

**Annemarie de Moraes Heltai Lima**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE INGLÊS: UMA ANÁLISE DAS  
PRÁTICAS DISCURSIVAS DE UMA ALUNA NA AULA  
PARTICULAR**

**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
2007**

**Annemarie de Moraes Heltai Lima**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE INGLÊS: UMA ANÁLISE DAS  
PRÁTICAS DISCURSIVAS DE UMA ALUNA NA AULA  
PARTICULAR**

**Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Mara Sophia Zanotto.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
2007**

**Ficha Catalográfica**

Heltai Lima, Annemarie de Moraes. Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de Inglês: Uma análise das práticas discursivas de uma aluna na aula particular: s.n., 2007  
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.  
Orientador: Professora Doutora Mara Sophia Zanotto  
Representações Sociais, Ensino-aprendizagem,

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de L.E., representações, aula particular, Práticas discursivas, produção de sentidos

**Banca Examinadora**

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

**Assinatura:** \_\_\_\_\_ . **Local e Data:** \_\_\_\_\_

À memória de meu pai e  
à saudade, viva, de minha mãe.

E como não poderia deixar de ser...

Às minhas filhas queridas,  
Beatriz e Isabel,  
por tanta compreensão,  
com tão pouca idade,  
na melhor etapa de nossas vidas.

### **Agradecimento Especial:**

À Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto, por sua paciência e sabedoria, e principalmente, por ter me ajudado a decifrar algumas das metáforas da vida acadêmica.

Meu carinho e minha gratidão, profundos como o mar e a eternidade.

## Agradecimentos

A Deus, pela vida e por ter permitido que meu caminho fosse trilhado exatamente da maneira como foi: com as devidas lições e recompensas, todas a seu tempo.

A meus pais, pela vida e por todos os valores que me foram dados.

Ao meu marido, meu companheiro e meu amigo, com quem me casei novamente e várias vezes durante o mestrado, por ter me apoiado em todos os momentos desta pesquisa e ter permitido que as vitórias e as tristezas fossem sempre vividas por mim, de acordo com minhas escolhas. Jara, muito obrigada pelo seu carinho, pelo seu silêncio e pelas suas poucas e sábias palavras, sempre proferidas na hora certa. Sem seu apoio, eu jamais teria conseguido.

Às minhas filhinhas, Beatriz e Isabel, grandes companheiras e fonte de alegria, meu eterno muito obrigada e a realidade de ter mais tempo para brincar, passear e contar estórias.

À Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, pelo exemplo e dedicação de toda uma vida.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa por todas as contribuições dadas a esta pesquisa.

Aos professores do LAEL, por tantas informações e exemplos de atitudes no decorrer deste trabalho.

À Ana Paula, aluna participante, fundamental, em minha pesquisa. Sua participação é a essência deste trabalho.

Aos colegas do Seminário de Orientação, em especial Dani e Graça que participaram comigo desta pesquisa, me incentivaram, acreditaram em mim e me trataram com muito carinho. E muito especialmente ao Loury, por tantas dicas e sábios conselhos.

A todos os meus amigos que de longe me observavam e me incentivavam mesmo à distância.

E, por último, mas de importância fun-da-men-tal, ao CNPQ, pelo apoio financeiro durante parte desta pesquisa.

“Já que muitos empreenderam compor  
uma narração dos factos que entre nós  
se consumaram, como no-los transmitiram  
os que desde o princípio foram testemunhas  
oculares e se tornaram servidores  
da Palavra, resolvi eu também,  
depois de tudo ter investigado cuidadosamente  
desde a origem, expor-tos por escrito  
e pela tua ordem, ilustre Teófilo,  
a fim de que reconheças a solidez  
da doutrina em que foste instruído.”

Lucas, 1, 1-4

Quod scripsi, scripsi.  
PILATOS

(Epígrafe de “O  
Evangelho Segundo Jesus  
Cristo”, de José Saramago)

## Sumário

Introdução .....	1
Capítulo 1: O Processo de Ensino-Aprendizagem .....	9
1.1 Algumas concepções do processo de ensino-aprendizagem .....	10
1.2 A concepção behaviorista de ensino.....	10
1.3 O Sócio-Interacionismo.....	13
1.3.1 A mediação.....	14
1.3.2 A afetividade .....	16
1.4 Um novo método.....	17
1.4.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal .....	17
1.5 A Prática Reflexiva.....	18
1.6 Proficiência e formas de se lidar com o erro .....	21
1.6.1 Proficiência .....	21
1.6.2 A subjetividade no processo de ensino-aprendizagem.....	23
Capítulo 2: Linguagem, Representações e Práticas Discursivas .....	25
2.1 A linguagem .....	25
2.2 As Representações.....	26
2.3 Práticas Discursivas e Produção de Sentidos.....	31
2.4 A interface temporal.....	33
2.4.1 Tempo longo.....	34
2.4.2 Tempo Vivido.....	35
2.4.3 Tempo curto.....	36
Capítulo 3: Metodologia de Pesquisa.....	37
3.1 Escolha metodológica .....	37
3.2 Participantes .....	41
3.2.1 A aluna.....	41
3.2.2 A professora-pesquisadora .....	42
3.3 Contexto de pesquisa .....	44
3.4 Instrumentos de Coleta .....	52
3.4.1 Questionário.....	52
3.4.2 Entrevistas semi-estruturadas.....	53
3.4.3 Gravações de aula.....	53
3.4.4 Notas de Campo .....	54
3.4.5 Diários de aprendizagem .....	54
3.5 Procedimentos de Análise de Dados .....	56
Capítulo 4: Análise e Discussão dos Dados.....	58
4.1 Os contextos de discussão .....	59
4.2 Histórico da aprendizagem da aluna.....	60
4.2.1 Tempo longo.....	60
4.2.2 Tempo vivido.....	67
4.2.3 Tempo curto: Aqui e agora .....	81
4.2.4 O tempo curto transformando-se em tempo vivido .....	107
Considerações Finais.....	116
Referências Bibliográficas .....	121
Anexos .....	129

## Lista de Quadros

Quadro 1 - Representações da aluna sobre o processo de ensino-aprendizagem no tempo longo .....	66
Quadro 2 - Representações da aluna sobre si mesma no processo de ensino-aprendizagem no tempo vivido .....	80
Quadro 3 - Representações da aluna sobre si mesma no processo de ensino-aprendizagem no tempo curto .....	87
Quadro 4 - Representações da aluna sobre (si) (n)o processo de ensino-aprendizagem na aula particular relativas ao tempo curto .....	105
Quadro 5 - Representações da aluna sobre (si) (n)o processo de ensino-aprendizagem na aula particular relativas ao tempo curto transformando-se em tempo vivido.....	108
Quadro 6 - Representações da aluna sobre (si) (n)o processo de ensino-aprendizagem de inglês – Sentidos que permaneceram.....	114

## Lista de Anexos

ANEXO 1 - Questionário.....	129
ANEXO 2 - Roteiro Entrevista 1 .....	131
ANEXO 3 - Roteiro de Entrevista 2 .....	132
ANEXO 4 - Roteiro de Entrevista 3 (final).....	133

## Lista de Abreviações

Nas transcrições de dados, usei o sistema ortográfico normal do português brasileiro, fazendo tentativas de aproximação ao português oral. Utilizei os seguintes símbolos:

PP = professora pesquisadora

A = Aluna (Ana Paula)

( ) = inaudível

/ = pausa curta

// = pausa longa

] = fala sobreposta

*Itálico* = comentário da professora pesquisadora

Rs = risadas

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo investigar as representações sobre ensino-aprendizagem de uma aluna adulta, em contexto de aula particular a fim de compreender os motivos da escolha por este ambiente de ensino-aprendizagem. O processo é analisado sob a ótica da interação professor-aluno e as representações são organizadas no eixo temporal que apresenta a interface dos tempos longo, vivido e curto (Spink e Medrado 2004). Por meio da análise das práticas discursivas, verifica-se quais sentidos são produzidos e quais representações são mantidas ou alteradas. O quadro teórico que subjaz a esta pesquisa encontra-se principalmente no conceito de representação proposto por Moscovici (1984), Jodelet (1984), Minayo (1995). Também fazem parte as propostas de Spink e Medrado (2004) sobre as questões de práticas discursivas e da temporalidade. São apresentadas considerações sobre o behaviorismo e sobre a abordagem sócio-interacionista de Vygotsky, que, por sua vez, defende o conhecimento como socialmente construído. A reflexão-crítica e a escrita diarista também se fazem presentes por meio da contribuição do trabalho de Freire (1970), Schön (1992), Perrenoud (2002). A metodologia utilizada nesta pesquisa é a interpretativista que acontece por meio de um estudo de caso longitudinal, sendo, portanto, qualitativa. Esta pesquisa realizou-se ao longo de um ano e dois meses, em contexto de aula particular de inglês, tendo como participantes a professora-pesquisadora e uma aluna. Na coleta de dados utilizou-se gravações de aula, diários da professora e da aluna, questionário, entrevistas e notas de campo. Os resultados apontam para a necessidade e desejo da aluna de que o processo de ensino-aprendizagem se dê em uma perspectiva humanista. Além disso, verifica-se que atividades pedagógicas coerentes com a realidade cotidiana do aluno, tornam a aprendizagem mais significativa, assim como a reflexão com o aprendiz sobre sua prática e seus objetivos. A consideração do componente afetivo se mostrou muito válida neste trabalho.

## Abstract

This dissertation aims at investigating the teaching-learning process of an adult female student who studies English within private classes, in a one-to-one tuition context. Its goal is to identify, through the analysis of the student's representations, the reasons for choosing English private classes. The process is, so far, analysed under the perspectives of the teacher-student interaction. The student's representations about teaching-learning process are organized in a timeline within the interface of long, lived and short times. Changes or permanency in representations are verified through discursive practices analysis. This qualitative study is informed by Moscovici's Social Representations Theory (1984), and Jodelet (1984) and Minayo's (1995) view. Spink and Medrado's concepts about discursive practices as well as temporal aspects complement the previous theory. It's also carried out within an interactionist approach from a Vygotskian perspective which defends the idea that knowledge is socially constructed. Critical reflection as well as diary studies are presented according to Freire (1970), Schön (1992) and Perrenoud (2002) studies. Data was collected during one year and two months long, in a private one-to-one tuition context. The participants are, so far, the teacher-researcher and her private student. The research uses interpretation studies and happened through a longitudinal case study. Results have shown student's need and want to develop a job in a humanistic approach. Reflection perspective in classes that, within pedagogical activities strong related to quotidian student's life may contribute to a significant learning as well as reflection about student's practice and goals. Considering affective aspects became crucial in this job.

# Introdução

---

*“Há lugar para reinos no domínio do saber?”*

*(Celani 1998:142)*

Bagno (2005:34) afirma que “há séculos e séculos, o riso, o escárnio e o deboche fazem parte do ensino de línguas”. Tendo como base tal afirmação, gostaria de tecer algumas considerações acerca de alguns sentimentos que podem ser gerados no processo de ensino-aprendizagem de inglês, bem como das expectativas de se aprender uma língua estrangeira, cuja necessidade parece se impor em situações pragmáticas do cotidiano: o processo de globalização, o acesso à internet, as necessidades do mercado de trabalho, entre outras.

Devido a tantas situações de uso da língua estrangeira, o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, neste caso o inglês, é assunto amplamente discutido em pesquisas científicas, dentre os quais podemos citar: Moita Lopes (2006, 2003, 1996), Celani (2005, 2004, 2002), Barbara e Ramos (2003), Freire e Lessa (2003) mencionados no presente trabalho.

Moita Lopes (2003) chama a atenção para a pluralidade de situações em que nos deparamos com discursos construídos em inglês e atribui especial responsabilidade à mídia (e à Internet) pela disseminação de informações acerca de fatos que acontecem em todo o planeta.

É nesse âmbito que se promove uma grande busca pelo aprendizado de línguas estrangeiras, notadamente o inglês. A preocupação de muitas famílias em prover o aprendizado de uma língua estrangeira a seus integrantes, não parece ser uma ação solitária. Segundo Rajagopalan (2005), inglês não é apenas uma segunda língua, mas sim, a mais vendida no ensino de línguas estrangeiras.

Muitas pessoas entendem os cursos de inglês como uma forma de aprimorar sua qualificação profissional e ascender tanto cultural como socialmente. Essa idéia é - se não formada - reforçada pela mídia que a todo instante, dissemina artigos em

jornais e revistas relacionados à importância da aprendizagem do inglês. Campanhas publicitárias maciças reiteram a legitimação da necessidade de aprender inglês. Como consequência há expansão de cursos de língua estrangeira devido à grande atração proporcionada ao público-alvo: pais ansiosos com o progresso dos filhos, jovens preocupados com o futuro, profissionais de diversas áreas e outros.

A busca e oferta desenfreadas por cursos de inglês acabam na transformação do processo de ensino-aprendizagem em um mero produto de consumo: as pessoas, impulsionadas por aquilo que determina a mídia, terminam por efetuar uma matrícula em um curso de inglês, muitas vezes dando continuidade ao mesmo, sem uma reflexão acerca de suas necessidades e de seus objetivos.

No entanto, de alguns anos para cá, é notório observar a busca não apenas por escolas de idiomas, principalmente de inglês, mas por escolas que ofereçam aulas particulares, ou então, por profissionais que atuam de maneira independente, desvinculados de qualquer instituição. E é neste campo que se dá minha atuação.

Conforme aponta Moita Lopes (2006:23), a Lingüística Aplicada trabalha “na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias.” Espero, portanto, que esta experiência profissional possa contribuir, ainda que pouco, com tal universo que, por suas características, dá guarida à minha história, e conseqüentemente à minha pesquisa.

Trabalho com língua estrangeira (inglês) em contexto de aula particular há quase 10 anos aproximadamente e o que me motivou a enveredar por tal atividade foi a grande dificuldade de me adaptar ao trabalho desenvolvido pelas escolas de idiomas com as quais tive algum tipo de relação profissional, sendo a grande maioria delas, escolas que atuam com o sistema de franquias. A dificuldade maior residia em utilizar unicamente o material definido e escolhido previamente pela escola.

Ao longo de todo esse tempo trabalhando com alunos, em sua grande maioria, adultos, profissionais de áreas diversas, percebi que todos eles apresentavam o mesmo objetivo: “aprender inglês”, de uma maneira bastante ampla, sem apresentarem com essa afirmação algo mais específico. Não era claro o que

significava para eles o que seria “aprender inglês”, ou “para quê”, como também não o era para mim, ou seja, o aluno não tinha consciência das próprias necessidades, assim como eu também não tinha.

No entanto, ansiosa por fazer um bom trabalho, eu sempre procurava conhecer mais o aluno, saber de suas necessidades, levá-las em conta e assim, construir um objetivo mais consistente.

Esse universo de alunos sempre foi bastante heterogêneo: executivos que diziam ter pouco tempo para se dedicar aos estudos, jovens adolescentes com dificuldades na escola regular, pessoas com planos para iniciar uma vida fora do país, outros que queriam apenas fazer uma viagem de passeio.

Em algumas situações, usando unicamente de sensibilidade e intuição, pude perceber algumas das necessidades dos alunos, mesmo aquelas que não estavam tão aparentes. Em alguns casos fui competente, contribuindo de alguma maneira com o sucesso dos aprendizes, mesmo não sabendo muito por qual razão.

Mas, houve casos, em que mesmo havendo empenho – tanto de minha parte como do aluno – não pude contribuir muito e não percebi sinais de avanço na aprendizagem dos alunos, também sem que eu soubesse por qual razão isso acontecia, o que deixava impresso no meu “eu” uma grande sensação de fracasso e impotência diante da situação. Era como se eu não soubesse exatamente qual era a necessidade do aluno e nem de que maneira poderia contribuir com ele. Simultaneamente, muitas vezes os alunos traziam para a aula, suas histórias pessoais, queriam muitas vezes conversar sobre seus projetos, suas experiências, suas dificuldades e, mesmo conversando sobre todas essas questões, em língua estrangeira, eu me via sem saber qual a melhor forma de lidar com as necessidades e os anseios dos alunos.

Seria lícito deixá-los falar sobre assuntos pessoais, mesmo que em língua estrangeira no período de aula? Caso eu os deixasse falar em português, não estaria indo em sentido contrário aos propósitos da aula? Seria permitido falar em português durante as aulas? Por que? Até que ponto?

A necessidade deles parecia não ser apenas “aprender inglês”, como todos eles colocavam. Quais seriam então essas necessidades? Seria eu a única responsável pelo sucesso e/ou pelo fracasso do aprendiz? O que eu deveria, de fato, ensinar? O que mediria a qualidade do meu trabalho? O que fazer com as histórias pessoais que eles insistiam em trazer para as aulas? Se as aulas particulares eram “mais fortes” do que as aulas em escolas de idiomas, deveria eu permitir o relato de tais histórias? Não seria essa uma tentativa de frustrar os objetivos da aula e assim o aluno teria um argumento para se justificar, caso não conseguisse aprender o idioma?

Durante muito tempo eu acreditei que a necessidade dos alunos em terem aulas particulares se relacionava à questão da economia do tempo e da facilidade de o professor ir a algum local de preferência do aluno. No entanto, quando muitos adolescentes optaram por ter aulas particulares - não apenas para sanarem qualquer dificuldade momentânea, mas sim com o objetivo de aprofundarem seu conhecimento, melhorando a competência comunicativa – comecei a perceber que talvez existissem necessidades outras que eu não conseguia perceber até então.

Em meio a todas essas dúvidas e questões, procurei amparo na literatura existente, mas não encontrei em minha busca uma quantidade significativa de material bibliográfico que tratasse especificamente sobre as aulas particulares e/ou sobre o professor particular, embora existam pesquisas que tenham acontecido em contexto de aula particular.

No campo da Lingüística Aplicada, a pesquisa de Hirano (2003), por exemplo, se desenvolve na aula particular de inglês. Sua discussão permeia a relação existente entre dificuldade de aprendizagem e a construção de identidade de um aprendiz adulto.

Ainda nos limites da Lingüística Aplicada, Costa (2002) investiga os processos de ensino e aprendizagem de dois adultos que estudam inglês em seus locais de trabalho, também em contexto de aula particular com o objetivo de identificar a existência ou não de fatores impeditivos de aprendizagem de comunicação oral, enfocando a cultura organizacional.

No campo da Educação, mais especificamente na área da Matemática, Vilches (1993) disserta sobre a percepção da aula particular enquanto atividade interdisciplinar, usando como ambiente de pesquisa aulas particulares de matérias concernentes à área das ciências exatas.

Portanto, os trabalhos citados foram realizados – dois deles – com a aula particular fazendo parte do contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa no campo específico da Lingüística Aplicada e - outro - da Matemática no campo da Educação.

A atividade de aula particular parece indicar a configuração de uma categoria de atuação inserida no ambiente de ensino-aprendizagem que não me parece até o momento ter recebido especial atenção por parte dos pesquisadores apesar da existência das pesquisas acima citadas que aconteceram em contexto de aula particular e tiveram focos diversos, conforme citado no parágrafo anterior.

Minha pesquisa propõe a investigação das razões que levam os alunos a buscar a aula particular e de quais necessidades podem ser supridas nesse ambiente. Acredito, portanto, ter encontrado uma lacuna que, aliada ao desejo de dar minha contribuição ao universo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, motivou este trabalho.

Parece existir, inclusive, uma quantidade significativa de pessoas trabalhando com essa atividade que, pelo menos aparentemente, se transformou em uma atividade paralela de professores de instituições formais, além de ser a atividade principal de outros, na qual me insiro. Há também a presença de leigos, fator que considero preocupante: pessoas sem nenhuma formação pedagógica que são contratadas - por escolas e pelo público em geral - como professores de idiomas (inglês inclusive), para ministrarem aulas individuais e/ou para grupos em escolas, empresas e residências.

Assim, o que me motivou a realizar esta investigação, foram dúvidas existentes no cotidiano de minha atividade profissional e o desejo de poder contribuir efetivamente com meus alunos.

Concordo com Williams & Burden (1997), quando afirmam que todas as pessoas são capazes de aprender uma língua estrangeira independente do quanto esse processo possa ser difícil. Assim, se de fato, tal afirmação for verdadeira, acredito que a pedagogia condizente seja a pedagogia que respeita e considera a história dos aprendizes, bem como sua experiência de aprendizado, seus objetivos, suas características pessoais; uma pedagogia que não se limite a conteúdos, mas que vise a construção de conhecimentos, uma aprendizagem, de fato significativa, que dê voz aos aprendizes.

No dizer de Freire (2005:83), uma educação “problematizadora”, por meio da qual os homens se percebem criticamente e estabelecem uma forma autêntica de pensar e atuar, que tem no diálogo “o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade”. Calcada nesta concepção de educação, considero importante conhecer e entender (para talvez transformar) o que os alunos têm a dizer. Para tanto, conto com o auxílio da linguagem.

Segundo McLaren & Giroux (1997), os seres humanos são produzidos como sujeitos, pela linguagem. Em suas palavras: “Se é verdade que pensamos sobre o mundo por meio da linguagem, sempre repleta de uma série de discursos baseados em interesses materiais e formas de poder social, então podemos concluir que somos produzidos como sujeitos, pela linguagem” (McLaren e Giroux 1997).

Assim, se somos de fato, produzidos como sujeitos pela linguagem, faz-se necessário compreender o processo discursivo por meio do qual as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo assim suas representações, conceito que discutirei mais amplamente no capítulo de Fundamentação Teórica.

Este trabalho propõe-se, portanto, a identificar as representações de uma aluna sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, em contexto de aula particular, com o objetivo de compreender melhor porque os alunos precisam de aula particular, quais necessidades podem (ou não) ser supridas nesse contexto.

Entender as representações sobre o processo de ensino-aprendizagem permite a compreensão dos saberes dos alunos - não apenas sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira - mas também sobre si mesmos, sobre sua relação com a língua estrangeira, seus sentimentos em relação ao aprendizado

e sobre suas tomadas de posição diante de situações diversas. Uma vez conhecidas as representações, creio ser possível perceber como seremos capazes de contribuir com o aluno e sua aprendizagem, despertando um novo olhar sobre o sentido da aprendizagem, bem como a formação do indivíduo.

Portanto, esta investigação tem como objetivo responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Que representações o aluno revela sobre (si) (n) o processo de ensino-aprendizagem?

