roberta:** Yes, right? You are working a lot, so this is what's happening in your life right now. You are working a lot, you are studying English right now, but you are not concentrating because you are also thinking about your work, about your job, right? Anything happening in your company, in your job at the moment? (..) That is making you work a lot?

**47. Arthur:** (..) hum (..) hum (..) (..) we aren't sending email

[Arthur demorou muito a responder]

- 48. Roberta:** No? Why not?
- 49. Arthur:** Hum because the (.) the server computer crash yesterday.
- 50. Roberta:** With the computer?
- 51. Arthur:** During hum (..)
- 52. Roberta:** The storm?
- 53. Arthur:** Yes. (..)
- 54. Roberta:** That's terrible. (.) so all the crashes, everything that crashed was because of the rain and the storm?
- 55. Arthur:** Hum (..), yeah
- 56. Roberta:** Power problems?? Electrical problems?
- 57. Arthur:** And the building, and (..) fire (.), pegou fogo
- 58. Roberta:** Ohhh your building caught fire? (.) In your building?
- 59. Arthur:** In (..) na fiação
- 60. Roberta:** The wires caught fire (..) the wires, oh my God! Did you have to call the firefighters?
- 61. Arthur:** Hum, we lost hum we lost all e-mails (..) hum, people (.) in the IT are trying (.) fix
- 62. Roberta:** To fix the problem
- 63. Arthur:** To fix the problem
- 64. Roberta:** Can you recover the e-mails? (.)
- 65. Arthur:** Hum
- 66. Roberta:** Or you lost the e-mails forever?
- 67. Arthur:** Hum, in the (.) afternoon later, hum
- 68. Roberta:** Later in the afternoon
- 69. Arthur:** Later in the afternoon hum, (.) we can (.) hum ac...
- 70. Roberta:** Access

**71. Arthur:** Access the e-mail

**72. Roberta:** You could access today? Today (.) or yesterday?

**73. Arthur:** Today

**74. Roberta:** So today you could access.

**75. Arthur:** Yeah

**76. Roberta:** Oh, all right.

**77. Arthur:** But hum (..) we felt the e-mail, the e-mails

**78. Roberta:** So the ones before, (.) you lost forever. (.) Don't you have a server or anything?

**79. Arthur:** Until now, yeah.

**80. Roberta:** Do you think there is a chance to recover the e-mails?

**81. Arthur:** One percent of chance

**82. Roberta:** One percent... oh my God!

**83. Arthur:** (risos)

**84. Roberta:** And your job is terrible because everything is done through email, right? You don't work if you don't have email. That's terrible. Don't you have a backup?

**85. Arthur:** (.) hum, I don't know.

**86. Roberta:** You don't know, because I know that my father works with computers and he always tells his clients: 'backup everything, even your e-mails'. And the people do that. They do that every weekend. And they say: why? It is personal email, right? But my father is a terrorist: 'back up! Back up! Back up!'. So I don't know, you know. This is very sad!

**87. Arthur:** Hum, head, heads will running.

**88. Roberta:** Ahhh, yes. Hum, heads will fall.

**89. Arthur:** Will fall.

**90. Roberta:** Oh my God! If you don't have backup. Or anyway, heads will fall, heads will be cut off.

**91. Arthur:** Hum, I think that (.) it (.) uh not, there is not uh backup.

**92. Roberta:** Bah, but then.

**93. Arthur:** Or hum the backup was corrupt

**94. Roberta:** Corrupted or lost probably because of the fire. (.) So heads will fall, yours is not, you're, you are ok, (.) your head will not.

**95. Arthur:** No

**96. Roberta:** Ok good! Ok, so that's ok, that's no problem, right?

**97. Arthur:** (risos)

**98. Roberta:** It's someone else's problem and that's why you are worrying about your job (.) because you need to recover your e-mails. (.) But why it continues raining, (.) because it will, (..) do you have a new electrical system in your building?

**99. Arthur:** Uh, sorry, uh.

**100. Roberta:** Because, you know, the wires, you know, caught fire, right? Do you have new wires, new electrical (.) in your building, in your company?

**101. Arthur:** Yeah, yesterday (.) later in the afternoon, they, after that they fix it.

**102. Roberta:** Ah, all ri..., ok, so the chances of another fire are zero.

**103. Arthur:** Yes

**104. Roberta:** Ah, ok, much better, (.) much better

**105. Arthur:** Ah, today, hum, ah, when I arrived in the office, ah, had light

**106. Roberta:** There was light.

**107. Arthur:** There was light.

**108. Roberta:** Ah all right, so much better, right?

**109. Arthur:** Ah, but (.) e-mails not.

**110. Roberta:** The problems are the e-mails, (.) the problems are the e-mails. That's terrible. I can't imagine what is like for you to lose the e-mails because all the basis of your projects, everything is done by email, right?

**111. Arthur:** Hum, hum, we, hum, we can, hum, we could, we can access the (.) e-mails at (..) three pm.

**112. Roberta:** Ah, you could, you could access the e-mail today. (.) Oh my!

**113. Arthur:** While this, hum, hum, no, hum, communication.

**114. Professor:** No communication, you were blind. You couldn't even, you know, know what was happening.

**115. Arthur:** Hum, (.) central, hum, telephone central

**116. Roberta:** Yes

**117. Arthur:** The telephone central was (..) hum, with problem, hum

**118. Roberta:** Ahh, so you had communication, zero communication until today.

**119. Arthur:** Yeah

**120. Roberta:** God! Well, I hope you can recover your e-mails, right? I hope because e-mails for your job, for your area are very important, right? And I hope there's no more fire, right? So this is what is happening in your life right now?

**121. Arthur:** O aluno afirmou com a cabeça

**122. Roberta:** So your job is a confusion, is crazy.

**123. Arthur:** Yes.

**124. Roberta:** Yeah! (.) Great! Great! You know, If this happens here, it will be ok, right? Because, well, although we need e-mails, we don't, you know, do no teaching over e-mail, right? But you do everything over e-mails, projects, negotiations and everything.