- Que mudanças podem ser verificadas (ou não) em um estudo longitudinal de aula particular?

O presente trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos principais. Os dois primeiros apresentam a teoria subjacente a esta pesquisa. No terceiro capítulo discuto a metodologia pertinente a este trabalho. No quarto capítulo faço a análise dos dados coletados. E, por fim apresento as considerações finais.

No primeiro capítulo discuto concepções de ensino-aprendizagem, aspectos relativos à pedagogia, baseando-me na teoria sócio-interacionista. No segundo capítulo, também teórico, discuto o conceito de representação tomando por base os trabalhos realizados por Moscovici (1984), Minayo (1995) Jodelet (1984), Celani e Magalhães (1984), Freire e Lessa (2005). Trago para a discussão as propostas de Spink e Medrado (2004) sobre práticas discursivas, produção de sentidos e utilização de um eixo temporal.

O capítulo seguinte trata sobre questões metodológicas: exponho e justifico a escolha da metodologia interpretativista, bem como do estudo de caso, utilizado neste trabalho. Apresento a descrição do contexto da pesquisa, dos participantes, dos instrumentos de coleta e da análise de dados.

O quarto capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados; são verificadas as representações da aluna, tentando desta maneira, responder às perguntas de pesquisa.

Por fim, nas “Considerações Finais” apresento minhas reflexões acerca do caso estudado, algumas sugestões e lacunas que permanecem. Tal seção exprime as contribuições que espero ter deixado por meio da realização desta pesquisa, que a meu ver insere-se no campo da Lingüística Aplicada, pois como afirma Pennycook (1998:24): “como lingüistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida”.

# Capítulo 1: O Processo de Ensino-Aprendizagem

---

*“Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado um com o outro. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Ambos tinham toda a razão. Não era que um via uma coisa e outro, outra, ou que um via um lado das coisas e outro um lado diferente. Não: cada um as via com critério idêntico ao do outro, mas cada um via uma coisa diferente, e cada qual, portanto, tinha razão.”*

*Fernando Pessoa*

Este capítulo tem como objetivo apresentar a primeira parte da teoria subjacente a esta pesquisa.

Inicialmente, discutirei concepções de ensino-aprendizagem, enfatizando o sócio-interacionismo. Baseada na obra de Vygotsky, tal perspectiva entende o conhecimento como socialmente construído, defendendo a idéia de que os seres humanos utilizam instrumentos simbólicos para mediar suas relações com os outros e consigo mesmos.

Considerando a história que esta pesquisa conta, discorrerei neste capítulo - além da perspectiva sócio-interacionista, pertinente a este trabalho - sobre a concepção behaviorista de educação, que marcadamente influenciou o ensino de línguas estrangeiras (Williams & Burden 1997). Farão parte da discussão, aspectos ligados à prática reflexiva, o que conduzirá à discussão acerca de proficiência em língua estrangeira e maneiras de se lidar com o erro no processo de ensino-aprendizagem.

## **1.1 Algumas concepções do processo de ensino-aprendizagem**

Se considerarmos que a educação é uma base para a ação, ao conhecermos as concepções de ensino-aprendizagem subjacentes à ação educativa, poderemos ter acesso aos princípios que norteiam a atuação do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, passo a apresentar algumas visões que marcadamente influenciaram o processo educacional, enfatizando em alguns momentos especificamente a questão do ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Discorrerei inicialmente sobre a teoria behaviorista e em seguida sobre a teoria sócio-interacionista. Prática reflexiva, proficiência e formas de se lidar com o erro contribuirão com a discussão sobre a abordagem interacionista.

## **1.2 A concepção behaviorista de ensino**

Conforme relata Kincheloe (1997), os analistas educacionais afirmam serem quatro os paradigmas da educação do professor: behaviorista, personalista, artesanal tradicional e orientado para a pesquisa. O autor, amparando-se em Zeichner afirma que a orientação mais poderosa é a behaviorista, que se baseia em um cientificismo cartesiano newtoniano e na psicologia behaviorista.

A teoria behaviorista postula a impossibilidade de acesso aos pensamentos e sentimentos humanos, o que faz com que a subjetividade seja banida pelo rigor científico, tornando assim inviável a investigação com foco subjetivo, ou seja, somente é aceito o que se apresenta como concreto, observável, rejeitando o que não é passível de mensuração.

Segundo Williams & Burden (1997), a teoria behaviorista teve sua origem na escola positivista. Tal teoria foi discutida nas décadas de 50 e 80 por Skinner, tomando por base os postulados de Pavlov (1910) que, por sua vez, desenvolveu a teoria do condicionamento clássico.

Quando tal teoria é aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, a aprendizagem passa a ser vista como condicionamento, como um comportamento a ser ensinado.

Visando a aquisição de hábitos, são utilizados estímulos que, automaticamente, produzem respostas, ou seja, aos aprendizes são dadas pequenas tarefas na língua estrangeira, tais como a apresentação do padrão de uma estrutura que funcionam como *estímulo* e ao aprendiz caberá responder, por exemplo, com repetição ou substituição. Caberá ao professor reforçar tal comportamento, baseado em um escore de 100% de sucesso. Na visão desta teoria, aprender uma língua é adquirir uma série de bons hábitos e banir os maus hábitos. Também será responsabilidade do professor o desenvolvimento desses bons hábitos, o que é feito por meio da exposição de estruturas, memorização de diálogos e repetição em coro. (Williams & Burden, 1997).

Ensinar nesta perspectiva, conforme relatam os autores, limita-se ao emprego do estímulo adequado ao aluno a fim de que este responda adequadamente. Para Skinner, se tal “acerto” fosse reforçado, voltaria a ocorrer. Assim, acertos produzem reforços positivos enquanto que os erros devem ser evitados e repreendidos.

Os autores esclarecem que diversas áreas da educação foram fortemente influenciadas por esta teoria, principalmente, a área de ensino de línguas estrangeiras, por meio dos métodos de ensino. Um exemplo é o método áudio-lingual que dominou o ensino de línguas estrangeiras em todo o mundo. Tal método tem como pressupostos metodológicos: apresentação de conteúdo, prática, repetição e substituição.

Parece ficar evidente, portanto, conforme relatam Williams & Burden (1997) que o trabalho desenvolvido sob esta perspectiva, possui uma série de limitações:

- o papel dos aprendizes é um papel totalmente passivo, ou seja, os alunos são condicionados a responderem a estímulos
- há pouco envolvimento na análise da linguagem ou no desenvolvimento de estratégias que favoreçam a discussão e a negociação de significados.
- as atividades podem ser realizadas com pouca atenção ao significado das palavras, ou seja, não é dada atenção ao significado que a linguagem apresenta.

- há ênfase em respostas corretas, o que não permite a aprendizagem a partir de erros, o que também é importante em um processo de aprendizagem, segundo os autores.

Uma grande preocupação dos psicólogos e educadores, conforme relatam Williams & Burden (1997), em relação ao behaviorismo é a questão da ética da modificação do comportamento, que pode ser entendida mais como “forma de manipulação”, do que “educação” (op.cit.13). Sendo assim, a idéia de reducionismo proposta pelo behaviorismo - que trabalha com a possibilidade de automatização de um aprendiz - fez com que pesquisadores insatisfeitos questionassem tal concepção.

O postulado de Skinner recebeu severas críticas, dentre as quais podemos destacar o trabalho de Mizukami (1986). Segundo a autora, Skinner não se preocupou em justificar por que o aluno aprende, mas providenciou uma sistematização de técnicas e métodos capaz de explicar como fazer o aluno aprender.

Freire (1970/2006) critica tal concepção de educação. Para o autor, o tipo de educação que prioriza a repetição é “dissertadora”, pois valoriza a “sonoridade da palavra e não a sua força transformadora” (op.cit 66). Mais adiante continua o autor:

“A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador.”

Logo em seguida, Freire (2006) compara tal sistema de ensino ao sistema bancário, em que são efetuados depósitos:

“Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos, que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que

arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação.” (p.66)

Com base na concepção de ensino exposta, e nas críticas apresentadas, acredito ser possível afirmar que, em tal padrão de ensino tem-se um paradigma de transmissão. Em tal paradigma encontram-se professores behavioristas, ou seja, professores entregadores de conteúdo que se apóiam em determinadas estratégias, associando a elas, o aumento nos escores dos testes e alunos treinados, prontos a fornecer respostas a estímulos. Diante do reforço que lhes é dado mediante acertos, têm (ou não) a sensação de dominar o conteúdo apresentado, visto que trabalham mais e mais com a tentativa de banir o erro do processo de aprendizagem, processos resultantes, a meu ver, de uma prática não-reflexiva.

Devido à sua importância, abrirei espaço para a discussão sobre a questão da reflexão no item 1.5 do presente capítulo.

Visto que nesta seção apresentei aspectos da concepção behaviorista de educação, discuto a seguir a concepção sócio-interacionista, que se opõe à apresentada.

### **1.3 O Sócio-Interacionismo**

Acredito ser imprescindível iniciar esta discussão apresentando Lev Semionovich Vygotsky, psicólogo russo, mentor da teoria sócio-interacionista. Apesar de sua morte prematura aos 37 anos, sua produção foi marcada pelo interesse diversificado, o que lhe confere uma característica interdisciplinar.

Conforme Oliveira (1997) sua produção escrita não chega a constituir um sistema explicativo completo, do qual se possa extrair uma teoria vygotskyana:

“Parecem ser, justamente, textos ‘jovens’, escritos com entusiasmo e presteza, repletos de idéias fecundas que precisariam ser canalizadas num programa de trabalho a longo prazo”. (p.21)

Tal programa de trabalho, relata a autora, não findou com a morte de Vygotsky, mas desenvolveu-se e multiplicou-se por meio da obra de seus

colaboradores, dentre eles, Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev.

A obra de Vygotsky opõe-se à da psicologia tradicional que insiste em analisar as funções psicológicas de forma isolada. Em vez disso, interessa-se em explicar o funcionamento e o desenvolvimento da mente humana em suas relações com as situações culturais, institucionais e históricas, em que o homem, por sua natureza, é envolvido.

Segundo Vygotsky (1930/88; 1934/99), por meio das práticas sociais, o ser humano experimenta uma série de vivências, elaborando seus próprios conceitos, seus valores e suas idéias acerca do mundo em que vive o que equivale a dizer que o conhecimento é socialmente construído e isso ocorre por meio da linguagem.

Assim, o ser humano se constitui e se desenvolve como sujeito, contribuindo também para a constituição dos outros. Têm-se, portanto, uma relação dialética, em que o indivíduo age no mundo, transformando e sendo transformado. Tal perspectiva opõe-se diretamente à perspectiva behaviorista em que o indivíduo aprende por meio de estímulos, prêmios e punições.

Segundo Oliveira (1997), Vygotsky dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores (ou processos mentais superiores), o que equivale dizer, que tentou compreender os mecanismos típicos do ser humano que envolvem o controle consciente do comportamento, a intenção e a liberdade do indivíduo em relação às características do contexto histórico. Segundo a autora, um conceito fundamental para a compreensão da concepção vygotskyana acerca do desenvolvimento psicológico é o conceito de mediação. Embora este estudo não tenha como foco pesquisar a mediação no contexto de ensino-aprendizagem, tal assunto será discutido devido a sua importância na teoria que ampara este trabalho. Sendo assim, passo a discutir a questão da mediação, na seção que segue.

### **1.3.1 A mediação**

Daniels (2001) também afirma ser imprescindível a discussão sobre o conceito-chave de mediação, legado da obra vygotskyana. De acordo com o autor, a mediação “abre caminho para o desenvolvimento de uma explanação não-

determinista, em que os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles”. (op.cit:24). De acordo com a explicação do autor, entendo que a mediação se constitui no elemento intermediário em uma relação, ou seja, em vez de direta a relação para a ser mediada por esse elemento, que é a própria mediação. Nas palavras do próprio Vygotsky (1934/99:45)

“(…) o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado (...). Nesse novo processo o impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado a um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos.”

Vygotsky (1934) propõe, portanto, a relação do indivíduo com o mundo como uma ação mediada que acontece por meio de mediadores e não como uma relação direta e distinguiu dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos.

### *Instrumentos e signos*

Os instrumentos são elementos que se interpõem entre o indivíduo e a ação, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. São feitos ou buscados para determinado objetivo. São objetos e mediadores da relação indivíduo-mundo. Já os signos podem ser definidos como elementos que representam objetos, eventos e situações.

Vygotsky (1934/1999:59-60), denomina os signos como “instrumentos psicológicos”:

“A invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionarem um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso dos instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”

Ao longo da história, o homem tem utilizado signos como instrumentos psicológicos em situações diversas e de acordo com Oliveira (1997:30) “os signos

são interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes”.

De acordo com tais postulados, podemos verificar a grande preocupação de Vygotsky no que tange ao estudo do aspecto intelectual do indivíduo. No entanto, havia também preocupação de sua parte com a afetividade.

### **1.3.2 A afetividade**

É possível perceber na obra de Vygotsky (1930/1988:6-7), uma profunda preocupação em integrar e analisar de modo dialético os aspectos cognitivos e afetivos do ser humano, que para ele, é um ser indissociável. Em suas palavras:

“(...)referimo-nos à relação entre intelecto e afeto. A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva, e exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. (...) A antiga abordagem impede qualquer estudo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição.” (Vygotsky, 1930/1988:6-7)

De acordo com tal perspectiva, os desejos, as necessidades, as emoções, os interesses, dão origem ao pensamento que influencia o aspecto afetivo-volitivo. Cognição e afeto não estão dissociados no ser humano, mas se inter-relacionam, formando uma unidade, o que vai ao encontro de uma abordagem unificadora, condizente com o projeto de Vygotsky de construção de uma nova psicologia que entende o ser humano como um ser uno.

## 1.4 Um novo método

Conforme apontado por Newman & Holzman (2002:23), é necessário entender Vygotsky não apenas como um psicólogo, mas como um metodólogo marxista e embora nem ele e nem Marx tenham conseguido

“criar um paradigma acabado (ou se preferir anti-paradigma) para a psicologia, a economia ou a história, ambos impulsionaram o debate permanente acerca da natureza mesma dos paradigmas no contexto específico de seus esforços para descobrir/criar uma genuína compreensão do progresso humano e da ciência humana.”

Dentro dessa compreensão do progresso e da ciência humana, conforme explicam Newman & Holzman (2002), o objeto de estudo e o método de estudo são práticos - no sentido de atividade prático-crítica - ou seja, o método é visto como um instrumento e resultado. Tal método, segundo os autores, rejeita a noção metodológica causal e/ou funcional de instrumento *para* um resultado em favor da dialética do instrumento e resultado, uma compreensão dos seres humanos coerente com os princípios marxistas vygotksyanos.

Examinando a metodologia de instrumento e resultado de Vygotsky, aproximamo-nos da visão psicológica-metodológica considerada como um dos pontos centrais na obra de Vygotsky: a zona de desenvolvimento proximal.<sup>1</sup>

### 1.4.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal

Segundo Daniels (2001) Vygotsky estabeleceu com o conceito de zona de desenvolvimento proximal uma tentativa de compreender a operação de contradição entre as possibilidades internas e as necessidades externas do indivíduo, que por sua vez, constituem a força motriz do desenvolvimento. Trata-se, segundo ele, de uma metáfora para ajudar a explicar como ocorre a aprendizagem social e participativa, caracterizada pela distância entre o nível de desenvolvimento real (capacidade do indivíduo em resolver seus problemas sozinho) e o nível de

---

<sup>1</sup> Do inglês Zone of Proximal Development formou-se a sigla ZPD, traduzida para o português como ZDP. As duas formas são utilizadas correntemente.

desenvolvimento potencial (capacidade do indivíduo em desenvolver atividades com auxílio do par mais competente). Nas palavras do próprio Vygotsky (1934/1999:86):

“A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução individual de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou pares mais competentes”.

Portanto, através da mediação do outro, por meio da linguagem, o indivíduo desenvolverá seu potencial, o que implica a compreensão de que o conhecimento é uma construção conjunta.

Diante de tal concepção, o professor assume um trabalho conjunto com o aprendiz, que por sua vez poderá encontrar relações entre os conceitos e a experiência real, em si mesma.

Para Williams & Burden (1997:68), o professor,

“(...) ao agir como mediador, e não como um disseminador de informação (...) estará preocupado em ajudar seus alunos a se tornarem autônomos, a terem o controle de seu próprio aprendizado e a aprenderem a resolver os próprios problemas”.

A busca da autonomia, o controle da aprendizagem e a condição para resolver os próprios problemas são fatores que me parecem estar ligados à necessidade de reflexão, assunto que passo a discutir na próxima seção.

## **1.5 A Prática Reflexiva**

De acordo com Magalhães (anotações de aula, 2006) uma atitude de não-reflexão pode produzir a idéia de que é possível ter um papel neutro no processo de ensino-aprendizagem. A aceitação de tal neutralidade resulta na desatenção com as dimensões políticas do ensinar.

Segundo Horikawa (2001), já em 1969, Freire afirmava que qualquer ação do homem sobre o mundo tem uma teoria implícita, mesmo que seu agente não tenha consciência dela. Segundo a autora, Freire, com tal afirmação, alertava para a

relação dialética entre teoria e prática e a importância da reflexão sobre a ação diante de tal dialeticidade.

Sendo tal necessidade legítima e considerando que o processo de ensino-aprendizagem é único, não estando, portanto, dissociado no contexto educacional, acredito ser necessário que alunos também reflitam sobre sua prática, a fim de se conhecerem, de entenderem porque algumas ações produzem resultados positivos e outras não.

Pensar é um ato espontâneo e próprio do homem. Para Perrenoud (2002) é uma atividade constante e natural do ser humano, que acontece sem a necessidade de provocações. Diferente da prática reflexiva, que

“...pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pela natureza e pelas conseqüências da reflexão no exercício cotidiano da profissão”  
(op.cit.:13)

Schön (1983) defende a idéia de que todos os profissionais, não apenas os professores reflitam sobre sua prática. Ou seja, propõe que as pessoas compreendam o porquê de certos fatos. Neste trabalho defendo a idéia de que a reflexão também é responsabilidade do aluno, pois este está diretamente envolvido no processo de ensino-aprendizagem, tal como o professor.

Acredito, portanto que os postulados acerca da necessidade de uma postura crítico reflexiva por parte dos professores, também são válidos para os aprendizes, pois de acordo com Nóvoa (1995) e Schön (1992), a reflexão na prática é uma contribuição para a formação do professor, sendo necessário que todas as pessoas reflitam sobre sua prática (Perrenoud 2002); assim, o processo reflexivo também será capaz de contribuir para a formação dos aprendizes.

Entendo que Freire (1970/2006:66), ao refutar a “concepção ‘bancária’ de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”, defenda a idéia de que para uma ação consciente voltada para a transformação, é necessário desencadear um processo permanente de reflexão. Em sua voz:

“Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.” (op.cit:67)

Se há necessidade de transformação, tal como nos relata Freire (1970/2006), entendo que haja a necessidade de se transformar a ação. Romper e estabelecer hábitos. Hábitos são aqui concebidos de acordo com o conceito de *habitus* que Perrenoud (2002) retoma de Bourdieu (1972). Para este último, *habitus* é um “pequeno grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos” (Perrenoud, 2002:39).

Para Perrenoud (2002), apoiado em Bourdieu, não se trata, portanto, de apenas refletir sobre a prática, mas transformar o *habitus*. Atribuir sentido à ação, o que vai além do entendimento racional puro e simples.

Entendo, portanto, que a formação de um novo hábito é o resultado de um processo de contradição da ação, em que contribuirão os elementos de formação, valores, necessidades, anseios, querer e saberes. Como afirma Magalhães (2006, anotações de aula), “o papel da contradição é impulsionar a ação”.

A fim de que se promova a reflexão e conseqüentemente nova ação e transformação do *habitus*, são necessários instrumentos de reflexão que possam propiciar aos indivíduos a apropriação das condições necessárias para tal processo.

Um desses instrumentos de reflexão pode ser o diário. Machado (2002:3), apoiando-se em Canetti (1965, apud Machado 2002), afirma que

“a prática da escrita diarista deveria ter o caráter de diálogo aberto e franco do escritor consigo mesmo, com suas múltiplas faces e com os outros que o rodeiam, diálogo em que não se deveria permitir o adormecimento da auto-crítica, e no qual o diarista deveria tratar a si próprio como um outro o faria e até com mais rigor” (p.3)

O diário seria, portanto, um instrumento de mediação capaz de proporcionar ao escritor, a possibilidade de se olhar com uma visão crítica.

Devido a este trabalho ter como objetivo identificar a visão que o aluno tem sobre si mesmo no processo de ensino-aprendizagem da língua e considerando que a visão sobre si mesmo pode estar relacionada a possíveis sucessos e/ou insucessos, aponto a necessidade de se discutir sobre possíveis formas de se lidar com o erro e a avaliação de proficiência, que pode definir sucessos e/ou insucessos.

## **1.6 Proficiência e formas de se lidar com o erro**

### **1.6.1 Proficiência**

Conforme apontado por Harlow e Caminero (1990) há uma enorme quantidade de termos associados ao termo proficiência, bem como dos componentes para sua avaliação.

Segundo Scaramucci (2000) dentre essa pluralidade, pode-se identificar os seguintes termos e definições:

“competência, conhecimento da língua, competência comunicativa, capacidade lingüístico-comunicativa, proficiência comunicativa, proficiência lingüístico-comunicativa, competência transicional, para mencionar apenas alguns.”(p. :16)

Stern (1983) chama proficiência de competência e conhecimento da língua enquanto Bachman (1990) a define como capacidade lingüístico-comunicativa.

Segundo Scaramucci (2000:16) há consenso e divergências em torno do termo:

“Embora pareça consensual que proficiência signifique domínio, conhecimento, saber uma língua, não podemos dizer que haja acordo nas definições desses termos. Assim, me parece correto afirmar que as divergências maiores não residem na interpretação do termo proficiência, mas nas concepções “do que é saber uma língua” que o termo representa.”

Scaramucci (2000:12) afirma que muitos testes e exames trazem subjacente um conceito de proficiência que “parece ter como referência o controle ou comando operacional do falante nativo ideal, portanto, uma proficiência monolítica, estável e única”. A autora esclarece ainda que mesmo a proficiência nativa não é única, pois é passível de variações, de acordo com fatores diversos, dentre eles, tópico a ser discorrido, interlocutor, situação, barulho, stress. Segundo a autora:

“...a avaliação de proficiência nem sempre é conduzida de forma adequada, ora comprometendo os resultados dos estudos, ora limitando a possibilidade de generalização dos resultados.” (p.12)

Mais adiante, a autora defende a idéia de que proficiência possa ser vista como o resultado de uma aprendizagem e/ou uma meta, sendo indispensável – ao se elaborar um programa de ensino – uma observação quanto aos níveis iniciais e finais da proficiência dos participantes de tal programa, bem como o estabelecimento do que se espera desses participantes em termos de contribuições, incluindo o propósito da situação de uso.

Este trabalho toma para si a concepção do termo, tal como proposta por Scaramucci (2000), a de que proficiência deve considerar a capacidade de uso. Segundo a autora (Scaramucci 2000:14 apud Scaramucci, 1997, 1998):

“...em vez de dizer Ele é proficiente em inglês, seria mais apropriado dizer *Ele é proficiente para viver e estudar na Inglaterra* (uso mais geral) ou *Ele é proficiente em Inglês para trabalhar no Brasil como guia turístico*; ou *Ele é proficiente em leitura em Inglês* (uso mais específico) ou *Ele é proficiente para a leitura de manuais técnicos em Inglês* (uso ainda mais específico), e assim por diante”.

Assim, considerando a proposta acima citada, e retomando Scaramucci (2000) no que tange à questão da avaliação sobre proficiência nem sempre ser conduzida de maneira adequada, o que pode levar a possíveis sucessos e/ou insucessos do aprendiz, passo a discutir algumas questões relativas à subjetividade no processo de ensino-aprendizagem e formas de se lidar com o erro.

### **1.6.2 A subjetividade no processo de ensino-aprendizagem**

Bailey (1983) desenvolveu um trabalho em que relata sua experiência como aprendiz de língua estrangeira e pesquisadora do próprio processo de ensino-aprendizagem. Sentimentos em relação à aprendizagem da língua são relatados em diários introspectivos, mantidos durante o processo de ensino-aprendizagem. A autora identificou a ansiedade em relação ao próprio processo como um possível fator de desconforto em relação à aprendizagem de língua estrangeira.

Price (1991) identificou algumas fontes de ansiedade em sala de aula:

1. ter de falar a língua estrangeira na frente dos colegas
2. errar em pronúncia
3. não ser capaz de se comunicar efetivamente
4. sentir dificuldade nas aulas

Com relação ainda à questão da ansiedade, Young (1989) relata que seus sujeitos de pesquisa falariam mais em sala de aula se não fosse pelo medo de falar errado, o que os faria sentirem-se constrangidos, o que confere grande importância ao erro, atribuída pelos aprendizes. No entanto, esses aprendizes afirmaram que gostariam de ter seus erros corrigidos e sentiriam mais desconforto se soubessem que não existiu uma correção. À luz de tal descoberta, Young (1989:10) afirma:

“Ansiedade e medo de cometer erros podem estar mais diretamente relacionados a como, com que frequência, e quando os erros são corrigidos, do que ao fato de serem corrigidos”.

Considerando que um contexto que tenha por principal objetivo, o produto da competência lingüística, que entenda como sucesso uma proficiência “absoluta e monolítica” (Scaramucci 2000:13), tem-se indícios de que o contexto gere o medo de errar e conseqüentemente o medo de se expor. Esse receio talvez leve os aprendizes a buscarem contextos de aprendizagem com um menor número de participantes, sendo um desses possíveis contextos, a aula particular.

Estando um aluno na aula particular utilizando o diário como um instrumento de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, poderá apresentar por meio

do diário, representações sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre si mesmo no próprio processo, o que torna pertinente a investigação dessas representações.

Tendo encerrado a discussão a que me propus no início deste capítulo e respeitando o objetivo deste trabalho de investigar representações e verificar a possibilidade de transformação (ou não) dessas representações em um estudo longitudinal, com uma aluna em aula particular, discutirei no Capítulo 2 os conceitos de representação e práticas discursivas, apresentando aquele que adoto nesta pesquisa. Trarei para a discussão a dinâmica da produção de sentidos na interface dos tempos longo, vivido e curto.

## Capítulo 2: Linguagem, Representações e Práticas Discursivas

---

*Se não em todas as histórias,  
certamente em todas as histórias de mistério,  
o escritor trabalha de trás para diante.  
(...)  
Você transformou a condição humana  
em uma narrativa sequencial  
de como ela passou a existir.  
(Doctorow, 2000:65)*

Neste capítulo discutirei os conceitos de representação e práticas discursivas, apresentando aquele que adoto nesta pesquisa. Trarei para a discussão a dinâmica da produção de sentidos na interface dos tempos longo, vivido e curto, apresentando a importância da linguagem nesse processo.

### 2.1 A linguagem

De acordo com Daniels (1996:12) a linguagem é o “mais poderoso e penetrante dos dispositivos semióticos – funciona como uma ferramenta psicológica na construção da consciência individual”. Mais adiante o autor retoma: “O discurso interior é o resultado de um processo de construção por meio do qual o discurso dos outros e com os outros se torna discurso para si mesmo” (op.cit.12). É aí que se dá o ponto de intersecção - por meio da linguagem - entre a concepção sócio-interacionista de aprendizagem e a questão das representações, que como indicado nas perguntas de pesquisa, serão identificadas e analisadas neste trabalho.

Para Jovchelovitch (1998:59), a representação é “uma ponte, um elo, uma mediação construída pelo sujeito na sua relação com o mundo”. Sendo assim, os significados são criados e recriados pelos seres humanos em uma contínua produção de sentidos.

De acordo com Spink e Menegon (2004:63) “dar sentido ao mundo é uma prática social que faz parte da nossa condição humana” e tal prática de acordo com Spink e Medrado (2004), é dialógica e implica o uso da linguagem.

Segundo Spink e Menegon (2004:63) tal atividade se dá no cotidiano, que é “atravessado por práticas discursivas construídas a partir de uma multiplicidade de vozes”, o que atribui à linguagem a característica da polissemia. Portanto, as produções discursivas, enquanto veículo de representações e portadoras de sentido, farão parte da discussão.

Entendo que cada ser humano tem a sua história. Estar no mundo denota a existência de uma história e cada acontecimento da vida é diferente para cada indivíduo. Portanto, cada história é única. De acordo com Spink e Medrado (2004:49) “trabalhar no nível da produção de sentidos implica retomar também a linha da história”. E é exatamente a isto que esta pesquisa se propõe.

## **2.2 As Representações**

Sendo o objetivo desta pesquisa a investigação das representações de uma aluna sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre si mesma em tal processo, apresento a discussão acerca das representações, que tem sido alvo de discussão com enfoques teóricos diferentes.

De acordo com Moscovici (1994), o conceito de representação social nasceu a partir do conceito de representação social ou coletiva, presente na sociologia e na antropologia. O autor atribui o feito a Durkheim e Lévi-Bruhl. Para ele, o conceito foi, nessas duas ciências, “o elemento decisivo para a elaboração de uma teoria da religião, da magia e do pensamento mítico”, desempenhando

“um papel análogo na teoria da linguagem de Saussure, nas representações infantis de Piaget (...) e no desenvolvimento cultural de Vygotsky. E de certo modo, este conceito continua presente nesse tipo de teorias.” (Moscovici 1994:9)

Segundo Moscovici (1994), Durkheim, Lévi-Bruhl e outros autores expressaram a falta de uma teoria desse conceito e dos fenômenos por ela

expressados. O autor observa também que caberia à Psicologia Social consistir e formular tal teoria.

Segundo Jovchelovitch (1995) foi assim que Moscovici se apropriou do termo e do conceito de representação coletiva criado na Sociologia e na Antropologia, utilizando-o em uma perspectiva da psicologia social apresentando, na França, em 1961, a Teoria das Representações Sociais, em um trabalho sobre psicanálise.

Moscovici (1961:66) conceitua as representações sociais como “um universo de opiniões próprias para uma cultura, uma classe social ou um grupo, relativas aos objetos do ambiente social”.

Minayo (1995:89), acerca das Representações Sociais, afirma:

“...é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou no conteúdo do pensamento. (...) Enquanto material de estudo, essas percepções são consideradas consensualmente importantes, atravessando a história e as mais diferentes correntes do pensamento sobre o social.”

Reforçando a visão de Durkheim quanto ao dinamismo e a volatilidade das representações sociais, Moscovici (1984:10) sugere que elas devam ser vistas não como um conceito, mas como um fenômeno. Para o autor, as representações

“...são entidades sociais, com vida própria que se comunicam entre si, se opõem umas às outras e se transformam, em harmonia, com o curso da vida, desaparecem somente para ressurgir sob novos aspectos, estando radicadas nas reuniões públicas, nos cafés, nas ruas, nos meios de comunicação, nas instituições sociais e, assim por diante. Este é o espaço em que elas se incubam, se cristalizam e são transmitidas.”

Jovchelovitch (2000:40) explica que é no encontro público de atores sociais, nas várias mediações da vida pública, nos espaços em que sujeitos sociais se reúnem para falar e assim dar sentido ao cotidiano, que as representações sociais são formadas.

“Enquanto fenômeno elas expressam, em sua estrutura interna, permanência e diversidade, tanto a história como a realidade atuais. Elas contêm em si

tanto resistência à mudança como sementes de mudança. A resistência à mudança se expressa pelo peso da história e pela tradição.” (Jovchelovitch 2000:40)

Segundo Jovchelovitch (2000:41), as sementes de mudança são encontradas no meio essencial das representações sociais, ou seja, as conversações, sendo a fala “o produto de um processo contínuo de diálogo, conflito e confrontação entre o novo e o velho, de idéias que se formam precisamente enquanto são faladas”. Nesse sentido, explica a autora, “as representações sociais permanecem em constante mudança” (idem).

Na explicação de Jovchelovitch (2000), as representações sociais fazem parte da busca do ser humano em dar sentido ao mundo, oferecendo uma possibilidade de autonomia:

“Representam o espaço do sujeito social, lutando para dar sentido, interpretar e construir o mundo em que ele se encontra. Oferecem a possibilidade da autonomia, daquilo que ainda não existe, mas poderia existir. Elas são, neste sentido, uma relação com o ausente e um meio de evocar o possível.” (p.45)

Nesse sentido, Jovchelovitch (1995) discute a necessidade de recuperar a relação do indivíduo com a sociedade e entender como se dá esta relação. Segundo a autora, esta necessidade se impõe a fim de que se tente evitar ficar “no indivíduo fechado no âmbito de um Eu abstraído do mundo que o constitui” e nem tratar a “sociedade e a história como abstração”. (p.63)

No campo da Lingüística Aplicada, a preocupação com aspectos sociais e históricos, aparece no conceito de representações concebido por Celani e Magalhães (2002). As autoras revisitam a noção de representações, apresentando a seguinte definição:

“(…) cadeia de significações, construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular. (p. 321)

Segundo Freire e Lessa (2003:170) tal conceituação

“procura contemplar os contextos social, histórico e cultural dos quais emerge, sem negligenciar questões políticas, ideológicas e teóricas. O entendimento de uma representação implica, portanto, o entendimento de toda a intrincada conjuntura que lhe serve de origem e lhe dá sustentação. O conceito inclui crenças, mas não delimita ou explicita o significado do termo” .

Mais adiante, continuam as autoras: “as representações revelam um profundo vínculo sócio-histórico, relacionando-se a temas de natureza cultural, política e ideológica” (idem).

Portanto, entendo que o conceito de representação, conforme apresentado por Celani e Magalhães (2002) e discutido por Freire e Lessa (2003), contempla a questão social, sendo um ponto de partida, uma base de orientação para outras tantas ações, servindo, portanto, como um instrumento de mediação.

Segundo Medrado (1998:2), uma das melhores definições do conceito de representação é apresentado por Jodelet (1984:174), como:

“sistemas de referência que permitem identificar a nossa realidade e inclusive dar um sentido ao ‘inesperado’, categorias que servem para classificar as circunstâncias, os fenômenos e os indivíduos, com os quais mantemos relação.”

Mas é Marková (2006:12) quem afirma que a teoria de Moscovici sobre Representações Sociais pode

“...fornecer a força conceitual no elo entre a dialogicidade e o pensamento. A teoria das representações sociais concebe o pensamento e a linguagem exatamente como são usados no senso comum e nos discursos diários. Em contraste ao pensamento científico que tenta se aproximar do *conhecimento científico*, o pensamento do senso comum traduz as representações sociais dos fenômenos naturais e sociais. A ciência busca a verdade através do poder da *racionalidade individual*. As representações sociais buscam a verdade através da confiança baseada em crenças, no conhecimento comum e através do poder da racionalidade dialógica. As representações sociais não surgem do raciocínio absoluto ou do processamento de

informações. Elas estão enraizadas no passado, na cultura, nas tradições e na linguagem.”

Acredito, neste momento ser pertinente trazer a visão de Spink (1993:39): “É necessário entender, sempre, como o pensamento individual se enraíza no social e como um e outro se modificam mutuamente”.

Concebendo, portanto que “o pensamento individual se enraíza no social” Spink (1993:39) e que conforme Marková (2006:12), as representações sociais “estão enraizadas no passado, na cultura, nas tradições e na linguagem”, acredito ser necessário investigá-las, a fim de que se possa compreender a dinâmica da produção de sentidos.

A questão da linguagem como mediadora nas representações também é presente no conceito de Freire e Lessa (2003: 174) que consideram:

“representações como maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com os outros e consigo mesmo”.

Com base no referencial teórico aqui apresentado, este conceito último citado, reconhece a importância da linguagem como mediadora e veiculadora de repertórios e representações. Além disso, corrobora a natureza polissêmica da linguagem, o que, de acordo com Spink e Medrado (2004:48) “possibilita às pessoas transitar por inúmeros contextos e vivenciar variadas situações”. Embora este trabalho reconheça e valide os repertórios, o objetivo maior é a compreensão acerca dos sentidos que são produzidos nas representações.

Sendo assim, este trabalho assume neste momento o conceito de Representação Social de Moscovici (1984:181): “conjunto de conceitos, proposições e explicações, criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual”. Na visão de Jodelet (1984:174):

“sistemas de referência que nos permitam interpretar a nossa realidade e inclusive dar um sentido ao ‘inesperado’, categorias que servem para classificar as circunstâncias, os fenômenos e os indivíduos com os quais mantemos relação”.

Para uma melhor compreensão acerca dos sentidos produzidos, associo a tal teoria, a abordagem teórico-metodológica “de estudo da produção de sentidos a partir das práticas discursivas”. (Spink e Frezza 2004:38), sobre a qual passo a discorrer.

### **2.3 Práticas Discursivas e Produção de Sentidos**

Na voz de Spink e Frezza (2004:38), as práticas discursivas:

“... implicam ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressão. Constituem, dessa forma, um caminho privilegiado para entender a produção de sentidos no cotidiano.”

Spink e Medrado (2004:45) afirmam que é pela ruptura com o habitual que torna possível dar visibilidade aos sentidos. Em suas palavras:

“O conceito de práticas discursivas remete, por sua vez, aos momentos de ressignificações, de rupturas, de produção de sentidos, ou seja, corresponde aos momentos ativos do uso da linguagem, nos quais convivem tanto a ordem como a diversidade.”

Para Spink e Medrado (2004:41), o sentido é construído a partir da compreensão e da maneira de se lidar com situações diversas ao longo da vida. Em sua voz:

“O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos da vida.”

Entendo, portanto, que o sentido seja uma construção que acontece nos grupos sociais, por meio das relações sócio-histórico-culturais a partir da compreensão de um dado fenômeno.

Mais adiante afirmam os autores sobre a produção de sentidos:

“É uma prática social, dialógica, que implica a linguagem em uso. A produção de sentidos é tomada, portanto, como um fenômeno sociolingüístico – uma vez que o uso da linguagem sustenta as práticas sociais geradoras de sentido – e busca entender tanto as práticas discursivas que atravessam o cotidiano (narrativas, argumentações e conversas, por exemplo), como os repertórios utilizados nessas produções discursivas.”

Embora a produção de sentidos abarque a busca da compreensão de repertórios o que nos interessa mais propriamente é entender a produção de sentidos a partir das práticas discursivas das representações, o que a meu ver é possível, diante da afirmação de Medrado (1998) acerca das representações e repertórios.

As representações sociais e os repertórios interpretativos, segundo Medrado (1998:10) compartilham de um objetivo comum, visto que buscam entender a organização dos fenômenos de ordem psicossocial, todavia com perspectivas diferentes: Em suas palavras:

“Representações sociais e repertórios interpretativos são conceitos que têm, em sua base, um mesmo objetivo: entender como se organizam os fenômenos da ordem psicossocial, tais como atitudes, crenças, atribuições e comportamentos. Além disso, em sua origem, ambos foram utilizados para analisar os discursos científicos, todavia com perspectivas bastante distintas.”

Defendo, portanto a possibilidade de optar por um pluralismo teórico que reúne a Teoria das Representações Sociais e o conceito de Spink e Medrado (2004:44) sobre *práticas discursivas* definidas “como linguagem em ação, isto é, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas.”

Acredito ser esta união possível, pois, conforme Medrado (1998), *representações sociais* são esquemas mentais que as pessoas utilizam para interagir com os outros, produzindo sentido no mundo e se comunicando, enquanto que as *práticas discursivas* são uma das maneiras de se produzir esse sentido. A meu ver, portanto, são passíveis de complementação entre si. Além disso, justifico minha escolha baseando-me no fato de que ambos conceitos reconhecem a importância da linguagem: Enquanto as práticas discursivas, no dizer de Spink e Medrado (2004:44) são “linguagem em ação”, as representações sociais para Marková (2003:12) “concebem o pensamento e a linguagem exatamente como são usados no senso comum e nos discursos diários...estão enraizadas no passado, na cultura, nas tradições e na linguagem”.

Indo um pouco mais além, e tomando como base o postulado de Spink e Medrado (2004) acerca de práticas discursivas e produção de sentidos, o mundo em que vivemos possui uma história e os sentidos que nos servem de referência foram construídos em dado contexto histórico e cultural, o que implica a necessidade de retomar também a linha da história a fim de tentarmos compreender a construção social dos conceitos que utilizamos no cotidiano e assim tentar dar sentido ao mundo.

Eis que diante da tentativa de compreensão das práticas discursivas e dos sentidos produzidos, temos a necessidade de considerar a história e esta clama por uma contextualização em uma perspectiva temporal. Para Spink e Medrado (2004:49) “o sentido contextualizado institui o diálogo contínuo entre sentidos novos e antigos” e usa como fundamento a afirmação de Bakhtin: “No contexto dialógico não há nem uma primeira nem uma última palavra e não há limites (ele se estende ao passado sem fronteira e ao futuro infinito)” (Bakhtin, 1994 a:169, apud Spink e Medrado 2004:49).

## **2.4 A interface temporal**

Os autores, ainda fundamentando-se em Bakhtin apresentam uma divisão temporal em que o tempo dialoga. Há o pequeno tempo (small time) e o grande tempo (great time). O tempo pequeno engloba o dia de hoje, o passado recente e o

futuro esperado. O tempo grande consiste no “diálogo infinito e inacabado no qual nenhum sentido morre.” (Bakhtin,1994 a:169)

Spink e Medrado (2004:18) propõem uma divisão temporal semelhante, mas incluem mais um tempo: o da vida vivida, dos processos de socialização. Assim, segundo os autores,

“Há a necessidade de se trabalhar o contexto discursivo na interface de três tempos históricos: o tempo longo que marca os conteúdos culturais, definidos ao longo da história da civilização; o tempo vivido, das linguagens sociais aprendidas pelo próprio processo de socialização, e o tempo curto, marcado pelos processos dialógicos”.

Na produção de sentidos, na forma como damos sentido ao mundo que nos rodeia, parece ser impossível desvincular o que acontece em termos sociais e culturais, visto que ambos estão entrelaçados, daí a necessidade da interface, que não permite uma divisão. Para os autores, essa forma de aproximação provém do trabalho com as práticas discursivas em diferentes níveis, “buscando apreender a cristalização em discursos institucionalizados, as posições socialmente disponíveis e as estratégias lingüísticas utilizadas para nos posicionar na interação”.

Sendo assim, passo a apresentar a descrição do referencial temporal proposto por Spink e Medrado (2004), que também adoto neste trabalho.

#### **2.4.1 Tempo longo**

Segundo Spink e Medrado (2004), tempo longo é o terreno de supremacia da construção social dos conteúdos culturais que formam os discursos de uma determinada época. Tem como foco os processos de formação e ressignificações continuadas, que, por sua vez, permitirão o acesso aos múltiplos significados que foram historicamente construídos, ou seja, é neste campo que teremos acesso a posições sociais disponíveis, moldadas pela circunstância social de época. São as “vozes de outrora que povoam nossos enunciados” (Spink e Medrado 2004:51)

Segundo os autores, o tempo longo constitui a extensão dos conhecimentos produzidos e reinterpretados por diferentes domínios: religião, ciência,

conhecimentos e tradições do senso comum. Em suas palavras: “esses conhecimentos antecedem a vivência da pessoa, mas se fazem nela presentes por meio das instituições, modelos, normas, convenções, enfim, da reprodução social” (Spink e Medrado 2004:51).

A fim de elucidar o referencial temporal correspondente ao tempo longo, apresento aqui o exemplo citado pelos autores: as construções do tempo longo perpassam nosso cotidiano e as nossas práticas discursivas são como obras de museu, que carregam consigo uma infinidade de imagens e sentidos, que são ressignificados em nosso cotidiano, através do tempo. Uma obra constituída na Renascença se faz presente em nosso cotidiano, de uma outra forma, ressignificada: “Não é uma história morta, depositada nos tempos passados; são construções que alimentam, definem e ampliam os repertórios de que dispomos para produzir sentido.” (Spink e Medrado: 2004:52).

#### **2.4.2 Tempo Vivido**

De acordo com Spink e Medrado (2004), o tempo vivido corresponde ao processo de ressignificação dos conteúdos históricos a partir dos processos de socialização, ou seja, são as experiências da pessoa no curso de sua história pessoal. Nesse campo ocorre a aprendizagem das linguagens sociais. É o campo do *habitus*.