**125. Arthur:** I receive, hum, two thousand e-mails (.) a day. Thousand.

**126. Roberta:** Thousand? Two thousand?

**127. Arthur:** Hum, a three...

**128. Roberta:** Oh my God! (.) It's a lot of e-mails. It's about ten thousand e-mails a week.

**129. Arthur:** Hum, (.) many e-mails I ...

**130. Roberta:** Delete

**131. Arthur:** Yes

**132. Roberta:** (professora escreveu no quadro o numero) but, this is the number of e-mails. Oh my God! (..) yeah, I understand why you are here right now but you are not here right now.

**133. Arthur:** (.) some e-mails I receive in (.) blackberry.

**134. Roberta:** Ah, so you have some in your company and some in your phone. (.) The ones in the phone are not the same ones in the company, in the office, (.) or they are?

**135. Arthur:** Hum, no

**136. Roberta:** Ah, ok, so those in the phone probably are the most important. That you have a backup for.

**137. Arthur:** (.) yeah.

**138. Roberta:** All right. At least your blackberry is ok, right?

**139. Arthur:** Yeah.

**140. Roberta:** Yes, I wanted to buy a blackberry but why would I use a blackberry? (.) I, I, know just to check the internet, you know? I don't even know if it is expensive or not. Is it expensive?

**141. Arthur:** (.) I don't know because I, hum (..), it, hum, (..) hum, it's (..)

**142. Roberta:** It's your company?

**143. Arthur:** Yes.

**144. Roberta:** Ah, it's your company that pays the, the, the what they call plano corporativo, something like that? (.) Good for you. Very good for you, Arthur. All right.

[Patrícia chega de carro no estacionamento, professora viu da janela]

**145. Roberta:** Oh, look who arrived. Last class Patricia arrived around this hour, so ??? all right, so our class today a review, why we, we talked about it last class, right? Sometimes when we cannot speak sometimes very well or when we don't understand what we people are saying is because we don't understand exactly what tense we need to use, right? Like, when do I use a past, when do I use a present, right? And in that paper we have for the simple present and the simple past, the uses (.) (Patrícia chega na aula) See what I told you, around this hour last class she arrived, and now she is here again. Patricia, these chairs. Are you ok?

**146. Patrícia:** Yes.

**147. Roberta:** Yes? How was the traffic?

**148. Patrícia:** Bah

**149. Roberta:**..Coming here, was terrible?

**150. Patrícia:** Uh uh, yes, uh uh

[risadas porque Patrícia só falava uh uh e não usava inglês]

**151. Roberta:** Uh uh, I can imagine.

**152. Patrícia:** At Puc, (.) a thousand of trees caíram

**153. Roberta:** Fall

**154. Patrícia:** Fall, yeah, hum, a window, hum down

**155. Roberta:** Flow, uh, flew away

**156. Patrícia:** Yeah

**157. Roberta:** [interjeição de pavor]

**158. Patrícia:** I had two videos conference and don't have.

**159. Roberta:** Yyeah, oh my God!

**160. Patrícia:** It is crazy.

**161. Roberta:** What a chaos. What a chaos. I was reading on the internet that and I think it was the, the winds in Ipiranga, 109 km/h at 1 o'clock in the afternoon, 1 pm.

**162. Patrícia:** Yes, I have a video conf... at 1 pm.

**163. Roberta:** 1 pm.

**164. Patrícia:** Yes

**165. Roberta:** And the winds were the strongest at that hour, hum, 109. Here, here was 88, 90 km/h, just very simple, 90km/h, nothing right?

**166. Patrícia:** I connected to the guy, to the doctor with five to 1 and

**167. Roberta:** Really?

**168. Patrícia:** What this?

**169. Roberta:** Remember the teacher Fernando who likes to videotape people?

**170. Patrícia:** (.) yeah

**171. Roberta:** It is for his, hum, final project.

[Carolina bate à porta]

**172. Roberta:** Yeah? Carol, oh my God! Ok, ok, you have to sit here, you cannot move anywhere else. (.) No Carol, no, you have to sit there. Ok, one near Patrícia and the other near Arthur. Go! (.)

**173. Carolina:** Hum?

**174. Roberta:** Teacher Fernando will explain later.

[Fabiano também chega na sala de aula]

**175. Roberta:** Fabiano, there. Are you ok? Yes?

**176. Carolina:** Mais ou menos

**177. Roberta:** So so, what happened?

**178. Carolina:** Faleceu um amigo meu, ele caiu do 3º andar.

**179. Roberta:** How?

**180. Carolina:** Eu não sei, eu fiquei sabendo hoje.

**181. Roberta:** It was an accident, or he....?

**182. Carolina:** Acho q foi um acidente. Foi um acidente, claro.

**183. Roberta:** (.) oh my God! That's so sad. (.) This is very sad. (..) All right, and you Fabiano, are you ok?

**184. Fabiano:** Ok

**185. Roberta:** Yes? So you were late because of the traffic?

**186. Fabiano:** Yes and the rain

**187. Roberta:** And the rain, not beer this time.

**188. Fabiano:** No beers today.

**189. Roberta:** All right, no beer today, ok.

**190. Patrícia:** Not yet

**191. Roberta:** Not yet.

**192. Fabiano:** Not yet.

**193. Roberta:** With this weather, come on, right? So remember last class we talked about reviewing, all the verb tenses we worked so far. This is what we are going to do. So I gave you, and I don't have a copy for me, I love myself. (.) Excuse-me, I gave you a list of simple present, simple past with the uses and the common expressions that are used with this, right? And then you have the same thing for present progressive and present perfect, right? When do we use it, why do we use it and the expla... hum, time expressions. What you have here, the girls have the, what color is that? Red?

**194. Patrícia:** I don't know.

**195. Roberta:** Kind of red, right? It matches the blue and the boys have the blue one. You have to separate examples according to simple past, simple present, present perfect and present progressive, and copy here near the right uses. So girls you are together and boys 'pleasy'. Just you have a place where you can go and search when you are in doubt, right? So you have to register. Ok, I am talking about what? (.) Ah, I am talking about this. Like Fabiano if I ask you, how was your day? How are you going to answer me that? How was your day?