*Habitus*, segundo os autores é um conjunto de sistemas assimilados desde a infância e constantemente atualizados ao longo da vida da pessoa. São os responsáveis, em linhas gerais, “pela demarcação das possibilidades de sentidos em que operam as relações de força e poder” (Spink e Medrado 2004:52).

Falamos, portanto, de nossa aprendizagem, no tempo de cada um de nós, das linguagens sociais próprias das classes sociais, das faixas etárias, dos grupos profissionais. São as vozes de outrem que operam em nossas práticas discursivas, em que há inclusive, espaço para o afeto, pois

“o tempo vivido é também o tempo da memória traduzida em afetos. É nosso ponto de referência afetivo, no qual enraizamos nossas narrativas pessoais e identitárias” (Spink e Medrado 2004:52).

### 2.4.3 Tempo curto

De acordo com Spink e Medrado (2004), o tempo curto se refere ao tempo do acontecimento e da interanimação dialógica. É nesse tempo que temos a possibilidade de compreender a produção de sentidos.

Nas palavras de Spink e Medrado (2004:54):

“Nesse tempo, estão em pauta, concomitantemente, a possibilidade de compreensão (*understanding*), da comunicação e a construção discursiva das pessoas. Esse é o momento concreto da vida social vista como caráter interativo. Nesse momento específico, as possibilidades de combinação das vozes, ativadas pela memória cultural do tempo longo ou pela memória afetiva do tempo vivido, fazem-se presentes.”

O tempo curto refere-se às interações face a face, em que os interlocutores se comunicam de forma direta. A comunicação é pautada pela dialogia e nos deparamos com a polissemia. É aí que se tenta dar sentido às experiências humanas. É o tempo do aqui e agora.

Finalizo esta seção adotando para este trabalho o modelo proposto por Spink e Medrado (2004) apresentando a interface das produções discursivas. Entendo que esta necessidade seja possível devido à possibilidade de compreender as produções discursivas, considerando – não um apêndice – mas a tripartite linguagem, história e pessoa. Acredito firmemente que ao levantar as representações que uma aluna particular tem sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, poderei contribuir com alguns daqueles que optam pelo trabalho realizado em aulas particulares.

No próximo capítulo, apresentarei a metodologia de pesquisa que penso ser coerente com este trabalho.

## Capítulo 3: Metodologia de Pesquisa

---

*Ser consciente - “a forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo, e neste fazer e refazer se refazem. São porque estão sendo”.*

*Paulo Freire, 1975*

Neste capítulo apresento a metodologia escolhida para esta pesquisa, bem como a justificativa para essa escolha. Em seguida, descrevo o contexto da pesquisa e as principais características dos participantes, bem como os instrumentos utilizados na coleta de dados. É importante ressaltar que, embora constituam campos de descrição distintos, participantes, contexto e pesquisa se entrelaçam constantemente.

### 3.1 Escolha metodológica

O objetivo desta pesquisa é identificar, por meio do levantamento e análise das representações de uma aluna particular, os motivos que levam uma aluna a optar pela aprendizagem de uma língua estrangeira - neste caso o inglês – em aulas particulares, refutando assim escolas de idiomas. Procura ressaltar quais necessidades dos alunos são atendidas nesse ambiente, fornecendo dessa maneira, subsídios que possam nortear ações pedagógicas favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem no contexto de aula particular.

Assim, a metodologia que se revela adequada à investigação das representações da aluna participante, bem como em sua respectiva análise, é a pesquisa interpretativista.

Segundo Erickson (1986), a interpretação dos fenômenos observados bem como dos atores dentro de um determinado contexto social e cultural permite refletir sobre o que está sendo observado, facilitando a construção de significados.

Moita Lopes (1994:331) defende essa linha de pesquisa afirmando que “no mundo social os significados são construídos pelo homem que interpreta e reinterpreta o mundo à sua volta e isto faz com que não haja uma realidade única, mas várias realidades”.

Assim, a pesquisa investiga a visão de seus participantes sendo que o objetivo do pesquisador, nesse caso, é entender os sentidos construídos pela aluna no processo da interação. A apropriação de tal compreensão (dos sentidos construídos pela aluna no processo de interação) tem como objetivo basear a tomada de decisões, amparando assim práticas pedagógicas coerentes que possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da aluna.

Considerando meu propósito em pesquisar as representações de uma aluna particular, sobre si mesma no e sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês, e interpretar seus significados, optei por realizar um estudo de caso com metodologia interpretativista que fundamento nos conceitos de Johnson (1992), Stake (1998) e André (1995).

A associação da pesquisa interpretativista a um estudo de caso torna-se possível, pois de acordo com Stake (1998:258), o estudo de caso não é exatamente uma escolha metodológica, mas uma escolha de um objeto a ser estudado, chamando a atenção para a questão daquilo que, especificamente pode ser aprendido a partir de um determinado caso. Estudo de caso seria então um ‘estudo limitado’ que enfatiza a unidade e a totalidade daquele sistema, porém, alerta o autor, fixa a atenção nos aspectos de relevância do problema apresentado pela pesquisa.

Para Stake (1998:86), a escolha do tema de pesquisa é de escolha do pesquisador chamando assim a atenção para a questão daquilo que, especificamente pode ser aprendido a partir de um determinado caso. A questão epistemológica que deriva daí é saber “O que pode ser aprendido a partir de um caso único?”.

Nesse momento, considero de extrema importância fazer algumas considerações a fim de que sejam estabelecidos alguns limites para a análise deste caso. Não tenho, absolutamente, a pretensão de que os resultados obtidos por meio

da análise dos dados coletados neste estudo de caso possam ser, sem restrições, aplicados a qualquer caso semelhante. Há a necessidade de se lembrar que é **um** estudo de caso, feito com apenas **um** aluno. No entanto, conforme observa Nunan (1992:75) fundamentando-se em Adelman (1976) as generalizações produzidas por estudos de caso são legítimas e os resultados são extremamente úteis para que se conheça a dinâmica da prática educativa.

Para Nunan (1992), um caso estudado em profundidade, ou seja, amplamente detalhado, pode produzir experiências vicárias aos leitores, ou seja, o leitor da pesquisa poderá lembrar-se, em alguma extensão, de casos, situações e fenômenos parecidos. Stake (1998:94), retomando o trabalho de 1982 em parceria com Trumbull, denomina esse processo “generalização naturalística”. A comparação entre casos semelhantes pode produzir uma generalização maior (ou não).

Assim, feita a consideração acerca do que se pode aprender a partir de um único caso, devo apresentar ainda algumas razões para que esta pesquisa fosse planejada como um estudo de caso.

Segundo André (1995), a abordagem do estudo de caso vem sendo usada há muitos anos em diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, a área educacional. É necessário, no entanto, verificar se a unidade de estudo possui “limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social” (André 1995:31).

Ao discorrer sobre as razões para a escolha de um estudo de caso, André (1995:49) apresenta o motivo de que ele possibilita “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio fornecendo informações relevantes para a tomada de decisão”. Segundo a autora, o estudo de caso possibilita uma visão profunda, ampla e integrada de uma unidade complexa, permitindo assim a “descoberta de aspectos novos, específicos ou pouco conhecidos do problema estudado” (idem).

Segundo Johnson (1992), o objetivo do estudo de caso é descrever o caso em seu contexto, em seu ambiente natural. Para a autora, a maioria dos estudos de caso são qualitativos e o pesquisador norteado pela pergunta de pesquisa pode estudar o caso e os aspectos do contexto que o integram, iluminando dessa maneira

a questão de pesquisa, além de fornecer ricas informações sobre um aprendiz individual.

Devo esclarecer ainda que, por querer estudar o caso em sua profundidade e em seu dinamismo próprio, a fim de amparar minhas ações pedagógicas, este estudo de caso toma para si a característica longitudinal.

Hall (1995), por sua vez, defende que um aspecto fundamental do estudo de uma outra língua, dentro da perspectiva sócio-histórica, envolve os aprendizes em estudos longitudinais. O autor prossegue, afirmando que especial atenção deve ser dada aos aspectos formais da interação, as identidades dos participantes envolvidos e as histórias que eles contam. Sendo assim, devido à riqueza de informações proporcionada por este tipo de estudo, este trabalho assume a característica longitudinal.

Embora esta pesquisa não tenha como objetivo pesquisar a ação do professor, amparo-me na visão de Moita Lopes (1996) ao discorrer sobre pesquisa-ação. O autor afirma ser importante conhecer o ambiente em que se atua e defende a importância da visão de construção de conhecimento da sala de aula como um processo, o que confere ao professor, um caráter emancipatório, ou seja, este libera-se “de rezar pela cartilha dos outros” (p. 184), pois pode desenvolver pesquisas e questões que lhe interessem mais propriamente.

Neste caso, o que me interessa mais propriamente é levantar e analisar as representações de uma aluna particular sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre si mesma no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa a fim de proporcionar a mim, professora-pesquisadora e aos professores que trabalham com aulas particulares, uma reflexão sobre as necessidades que podem (ou não) ser atendidas e de que maneira pode-se contribuir com os alunos.

De acordo com Stake (1995) este caso pode ser caracterizado como estudo de caso intrínseco, ou seja, motivado pelo interesse do pesquisador em conhecer com mais profundidade um caso específico.

Além do intrínseco, os estudos de caso podem ser instrumentais ou coletivos, sendo que o instrumental busca resolver um problema específico ou aprimorar uma

teoria, enquanto que o coletivo investiga dada população e/ou questiona assuntos gerais que constituem determinado fenômeno.

Sendo assim, como meu objetivo é compreender um pouco mais acerca do contexto da aula particular, reitero a caracterização de estudo de caso intrínseco e passo a apresentar o contexto da investigação.

## **3.2 Participantes**

Os participantes desta pesquisa são: a aluna particular e eu, professora-pesquisadora.

### **3.2.1 A aluna**

A aluna, ao ser questionada por mim, sobre a maneira como deveria ser apontada nas pesquisas, eliminou as opções de iniciais de nome e/ou sobrenome, ou qualquer outra e optou pelo seu primeiro nome: Ana Paula.

Ana Paula nasceu em Monte Alto, interior paulista, e mudou-se para São Paulo aos 22 anos com o objetivo de estudar e trabalhar. Seu primeiro emprego em São Paulo foi o de vendedora em uma loja de roupas femininas e masculinas em um shopping center. Dois meses depois do início do trabalho na loja, Ana Paula foi contratada por uma empresa multinacional importadora e exportadora para assumir o cargo de assessora administrativa onde lidava com toda a rotina administrativa da empresa: agenda, assessoria em reuniões, telefonemas, leitura, redação e envio de e-mails, cotações, licitações, etc. Foi quando trabalhava nessa empresa que Ana Paula deu início às aulas particulares. Lá permaneceu por quatro anos até ser demitida – oito meses depois do início das aulas - e passar a trabalhar em um escritório de advocacia também como assessora administrativa.

Em fevereiro de 2006, seis meses após o início das aulas particulares de inglês e desta pesquisa, Ana Paula retomou o curso de Comunicação Social com ênfase em jornalismo, curso que havia interrompido anteriormente. Ao retomá-lo, passou a cursar a “Orientação para a monografia”, última disciplina do curso que visava à elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso.

No início de nossa pesquisa, Ana Paula tinha 26 anos. Seu histórico de aprendiz de inglês até o início das aulas particulares contava sete anos nos antigos 1º. e 2º. Graus, além de quase quatro anos em escolas de inglês e três anos de cursinho (curso pré-vestibular).

Segundo ela, seu aproveitamento nos cursos que havia feito estava abaixo da expectativa e, considerando todos os cursos e aulas que teve, deveria ter um nível de inglês melhor e por isso procurava uma aula particular: por acreditar que na aula particular seu desempenho seria melhor do que em uma escola de idiomas tradicional.

### **3.2.2 A professora-pesquisadora**

Sempre apresentei desde criança uma forte inclinação para a área das Ciências Humanas e também desde criança o gosto pela leitura e pela escrita. Minhas notas na escola sempre foram notas boas, quando não excelentes, o que me valia certo destaque diante dos colegas. Esse destaque promoveu o início de minha cooperação com os colegas: Eu os ajudava em suas tarefas, explicando-lhes o conteúdo da matéria que havia sido trabalhado na sala de aula, auxiliando-os em suas dificuldades; isso sempre fez parte de minha vida desde a mais tenra infância.

No 2º. Grau (atual Ensino Médio) optei pela Habilitação Específica para o Magistério e trabalhei com crianças em idade de alfabetização. Embora tenha gostado da experiência como professora, eu temia bastante essa profissão, pois eu a via como uma atividade de muita responsabilidade, - principalmente tratando-se de crianças - e eu não me sentia pronta ou capaz para essa responsabilidade. Interrompi assim meu trabalho no magistério.

Eu tinha como sonho ser jornalista e escrever à vontade. Embora bastante desencorajada, acabei optando por um Curso de Comunicação Social. Esse curso propunha que as disciplinas comuns relativas às áreas de Comunicação Social fossem primeiramente cursadas e posteriormente fosse decidido o aprofundamento de estudos em dada área, ou seja, eu decidiria por determinada ênfase de estudos, sendo que meu objetivo era a ênfase em jornalismo. No momento da opção pela ênfase, o curso de jornalismo foi transferido de campus, o que inviabilizou minha

opção. Pensei em abandonar o curso, mas como eu já estava na metade, resolvi terminá-lo mesmo assim, optando pela ênfase em Publicidade e Propaganda.

Poucas vezes estive longe da sala de aula como professora. No terceiro ano da faculdade, como uma forma de sobrevivência e pela necessidade de pagar meus estudos, comecei a dar aulas em escolas públicas sob regime de contratação em caráter excepcional. Esse regime de contratação possibilitava a estudantes universitários de qualquer área e profissionais (também de qualquer área), a atribuição de aulas que não haviam sido escolhidas por nenhum professor graduado na disciplina no momento da atribuição. E as aulas de inglês sempre sobravam. Assim, lecionei por quase 10 anos no Estado, sem ser efetivada e sem a possibilidade de prestar concurso público (lembro aqui que minha graduação deu-se na área de Comunicação Social) e trabalhando a cada ano em uma escola diferente. Mesmo após concluir a faculdade e trabalhando na área publicitária, continuava lecionando inglês em escolas públicas no período noturno. Não se tratava mais de necessidade de sobrevivência, mas unicamente de prazer.

Quando decidi realizar um curso de pós-graduação, optei pela área de Marketing. Em seguida, realizei alguns cursos de gestão para a qualidade e qual não foi minha surpresa perceber que o pano de fundo da qualidade nas empresas estava inserido na questão educacional, pois não é possível, em área alguma, se ter qualidade, sem educação.

Tendo concluído o curso de pós-graduação em Marketing e atuando profissionalmente em minha área de formação, reunia condições para lecionar não mais apenas inglês e passei a lecionar também disciplinas técnicas concernentes às áreas de propaganda e marketing.

Em dado momento, resolvi que era tempo fazer uma opção: área de propaganda e marketing ou área educacional, pois as duas exigiam dedicação e eu então já tinha outras responsabilidades.

Fiz uma longa viagem e ainda durante a jornada optei pelo ensino de língua estrangeira, jogando para trás a faculdade de comunicação social, a publicidade, o marketing e o cargo de coordenadora de departamento que havia conquistado. Optei por ser professora. Devido à minha formação acadêmica não ter sido feita nas áreas

de Pedagogia ou Letras, não encontrei uma escola regular que me aceitasse. Escolas de idiomas apresentavam algumas possibilidades, mas tive grande dificuldade de adaptação ao sistema proposto devido à pouca possibilidade de participar com minha experiência. Era necessário seguir manuais que nem sempre apresentavam sugestões com as quais eu concordava. Passei a trabalhar unicamente com aulas particulares.

Somo em minha experiência profissional, quase vinte anos de magistério, sendo nove deles em contexto de aula particular. No entanto, eu aprendi com os cursos nas áreas de marketing e qualidade que para se ter reconhecimento é necessário buscar a excelência e ter um diferencial.

Assim, desde então venho me dedicando à minha formação profissional como professora de língua estrangeira, fazendo diversos cursos. Devo dizer, no entanto, que a maioria dos cursos realizados estava voltada para a questão da competência lingüística e a aplicação de técnicas. Nunca pensei em encontrar o que encontrei no programa de pós-graduação *stricto sensu* da PUC-SP.

Acho que vale a pena dizer que sempre lecionei por gostar. Do ambiente escolar, dos alunos, da comunidade, da possibilidade de transformação para uma melhor condição. E acredito que essa possibilidade de transformação e a possibilidade de fazer o outro perceber do que é capaz é o que me motiva até hoje. Beneficio-me automaticamente com este movimento, pois consigo perceber que não é apenas o outro que é capaz de mudar e de se adaptar: eu também o sou. É um processo conjunto.

### **3.3 Contexto de pesquisa**

Ao longo de vários anos trabalhando com aulas particulares, interessava-me mais por casos em que os alunos apresentavam algum tipo de dificuldade e me interessava, em particular, saber o que poderia ser feito para a superação dessa dificuldade. Pensei, a princípio, que era o caso da aluna.

A aluna participante desta pesquisa recebeu o convite para participar logo que iniciamos nossas aulas. Meu primeiro contato com Ana Paula deu-se por telefone quando ela me procurou para ter aulas particulares. Nessa conversa

perguntei a ela se já havia estudado inglês em algum curso independente da escola regular e ela disse que sim, acrescentando à informação inicial que estudava inglês há muito tempo se somasse todos os períodos empreendidos.

A empresa em que Ana Paula trabalhava oferecia a alguns funcionários a possibilidade de ter aulas de inglês na empresa com uma escola renomada de São Paulo. A turma, que era considerada 'avançada', pelos critérios e nomenclatura da escola, foi se desfazendo e passou a contar com apenas uma aluna. O diretor da empresa então convidou Ana Paula para participar das aulas com a aluna que já fazia o curso. Convidou também mais uma colega de trabalho de Ana Paula. O grupo passou assim a contar com três alunas. Ana Paula vendo tal idéia como uma oportunidade, decidiu ter aulas particulares extra-oficiais a fim de 'acompanhar' o grupo. Quando nos encontramos, ela afirmou que, na verdade, precisava acompanhar a aluna mais antiga, pois o ritmo da aula seria estabelecido e adequado conforme o aprendizado daquela aluna, visto que ela já fazia o curso e estava no nível avançado. Às outras duas caberia a participação como ouvintes até chegarem no mesmo nível da aluna primeira, quando então poderiam todas participar da aula da mesma maneira.

Ela complementou sua história dizendo que queria muito aprender inglês, mas que estava cansada de tentar. Ao ouvir as palavras "cansada de tentar", de imediato entendi ser um caso de uma aluna com alguma dificuldade de aprendizagem. Devo dizer que tal avaliação não foi baseada em critérios científicos, mas no senso comum.

A fim de me certificar sobre o desejo de Ana Paula em ter um 'reforço' para suas aulas ou ter um curso independente, em nosso primeiro encontro conversei com ela sobre seu histórico de aprendizagem e seus objetivos, seus gostos e preferências. Afirmou que seu objetivo principal era o de conseguir comunicar-se em inglês, entender o que as pessoas falavam em uma conversa, sem ter que ficar recorrendo à linguagem corporal. Ter acesso a outras culturas e também saber de que maneira agir, o que fazer, quando recebia um telefonema internacional na empresa em que trabalhava. Nessa conversa Ana Paula também me informou que sempre "enroscava no passado".

Ana Paula apresentou-se como uma pessoa extrovertida e bastante comunicativa. Perguntei a ela sobre o que achava de adotarmos um livro de inglês geral que apresentasse situações do cotidiano e enriquecermos nossas aulas com atividades de inglês voltado ao âmbito empresarial, o que talvez pudesse atender o seu objetivo de usar o idioma em sua atuação profissional. Ana Paula, no entanto, mostrou-se reticente e indecisa. Por fim, colocou a situação em minhas mãos, pois dizia “já confiar” em mim.

Eu quis entender melhor os motivos para essa aparente rejeição. Ela não apresentou motivos claros e específicos, mas disse que preferia usar vários livros ao mesmo tempo e dispôs-se a tirar quantas cópias fossem necessárias em sua empresa, desde que não fosse de um único livro. Segundo ela “os materiais ficam obsoletos de uma hora para a outra.”.

Assim, em um primeiro momento, optei por emprestar a Ana Paula um livro meu, o “Interchange” de Jack C. Richards e também um livro de gramática: “Essential Grammar in Use”, de Raymond Murphy. Eu já tinha tido acesso à informação de que estudar gramática formalmente talvez não conduzisse aos melhores resultados em termos de produção oral ou escrita, mas mesmo assim, como eu não possuía informações maiores acerca deste fato, em termos teóricos e/ou práticos, e por ter todas as dúvidas em relação a isso, adotei um livro de gramática, cujos exercícios seriam feitos por Ana Paula em casa.

É importante ressaltar que apesar de ter proposto a Ana Paula a utilização daqueles dois livros, eu queria aprender a usar o livro didático apenas como um referencial, mas não sabia como fazer isso e por essa razão fiz a proposta da utilização daquele material: por não saber como poderia trabalhar de outra forma. Deixei claro, no entanto que não nos ateríamos àqueles materiais, que haveria a liberdade para qualquer uma das duas trazer textos e outras atividades que julgasse pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Na semana seguinte, apliquei um questionário (*anexo A*), cujas respostas, além de me proporcionarem um conhecimento maior acerca das características e do histórico de aprendizado de Ana Paula, forneceria subsídios para a elaboração de um roteiro de entrevista semi-estruturada. No entanto, Ana Paula não se limitou a

responder o questionário, mas fez questão de comentar cada uma das perguntas transformando o momento em uma entrevista. Registrei esse momento por meio de gravação em fitas de áudio, devido a sua riqueza e importância.