**196. Fabiano:** (.) I don't know.

**197. Roberta:** What do you mean, you don't know? Good? Bad? So so?

**198. Arthur:** Good

**199. Roberta:** It was good?

**200. Fabiano:** Good

**201. Roberta:** Yes? You used simple past, right?

**202. Arthur:** Autumm?

**203. Roberta:** Hã, outono. (.) So Fabiano help Arthur, girls work together (..) and I'll put the dates on the board, right? Next class will be the review, the other class will be the final test already. So today is the last class with your book.

[30:55 – 52:05 Os alunos fizeram a atividade. Eles estavam conversando com seus pares e fazendo a atividade. Não foi possível transcrever o que eles estavam dizendo]

31:56

**204. Carolina:** A gente aprendeu isso na aula passada?

**205. Roberta:** No, but we have been doing that over the semester.

**206. Carolina:** Ah, ok.

**207. Roberta:** Like, present simple no, but we've worked with past simple and present progressive... present perfect together, and last class we did the present progressive.

32:35

**208. Carolina:** Teacher?

**209. Roberta:** What do you need, a pencil?

**210. Carolina:** [confirmou com a cabeça]

**211. Roberta:** What happened to your pen, oh my God! Red one. (..) Just because my team yesterday made your team look very good in the G4, just because of that.

35:13

**212. Roberta:** Ok? (.) I am gonna be in front of the camera. Ok girls? (.) Oh, come one, everything is here. [Professora estava ajudando o grupo das meninas]

37:01

**213. Fabiano:** Teacher, hum, what's the meaning of auto?

**214. Roberta:** Auto means autônomo

**215. Fabiano:** Autônomo?

**216. Roberta:** Autônomo

41:24

**217. Carolina:** Teacher

**218. Roberta:** Yeah?

**219. Carolina:** What's the meaning of sea side?

**220. Roberta:** Sea side is the litoral.

41:44

**221. Roberta:** What Patrícia?

**222. Patrícia:** Não, eu to olhando. I'm looking.

**223. Roberta:** Ok

**224. Roberta:** You are reading, you are cheating, no, you are just, you know, checking.

[Professora estava fazendo um resumo no quadro dos tempos verbais]

**225. Roberta:** This is an overall, right? And how we make, what do we use to make those verbs, right? The most important thing is to know when to use them. But the form is also important.

43:24

**226. Carolina:** Teacher

**227. Roberta:** Yeah?

[Carolina pergunta como se diz borracha em inglês para Patrícia]

**228. Carolina:** Eraser

**229. Roberta:** What do you need? an eraser?

**230. Carolina:** Isso, an eraser.

44:26

**231. Fabiano:** Copy?

**232. Roberta:** Yes

**233. Fabiano:** Now?

**234. Roberta:** You finished?

**235. Fabiano:** Yes

**236. Roberta:** So copy. The form is also important right, (.) the use is very important but the form (.) too right? (..) And you girls? You finished?

**237. Patrícia:** Hum, almost

**238. Roberta:** Almost

46:44

**239. Fabiano:** Oh, teacher, ali depois do ing é um more, é um mais?

**240. Roberta:** Plus, é um plus

**241. Fabiano:** Plus, e ali é um menos.

**242. Roberta:** Não é um menos, é o sinal do (.) sufixo, right? so remember that with he, she, it we add the 's', right? he goes, she plays, it rains.

**243. Fabiano:** Ah, sim, sim.

49:11

**244. Roberta:** Why are you changing? [Professora pergunta isso porque Patrícia estava apagando uma resposta da atividade]

**245. Patrícia:** Because it's 'errado'.

**246. Roberta:** It's wrong?

**247. Patrícia:** It's wrong.

49:34

**248. Roberta:** Girls, this one is not there (..) because (..) and here you have only two, and here you have two. [Professora estava ajudando o grupo]

50:32

**249. Roberta:** Can we check?

**250. Fabiano:** (..) take it easy teacher

**251. Roberta:** Come on Fabiano, take it easy.

52:06

**252. Roberta:** All right, let's check, let's see. So Carol, can you tell us about the present examples?

**253. Carolina:** Todos?

**254. Roberta:** Yes, please.

**255. Carolina:** ??? [frases incompreensíveis]

**256. Roberta:** The rain, not the train.

**257. Alunos:** [risadas]

**258. Roberta:** Can you imagine? Can you imagine? The rain will leave tomorrow, don't worry, the rain is not coming back. It would be nice, right? (.) Can you imagine if the weather service was like that, it would be perfect, right? Patrícia read us the text.

**259. Patrícia:** He opened the door, switched on and feed his cat.

**260. Roberta:** Fed

**261. Patrícia:** Fed his car, hum, did you go to sea side last summer, he fell asleep while the teacher was explaining

**262. Roberta:** Grammar

**263. Patrícia:** Something grammar rules

**264. Roberta:** Something gram... explaining new,

**265. Patrícia:** New

**266. Roberta:** New grammar rules. (.) Well, you almost fell asleep, right? Fabiano, read us the present progressive.

**267. Fabiano:** Ok, we are studying very hard (.) these days ???

**268. Roberta:** All right, and Arthur the last one, present perfect.

**269. Arthur:** Have you called you mother today? I have seen this film and I can discuss it with you now.

**270. Roberta:** All right. So these are basically all the verbs you have been working with, except present simple, right? Which didn't come back, but we, we worked with past simple together with present perfect and last class and now Arthur, before you all arrived, worked with, hum, present progressive, right? So now you have a place to go, right? When you need, ok I need to talk about this, what do I do? What do I use? Here you have it registered, right? And now, we are going to, to the break because it's 8 o'clock already. When we come back we are going to use everything, right? You are going to make questions and interview your classmates using all the verb tenses, (.) right? Which is the best thing to, to understand, right? To put this into practice. But now it's coffee time. Hum, did everyone copy?