Uma das perguntas desse questionário foi “Você apresenta, em sua opinião, alguma dificuldade para a aprendizagem de inglês?”. Ela pensou um pouco e respondeu “Não. Não tenho dificuldade nenhuma.” Mas, ao ler as opções relativas à alternativa “sim”, ela disse, “Não, não! Tenho sim. Pra falar!” Essa situação me intrigou bastante, visto que ela realmente havia estudado vários anos, dentro e fora da escola regular e conseguia - na entrevista - responder apenas perguntas referentes a ações e situações do cotidiano, todas elas usando o Presente Simples. Era como se não existissem outros tempos verbais. Insisti então na pergunta, a fim de entender a maneira como ela se via: uma pessoa com ou sem dificuldade para aprender inglês. Ela então me explicou que entendia muitas coisas, mas que não conseguia falar inglês. Segundo ela, “é como se existisse um bloqueio” que a impedisse de se expor oralmente. Insisti mais uma vez na pergunta e ela me respondeu que não achava que tivesse uma dificuldade maior, mas que era necessário fazer um bom trabalho, em suas palavras: “um trabalho legal”.

Assim, iniciamos nossas aulas utilizando o livro já citado, seguindo a seqüência apresentada. Eu verificava os tópicos de gramática que o livro abordava em determinada unidade e pedia à aluna para fazer as atividades referentes àquele tópico gramatical no livro de gramática. Verificava também, durante as aulas, os erros cometidos pela aluna em termos de gramática e pedia a ela que fizesse os exercícios de gramática que trabalhavam aquele aspecto. Em dado momento, percebi que as aulas focalizavam demais a gramática e que todo o trabalho que eu havia feito com o intuito de conhecer a aluna e seus objetivos não estava sendo utilizado, estando, portanto até aquele momento, invalidado. Percebi também que a aluna já conseguia entabular uma conversa razoavelmente, inclusive em termos gramaticais, mas que tinha dificuldade para completar os exercícios do livro, que consideravam apenas uma resposta como certa. Desgostosa com os resultados pus-me a folhear o livro didático e então observei que o material explorava muito a questão do tempo presente em detrimento de outros tempos verbais, inclusive o passado. Assim, pude entender por que a aluna utilizava tanto o tempo presente, como se os outros tempos não existissem. Não sei que outros materiais haviam sido

utilizados pela aluna em cursos anteriores e se tais materiais enfatizavam da mesma maneira a utilização do tempo presente, mas considere que essa poderia ser a razão de Ana Paula não utilizar outros tempos verbais, o que também me levou a crer que por tal motivo ela não conseguia me contar o que havia feito durante o final de semana, o que lhe causava certa frustração ao ser por mim lembrada a utilizar os verbos no passado. Posso dizer que esse foi um marco na história de nossas aulas, pois a partir daí nossas aulas passaram a ser diferentes.

Ana Paula já havia dito que, de vez em quando gostaria de trabalhar com alguma música. Amparada por tal desejo, trouxe uma música que apresentava em sua letra muitos verbos no passado. A canção contava uma estória. Ouvimos a canção, apresentei a ela a letra da música, pedi a ela que identificasse os verbos no passado. Lemos o texto e pedi a ela que me contasse a estória que a canção contava. Ela então tentou interpretar a canção e comparou com momentos de sua vida e disse que a cidade da qual falava a música, em muito se parecia com sua cidade natal. Explorei este detalhe pedindo a ela que me contasse sobre sua cidade. Como tarefa extra-classe ela elaborou um texto intitulado “In the town where I was born...”, sentença primeira da canção. A partir dessa atividade, ela passou a sentir necessidade de utilizar os verbos no presente e no passado e conseguiu perceber quando deveria utilizar determinado verbo no passado e quando não o fazia, afirmava que não sabia, mas que conhecia a forma daquele verbo no presente. Mesmo que eu soubesse qual era a forma do verbo no passado, eu não dava a resposta pronta a ela. Pesquisávamos juntas em uma lista de verbos de um dos livros ou checávamos o dicionário. Ela anotava os verbos que estava aprendendo e quando necessitava deles novamente, procurava em suas anotações. Com o tempo ela compilou todas essas informações referentes a vocabulário em um caderno com índice alfabético que ela chamou de “Meu Dicionário Particular”. Com o tempo ela passou a sentir a necessidade da utilização de outros tempos verbais e a partir de tal necessidade trabalhávamos aquele tópico.

Os livros didáticos passaram a ser um material de consulta e fonte de textos a serem trabalhados quando iam ao encontro dos temas trabalhados nas aulas. Os temas surgiam espontaneamente durante a aula e discutíamos a possibilidade de nos aprofundarmos mais no assunto (ou não). Ela trazia textos para a aula, pesquisados na Internet, cópias de textos de revistas internacionais: matérias

referentes a assuntos do cotidiano, curiosidades, propagandas. Após o trabalho realizado durante a aula, como lição de casa, ela escrevia um texto referente ao assunto discutido durante a aula. Dentre esses temas posso citar: gripe aviária, stress, moda, intercâmbio cultural.

Quando ela trazia um texto pronto, verificávamos o que ela queria ter dito que por acaso não havia conseguido, e que aspecto do assunto havia suscitado um interesse maior de aprofundamento. A partir daí, deixávamos que as próprias dúvidas e os próprios interesses dela conduzissem a trajetória. Sempre que possível eu sugeria alguma leitura, não apenas em inglês, mas em português também, o que tinha por objetivo atender as expectativas de Ana Paula em relação ao desejo de aprender sobre determinado assunto.

Muitas vezes as aulas não tinham um material específico e apenas conversávamos sobre um assunto qualquer não estipulado previamente, ou seja, o assunto surgia espontaneamente, em decorrência de um fato ocorrido na sociedade ou na vida particular de Ana Paula, assunto este trazido à aula por ela. Quando isso ocorria, eu explorava ao máximo a oportunidade que se apresentava para que a aluna se expusesse oralmente, tentando corresponder ao seu objetivo de conseguir conversar em inglês.

Em dado momento, senti falta de algo que comprovasse a evolução e a aprendizagem de Ana Paula, o que para mim, validaria meu trabalho. Eu podia perceber as mudanças ocorridas, mas não queria basear-me apenas em aspectos gramaticais. Pedi a ela então que escrevesse em seu diário, após uma reflexão a respeito, o que ela já sabia, o que tinha condições de fazer sozinha, o que ela acreditava que deveria saber, mas não sabia e por que, o que gostaria de saber e o que poderíamos fazer para contribuir com seu aprendizado. Meu propósito ao propor tal reflexão escrita em seu diário era o conhecimento, não apenas do que ela havia aprendido em termos lingüísticos, mas da maneira como ela avaliava meu trabalho bem como sua atuação, o que me direcionaria em termos de novas ações.

Tal fato serviu como um exercício para uma avaliação periódica do trabalho que acontecia por meio da escrita dos diários e por conversas que tínhamos nas

aulas, o que me direcionava em termos de novas atitudes a serem tomadas e novas ações a serem realizadas.

Houve a necessidade de redimensionarmos nossas aulas em prol do objetivo específico de Ana Paula em atender e direcionar telefonemas, bem como adequar seu currículo ao que ela já tinha condições de realizar. Essa adequação do currículo foi o resultado de uma longa conversa reflexiva em que discutimos a questão da proficiência lingüística.

Ao contrário de minha impressão inicial, Ana Paula não parecia ter nenhuma dificuldade, nem de aprendizagem, nem de comunicação. Pelo contrário, deixava bem claro o que queria, quando queria e por que. Perguntava sempre suas dúvidas e esforçava-se para não cometer os mesmos erros.

Eu estava bastante intrigada. Por que uma aluna com tais características precisava de aulas particulares? Por que não conseguiu aprender depois de ter estudado tanto tempo em tão diversos ambientes? Por que ela acreditava que poderia ser beneficiada pelas aulas particulares e não teria o mesmo benefício em um estudo em grupo em uma escola formal de idiomas?

Até então as justificativas pela opção por aulas particulares que chegavam para mim, vindas da quase totalidade de meus alunos particulares era a questão da comodidade, pois o professor ia ao local determinado fazendo-os ganhar tempo, além da questão da flexibilidade de horários: eles podiam cancelar aulas, repor, sair de férias, etc.

Com relação aos objetivos, todos afirmavam ter o mesmo objetivo, que era o de aprender inglês. Eu nunca havia questionado muito esse aspecto e, para mim, tais justificativas eram válidas e suficientes.

Ana Paula, durante os oito primeiros meses de nosso trabalho conjunto raramente cancelava uma aula e se o fazia, respeitava o prazo combinado de 24 h de antecedência e preocupava-se em repor aquela aula o quanto antes.

A dedicação ao estudo de inglês fora do horário de aula em princípio não acontecia, mas foi um hábito que ela procurou desenvolver. Desde o início de nossas aulas e de nossa pesquisa, Ana Paula mostrou grande entusiasmo em poder

participar e colaborar. Sempre estava disposta a participar das entrevistas, de nossas conversas que se tornavam sessões reflexivas, e a realizar registros em seu diário. Acredito, no entanto, que embora ela tenha concordado e se mostrado feliz por cooperar, ela não tivesse a dimensão da profundidade que tem uma pesquisa deste porte, assim como eu também não tinha, quando iniciei o mestrado. Seu desejo maior segundo ela, era “aprender inglês”.

Em abril de 2006, oito meses após o início das aulas e da pesquisa, Ana Paula foi demitida de seu emprego e envolveu-se em sérias questões com a empresa. Tal fato a abalou profundamente e ela resolveu interromper suas aulas por algumas semanas, a fim de ficar com sua família no interior de São Paulo.

Quando Ana Paula retornou quase um mês depois, resolveu interromper o curso por completo, alegando questões financeiras. Como eu tinha inúmeros trabalhos burocráticos - da faculdade em que trabalhava - para serem feitos e todos atrasados, propus a ela então que continuasse e que pagasse as aulas com seu serviço (ajudando-me naquelas tarefas) até que fosse contratada novamente por uma outra empresa.

Ana Paula aceitou imediatamente, mas a rotina da aula foi muito abalada, pois ela cancelava muitas aulas em virtudes de entrevistas inesperadas, não apresentava mais as lições de casa com a mesma pontualidade e não conseguia estabelecer o mesmo ritmo para cumprir as reposições e nem fez mais os registros em seus diários com a mesma assiduidade.

Durante esse período abandonamos as produções de textos escritos e passamos a simular situações de atendimento telefônico e conversas informais típicas de ambientes empresariais.

Com a demissão e a busca por um novo emprego, Ana Paula passou a freqüentemente apresentar problemas de saúde, dores de cabeça fortes e quando procurou ajuda médica, nada foi encontrado clinicamente; segundo os médicos os distúrbios que ela apresentava tinham fundo emocional.

Apesar de todos esses fatores, Ana Paula foi contratada por outra empresa em um prazo de dois meses e segundo ela, seus conhecimentos de língua estrangeira foram de fundamental importância em sua contratação.

No entanto, ela não conseguiu restabelecer o mesmo ritmo apresentado antes de todas essas ocorrências, embora tentasse. Seus horários de aula também foram alterados. Antes, ela tinha aulas à noite, depois de seu expediente de trabalho, duas vezes por semana de 1h30 cada aula e com o novo emprego, passou a ter aulas de 1h, de manhã, duas vezes por semana, antes de ir para o trabalho.

Tal situação prolongou-se por pouco mais de três meses e no início de agosto de 2006, Ana Paula interrompeu seu curso por completo. A jornada de trabalho associada à necessidade de dedicação ao seu Trabalho de Conclusão de Curso reduziram o período de tempo que ela tinha para se dedicar às aulas de inglês e às atividades extra-classe. Fizemos, no entanto, um último encontro, dois meses depois da interrupção das aulas, onde a entrevistei e fizemos uma avaliação conjunta de nosso trabalho.

Esta pesquisa foi realizada em contexto de aula particular de inglês e a coleta de dados utilizados neste trabalho foi feita ao longo de um ano e dois meses, totalizando 72 aulas das quais 10 foram gravadas em áudio, 47 diários de aprendizagem escritos pela aluna, 14 diários meus, 2 entrevistas semi-estruturadas, 1 questionário e 16 notas de campo. Com exceção da última entrevista (semi-estruturada) que aconteceu em outubro de 2006, dois meses após a desistência das aulas pela aluna, todos os outros dados foram coletados ao longo de um ano, no período que compreende agosto de 2005 a agosto do ano seguinte.

### **3.4 Instrumentos de Coleta**

#### **3.4.1 Questionário**

Segundo Nunan (1992:145) ao se elaborar as perguntas de um questionário, é importante que se tenha clareza e objetividade a fim de que as respostas fornecidas tenham condições de ser analisadas, o que poderá não acontecer, dependendo da maneira como as perguntas forem formuladas.

O questionário foi utilizado apenas uma vez nesta pesquisa e teve como objetivo a coleta de informações pessoais de Ana Paula e de seu histórico de aprendiz de língua estrangeira. Ana Paula utilizou o questionário como um roteiro de uma entrevista semi-estruturada, pois não se limitou a responder as perguntas ali contidas, mas fez questão de além de fornecer as respostas, utilizar o assunto abordado nas perguntas e comentá-los, aprofundando o tema de que tratavam.

### **3.4.2 Entrevistas semi-estruturadas**

De acordo com Nunan (1992:149) as entrevistas podem ser caracterizadas em termos do grau de formalidade aplicado, variando de não estruturadas, passando pelas semi-estruturadas, até as estruturadas. Em entrevistas semi-estruturadas, o entrevistador tem uma idéia geral de onde quer que o entrevistado chegue, mas não inicia a entrevista com uma série de perguntas previamente determinadas e sim com tópicos e pontos de debate que determinarão o curso da entrevista.

Nesta pesquisa, foram realizadas duas entrevistas. A primeira foi direcionada pelo objetivo de identificar aspectos mais relevantes do histórico de aprendiz de inglês da aluna, bem como de sua postura como aprendiz em outras situações de aprendizagem, de que maneira ocorria sua participação e o que esperava que pudesse ser diferente na aula particular. Já a segunda entrevista teve como objetivo conhecer a avaliação que a aluna fazia sobre o trabalho desenvolvido.

### **3.4.3 Gravações de aula**

As gravações das aulas em áudio tinham como objetivo registrar os dados no momento em que os fatos aconteciam, conferindo o caráter genuíno necessário para a análise.

Das 10 aulas gravadas, 6 foram inutilizadas e não puderam fazer parte do escopo da pesquisa, visto que cometi o grave erro de entregar as gravações originais à pessoa encarregada de transcrevê-las. Ao receber a transcrição, percebi que muitos dos dados transcritos não correspondiam à realidade vivida por mim e ao

tentar fazer a checagem do material transcrito com o material gravado, percebi que 6 fitas haviam sido danificadas, talvez por uso inadequado do equipamento de áudio, apresentando trechos totalmente inaudíveis e outros com gravações sobrepostas. Fiquei, portanto com a gravação de 4 aulas, cujos dados fazem parte desta pesquisa constituindo as gravações restantes. Foi uma das lições mais doloridas que aprendi durante o mestrado: Fazer cópia de todos os registros originais e no caso de material de áudio e vídeo, entregar **sempre a cópia, nunca o original**. Que o relato desse incidente possa servir de alerta a outros pesquisadores.

#### **3.4.4 Notas de Campo**

Totalizando 16 registros nesta pesquisa, as notas de campo são anotações feitas durante a aula por mim, professora-pesquisadora, com o intuito de registrar observações e percepções ocorridas durante a aula, ou alguma produção discursiva da aluna, em aulas que não estavam sendo gravadas.

#### **3.4.5 Diários de aprendizagem**

Bailey (1990) define o diário como um relato em 1ª. pessoa acerca da aprendizagem de uma língua ou experiência profissional, escrito de maneira sincera e imparcial para depois ser analisado naquilo que tange os eventos considerados como padrão e/ou aqueles que mais chamam a atenção do pesquisador. De acordo com o autor, podem ser usados tanto para pesquisa como para formação de professores e são uma ferramenta importante na pesquisa de aquisição de línguas em contextos diversos: aprendizagem de língua estrangeira, interação professor-aluno, formação de professores.

Nesta pesquisa foram realizados 61 registros em diários, sendo 14 diários do professor e 47 da aluna.

Minha intenção com o uso do diário era sua utilização como um simples instrumento para a coleta de dados, no entanto, pude observar no decorrer de minha

pesquisa que o diário havia se tornado um valioso instrumento pedagógico, capaz de auxiliar aluna e professora.

Eu não possuía um conhecimento maior acerca da utilização de diários e por isso segui o modelo que conhecia, ou seja, o proposto nas aulas pela Professora Doutora Antonieta Celani: deixei o uso do diário de maneira bastante livre, pedindo à aluna que refletisse sobre a aula sobre pontos que haviam lhe chamado a atenção e por que. Aquilo que a havia sensibilizado de alguma forma e quais razões poderiam ser atribuídas ao fato. Pedi que registrasse também o que havia gostado, o que não havia gostado e por que, além de outros fatos, ações e características que ela percebesse e/ou quisesse registrar.

Conforme ela trazia o diário, eu fazia outras perguntas a ela, pedindo que fizesse nova reflexão. Mas não foi a aluna a única a refletir: também eu passei a refletir com ela durante as aulas (e também sozinha depois das aulas) acerca de diversas questões. Muitas vezes essas aulas transformavam-se em sessões reflexivas, sem que eu tivesse tal intenção. O diário de aprendizagem feito por Ana Paula a auxiliava a refletir sobre a própria ação, o que precisava e o que poderia modificar na aula. Da mesma maneira, tornou-se para mim, um instrumento de avaliação de minhas práticas, na voz da aluna, contribuindo também para minha reflexão.

Com um enfoque parecido, meu diário ajudou-me a avaliar melhor a minha aula, a respeito de aspectos que mereciam um melhor planejamento e/ou outra abordagem. Também contribuíram para minha auto-confiança e elevação de minha auto-estima.

A experiência de trabalhar com os diários, meus e da aluna, me leva a concordar com Fosnot (1996) quando diz que a maneira como fragmentamos, isolamos ou relacionamos fatos é um processo subjetivo, pois pude verificar que determinados fatos eram experimentados e relatados por nós (aluna e professora-pesquisadora) de maneiras totalmente diferentes, com olhares singulares.

Os registros nos diários foram tão marcantes e tão importantes que se tornaram a fonte principal de dados a serem analisados, cujo procedimento descrevo a seguir.

### 3.5 Procedimentos de Análise de Dados

A análise e interpretação dos dados foram feitas em conformidade com o trabalho dos teóricos apresentado no Capítulo 2, ou seja, optei por um pluralismo teórico do qual faz parte, mais especificamente o conceito de Spink e Medrado (2004:44) sobre *práticas discursivas* definidas da seguinte maneira:

“como linguagem em ação, isto é, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas. As práticas discursivas têm como elementos constitutivos: a dinâmica, ou seja, os enunciados orientados por vozes; as formas, que são os ‘speech genres’ e os conteúdos, que são os repertórios interpretativos.”

Também utilizarei a base teórica das Representações, que segundo Moscovici (1984:181) “é um conjunto de conceitos, proposições e explicações, criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual”.

Segundo Medrado (1998:2) uma das melhores definições do conceito de representação é apresentado por Jodelet (1984:174). Segundo ela, as representações sociais são

“sistemas de referência que permitem identificar a nossa realidade e inclusive dar um sentido ao ‘inesperado’, categorias que servem para classificar as circunstâncias, os fenômenos e os indivíduos com os quais mantemos relação”.

Acredito ser esta união possível, pois, conforme Medrado (1998), *representações sociais* são esquemas mentais que as pessoas utilizam para interagir com os outros, produzindo sentido no mundo e se comunicando, enquanto que as *práticas discursivas* são uma das maneiras de se produzir esse sentido. A meu ver, portanto, são passíveis de completude entre si. Além disso, justifico minha escolha baseando-me no fato de que ambos conceitos reconhecem a importância da linguagem: Enquanto as práticas discursivas, no dizer de Spink e Medrado (2004:44) são “linguagem em ação”, as representações sociais para Marková (2006:12) “concebem o pensamento e a linguagem exatamente como são usados no senso

comum e nos discursos diários [...] estão enraizadas no passado, na cultura, nas tradições e na linguagem”.

Assim, tomando como base a experiência de uma aluna particular, relatada por meio de questionários, diários e entrevistas, procurei encontrar nas escolhas lexicais feitas pela aluna, o significado subjacente que desses dados emergia, apresentando desta maneira, representações acerca de si mesma e do processo de ensino-aprendizagem.

Foram feitos os seguintes passos: Tendo em mãos as perguntas de pesquisa, procurei localizar as possíveis respostas nos registros, que foram feitas por meio de determinadas escolhas lexicais e os respectivos repertórios. Identifiquei desta maneira as representações relativas à aprendizagem da aluna nas aulas de inglês e á maneira como (se) via (n)o processo.

Uma vez levantadas as representações procurei organizar estas informações no eixo temporal de acordo com o postulado de Spink e Medrado (2004:51):

“como linguagem em ação, isto é, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas. As práticas discursivas têm como elementos constitutivos: a dinâmica, ou seja, os enunciados orientados por vozes; as formas, que são os speech genres e os conteúdos, que são os repertórios interpretativos.”

Assim, procurei classificar as produções discursivas de acordo com a interface dos três tempos históricos. Tal forma de aproximação com o contexto temporal busca entender quais discursos estão baseados e cristalizados em discursos institucionalizados, o que está socialmente disponível e quais foram as estratégias lingüísticas para se posicionar na interação.

Neste capítulo, apresentei a escolha metodológica, a justificativa para tal escolha, o contexto, os participantes da pesquisa, bem como a descrição dos instrumentos de coleta e análise de dados. No próximo capítulo apresentarei a análise e a discussão dos dados.

## Capítulo 4: Análise e Discussão dos Dados

---

*“Há séculos e séculos que o riso,  
o escárnio e o deboche  
fazem parte do ensino da língua.”*

*Bagno*

Neste capítulo, analiso os dados coletados, procurando responder as perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo *Introdução* do presente trabalho:

- Que representações o aluno revela sobre (si) (n)o processo de ensino-aprendizagem?

- Que mudanças podem ser verificadas (ou não) em um estudo longitudinal de aula particular?

Considero importante retomar aqui o objetivo principal desta pesquisa: compreender como a aluno (se) vê (n) o processo de ensino-aprendizagem de inglês, em especial na aula particular e o que a leva a optar por esse contexto de aprendizagem em detrimento de um ensino em grupo em uma escola formal de idiomas.