[Patrícia e Carolina confirmaram com as cabeças]

**271. Professor:** Yes? Did you copy Arthur?

**272. Arthur:** Yes

**273. Roberta:** Yes, all right. Are you sure you copied Patrícia?

**274. Patrícia:** Yes.

## ANEXO D

## Exercício da aula gravada em vídeo

	Uses	Examples
Simple Present	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Present Action or Condition</li> <li>• General Truths</li> <li>• Habitual Action</li> <li>• Future Time</li> </ul>	
Present Progressive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activity in Progress</li> <li>• Verbs of Perception</li> </ul>	
Simple Past	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Completed Action</li> <li>• Completed Condition</li> </ul>	
Past Progressive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Past Action that took place over a period of time</li> <li>• Past Action that took place over a period of time</li> </ul>	
Future	<ul style="list-style-type: none"> <li>• With will/won't -- Activity or event that will or won't exist or happen in the future</li> <li>• With going to -- future in relation to circumstances in the present</li> </ul>	
Present Perfect	<ul style="list-style-type: none"> <li>• With verbs of state that begin in the past and lead up to and include the present</li> <li>• To express habitual or continued action</li> <li>• With events occurring at an indefinite or unspecified time in the past -- with ever, never, before</li> </ul>	

<i>Here comes the bus.</i>	<i>There are thirty days in September.</i>	<i>I like music.</i>
<i>The train leaves at 4:00 p.m.</i>	<i>I am playing soccer now.</i>	<i>He is feeling sad.</i>
<i>We visited the museum yesterday.</i>	<i>The weather was rainy last week.</i>	<i>They were climbing for twenty-seven days.</i>
<i>We were eating dinner when she told me.</i>	<i>I'll get up late tomorrow.</i>	<i>I'm going to get something to eat</i>
<i>He has lived here for many years.</i>	<i>He has worn glasses all his life.</i>	<i>Have you ever been to Tokyo before?</i>

## ANEXO E

Filosofia Educacional e o Ensino de Língua Estrangeira da escola analisada

### **Filosofia Educacional e o Ensino de Língua Estrangeira**

---

#### **Diretoria de Serviços Pedagógicos**

*Promover o desenvolvimento das pessoas, através do ensino de idiomas de qualidade, contribuindo para o processo de educação e exercício de cidadania global, sob os princípios de gestão socialmente responsável e garantindo a rentabilidade do negócio, a satisfação e o desenvolvimento dos clientes, colaboradores, acionistas e parceiros.*

Missão da Organização

Este documento tem como objetivo uma reflexão sobre as implicações de nossa missão para a área pedagógica. Para tanto, partiremos dos objetivos educacionais mais amplos, até chegar aos princípios pedagógicos que norteiam nossa prática, incluindo nossas visões de língua(gem), de ensino e aprendizagem, de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, e de formação continuada de professores.

#### **Filosofia Educacional**

Na escola<sup>36</sup>, os objetivos lingüísticos do ensino de língua estrangeira, mesmo tratandose de cursos livres, devem ser conciliados com objetivos educacionais mais amplos e contribuir para o desenvolvimento do senso de cidadania. O ensino de língua estrangeira deve preparar os alunos para interagir com outras pessoas num mundo globalizado e compreender a posição/lugar que ocupam na sociedade.

Não é suficiente, portanto, que os alunos desenvolvam as suas habilidades lingüísticas. Eles precisam, também, ser capazes de lidar com as diferenças culturais e conscientizar-se do papel que podem desempenhar como cidadãos.

A escola promove o desenvolvimento das pessoas, não só através do ensino de idiomas de qualidade, mas também contribui para o processo de educação e exercício de cidadania global. A escola, em outras palavras, é uma empresa preocupada com o meio em que vive. A empresa tem reconhecida tradição no desenvolvimento de campanhas de cidadania, através das quais procura conscientizar e mobilizar pessoas em todo o Brasil, a começar por nossos alunos e colaboradores, para atuar de forma crítica e construtiva em causas sociais. Além disso, desenvolve e apóia práticas socialmente responsáveis, levando em consideração toda a cadeia de relacionamentos: consumidores, fornecedores, acionistas, meio ambiente, colaboradores, governo e sociedade.

---

<sup>36</sup> O nome da instituição foi substituído por 'escola' para não ser identificada.

No nosso entender, portanto, o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira devem envolver objetivos lingüísticos e educacionais. Estes objetivos podem ser resumidos da seguinte forma:

- desenvolver a capacidade dos alunos de se comunicarem de forma eficaz, ou seja, prepará-los para serem capazes de “interpretar, expressar e negociar significados” (Savignon, 1990) na língua alvo;
- desenvolver as estratégias de aprendizagem dos alunos e a sua habilidade de pensar criticamente;
- auxiliar os alunos a interpretar os valores e as crenças da sua própria cultura e de outras culturas, ampliando, desta forma, a consciência da sua própria identidade cultural e contribuindo para o desenvolvimento de uma atitude intercultural;
- ajudar os alunos a perceberem e refletir sobre o lugar de onde falam na sociedade, porque essa é a sua posição e como foi parar nela, bem como se quer continuar nela, mudá-la ou sair dela, levando sempre em conta que essa posição (assim como qualquer outra) necessariamente o inclui e exclui de certas coisas;
- proporcionar aos alunos a oportunidade de pensar sobre questões sociais e sobre o seu papel como cidadãos.

## Princípios pedagógicos

Os princípios que norteiam a prática pedagógica em cada uma das escolas podem ser organizados da seguinte forma:

- (a) visão de língua;
- (b) visão de ensino e aprendizagem;
- (c) visão de ensino e aprendizagem de língua estrangeira;
- (d) visão de formação continuada de professores.

### A. Visão de língua

---

O modo como a escola entende o que é língua está circunscrito pelo paradigma socioconstrutivista. Dentro desse paradigma, o conceito de língua como homogêneo ou como sistema abstrato de signos e regras é questionado e constrói-se a idéia de que a língua é heterogênea e composta por variantes socioculturais. Em outras palavras, ela é viva, inscrita na história, se transforma ao longo do tempo e varia de acordo com fatores sociais e culturais: toda língua é, em suma, uma série de práticas socioculturais variadas.