Na primeira parte, com o objetivo de responder as perguntas de pesquisa, analiso as representações de Ana Paula acerca de aspectos culturais que muito provavelmente influenciaram sua maneira de pensar a respeito do processo de ensino-aprendizagem de inglês. Em seguida, apresento experiências de aprendizagem de inglês, vivenciadas por Ana Paula, com a intenção de resgatar um pouco de sua história de aprendiz, relacionando-a com a provável necessidade de aulas particulares, para logo mais discutir o processo vivido nas aulas particulares e aí apresentar novas representações da aluna.

Um dos princípios que norteiam este trabalho, tal como exposto no capítulo de fundamentação teórica, é de que a compreensão dos discursos e das ações deve

levar em conta tanto as permanências, como principalmente, as rupturas históricas, por meio da identificação do *velho* no *novo* e vice-versa, o que explicita a dinâmica das transformações históricas, impulsionando assim uma transformação constante, que por sua vez, tem o poder de transformar (ou não) as representações.

#### **4.1 Os contextos de discussão**

Conforme discutido no Capítulo 1 deste trabalho, sendo a construção do conhecimento uma construção social, está estruturada na interface dos contextos sociais de curto, médio e longo alcance históricos. Segundo Spink e Medrado (2004), as produções discursivas que utilizamos para dar sentido às nossas experiências derivam de contextos que foram marcados por diferentes temporalidades: tempo longo (contexto cultural), tempo vivido (contexto social) e tempo curto (aqui e agora). Segundo os autores, para compreendermos o modo como os sentidos circulam na sociedade é necessário considerar as interfaces desses tempos – longo, vivido e curto – nos quais se processa a produção de sentidos. Os autores identificam tal movimento como um empreendimento sócio-histórico que clama por um esforço transdisciplinar de aproximação ao contexto cultural e social a fim de compreender o fenômeno social em questão.

Segundo Spink (2004:51):

“Há a necessidade de se trabalhar o contexto discursivo na interface de três tempos históricos: o tempo longo que marca os conteúdos culturais, definidos ao longo da história da civilização; o tempo vivido, das linguagens sociais aprendidas pelo próprio processo de socialização, e o tempo curto, marcado pelos processos dialógicos”.

Na produção de sentidos, na forma como damos sentido ao mundo que nos rodeia, parece ser impossível desvincular o que acontece em termos sociais e culturais, visto que ambos estão entrelaçados, daí a necessidade da interface, que não permite uma divisão.

Neste trabalho, a produção discursiva que nos interessa, acontece a partir do momento em que a aluna procura a aula particular e faz reflexões - em aula e nos diários - sobre sua história de aprendiz. Adoto para este trabalho o modelo proposto

por Spink e Medrado (2004) apresentando a interface das produções discursivas da aluna da seguinte maneira: quando suas representações remetem aos aspectos culturais, propriamente dito herdados, considere como *tempo longo*; quando há predominância do relato em relação às suas experiências pessoais, bem como seus sentimentos em relação a tais experiências, chamei de *tempo vivido*; e por fim o *tempo curto* quando há predominância da interação face-a-face, ou seja, o trabalho desenvolvido por nós duas, no contexto de aula particular.

Portanto, tomando por base a pesquisa de Spink e Medrado, inicialmente apresento alguns aspectos da reflexão da aluna que considero relevantes na sua história de aprendiz que remetem ao contexto cultural a que pertence, referindo-se aí ao tempo longo. Em seguida passo a apresentar os aspectos concernentes ao tempo vivido e por fim ao tempo curto, tempo do aqui e agora.

## 4.2 Histórico da aprendizagem da aluna

### 4.2.1 Tempo longo

Destacarei assim, trechos das entrevistas e dos diários em que a aluna, por meio de suas representações, expressa sua forma de pensar e a re-interpretação do conhecimento produzido por saberes outros. Muito provavelmente tais saberes são advindos do senso comum e baseados na opinião alheia, em aspectos marcadamente culturais que podem ter influenciado não apenas o pensamento e a história de Ana Paula, mas podem ter contribuído para sua decisão em aprender inglês em contexto de aulas particulares.

O primeiro excerto faz parte de seu diário reflexivo.

“A empresa em que trabalho contratou a escola B<sup>2</sup> para dar aulas de inglês a 3 alunos. Eles têm duas aulas semanais de 1h30 de duração cada. **Os alunos freqüentam as aulas há 6 anos** e já passaram por vários livros. Hoje estão no nível avançado, estudando o livro Business Como ficou apenas um aluno para assistir às aulas, **o diretor convidou eu e outra funcionária para participarmos** das aulas. A intenção dele era proporcionar a continuidade do curso à aluna C que tem 6 anos de curso e dar um curso de alto nível para a D e eu. Imaginei que seria uma **oportunidade única pois os cursos da B são muito caros.**” (08/08/05)

---

<sup>2</sup> Nome mantido em sigilo por questões éticas. A escola em questão trabalha com o sistema de franquias, atua em nível nacional e possui várias unidades em São Paulo.

A aluna não relata ter existido para sua participação nas aulas, nenhum teste de conhecimento, ou análise de necessidades e desejos. O dado que a aluna traz é de que houve o convite do diretor para sua participação com uma aluna que já estudava com a escola B há seis anos. A prova de conhecimento prévio ou uma análise de necessidades e desejos, ou mesmo uma entrevista inicial parecem ter sido substituídas pela vontade e decisão do diretor de que a aluna estudasse inglês com aquela turma.

Não aparecem nos dados informações acerca do posicionamento da escola B diante de tal vontade do diretor da empresa, o oposto em relação à reação da colega C, assunto que tratarei mais adiante.

A aluna classifica a escola como de alto nível, embora não apareçam seus critérios para assim classificá-la. As informações que ela traz sobre a escola é que seus cursos são caros, que a escola trabalha com a empresa da aluna há 6 anos e que seus alunos estão no nível avançado, embora dois deles tenham desistido da continuidade. Tais informações geraram alguns questionamentos de minha parte: Na opinião da aluna, a qualidade da escola estaria assegurada devido ao alto preço cobrado nas mensalidades? A escola seria de alto nível porque os alunos estavam no nível avançado, assim estabelecido de acordo com os critérios e nomenclatura da mesma escola?

Assim, por não saber definir por que a escola poderia ser classificada como de alto nível, perguntei a Ana Paula, porque ela achava que a escola poderia ser assim classificada, ao que ela me respondeu:

**“Todo mundo da empresa que estuda com a B, tem inglês fluente. Eu vi os livros. É cheio de textos. E textos bem longos. Além disso, o professor não fala uma palavra em português. É tudo em inglês. Até a hora dele sair do escritório. Tudo em inglês. E todo mundo sabe que isso é ótimo, né?”** (nota de campo, 10/08/2005)

Evidencia-se assim que Ana Paula acreditava que os cursos eram de boa qualidade porque ela ouvia os colegas, alunos da escola, se comunicarem em inglês em situações diversas, os livros tinham textos longos e o professor não utilizava língua materna durante a aula. Para amparar sua escolha, recorria a um saber do senso comum: “todo mundo sabe que isso é ótimo”. A questão do inglês fluente que a aluna cita ao responder a pergunta é lembrada por ela outras vezes:

“Eu tenho objetivo que é aprender inglês. A falar, a ouvir, a entender, a escrever. E o inglês... Hoje, você não consegue... **Hoje você não é ninguém se você não tiver inglês no seu curriculum/ Inglês fluente / Não é inglês// É inglês fluente /**” (Entrevista 2)

“...logo, logo, estarei fluente.” (diário de 08/08/05)

De acordo com Celani (anotações de aula, 2005), inglês fluente, assim como proficiência, são aspectos extremamente relativos, usados sem muito critério e que necessitam de uma melhor definição. A pergunta que necessariamente precisa estar vinculada ao propósito de estudo é: “Para quê?”, o que deveria incluir o propósito da situação de uso. Ex.: O aluno é proficiente para leitura de textos acadêmicos, ou para atender chamadas telefônicas, etc. Assim, a utilização do termo “fluente” parece sim, tal como descrito por Celani em sua aula, usado sem muito critério, omitindo o que a aluna de fato pretendia saber e/ou aprender.

A mídia também muitas vezes se ocupa em divulgar anúncios de empregos solicitando inglês fluente, também sem incluir a situação de uso do idioma, o que, a meu ver, contribui para o saber do senso comum: o termo é usado de maneira ampla e genérica sem uma reflexão. Usa-se o termo sem saber exatamente ao que ele se refere ou prevê uma fluência de falante nativo, associada à proficiência de falante ideal.

Ana Paula não parecia ver a si mesma como uma pessoa que soubesse falar, ouvir, entender e escrever inglês, assim há indícios de que essa visão depreciava muito sua auto-estima e a imagem que a aluna tinha de si mesma, pois segundo ela, não se é alguém, se o inglês apresentado no curriculum não for fluente.

Gostaria neste momento de retomar a questão da reação da colega C ao saber que Ana Paula participaria das aulas com ela, por tratar-se de um assunto que, acredito, tenha influenciado a visão da aluna sobre si mesma.

Eis seu diário:

“Hoje foi minha primeira aula com a professora da escola B. Eu **tirei uma cópia do capítulo que iria ser dado** para poder acompanhar. A C explicou em inglês o porque de estarmos lá, e disse para a professora que cabia a ela administrar o andamento da aula. Também deixou bem claro a sua **insatisfação quanto a decisão do diretor** em juntar níveis diferentes em uma sala.” (09/08/05)

Embora a reação da colega C sobre a decisão do diretor não seja o foco desta pesquisa, acredito que a discussão acerca deste dado seja importante, pois aparenta ter influência direta nos sentimentos de Ana Paula, foco deste trabalho.

Acredito que, ao deixar claro sua insatisfação sobre a participação de Ana Paula na aula da empresa, a colega tenha comprometido os sentimentos de Ana Paula, no contexto da aula de inglês. Ana Paula, por sua vez, parece ter experimentado o sentimento da rejeição ao tentar participar da aula, o que vai de encontro aos seus anseios de inclusão e participação demonstrados na iniciativa de tirar cópia do capítulo a ser estudado procurando desta maneira estar em uma condição mais próxima a da aluna C. Ao fazer tal movimento a aluna parece querer aliar-se a quem, segundo ela, está no nível avançado. Parece também buscar alguns instrumentos que a ajudem a entender o que vai acontecer na aula, o que demonstra uma busca por proteção, a diminuição de ocorrência de erros. A questão dos erros é tratada no excerto seguinte:

*//se a pessoa fala **tudo errado** é muito feio// (entrevista 1)*

A questão de “certo” e “errado” constitui outro problema que carece de reflexão no que tange às normas padrão e não-padrão. Parece ter se tornado cultural em nossa sociedade aceitar o padrão como certo e rejeitar o não padrão, rotulando-o como “errado”.

Tal rejeição termina por impor aos aprendizes a necessidade de aprender e de usar invariavelmente a norma padrão, não importando suas necessidades e as situações de uso. O uso do não padrão, além de errado também passa a ser feio, ou seja, indesejável.

O excerto seguinte apresenta um pouco mais da questão da norma padrão:

*/A pessoa/ ela só fala sem medo quando ela aprende // depois // quando ela se sente segura / tem **vocabulário legal/ sabe usar legal o verbo / o sujeito// o complemento/ entendeu?// (entrevista 1)***

A aluna acredita que, para uma pessoa se sentir segura em uma situação de uso de inglês precisa dominar o conhecimento das estruturas gramaticais e usar certo tipo de vocabulário, o que é explicitado pelas palavras: “ter um vocabulário legal”. A vagueza do termo “legal” não nos permite identificar qual é o tipo de

vocabulário que a aluna precisa conhecer para se sentir segura para usar o idioma. Acredito firmemente que essa falta de especificidade também exista para a aluna, ou seja, acredito que ela reproduza verdades apregoadas pelo senso comum sem que haja momentos de reflexão sobre sua necessidade. Embora a aluna defenda, mesmo que inconscientemente, o uso da norma padrão para falar do idioma a ser aprendido, ela usa uma gíria (legal), em sua língua materna, para definir o tipo de vocabulário de que necessita, ou seja, em sua língua materna, ela usa o não-padrão. Acredito que seja necessário uma discussão em relação ao uso da forma não-padrão também em língua estrangeira.

O que posso inferir a partir da discussão dos excertos acima é a idéia apresentada na epígrafe da obra 'A Língua de Eulália', de Bagno (2005): "o serviço mais útil que os lingüistas podem prestar hoje é varrer a ilusão da deficiência verbal e oferecer uma noção mais adequada das relações entre dialetos-padrão e não-padrão." (Labov, 1969, apud Bagno 2005) e nas palavras de Bagno (2005:27) "a língua é um balaio de verdades, e só umas poucas vão ser tiradas do balaio para compor o padrão."

Mais adiante, a aluna continua em seu diário:

**"Mesmo sabendo que meu conhecimento na língua inglesa era bem menor que o da C, quis aceitar o desafio. Mas, para isso me propus a fazer aulas de inglês com uma professora particular."** (08/08/2005)

A participação nas aulas, nas condições que foram oferecidas a Ana Paula parece constituir, de acordo com o excerto acima, um desafio, pois, segundo a aluna, seu conhecimento era menor do que o da outra aluna, sua colega.

Não é claro no que se constitui exatamente o desafio do qual fala Ana Paula: a participação nas aulas em condições iguais às da aluna primeira, ou o aprendizado de língua estrangeira. Supondo ser o aprendizado da língua estrangeira, não aparecem quais aspectos da aprendizagem que constituiriam o objetivo de Ana Paula em relação a seu aprendizado.

Já a aula particular aparece como o agente que possibilitará o sucesso de sua aprendizagem, ou pelo menos como um dos elementos capazes de concretizar o que a aluna chama de desafio e acreditar nesse fato parece ser um saber construído

também com bases no senso comum e/ou na opinião de terceiros, nada por ela experienciado ou refletido anteriormente.

A análise dos excertos apresentados mostra indícios de que a aluna assume como suas, verdades que foram apregoadas pelo senso comum, conceitos que foram herdados ou que lhe serviram de base para um pensamento vazio de reflexão sobre a própria prática e sobre o impacto que tais conceitos têm em sua própria história. Sua participação limita-se à herança dos pensamentos de outrem, significações sem reflexão.

Como relata Marková (2006:12), as representações estão enraizadas no passado, na cultura, nas tradições. No caso da aluna em questão, as representações revelam o pensamento social herdado constituído por verdades com base no que se fala nos círculos sociais, nas ruas, no seio da família, o que não significa que não tenham valor. Pelo contrário: Jovchelovitch (2000:40), baseando-se em Moscovici (1984), explica que as representações sociais estão radicadas nas reuniões públicas, nos cafés, nas ruas, nos meios de comunicação, e assim por diante e “é nesse meio que elas se incubam, se cristalizam e são transmitidas...expressam em sua estrutura interna permanência e diversidade, tanto a história como a realidade atuais.”

No caso de Ana Paula, a herança adquirida nesses meios sociais é a de que é necessário aprender inglês, sem erros, e que é ótimo estudar em uma escola que adote muitos livros, livros cheios de textos. É ótimo que o professor não utilize língua materna durante a aula. Acredito que essa herança social se baseie em valores, hábitos, usos e costumes de nossa sociedade, o que me leva a afirmar que as representações até aqui apresentadas revelam aspectos culturais do processo de ensino-aprendizagem. Por isso foram classificadas no tempo longo.

O quadro seguinte sintetiza a análise feita, apresentando as representações sobre o processo de ensino-aprendizagem, tais como inferidas por mim, bem como, fragmentos utilizados nesta primeira parte da discussão.

### Quadro 1 - Representações da aluna sobre o processo de ensino-aprendizagem no tempo longo

Representações	Fragmentos das falas / diários / entrevistas / aulas
Estudar em uma escola de alto nível, com livros cheios de textos longos e com os professores falando apenas em inglês torna as pessoas fluentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todo mundo da empresa que estuda com a B, tem inglês fluente. Eu vi os <b>livros</b>. É <b>cheio de textos</b>. E textos <b>bem longos</b>. Além disso, o professor não fala uma palavra em português. <b>É tudo em inglês</b>. Até a hora dele sair do escritório. <b>Tudo em inglês</b>. E <b>todo mundo sabe que isso é ótimo</b>, né? (nota de campo)</li> </ul>
O idioma é uma posse. É preciso ter inglês para ser alguém	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoje <b>você não é ninguém se você não tiver inglês</b> no seu curriculum/ Inglês fluente / Não é inglês// É inglês fluente (entrevista 2)</li> </ul>
O erro é feio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• //se a pessoa fala <b>tudo errado</b> é muito feio//</li> </ul>
Saber gramática é importante, dá segurança, vocabulário também	<ul style="list-style-type: none"> <li>• /<b>A pessoa/ ela só fala sem medo quando</b> ela aprende // depois // quando ela se sente segura / tem vocabulário legal/ <b>sabe usar legal o verbo / o sujeito// o complemento/ entendeu?//</b> (entrevista 1)</li> </ul>
A aula particular dá condições de aceitar desafios a quem sabe menos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesmo sabendo que <b>meu conhecimento na língua inglesa era bem menor</b> que o da C, quis aceitar o <b>desafio</b>. Mas, para isso me propus a fazer <b>aulas</b> de inglês <b>com uma professora particular</b>. (diário de 08/08/05)</li> </ul>

Vimos até aqui, alguns dos aspectos culturais que aparecem nas experiências de Ana Paula e que parecem ter influenciado sua história de aprendiz.

A próxima sessão tem como foco as experiências que ela viveu, as conclusões que ela tira a partir, não da visão de outros, mas da sua própria, do seu olhar sobre a ação, de seus sentimentos em relação aos fatos. Ana Paula experimenta a própria vivência, é a vez do tempo vivido.

#### 4.2.2 Tempo vivido

Spink e Medrado afirmam (2004:52) que o tempo vivido corresponde às experiências da pessoa no curso de sua história pessoal. É nesta perspectiva que a aluna faz sua reflexão a respeito de sua história, trazida para as aulas particulares.

Se considerarmos a maneira como Ana Paula se referia às escolas e aos cursos feitos por ela anteriormente, veremos que ela não se percebia como um agente importante no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, tendo vivenciado e talvez até mesmo se acostumado a uma atitude passiva no processo.

Para ilustrar tal afirmação, destacarei trechos que ajudem a compreender melhor a maneira como Ana Paula se via ao procurar a aula particular, seus porquês, além de conhecer um pouco sobre sua trajetória em outras escolas. Assim, apresento o primeiro trecho, recorte da segunda entrevista, e em seguida faço uma análise sobre como percebo as informações que ela traz:

“Eu tô cansada daquela história de ser colocada no nível que a escola acha que eu devo ficar. Aí vem o coitado do professor, que tem que lidar com todas aquelas diferenças... No fim a história é sempre a mesma: **Abre a tua cabeça aí, queridinho que eu vou despejar um monte de coisa aí dentro, tá? Agora repete! Fica aí repetindo, até você aprender!**” (Recorte da entrevista 2; )

Evidencia-se assim, segundo a fala de Ana Paula que seu processo de aprendizagem de língua estrangeira havia acontecido no paradigma da transmissão de conhecimento. Segundo Horikawa (2001), a transmissão de conhecimentos é um dos aspectos característicos presentes na pedagogia da modernidade, o professor é mero transmissor de conhecimentos legitimados pela ciência, cabendo à escola o papel de retransmitir esses conhecimentos.

Considero interessante observar na fala de Ana Paula que embora ela coloque o professor como autor do ato de transmissão, ao mesmo tempo ela classifica o professor como “coitado”, por ter que “lidar com todas as diferenças”, o que pode ser uma tentativa de atenuar a responsabilidade do professor, pois se ele é “coitado” por ter que lidar com as diferenças, ele também é vítima, ou seja, alguém mais é responsável por essas diferenças. Creio que exista aí um possível conflito acerca da atribuição de responsabilidade à escola e ao professor e talvez aos

próprios alunos. É interessante também observar que a ela não é atribuída nenhuma responsabilidade: ela não aparece como participante do processo, apenas como vítima, como receptáculo de um conteúdo que será transmitido. A atitude (passiva) da aluna em um paradigma de ensino que tem como foco a transmissão de conhecimentos a leva a não assumir a responsabilidade que lhe cabe no processo.

As diferenças de que Ana Paula fala parecem se referir à proficiência dos alunos em uma mesma sala de aula, que ela chama de “níveis”, ou seja, o professor, por ter que lidar com diferentes status de proficiência, é uma vítima tanto quanto ela, embora seja autor do ato de transmissão, o que, segundo Magalhães (2006) não o exime de sua responsabilidade: “O professor é uma vítima. Tanto quanto o aluno, mas isso não diminui sua responsabilidade” (anotações de aula, 2006).

Ana Paula coloca-se como conhecedora de uma história cujo fim parece ser por ela bastante conhecido e vivenciado várias vezes: ‘a história é sempre a mesma’. Diante de tal afirmação, temos a constatação da repetição desse processo e não um evento isolado em sua experiência de aprendizagem de língua inglesa, que é enfatizado no discurso: “Agora repete, fica aí repetindo.” E essa repetição provavelmente gerava o cansaço a que ela se referia: “Eu tô cansada”.

Conforme relata Scaramucci (2000), a avaliação de proficiência nem sempre é conduzida de forma adequada, comprometendo muitas vezes os resultados, o que se deve em grande parte pela natureza ampla do termo “proficiência”. Para a autora, um dos problemas que subjaz a essa questão - e que considero pertinente à experiência de Ana Paula - é a indeterminação conceitual do que é saber ou dominar uma língua. A definição de objetivos e metas pode ser uma das possibilidades de abrangência para o termo proficiência segundo Scaramucci (2000). Concordo com a autora quando diz que não se poderia pensar na implementação de um programa de ensino, de avaliação de abordagens ou metodologias, sem uma observação quanto aos níveis iniciais e finais da proficiência dos participantes e o que se espera deles em termos de contribuições.