Desdobrando esses princípios, fica implícito que não são as regras (a gramática) que determinam a língua, mas é o uso dessa língua que a constitui. Daí podermos afirmar que “adquirir” uma língua é aprender e desenvolver habilidades lingüísticas com relação à:

- o que é formalmente (gramaticalmente) possível;
- o que é apropriado, levando-se em conta o contexto; e
- o que é realmente praticado, ou seja, qual é o uso corrente da língua e o que esse uso compreende.

Quando falamos em aprender uma língua, falamos em aprender a comunicar-se nas mais variadas modalidades da linguagem (como as interligações entre o verbal, visual, texto, imagem), sendo o usuário dessa comunicação aquele que também é produtor dessa linguagem. Essa multimodalidade da linguagem, principalmente com o advento da internet, requer outras (novas) habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das que são tradicionalmente ensinadas. Além disso, em meio à massa de informação à qual passamos a ser expostos, evidencia-se a necessidade da capacidade crítica no uso e interpretação da língua, tanto como ferramenta de seleção daquilo que é

útil e de interesse, mas também (e talvez principalmente) para a interação na sociedade, a construção de sentidos na e a partir da linguagem, bem como para a participação na produção dessa linguagem.

Assim, a concepção de letramento da escola não visa à aquisição de uma totalidade da língua, mas ajuda a formar alunos capazes de compartilhar, recriar, recontextualizar e não de reproduzir informações estanques ou memorizar formas. Conhecer a gramática da língua não significa saber essa língua. Muito mais importante que memorizar a estrutura da língua, é aprender que determinados sentidos são construídos e interpretados a partir de determinadas estruturas. O aluno da escola aprende a se comunicar usando a chamada norma padrão (ou forma culta), mas tem contato e sabe que há outras formas culturais de uso da língua e outras variantes lingüísticas.

## **B. Visão de ensino e aprendizagem**

---

O modo como a escola entende os processos de ensino e aprendizagem também é circunscrito pelo paradigma socioconstrutivista. De modo simplificado, a escola defende que o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas sim construído na e através da interação social. Por interação social, entendemos os processos através dos quais as pessoas se constituem enquanto sujeitos, e devido aos quais a cultura e a linguagem são entendidas como heterogêneas e inacabadas. Ou seja, a própria identidade das pessoas é determinada por essas relações sociais.

Por não estar baseado em um processo cumulativo, o conhecimento não é considerado definitivo, acabado, ou mesmo fechado em si. Ao invés disso, o conhecimento é construído e reconstruído de forma complexa (como são complexas as relações sociais) e é determinado social, cultural e historicamente. A construção do conhecimento só é possível através da linguagem e esta é sempre sujeita à ideologia e ao contexto. Isso implica dizer que qualquer sentido ou conhecimento é, de alguma forma, responsivo às suas condições de produção, que são, grosso modo, contextos demarcados no tempo (história).

Um dos conceitos-chave de teorias socioconstrutivistas de aprendizagem é a ZPD (*Zone of Proximal Development*), desenvolvido por Lev Vygotsky. De modo simplificado, a zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento *real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais desenvolvidos em uma determinada área do conhecimento.

No caso de cursos de idiomas, aprender uma língua estrangeira não se resume a reconhecer as formas dessa língua, que são vazias fora de contexto. Aprender uma língua estrangeira significa apropriar-se dela, de práticas de comunicação, desenvolvendo aptidões interpretativas e de construção de significado. Isto significa que, embora a memorização e a repetição possam ser úteis como estratégias de aprendizagem, devemos colocar foco em tarefas que desenvolvam a capacidade dos alunos de usar outras estratégias como questionar idéias, fazer inferências, estabelecer comparações e analogias, relacionar conhecimento novo a conhecimento prévio, comparar e analisar dados e (re)organizar idéias. A aprendizagem de uma língua, portanto, não é simplesmente resultado da exposição a itens lingüísticos, ou da memorização e repetição desses itens, mas é principalmente resultado da participação ativa dos alunos em contextos de comunicação nos quais significados são construídos.

Por isso as atividades em grupo são tão importantes na escola. É dentro do grupo que vivenciamos diferenças e o processo complexo e desafiador de lidar com idéias divergentes, conflitos, e aprender com tudo isso. O trabalho em grupo promove o contato com a Zona de Desenvolvimento Proximal. Jogos e brincadeiras fornecem oportunidades para a experiência significativa, a experimentação, e a manipulação que são essenciais para construir conhecimento.

Orientados por esses princípios, os cursos da escola também se propõem a:

- maximizar o tempo de sala de aula, principalmente para atividades que demandem interação com outras pessoas.
- propiciar aos alunos um processo individualizado de acompanhamento do seu desempenho e de orientação do seu trabalho de aprendizagem.

Para que estes objetivos sejam alcançados, investimos intensamente na formação das equipes pedagógicas (este documento trata dessa questão especificamente no item “D”) e na elaboração de materiais pedagógicos (livros, *cards*, *sites*, etc.). Entre esses materiais, é importante destacar o portal online, acessível através do endereço: (retirado para não ser identificado).

No portal há atividades para o trabalho individual do aluno, feito a distância, enquanto o trabalho em sala de aula privilegia o trabalho em grupo. Com a ajuda do portal, é possível ter mais facilmente:

- o registro do trabalho individual dos alunos;
- a possibilidade de acompanhar o seu desempenho a cada momento e de orientar o seu trabalho de aprendizagem.
- foco na prática oral. No contexto de ensino de inglês como língua estrangeira, as oportunidades de conversação fora de sala de aula são, normalmente, escassas. Um dos nossos objetivos básicos deve ser, portanto, criar condições para que o tempo de aula seja usado, fundamentalmente, para a prática oral. Isto significa deslocar atividades de reforço e de sistematização e atividades que não dependem de interação com outras pessoas (leitura, escrita) para contextos externos à sala de aula.
- personalização. Há um conjunto de fatores que justifica a necessidade de personalização do processo de ensino e aprendizagem. Entre eles, destacamos os seguintes:
  - o Os alunos têm objetivos, estilos, estratégias e ritmos de aprendizagem diferentes.
  - o O progresso dos alunos não ocorre no mesmo ritmo, por isso, o grau de heterogeneidade das turmas tende a se acentuar com o passar do tempo; isto significa que cada aluno precisa lidar com aspectos diferentes da língua para ter sucesso e continuar se beneficiando da interação com os demais alunos da turma.
- autonomia. A construção do conhecimento depende da interação com o outro. Este outro não é necessariamente uma pessoa presente fisicamente; pode ser um texto, um vídeo, uma conversa gravada, ou ele mesmo. O que é fundamental é que os alunos tenham capacidade de lidar com a informação, processá-la e transformá-la em conhecimento. A interação com o professor, dentro de sala de aula e a distância, deve preparar o aluno para ter a autonomia necessária para lidar com as situações de aprendizagem. A autonomia não é, portanto, algo que o professor delega ao aluno, mas sim resultado de um processo de interação do professor com o aluno. Em termos práticos, isto significa que o professor precisa preparar o aluno para lidar com as tarefas de aprendizagem individuais e orientá-lo ao longo desse processo.
- *avaliação contínua*. Podemos definir a avaliação contínua como um processo de coleta, registro e análise de informações que deve servir a dois grandes objetivos:
  - o Avaliar o progresso do aluno ao longo do tempo e orientá-lo sobre o que fazer para ter sucesso na sua aprendizagem.
  - o Possibilitar que os professores reflitam sobre a aula e façam ajustes na sua prática pedagógica, visando a aperfeiçoar a qualidade da interação professor/aluno e os resultados de aprendizagem.

### **C. Visão de ensino e aprendizagem de língua estrangeira**

---

Entre todas as abordagens e métodos para o ensino de idiomas, a chamada Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*) é a que melhor se articula e pode ser relacionada aos princípios socioconstrutivistas. Outros métodos geralmente entendem que língua é comportamento e que, portanto, é melhor aprendida através de repetição e reforços positivos ou negativos (práticas *behaviouristas*); ou que língua é um sistema abstrato (ou seja, que independe de qualquer contexto) de formas as quais os sentidos são anexados e, assim, poderia ser aprendida com o domínio da

gramática dessa língua (práticas estruturalistas). Na Abordagem Comunicativa, língua é comunicação contextualizada e sua aprendizagem se dá através do desenvolvimento da Competência Comunicativa. Isso se articula muito bem com os conceitos socioconstrutivistas de língua como prática sociocultural e aprendido através de relações sociais. As principais características da Abordagem Comunicativa (Richards & Rodgers, 1986: 67) são:

- A questão do sentido (meaning) é a prioridade entre as prioridades.
- Diálogos, se usados, concentram-se em funções comunicativas.
- Contextualização é uma premissa básica.
- Aprender uma língua é aprender a se comunicar nessa língua.
- Ao invés de precisão formal, pretende-se uma comunicação eficaz e fluente, além de uma pronúncia compreensível.
- Ao invés de limitar-se a explicações gramaticais, quaisquer meios ou ferramentas que ajude os alunos são aceitos, respeitando-se o contexto de sala de aula, o interesse dos alunos, a faixa etária, etc.
- Esforço para comunicação na língua alvo é encorajado desde o princípio do curso.
- O uso criterioso da língua materna é aceito quando cabível.
- Traduções podem ser usadas quando os alunos puderem se beneficiar dela.
- Atividades de leitura e escrita podem começar desde o primeiro dia.
- O sistema lingüístico da língua alvo é aprendido melhor através do processo no qual o aluno se esforça para comunicar-se, e não pela memorização de normas.
- O objetivo é desenvolver a Competência Comunicativa, ou seja, a habilidade de usar o sistema lingüístico de maneira eficaz e apropriada.
- Variação lingüística é um conceito central presente nos materiais e na metodologia.
- A progressão do ensino não é determinada apenas por princípios de complexidade lingüística, mas por qualquer consideração de conteúdo, função comunicativa, ou de significado que se mostrarem relevantes.
- O professor ajuda seus alunos em qualquer aspecto que o motive a praticar a língua alvo.
- Os alunos interagem com outras pessoas na língua alvo.
- A motivação não se apóia no interesse pela estrutura da língua e sim no que está sendo comunicado através dela.

Os cursos têm o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos na língua alvo, segundo a definição de Savignon (1990), que entende competência comunicativa como sendo a capacidade dos falantes de uma língua de “interpretar, expressar e negociar significados”. Essa capacidade envolve quatro dimensões ou competências:

- Gramatical: capacidade que as pessoas têm de usar a língua corretamente nos seus aspectos sintáticos, morfológicos, lexicais e fonológicos;
- Sociolingüística: capacidade de usar a língua adequadamente em função do contexto, do tópico abordado e dos papéis dos interlocutores;
- Discursiva: capacidade de entender um texto e produzir um texto coerente; e
- Estratégica: capacidade de compensar o domínio imperfeito de determinados aspectos lingüísticos através de uma série de recursos.

Para desenvolver a Competência Comunicativa dos alunos, precisamos criar oportunidades para que eles analisem, pratiquem e usem a língua em contextos relevantes e significativos, interagindo com seus colegas, com o professor e com outros falantes da língua estrangeira.

A forma como o plano de ensino está estruturado na escola é coerente com a própria visão de língua e de ensino/aprendizagem. O currículo é baseado em tarefas (*taskbased*), no qual o conteúdo é organizado em torno de atividades comunicativas e dos itens lingüísticos que os alunos precisam para dar conta dessas tarefas. Entretanto, acreditamos que o currículo deve fazer referência explícita à gramática para auxiliar professores e alunos a organizar o conhecimento lingüístico desenvolvido.