Segundo Ana Paula, os conhecimentos de cada um dos alunos da turma, suas experiências e suas habilidades eram considerados de maneira uniforme, vistos como se fossem todos iguais, sem que houvesse diferença entre eles:

“...num curso ...todos os **alunos acabam sendo nivelados**, então se é no básico todo mundo vai começar do zero. Se é do intermediário todo mundo vai começar daquele nível , **independente se você tem habilidade em ouvir, ou mais habilidade de falar**, você entendeu... ? (Entrevista 2)

“Havia também o fato da **sala ser absurdamente mista**, numa sala de 10 alunos, por exemplo: 2 ou 3 alunos sabiam mais que os outros, 2 ou 3 que estavam no nível certo da aula e o restante que não sabia nem o que era “Hi”. (diário 08/03/06)

Os excertos nos apresentam a visão da aluna sobre a maneira como são tratados os conhecimentos dos alunos: uma homogeneização acerca dos saberes e a não consideração sobre as habilidades. Não aparecem dados sobre o estabelecimento de objetivos. Acredito serem fundamentais estes pontos, pois parecem ter contribuído para que Ana Paula se acostumasse a aceitar passivamente o que lhe era apresentado, pois de acordo com a aluna, ela foi “colocada” em um determinado “nível”: ela não cita sua participação e responsabilidades nem no processo de avaliação inicial e nem no curso que ela começava. O processo, por sua vez parece também não ter incluído a definição dos objetivos de Ana Paula. Penso que em momento algum tenha lhe sido feita a pergunta “Para quê você quer aprender inglês?”, o que talvez pudesse delinear um pouco melhor seus objetivos específicos, diminuindo a vagueza do objetivo definido por ela: “Eu quero aprender inglês.”

Scaramucci (2000:13) propõe ainda que o uso do conceito de proficiência procure levar em conta a especificidade da situação de uso futuro da língua, em vez de uma proficiência “única, absoluta e monolítica”, ou seja, incluir o propósito da situação de uso. Assim, em vez de dizer que o aluno “é proficiente em inglês”, poderíamos incluir o propósito da situação de uso: “O aluno é proficiente para viver na Inglaterra”, ou “O aluno é proficiente para trabalhar no Brasil como guia turístico”, o que apresentaria um detalhamento da proficiência, especificando-a.

Acredito que essa especificidade pudesse e possa contribuir com a definição dos próprios objetivos de Ana Paula, tanto no processo de avaliação que ela fazia de seu histórico de aprendizagem, como no próprio estabelecimento de objetivos, assunto que tratarei detalhadamente mais adiante.

Estes fatos parecem ter criado um ciclo vicioso que, a meu ver, Ana Paula demonstrava querer romper, pois para ela, era um processo visivelmente cansativo.

Assim, acredito poder afirmar com segurança que ela procurasse na aula particular, uma alternativa ao que havia vivido: procurava não mais uma instituição formal de ensino de idiomas, não uma escola, que a classificasse em determinado “nível”, mas a pessoa do professor que talvez pudesse conhecer melhor suas necessidades.

O segundo aspecto que gostaria de abordar diz respeito às experiências vividas por Ana Paula que influenciaram a maneira como ela passou a se ver.

Ela traz no próximo recorte da entrevista a representação sobre seus sentimentos em relação a si mesma:

Nesse monte de curso que eu fiz, eu fui fazendo esse monte de tentativa, isso **vai deixando a gente mal**, isso vai te deixando...você vai fazendo e não vai aprendendo, isso mexe, sabe? Poxa! Acho que **eu não tenho capacidade para falar inglês, eu nunca vou falar inglês, entendeu ...? Então isso te dá uma baixa, sabe... derruba tua auto-estima, você fala: eu não consegui!** Você tá no meio de aluno, sempre tem um mais ou menos, tem um bem, mas você não fala. (entrevista 1)

Em “nesse monte de curso... / esse monte de tentativa” Ana Paula parece se referir a uma sucessão de tentativas em que “você vai fazendo e não vai aprendendo”, o que acredito possivelmente tenha lhe causado frustração. Não fica claro o que ela gostaria de aprender ou qual era o propósito determinado por ela ou por outrem. No entanto, parece estar claro que, para ela, aprender inglês estava ligado à oralidade: “eu não tenho capacidade para **falar** inglês, eu nunca vou **falar** inglês...” (grifo meu).

Além da ênfase na oralidade, outro aspecto que surge é a descrença a respeito da própria capacidade de aprender o idioma, o que é explicitado por “eu não tenho capacidade... eu nunca vou falar...”. Este aspecto surge após as tentativas realizadas. Uma das possíveis questões relativas a esse assunto, e que está intimamente ligada à questão dos objetivos, é a verificação, ou a falta dela, do que é ou não possível e desejado para ser aprendido.

O fato de estar no meio de alunos e reconhecer que há diversidade na situação de aprendizagem, não parece ser um estímulo à participação, pelo contrário, indica a existência de um (pelo menos um) fator excludente, que é explicitado pela palavra “mas”: “Você tá no meio de aluno, sempre tem um mais ou menos, tem um bem, mas você não fala.” Tal revelação me faz inferir que há uma

exigência desnecessária da aluna em relação a ela mesma, pois ela (a aluna) admite a diversidade de conhecimento e de participação dos alunos, mas não se permite participar com eles, nem mesmo para apresentar resultados que ela denomina “mais ou menos”.

O próprio ato de tentar – e não apenas os conteúdos dos cursos - parece ter se tornado repetitivo, fato que ela expressa também repetindo a mesma informação, que, segundo ela, abalou sua auto-estima: “isso te dá uma baixa / derruba tua auto-estima”.

No momento em que escrevo me vem à mente a imagem de uma engrenagem: o rodar em círculos, voltar ao local de partida, reiniciar, rodar em círculos, voltar ao local de partida, algo mecânico em que, uma vez envolvido no processo, não se consegue perceber o próprio movimento. O único fato perceptível é o movimento de girar e assim fazer mover uma engrenagem maior.

Jodelet (2001), no Encontro Internacional de Representações Sociais e Identidade, promovido pela PUC-SP, afirma que a representação social está intimamente ligada à memória, na forma das tradições, da biografia social, entre outros aspectos. E esta memória é ligada à identidade. Assim, a biografia da aprendizagem de inglês de Ana Paula é apresentada por ela e representada por meio de uma história de insucessos que abalaram sua auto-estima. Uma história marcada por repetições tanto de tentativas como de conteúdos. Um processo experienciado com passividade por parte da aluna que em determinado momento passou a associar o ato de aprender inglês - que como vimos, é associado a “falar” inglês - ao sentimento de constrangimento, tal como apresentarei logo a seguir. No entanto, antes disso, considero importante tecer a seguinte observação: Embora nesta análise eu procure desvincular para efeitos de estudo, o processo de ensino-aprendizagem vivido por Ana Paula, da maneira como ela se via nesses processos, há casos em que não considero possível fazer essa distinção, porque os dois processos estão entrelaçados. Feita a observação, apresento o próximo excerto:

A professora foi muito simpática, não me forçou a **falar**, procurou evitar qualquer **constrangimento** para mim... (diário 09/08/05)

“Fiquei o tempo todo com as mãos suadas, com medo até de olhar para a professora e ela fazer uma pergunta.” (diário 09/08/05).

De acordo com os dados pode-se perceber a presença de sentimentos negativos que associam o ato de falar inglês a um constrangimento. Não apenas o ato de se expor em inglês é associado a algo negativo, mas também o simples fato de *estar* em um ambiente onde a aluna *talvez* tenha que se expor. Tal possibilidade causa o medo, e este por sua vez, parece ser o responsável até mesmo por reações físicas tais como sudorese excessiva nas mãos. Medo não apenas da exposição, mas também de que a pressão moral pudesse ser empregada. Segundo o dicionário Houaiss, o verbo “forçar” significa “conseguir pela força ou por pressão moral”. Assim, embora a professora não a tenha forçado a falar, parece ter havido na aluna, a expectativa de que tal pressão moral pudesse ocorrer em dado momento, o que provavelmente lhe causava sudorese excessiva nas mãos.

O excerto seguinte nos apresenta uma das ações que ela realizava durante a aula que acontecia na empresa, com as colegas de trabalho:

Eu olhava o relógio de cinco em cinco minutos. (diário de 09/08/05)

Por meio desta ação, verificamos que a ansiedade também se fazia presente, o que pode ter contribuído para a sensação de desconforto durante a aula, o que agrega cada vez mais uma visão negativa sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês. A ansiedade em aulas de língua estrangeira não parece ser um assunto exclusivo da aluna em questão, pois é tratada por diversos autores, entre eles, posso citar Bailey (1983) e Price (1991).

Bailey (1983) relata sua experiência como aprendiz de uma língua estrangeira e pesquisadora do próprio processo de aprendizagem e identifica a própria competitividade como promotora de ansiedade.

Na visão de Price (1991), há a percepção de quatro fontes de ansiedade em sala de aula:

1. ter de falar a língua estrangeira na frente dos colegas
2. errar em pronúncia
3. não ser capaz de se comunicar efetivamente

4. sentir dificuldade nas aulas, tendo que se esforçar mais fora da sala de aula.

Acredito que os fatores acima citados e pesquisados pelos autores, estivessem envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da aluna em questão e contribuíssem para uma inatividade, uma verdadeira paralisia, diante de situações de sala de aula, (na empresa, com as colegas) como indica o próximo excerto:

Eu entendi muita coisa que ela falava, até tive vontade de falar algumas coisas, **mas e a coragem?** Enfim, fiz a contagem dos minutos novamente. (diário de 11/08/05)

Como a aluna não se sente confiante para se expor durante a aula, mesmo acreditando ter entendido o que o professor dizia, não segue sua vontade inicial em participar, pelo contrário faz uma contagem regressiva para o final da aula. É interessante também observar que a aluna embora afirmasse entender “muita coisa” do que o professor falava, não via a si mesma como alguém que conhecesse a língua apesar de não se expor oralmente, ou seja, a capacidade de compreensão era menosprezada – quando não anulada – em virtude da não exposição oral.

O estado de apatia demonstrado pela aluna parecia ser uma tônica, visto que ela também não participava do momento de atribuição de responsabilidades, como mostra o próximo excerto:

Durante o período da **escola o inglês era muito básico**, seguia um **material** extremamente **ultrapassado** e os **professores nunca saíam do óbvio**. Já nos  **cursos** eu nunca conseguia me encaixar em turma nenhuma, ou era **nível muito básico ou muito avançado** (Questionário)

A responsabilidade pelos insucessos era atribuída a fatores diversos: às escolas (regular e de idioma) aos professores, à avaliação que visava a classificação em níveis e ao material, considerado ultrapassado. No entanto, a si mesma ela não atribuía nenhuma responsabilidade.

Não eram apenas os insucessos que ela atribuía a outros, o mesmo se dava com os possíveis sucessos, como mostra o seguinte trecho de seu diário:

**Ela (a professora) consegue** fazer eu falar tudo o que sei. (18/08/05)

A responsabilidade recai mais uma vez sobre outros fatores e atores sociais, pois é a professora que tem o mérito de conseguir que ela se exponha oralmente e, especificamente na questão da responsabilidade, seu vocabulário (da aluna), segundo ela, será enriquecido pela adoção de vários livros, cuja responsabilidade de escolha será unicamente da professora.

Ainda no campo das experiências vividas pela aluna e das verdades construídas baseadas em sua vivência, Ana Paula, falando de sua trajetória de aprendiz de inglês, trouxe para a aula em um determinado momento suas impressões em relação à forma como foi tratado seu conhecimento prévio, assunto tratado no seguinte excerto:

**O professor não tem como valorizar o que o aluno já traz.** Eu tava num curso, ele não poderia fugir da matéria, só porque eu sei mais, ou dar uma aula a mais para mim, alguma coisa à parte. Não. (...) então, quer dizer, **em um curso de inglês para começar você é nivelado. Todos os alunos acabam sendo nivelados. Se é do básico, todo mundo vai começar do zero.** (Entrevista 2)

A partir deste trecho da fala de Ana Paula posso inferir que ela acreditava que seu conhecimento prévio não havia sido valorizado pelo professor, incidindo no sentimento de que as identidades – dela e dos colegas – não estavam sendo respeitadas em sua individualidade, suas vozes não estavam sendo ouvidas. Se ela sabia mais, poderia ser estimulada a ser mediadora para os que sabiam menos. Posso inferir também que é possível que ela esperasse, ou desejasse uma ação diferenciada em relação ao próprio conhecimento, o que aparece em “dar uma aula a mais para mim, alguma coisa a parte”. A questão da valorização e da expectativa por uma ação diferenciada parece ter sido frustrada, visto que ela afirma “O professor não tem como valorizar o que o aluno já traz”.

Um outro aspecto é a questão da (des)valorização do tempo, intimamente ligada à questão anterior:

Teve um dia que **eu fiquei uma aula inteira** nos dias da semana. Porque um não sabia escrever, outro não sabia falar e **tinham que decorar**, segunda, terça, quarta, quinta, e sexta, entenderam? **Uma semana inteira, uma aula inteira.** Uma coisa que eu nem teria que passar por ele. (Entrevista 2)

Como a aluna sente que seu conhecimento não é valorizado pelo professor e/ou pela escola, diante de temas já conhecidos fica a sensação de perda de tempo diante da repetição do conteúdo: "... Fiquei uma aula inteira... uma semana inteira. Uma aula inteira.", o que a seu ver era totalmente desnecessário e dispensável: "Eu nem teria que passar por ele".

A atividade em questão parece não ter tido significado pessoal nenhum para a aluna. De acordo com Williams & Burden (1997:70) "qualquer atividade de aprendizagem deve ter valor ou significado pessoal para os aprendizes".

Um outro aspecto relativo a este trecho é a questão da obrigatoriedade, presente na situação, que aparentemente passa despercebida. Segundo a aluna, os alunos "tinham" que decorar os dias da semana, ou seja, parece existir a obrigatoriedade de aprender aquela lição ou aquele componente. E segundo ela, ela não "teria que passar por ele". De acordo com sua fala, os alunos eram obrigados a decorar a lição.

A atividade de decorar a lição parece ter por objetivo a reprodução do conteúdo explicitado na lição, mas não leva em conta o propósito da atividade em questão, ou seja, é uma característica típica presente no paradigma da transmissão de conhecimentos, em que o behaviorismo possui supremacia. Williams & Burden (1997) afirmam que na visão behaviorista de ensino, cabe aos professores o desenvolvimento de bons hábitos, o que é feito por meio de memorização, repetição em coro e atividades com estruturas.

A aluna afirma que aquela atividade não era necessária para ela, mas ela fica na aula. A aluna poderia sugerir ao professor uma outra atividade para ela, mas não o fez. Entendo seu silêncio como uma "resistência passiva" (Kumaravadivelu, 1999), uma maneira de demonstrar como as atividades de sala de aula estão descontextualizadas, ou seja, não vão ao encontro dos sentimentos e das expectativas dos aprendizes, ao que eles acreditam ser ou não importante.

Uma outra questão é representada pelas palavras de Ana Paula: "os alunos todos **tinham** que decorar." Verifica-se, portanto, a relação com a obrigatoriedade, e esta, por sua vez, liga-se à imposição, o que a meu ver, atribui à situação um caráter

autoritário e rígido. Para Freire (2005:67) “a rigidez... nega a educação e o conhecimento como processos de busca”.

A rigidez e autoridade poderiam ser atribuídas ao professor. Segundo Freire (2005:67) “o educador, que aliena a ignorância se mantém em posições fixas, invariáveis.” No entanto, a aluna afirma:

O professor, não é uma questão dele.../às vezes ele pode até ter alguma intenção. Sabe, **tá determinado pra ele.** (...)// (entrevista 2)

Embora exista o desapontamento em relação à falta de valorização de seu conhecimento por parte do professor, fator que a aluna associa à perda de tempo, a aluna conclui que a responsabilidade sobre tais ações não é do professor, mas de alguém ou uma coisa que determina o que ele (professor), de fato, vai realizar na aula, o que é explicitado em “tá determinado pra ele”. As intenções do professor parecem não ter poder algum diante da situação de aula, quando ela reconhece que o professor pode “até” ter alguma intenção, mas está “*determinado*” que tome atitudes previamente estabelecidas por outrem.

Sendo ou não de responsabilidade exclusiva do professor, para a aluna fica a seguinte impressão, conforme seu relato:

Fica essa questão, valorizar ou não valorizar é uma coisa só. (entrevista 2)

A análise deste dado parece nos remeter à questão da indiferença em relação à valorização não apenas de seu conhecimento prévio, mas também de suas intenções, desejos e expectativas. Há indiferença em relação à própria identidade. Essa indiferença anula o que poderia ser valorizado, o que nos remete novamente a Freire (2005:67). O autor, ao discorrer sobre a concepção bancária de educação, afirma: “Nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.”.

A questão da falta de valorização também parece ser presente para a aluna, ou seja, não me parece que a aluna valorize também o seu conhecimento, pois ela afirma:

Em **alguns** momentos, participei falando **algumas** palavras (diário 09/08/05)

A palavra “alguns” indica que esses momentos de participação da aluna, ocorriam esporadicamente, mas ocorriam. Existiu uma participação, que não foi por ela valorizada. A palavra “algumas” sugere que ela também não valoriza as palavras que aprendeu ou que falou, ou seja, o valor das palavras que ela pronunciou, palavras estas que permitiram sua participação em dado momento da aula, é por ela desconhecido. Não há valorização da participação na aula e nem do teor da participação.

Passemos aos excertos seguintes:

...não sei se é por causa do nervosismo, mas **não estou conseguindo** memorizar as coisas da aula (diário 16/08/05)

**Não consegui** falar uma só palavra... (diário 16/08/05)

A preocupação com o êxito parece ser presente para Ana Paula, no entanto as tentativas são vistas por ela como insucessos e não como tentativas para se aproximar de seu objetivo, mas única e simplesmente como tentativas mal sucedidas, em que ela reafirma diversas vezes, não suas tentativas de exposição e conseqüente aprendizagem e experiência, mas apenas os resultados, a seu ver, insatisfatórios: “eu não consegui / não estou conseguindo / não consegui”, onde temos nova repetição e para ela, apenas tentativas frustradas, mais uma vez. Um ciclo vicioso: tentativa-insucesso-frustração; tentativa-insucesso-frustração.

O próximo excerto nos mostra como Ana Paula se sentia ao participar de uma das atividades, ainda na aula da empresa:

... aí, eu tinha que dar dicas para as outras tentarem adivinhar. *Eu tremia* que nem vara verde e para o meu **desespero**, o que eu peguei?? UMA LESMA!!  
**Não consegui falar uma só palavra** ... (diário de 16/08/05) (itálico e maiúsculas da aluna, grifo meu)

Segundo explicações da aluna, na atividade em questão, as alunas escolhiam aleatoriamente fichas com figuras diversas e a partir daí, deveriam dar dicas às colegas para que adivinhassem qual era a figura da ficha escolhida, ou seja, novamente verificam-se características de uma concepção behaviorista de educação. Tal como afirmam Williams & Burden (1997), nessa concepção de educação há a valorização do resultado sem que seja considerado o propósito e os sentimentos dos aprendizes. Ao aluno cabe responder adequadamente a um

estímulo (condicionamento), não há negociação de significados nem espaço para a interação, há ênfase em respostas corretas, o que não permite a aprendizagem a partir de erros.

O sentimento com que Ana Paula participava da atividade não parecia ser um sentimento positivo, o que fica explicitado pelo uso das palavras *desespero* e *tremar*. A aluna parecia sofrer, e por isso tremia devido à ansiedade, causada pela iminência em se expor e, a partir daí, ao pegar uma figura, a seu ver, indesejada, o sentimento foi de desespero.

No entanto, não acredito que esse sentimento ruim tenha relação unicamente com as atividades propostas, mas sim, com o sentimento com que a aluna se dispunha a participar das aulas.

Analisemos o próximo excerto, que também faz parte de seu diário:

Entrei na aula muito **nervosa** sem saber o que fazer ou o que falar. (09/08/05)

Antes de qualquer proposta de atividade, antes mesmo de qualquer ocorrência durante a aula na empresa, Ana Paula já se sentia - como ela mesma descreve - nervosa, o que parecia impedi-la de tomar qualquer atitude quando necessário, como indicado acima em que ela não sabia “o que fazer ou o que falar”.

Embora ela se sentisse nervosa antes mesmo da aula na empresa começar, outras ações também a perturbavam, conforme ela relata em seu diário:

A professora de hoje ficou sabendo da situação<sup>3</sup> e percebi que não ficou nem um pouco à vontade. Disse que é muito difícil dar uma aula para uma turma tão mista. Quando ela (a professora) disse isso **me senti um nada!** (diário 11/08/05)

A aluna, ao ouvir a professora falar de uma dificuldade que enfrentariam e com a qual não se sente à vontade, sente-se também muito mal como se ela (a aluna) fosse a causadora de uma situação difícil, quando há outros envolvidos : as colegas que participavam das aulas, a escola que parece ter aceito a determinação

---

<sup>3</sup> A situação a que a aluna se refere é a de colocar em um único grupo alunos com diferentes status de proficiência.

do diretor da empresa, sem maiores questionamentos, novamente a escola, que parece não ter informado aos professores a diversidade de status de proficiência daquele grupo.

O excerto seguinte faz parte da Entrevista 1:

você tá no meio de aluno / tudo bem/ sempre tem um mais ou menos/ tem um bem, mas você não fala / sabe / **prefere guardar pra você**/ aí vem outro e acha que você falou uma coisa absurda

Neste caso específico, fica claro inclusive a questão da participação dos colegas de classe, não unicamente do professor como apareceu anteriormente. A opinião dos colegas também parece ser importante, ou seja, a opinião e aprovação dos colegas também parece ser algo relevante para a aluna e sua desaprovação contribui para que ela se torne ainda mais introspectiva durante as aulas, preferindo muitas vezes ficar em silêncio, o que é explicitado por: “prefere guardar para você”.

Nesta segunda parte da discussão podemos observar que Ana Paula tinha expectativas de que seu conhecimento anterior fosse melhor aproveitado, viveu situações de aprendizagem repetitivas, similares às de um ciclo vicioso, em que tentava, se frustrava, tentava de novo e assim por diante. Em dados momentos, entendia não fazer parte do processo educacional, dado que não se via como responsável pelos sucessos e insucessos, que eram atribuídos às escolas, às avaliações, aos professores e ao material didático.

O conjunto dessas ocorrências termina por abalar sua auto-estima e confiança em si mesma, o que é traduzido pela apatia durante as aulas, ou seja, a aluna não se vê com coragem para participar das aulas e quando participa, diminui o valor de tal participação, reduzindo-a a nada ou quase nada. Tem uma imensa sensação de perda de tempo.