Essa abordagem de ensino centrada em tarefas, está balizada pelos seguintes princípios:

- Todas as tarefas têm um objetivo.
- Este objetivo não é necessariamente um objetivo de comunicação, mas deve contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, das suas estratégias de aprendizagem ou da sua capacidade de (re)construir conceitos. Por exemplo, a tarefa pode ser redigir um trabalho de pesquisa. Durante o processo de pesquisa e escrita, o aluno amplia o seu vocabulário e desenvolve habilidades de uso da Internet, o que contribui para o desenvolvimento da sua competência comunicativa, das suas estratégias de aprendizagem e da sua capacidade de (re)construir conceitos, mas o resultado final é um trabalho escolar.
- Os procedimentos de sala de aula devem envolver os alunos em atividades de análise crítica, dramatização e comunicação autêntica.
- Os resultados esperados devem ser verificados ao final de cada tarefa.
- Os procedimentos de avaliação devem ser consistentes com a abordagem centrada em tarefas. Isto significa que o modelo conceitual de tarefa (*task*) também deve ser utilizado para verificar o que os alunos aprenderam, ou seja, ao verificar os resultados de aprendizagem, o professor deve ter em mente que essa avaliação também deve ter objetivos, conteúdos lingüísticos e atividades relevantes e significativos. Por exemplo, ao avaliar o que os alunos aprenderam numa dada atividade de vocabulário, talvez não faça muito sentido que se peça para eles escreverem uma lista de palavras memorizadas. A avaliação, porém, teria um objetivo claro e consistente com a abordagem se fosse pedido aos alunos para organizarem as palavras que aprenderam dentro de determinadas categorias.

O propósito do ensino de línguas é capacitar os alunos para se comunicarem e serem capazes de (re)construir sentidos numa segunda língua. Portanto, o planeamento pedagógico precisa incorporar sistematicamente o que acontece na sala de aula, e tanto conteúdo como atividades precisam ser ajustados para atender às necessidades e dificuldades dos alunos.

A motivação dos alunos e a decisão de continuar investindo nos seus estudos depende, entre outras coisas, da sua percepção de progresso. Isto significa que os alunos precisam de informações freqüentes sobre o seu desempenho e orientações sobre o que fazer para ter sucesso. Os procedimentos de avaliação, portanto, fazem parte integral do processo de ensino e aprendizagem e devem considerar tanto o processo (como as informações recolhidas podem ajudar os alunos a lidar com as dificuldades e a ter um desempenho melhor) como o produto (como medir o progresso dos alunos e relacioná-lo a níveis de proficiência).

Os alunos devem ser estimulados a ter responsabilidade pela própria aprendizagem, isto é, devem ser preparados para aprender a aprender, através da pesquisa e da avaliação de novas fontes de conhecimento. As atividades também devem propiciar que os alunos tenham oportunidades de usar o seu conhecimento prévio e refletir sobre o que contribui para o seu progresso. Portanto, atividades de aprender a aprender e auto-avaliação devem ser parte integrante dos nossos programas e dos recursos didático-pedagógicos utilizados por nossos professores.

Para atingir os objetivos acima, os professores devem analisar as necessidades e expectativas dos alunos, levar em consideração as características e as limitações do contexto de aprendizagem e auxiliar os alunos a construir o seu conhecimento da língua estrangeira organizando o conteúdo, coordenando atividades, dando explicações, avaliando e orientando os alunos.

Os materiais didáticos devem estar de acordo com essa visão de ensino e aprendizagem e contribuir com o trabalho do professor.

#### **D. Visão de preparação de professores**

---

A escola vê o professor de forma coerente com os pressupostos dos paradigmas pedagógicos contemporâneos mais aceitos por pesquisadores da área, levando em conta as intensas discussões e pesquisas acadêmicas sobre o papel do professor, principalmente com o advento da internet. Na escola, o uso do computador e das tecnologias da comunicação (principalmente via internet) deve ter

o aluno no centro do processo, ajudando esse aluno a desenvolver sua autonomia e esperando uma participação cada vez mais consciente e ativa em seu próprio processo de aprendizagem. O professor ajuda o aluno a perceber que também é produtor de conhecimento e não um recipiente vazio a ser preenchido com informação. Os alunos são levados a questionar, aprimorar sua capacidade de raciocínio e crítica. Tudo isso colabora com a motivação desses alunos para serem agentes de novas realidades.

De acordo com Ramal (2000), o avanço tecnológico nos leva a questionar o papel do professor:

“A presença da máquina leva todo professor a se perguntar: como é a minha aula? Do que decorre: será que o professor vai ser substituído pelo computador? E sabemos que a resposta é sim, não temos a menor dúvida... Explico: é que o pior de nós vai ser substituído.”

Assim, Ramal critica aquele professor que se posiciona como mero transmissor de informação ou conteúdos. Isso porque a simples transferência de dados ou o acesso à informação é muito mais eficiente e interessante através do computador. Nele encontramos recursos de imagem, cor e animação; professores e alunos, através dele, são mais ativos no sentido de poderem pesquisar por conta própria os assuntos que julgarem mais interessantes ou relevantes nos contextos em que estão.

Em resposta a essa realidade, a escola proporciona ao professor as mais avançadas possibilidades de comunicação em rede como um instrumento a serviço de seus ideais educativos, para que ele atue apoiado por conteúdos mais flexíveis e autênticos, evitando o hermetismo lingüístico ditado pela chamada Norma Culta. Além disso, a escola procura manter-se coerente com os pressupostos das teorias pedagógicas no momento de criar e utilizar os recursos didáticos, ajudando o professor a construir uma sala de aula humana e participativa que transcenda os limites meramente informacionais e explore os potenciais comunicativos das tecnologias, construindo conhecimento como em uma comunidade de prática.

Por isso, os professores precisam ser preparados para fazer escolhas e tomar decisões baseadas numa compreensão do que contribui para a aprendizagem dos alunos. Portanto, usamos um referencial de preparação de professores que os leva a observar e refletir sobre as suas práticas de sala de aula e lhes fornece os instrumentos para isso. Sob esta perspectiva, a concepção de método não representa um modelo adequado para o trabalho de desenvolvimento de professores (método entendido como um conjunto de rotinas preestabelecidas que os professores devem executar na sala de aula).

Como consequência, um modelo diretivo de supervisão não parece ser o mais adequado para desenvolvimento de professores. Defendemos um modelo que tem como objetivo desenvolver o *sense of plausibility* do professor, conforme definido por Prabhu (1990: 172):

“The resulting concept (or theory, or, in a more dormant state, pedagogic intuition) of how learning takes place and how teaching causes or supports it is what may be called a teacher's *sense of plausibility* about teaching”.

É fundamental que o *sense of plausibility* de um professor permaneça vivo, ativamente envolvido com a atividade de ensinar, resistindo, desta forma, às pressões de rotineirização e cristalização da prática pedagógica.

Para preparar os professores e ajudá-los a continuar sempre se desenvolvendo, a escola conta com uma sólida e capacitada estrutura pedagógica. Há o trabalho de campo de Coordenadores Pedagógicos Regionais (CPRs) que dão suporte à equipe pedagógica das escolas, orientando a aplicação de programas, verificando padrões, e acompanhando a formação e desenvolvimento continuado de professores e coordenadores. No franqueador são elaborados materiais e orientações para que o coordenador pedagógico trabalhe o desenvolvimento de sua equipe. Além disso, são realizados encontros regionais de coordenadores pedagógicos, seminários de professores, cursos *online*, e seminários de coordenadores, conduzidos pelo franqueador e sua equipe de campo, sempre apoiados nos conhecimentos das equipes pedagógicas da Rede. Esse exercício de *netlearning* proporciona inúmeros momentos de aprendizado e crescimento dos professores e coordenadores.

A nossa prática de ensino é guiada pelos princípios pedagógicos e metodológicos descritos anteriormente nos itens A, B e C. Entretanto, para permanecermos coerentes com a nossa filosofia educacional de avaliar as necessidades dos alunos e as limitações do contexto de ensino, precisamos levar em consideração uma série de fatores como objetivos dos cursos; necessidades, formação cultural e conhecimento prévio dos alunos; valores culturais e educacionais dominantes; recursos didáticos disponíveis. Ao analisarem uma situação de ensino e aprendizagem, os professores devem, portanto, considerar:

- a aula específica que estão trabalhando;
- a relação desta aula com a unidade do material e com o curso em geral;
- o contexto de ensino e aprendizagem (por exemplo, em que país/cidade o curso está sendo dado, a sua nacionalidade, o seu conhecimento prévio e as suas experiências anteriores de aprendizagem, o que as pessoas entendem como bom ensino, o que é considerado importante em termos de aprendizagem de uma língua estrangeira, materiais e recursos didáticos disponíveis, políticas institucionais);
- as perspectivas dos participantes sobre o que acontece numa aula específica ou ao longo do curso.

Tipos de tarefas que devem ser enfatizadas em programas de preparação de professores:

- Estudos de caso e outros tipos de análise e solução de problemas
- Análise de transcrições de aulas e gravações em vídeo
- Planejamento de aula e discussão de planos de aula
- Condução de tarefas de sala de aula para se analisar a natureza da interação de sala de aula, a capacidade do professor coordenar atividades e processos e os resultados de aprendizagem
- Discussão de textos e artigos sobre ensino e aprendizagem de línguas (em pequenos grupos ou em formato de painel)
- Análise de materiais didáticos para se identificar e discutir os princípios subjacentes ao currículo e às atividades propostas.

Vejamos a tradução de um trecho do prefácio do **CEP - Communicative English Program** que trata do **papel do professor**:

*"O professor certamente tem um papel importante no processo de construção conjunta do conhecimento, como um **mediador** que interage com seus alunos, construindo conceitos e noções sobre/da língua alvo. Ele ou ela é um decision-maker, ou seja, quem escolherá e decidirá o que fazer, quando e por quê, de acordo com cada turma e cada um dos alunos dessas turmas.*

*Nesta perspectiva, o professor não é o centro do processo de aprendizagem ou quem sabe tudo o que precisa ser transmitido aos alunos. Mais do que estarem preocupados em saber todas as respostas sobre a língua alvo, os professores devem se concentrar em saber como ajudar seus alunos a acharem suas próprias respostas."*

## Considerações finais

"Promover o desenvolvimento das pessoas, através do ensino de idiomas de qualidade, contribuindo para o processo de educação e exercício de cidadania global" significa, assim:

- que toda língua é heterogênea e composta por variantes socioculturais, e não se resume a um conjunto de regras descritas/prescritas pela gramática. Mais que memorizar regras gramaticais, para nos apropriarmos de uma língua estrangeira, é preciso desenvolver a Competência Comunicativa nessa língua.
- que além de um trabalho inicial de formação (*preservice*) dos professores, deve haver uma grande preocupação com sua formação continuada (*inservice*). Ele não pode ser considerado completamente formado.
- que o aluno deve ser estimulado a desenvolver sua autonomia e a ter papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem, bem como no de seus pares. Ele não pode ser tratado como um recipiente vazio que o professor preenche com conteúdos.
- que é preciso que eles desenvolvam habilidades e estratégias abrangentes, que possibilitem que eles compreendam e saibam lidar com as diferenças culturais, os diferentes usos da linguagem, tornando-se conscientes de seu lugar na sociedade e aptos a pensar possibilidades de transformar esse lugar. Desenvolver as habilidades lingüísticas é fundamental, mas não é tudo.

**“Ensinar línguas é aproximar povos.”**

**Fundador da escola**

### **Referências**

PRABHU, N.S. (1990) There's no best method – Why? *Tesol Quarterly* 24/2.

RAMAL, A. C. (2000) O Computador Vai Substituir o Professor? In: *Revista Aulas e Cursos (UOL)*, em <http://www.uol.com.br/aulasecursos>.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

SAVIGNON, S (1991). Communicative Language Teaching: State of the Art. In *Tesol Quarterly*, vol 25/2.

# 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](#)