O quadro seguinte tem por objetivo resumir e explicitar a análise feita nesta segunda parte da discussão e apresenta as representações da aluna, tal como inferidas por mim. Apresenta também alguns dos dados utilizados.

## Quadro 2 - Representações da aluna sobre si mesma no processo de ensino-aprendizagem no tempo vivido

Representações	Fragmentos das falas / diários / entrevistas / aulas
Várias tentativas mal sucedidas abalaram minha auto-estima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nesse <b>monte de curso</b> que eu fiz, eu fui fazendo esse <b>monte de tentativa</b>, isso <b>vai deixando a gente mal</b>, isso vai te deixando...., você vai fazendo e não vai aprendendo, isso mexe, sabe?” (entrevista 1)</li> <li>• “<b>Isso te dá uma baixa...derruba tua auto-estima.</b>” (entrevista 1)</li> </ul>
Eu não tenho capacidade para aprender inglês	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acho que <b>eu não tenho capacidade para falar inglês</b>, eu nunca vou falar inglês, entendeu ...?” (entrevista 1)</li> <li>• “<b>...eu não consegui.</b>” (entrevista 1)</li> <li>• Você tá no meio de aluno, sempre tem um mais ou menos, tem um bem, mas <b>você não fala.</b>” (entrevista 1)</li> <li>• “Em <b>alguns momentos</b> participei falando <b>algumas palavras</b>” (diário 09/08/05)</li> <li>• “...não sei se é por causa do <b>nervosismo</b>, mas <b>não estou conseguindo</b> memorizar as coisas da aula”. (diário 16/08/05)</li> <li>• “<b>Não consegui</b> falar uma só palavra ...” (diário 16/08/05)</li> </ul>
Aprender inglês está associado a sentimentos negativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ a professora foi muito simpática, não me <b>forçou a falar</b>, procurou evitar qualquer <b>constrangimento</b> para mim...” (diário 09/08/05)</li> <li>• “Fiquei o tempo todo com <b>as mãos suadas</b>, com <b>medo</b> até de olhar para a professora e ela fazer uma pergunta.” (diário 09/08/05)</li> <li>• “Eu olhava o relógio de <b>cinco em cinco minutos.</b>” (diário de 09/08/05)</li> <li>• “... aí, eu tinha que dar dicas para as outras tentarem adivinhar. <i>Eu tremia</i> que nem vara verde e para o meu <b>desespero</b>, o que eu peguei?? UMA LESMA!! Não consegui falar uma só palavra ...” (diário de 16/08/05)</li> <li>• “Entrei na aula muito <b>nervosa</b> sem saber o que fazer ou o que falar.” (diário 09/08/05)</li> <li>• “Quando ela (a professora) disse isso <b>me senti um nada!</b>”(diário 11/08/05)</li> <li>• “Tive novamente aula na empresa. Que <b>desespero!</b>” (diário de 11/08/05)</li> </ul>
Não tenho responsabilidades sobre meus insucessos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Durante o período da escola o <b>inglês era muito básico</b>, seguia um <b>material</b> extremamente <b>ultrapassado</b> e os <b>professores nunca saíam do óbvio</b>. Já nos cursos eu nunca conseguia me encaixar em turma nenhuma, ou era <b>nível muito básico ou muito avançado</b>. Em ambos os casos, <b>eu sempre acabava desestimulada</b>” (Questionário)</li> </ul>
O professor, a escola e o material são responsáveis pelo meu sucesso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ <b>Ela</b> (a professora) <b>consegue fazer eu falar</b> tudo o que sei ...” (diário 18/08/05)</li> <li>• “<b>Ela</b> disse que <b>adotará vários livros</b> e isso me agrada muito porque <b>enriquece o vocabulário</b>” (diário 11/08/06)</li> </ul>

Creio que Ana Paula quisesse experimentar algo diferente do que tinha lhe sido proporcionado até então. Talvez, sua busca pelas aulas particulares tivesse esta intenção: Buscar uma alternativa ao que havia vivido. É a alternativa pelo trabalho do professor, a confiança depositada mais em um professor do que em uma

instituição. É sobre o movimento de ensino-aprendizagem que acontece neste novo ambiente que passo a relatar. É a vez do tempo curto, do aqui e agora.

### 4.2.3 Tempo curto: Aqui e agora

Retomando o trabalho de Spink e Medrado (2004:52) apresentado no Capítulo 2 da presente pesquisa, os autores apresentam o tempo curto como o “tempo do acontecimento e tempo da interanimação dialógica” – aquele que nos dá a possibilidade de compreensão acerca da dinâmica da produção de sentidos. É nesse tempo que se encontram as possibilidades de compreensão, da comunicação e a construção discursiva das pessoas. Possui caráter interativo e apresenta a combinação das vozes, acionadas pela “memória cultural do tempo longo ou pela memória afetiva de tempo vivido”.

Portanto, nesta parte do trabalho, a interface do tempo parece se apresentar mais contumaz devido ao conflito aparente da aluna diante de acontecimentos diferentes daqueles que tinha vivido até então, no processo de ensino-aprendizagem de inglês. O conflito se dá entre a permanência e a ruptura históricas: romper com práticas que não lhe servem mais, e optar por uma nova identidade.

Retomando a biografia de aprendizagem de inglês da aluna em questão, vimos que, em decorrência da história acontecida nos tempos longo e vivido, a aluna parece ter sua auto-estima abalada. No entanto, um dado diferente nos é apresentado: a aluna ao ler a pergunta de número 5 do questionário aplicado nesta pesquisa (Em sua opinião você apresenta alguma dificuldade de aprendizagem de inglês?; anexo 1), afirma:

**Eu acho que eu tô apta / é só uma questão de // de ta fazendo uma coisa legal, um trabalho legal né?!// não acho que eu tenha alguma dificuldade assim // não! Eu tenho sim! Falar. Sempre tive medo de falar inglês (questionário)**

No primeiro momento, a aluna afirma não ter dificuldade, mas ao ver os subitens da alternativa “sim”, afirma: “Não! Eu tenho sim. Para falar!” A análise de tal dado nos dá pistas de que a aplicação do questionário, cujas respostas ela fez questão de comentar detalhadamente, serviram como um instrumento de reflexão para a aluna. Em seu íntimo, a aluna não via a si mesma como alguém com

dificuldades de aprendizagem, embora não conseguisse apresentar os resultados que ela queria.

A análise do dado em questão também nos dá a entender que na verdade a aluna tinha conhecimento de sua capacidade e de suas condições de aprendizagem de uma língua estrangeira, mesmo estando com a auto-estima abalada e que, portanto, ela era capaz de apresentar bons resultados caso fosse realizado um bom trabalho, em termos pedagógicos.

Embora a aluna não descreva o que considera “um trabalho legal”, descreve situações (apresentadas nas seções anteriores deste capítulo) e apresenta sentimentos que, acredito eu, não deseje experimentar novamente. Podemos entender que o trabalho considerado “legal” é o trabalho que apresenta situações diferentes e produz sentimentos – também diferentes - daqueles vividos até então.

A aula particular, parecia ser para a aluna, o elemento capaz de produzir essas situações diferentes daquelas que vivera; apesar dos sentimentos não muito positivos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês e em relação a si mesma, sentimentos esses gerados em sua experiência anterior. Entendo, portanto que a aluna tinha esperanças de obter resultados diferentes.

O excerto seguinte refere-se à entrevista 1:

// o que eu sei falar / por exemplo / **as palavras que eu sei falar / eu falo normal** // não tenho problema nenhum / agora falar **o que eu não conheço** ou alguma **situação difícil** // **não falo / não adianta/ empaca/** (entrevista 1)

A análise do excerto nos remete à questão da autoconfiança da aluna. Ela afirma não ter problemas em relação a situações e palavras conhecidas, mas o que não conhece lhe aparece como algo difícil, e se torna um fator impeditivo à sua exposição oral, demonstrado pelas palavras: “falar o que eu não conheço ou alguma situação difícil, não falo”. A aluna parece também acreditar ser essa uma situação, não apenas difícil, mas que a imobiliza, o que é explicitado pelas palavras: “não adianta, empaca”. Acredito que a aluna não soubesse como lidar com situações novas ao se comunicar em língua estrangeira, situações por ela consideradas difíceis. No entanto, acredito também que agregava todas as condições possíveis para resolver tais questões; o desconhecimento em relação a como atuar nessas determinadas situações é que talvez produzissem a inoperância, descrita pela aluna.

Por tratar-se de uma questão de autoconfiança, creio ser uma questão relativa a como a aluna se sentia em relação a um momento novo e não propriamente a uma questão de dificuldade de aprendizagem, mesmo que momentânea. Logo adiante, na mesma entrevista ela afirma:

// agora vai de **controlar** a expectativa. (entrevista 1)

Acredito que se algo precisa ser controlado, é porque está sem controle. Quando a aluna fala em controlar a expectativa, creio que ela se refira à ansiedade estar fora dos limites, necessitando, portanto de controle e não a expectativa, pois esta se refere à situação de quem espera o que está na iminência de acontecer. Já a ansiedade se refere à falta de tranquilidade, receio, mal-estar, que acredito se encaixarem mais na situação descrita por Ana Paula. Sendo assim, tratando-se de ansiedade, faço a pergunta:

PP: por quê?

**A:** porque // assim / por exemplo / com você // eu assim / eu não sinto você como // eu sinto uma coisa assim// meio que **quebrou aquela barreira professor-aluno** / eu acho que isso dificulta bastante / aquela coisa do **professor lá em cima / num pedestal / você um reles aluno** / entendeu? / então / quando você tem uma // quando você tem essa// sabe esse distanciamento do professor - aluno / você não tem liberdade / **você não se sente com liberdade de falar alguma coisa errada**// (entrevista 1)

Ana Paula parece, neste momento, fazer um comparativo à maneira como era tratada a questão do erro em outros ambientes de ensino-aprendizagem e a maneira como passou a perceber o erro, trazendo, nesta fala, a relação construída com os professores. Ela afirma ser difícil lidar com situações em que o professor estabelece uma distância do aluno, reiterando existir, em alguns casos, uma barreira, na mais clara acepção do termo segundo o dicionário Houaiss, uma trincheira, algo que pode ser usado como proteção. A aluna parece ter vivido tal situação, inclusive com a imagem do professor em um pedestal - o que me remete à imagem de um santo, pronto para ser louvado e adorado, diante do qual nos apresentamos na mais humilde das condições, jamais como um ser igual – o que, segundo ela, proporcionou-lhe a falta de liberdade para errar. No início de sua fala, a aluna sinaliza que a professora particular, “quebrou a barreira”, portanto, tal barreira existia. Os dados não fazem alusão a respeito de em quais ambientes de ensino-aprendizagem existiria tal barreira. O que é explicitado, no entanto, é que tal barreira

foi quebrada, sendo uma de suas possíveis causas a maneira de se lidar com o erro. A falta de liberdade para errar aparece no trecho que segue:

O excerto seguinte faz parte da entrevista 1, realizada após o início das aulas particulares:

você tá no meio de aluno / tudo bem/ sempre tem um mais ou menos/ tem um bem, mas você não fala / sabe / prefere guardar pra você/ aí vem outro e acha que você falou uma coisa absurda / **com você/ beleza / você vai me corrigir e a gente vai botar para frente / agora no meio de outras pessoas né? /** tudo que está relacionado ao **coletivo / gera uma certa intimidação quando você não sabe** (Entrevista 1)

Parte deste excerto já foi analisado no item 4.2.2, mas retomo-o aqui desta vez com o objetivo de analisar a visão de erro para a aluna, que parece reforçar a idéia de erro como algo que mereça ser ocultado, o que é explicitado em “prefere guardar pra você”. No entanto, há indícios de que a aluna se sente à vontade para falar o que anteriormente preferia guardar para si mesma, mesmo que não faça as escolhas lexicais mais adequadas, o que é demonstrado pelo uso das palavras: “com você beleza, você vai me corrigir e a gente vai botar pra frente”. O erro, portanto, aparece como algo natural nesse contexto de aprendizagem, que faz parte do processo e não mais como algo terrível, necessário ser evitado. No entanto, quando há a presença de outras pessoas, o erro ainda continua a ser temido.

Algumas transformações são apresentadas em um trecho da entrevista 1, como segue:

agora com você / **quando eu não consigo falar / eu faço mímica / a gente dá risada /** de repente // eu **falo** alguma **besteira /** você faz uma **cara** tão **engraçada /** aí eu já sei que foi besteira / entendeu? //mas **com você eu não tenho medo** de me // não vou falar que isso foi desde o início / eu acho que **agora eu tô conseguindo** e você tá sentindo isso / **eu não tenho medo de errar /** entendeu? / (Entrevista 1)

Ana Paula, de acordo com o excerto apresentado, demonstra desenvolver um novo processo em sua forma de se expor, ou seja, quando não tem certeza a respeito da escolha lexical mais adequada, em vez de calar-se diante da situação, lança mão de mímica. Embora a aluna lance mão desse recurso gestual quando não se sente à vontade para usar palavras em inglês, o uso do português não foi proibido na sala de aula. Não recorrer a seu uso, neste caso, é uma escolha da aluna, o que parece demonstrar uma disposição de sua parte em não usar a língua materna, embora esse recurso esteja disponível.

Aliado ao recurso da mímica está a permissão para que o riso se faça presente junto ao erro. A aluna assinala que esse novo comportamento se dá em virtude da atuação da professora e que nem sempre esse processo ocorria, o que é marcado por “com você eu não tenho medo... //”. A aluna consegue ver seu progresso quando diz “agora eu tô conseguindo // eu não tenho medo de errar”. Creio que esta transformação nos sentimentos de Ana Paula em relação a si mesma e em relação à forma de lidar com o erro deva-se, em sua essência, na forma da professora lidar com o erro, fazendo, o que ela chama de “cara tão engraçada”, afastando assim a idéia de que errar é proibido e indesejável. Algo feio que mereça ser ocultado ou no caso da exposição oral, sequer ser pronunciado.

O próximo excerto faz parte do diário de aprendizagem da aluna:

**Estou perdendo a vergonha de errar.** Parece “viagem na bolinha”, mas até o olhar é diferente. Não sinto cobrança da parte dela, e sim parceria. (18/08/05)

A aluna afirma que “até o olhar é diferente”. Se “até o olhar é diferente”, outras ações e características parecem também ser diferentes, o que é demonstrado pelo uso da palavra até. Embora a aluna não apresente essas características afirma sentir a “parceria” tomar o lugar da cobrança, por parte do professor. A atitude da professora, na visão da aluna, de não estabelecer uma cobrança, mas, de se posicionar como uma parceira no processo de ensino-aprendizagem parece ter sido significativa neste caso. O uso da escolha lexical “parceria” leva à verificação da existência de uma metáfora. Em um jogo, parceiro é o jogador do mesmo time que têm como propósito vencer o jogo atuando como um aliado. No jogo, também há a presença do juiz, que avalia o que foi certo e errado, impõe sanções e quando as regras não são seguidas, aplica punições. A aluna não fala do juiz, mas fala da parceria: O parceiro espera resultados positivos e coopera para que esses aconteçam, enquanto que ao juiz cabe a fiscalização do seguimento das regras e a aplicação de punições. A aluna afirma sentir a ausência da cobrança e a presença da parceria, o que me faz inferir que a visão da aluna a respeito do professor não seja a de um juiz, aquele que cobra e pune, mas aquele que coopera para que bons resultados sejam obtidos.

Logo em seguida, no mesmo excerto, verifica-se “estou perdendo a vergonha de errar”. É possível entender que a aluna tenha desenvolvido a coragem suficiente para enfrentar possíveis erros.

Tal movimento aparece mais uma vez relatado em seu diário:

**O mais engraçado** foi quando eu **falei umas coisas que não tinham nada a ver**...rs...A Anne olhava pra mim com uma **cara engraçada**. Essa liberdade é muito boa, **posso falar o que quiser, sobre o que quiser, que está valendo**.  
(diário 25/08/05)

Ana Paula parece ter assumido que o erro não precisa necessariamente ser temido, mas em algumas situações pode até mesmo ser engraçado e há indícios de que a aluna use este novo recurso a seu favor, pois errar não a impede mais de se manifestar oralmente, com medo de exposição, pelo contrário. Perder a vergonha de errar indica ter sido uma atitude importante na construção da nova identidade da aluna e da maneira de se perceber e do próprio poder de ação e de escolha, que é representado por: “Posso falar o que quiser sobre o que quiser”.

As ações acima descritas sugerem que a aluna passou a se posicionar de maneira mais consciente em relação à própria necessidade de participação no seu processo de ensino-aprendizagem, pois passou a arriscar. O ato de arriscar-se, no caso da aluna em questão é intimamente ligado à questão de se expor oralmente. Ela passa a fazê-lo, mesmo que erre, pois passou a lidar com o erro de maneira diferente da forma como anteriormente lidava. O próximo excerto, trecho de seu diário, pode servir de exemplo para o fato:

Eu **errei** bastante na aula, **mas não fiquei com vergonha**. (13/09/05)

Há uma dissociação entre o ato de errar o ato de sentir vergonha: Há o erro, mas não a vergonha. Trata-se de um momento de ruptura histórica, de acordo com a visão de Spink e Medrado (2004), o que permite a construção de uma atuação diferente da anterior, em que a aluna não se expunha oralmente, ou seja, o erro não é mais algo assustador.

O quadro seguinte tem por objetivo resumir e explicitar a análise feita nesta terceira parte da discussão e apresenta as representações da aluna, tal como inferidas por mim. Apresenta também alguns dos dados utilizados.

### Quadro 3 - Representações da aluna sobre si mesma no processo de ensino-aprendizagem no tempo curto

Representações	Fragmentos das falas / diários / entrevistas / aulas
Eu não tenho nenhum problema de aprendizagem. Só preciso que seja feito um bom trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<b>Eu acho que eu tô apta</b> / é só uma questão de // de ta fazendo uma coisa legal, um trabalho legal né?!// <b>não acho que eu tenha alguma dificuldade</b> assim //” (questionário)</li> <li>• “// o que eu sei falar / por exemplo / as palavras que eu sei falar / eu falo normal //” <b>não tenho problema nenhum</b> (entrevista 1)</li> <li>• eu acho que <b>agora eu tô conseguindo</b> e você tá sentindo isso / eu não tenho medo de errar / entendeu? / (entrevista 1)</li> </ul>
O coletivo e o desconhecido me intimidam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “// o que eu sei falar / por exemplo / as palavras que eu sei falar / eu falo normal //” (entrevista 1) <b>não tenho problema nenhum / agora falar o que eu não conheço</b> ou alguma <b>situação difícil // não falo / não adianta/ empaca</b>” (entrevista 1)</li> <li>• “com você/ beleza / você vai me corrigir e a gente vai botar pra frente / agora no meio de outras pessoas né? / <b>tudo que está relacionado ao coletivo / gera uma certa intimidação quando você não sabe</b>” (entrevista 1)</li> </ul>
Sinto-me protegida com a professora e sou capaz de me comunicar com ela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<b>com você/ beleza</b> / você vai me corrigir e a gente vai botar pra frente / agora no meio de outras pessoas né? (entrevista1)</li> <li>• “<b>agora com você</b> / quando eu não consigo falar / eu faço mímica / a gente dá risada //(entrevista 1)</li> <li>• //mas <b>com você eu não tenho medo</b> (entrevista 1)</li> </ul>
Posso falar o que eu quiser e se eu falar errado posso rir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “agora com você / quando eu não consigo falar / eu faço mímica / <b>a gente dá risada</b> / de repente // eu <b>falo</b> alguma <b>besteira</b> / você faz uma <b>cara tão engraçada</b> / aí eu já sei que foi besteira / entendeu? //mas com você eu não tenho medo de me // não vou falar que isso foi desde o início / eu acho que <b>agora eu tô conseguindo</b> e você tá sentindo isso / <b>eu não tenho medo de errar</b> / entendeu? //” (Entrevista 1)</li> <li>• “o <b>mais engraçado</b> foi quando eu <b>falei umas coisas que não tinham nada a ver...rs...A Anne olhava pra mim com uma cara engraçada.</b> Essa liberdade é muito boa, <b>posso falar o que quiser, sobre o que quiser, que está valendo.</b>” (diário 25/08/05)</li> </ul>
Não tenho mais medo e nem vergonha de errar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estou perdendo a vergonha de errar.</b> Parece “viagem na bolinha”, mas até o olhar é diferente. Não sinto cobrança da parte dela, e sim parceria. (18/08/05)</li> <li>• Eu <b>errei</b> bastante na aula, <b>mas não fiquei com vergonha.</b> (13/09/05) eu acho que <b>agora eu tô conseguindo</b> e você tá sentindo isso / <b>eu não tenho medo de errar</b> / entendeu? / (Entrevista 1)</li> </ul>

Se houve um rompimento, um movimento de ruptura histórica com a forma de encarar o erro e seu papel na aprendizagem, aliado ao surgimento de um novo aspecto na identidade da aluna que a permite arriscar uma participação maior no processo de ensino-aprendizagem, acredito que tal feito possa ser atribuído à experiência vivida no contexto de aula particular: as ações do professor, as atividades realizadas, as características desse contexto de ensino-aprendizagem,

nesse tempo de interanimação dialógica. A seção seguinte dedicar-se á a ilustrar tal contexto.

### *Ações e características do processo de ensino-aprendizagem no tempo curto*

Com o intuito de entender a que se deve a transformação vivida pela aluna, bem como a alteração de suas representações, algumas das ações e das características presentes no processo de ensino-aprendizagem em contexto de aula particular serão apresentadas nesta seção, sendo algumas dessas ações de autoria da professora. Reitero que a apresentação dessas ações tem por objetivo unicamente ilustrar melhor o contexto de ensino-aprendizagem vivido pela aluna nesta pesquisa. Não há, portanto nenhuma relação com a pesquisa-ação<sup>4</sup>, visto que tal abordagem não foi adotada neste estudo. Portanto, iniciarei esta parte da discussão apresentando algumas considerações sobre o erro, conforme segue:

Young (1989:10) afirma que ansiedade e medo de errar podem estar relacionados com a forma de se corrigir o aluno, a freqüência e o momento da correção: "... ansiedade e medo de cometer erros podem estar mais relacionados a como, com que freqüência e quando os erros são corrigidos do que ao fato de serem corrigidos".

Tomando por base a citação em questão, e a informação que a aluna traz acerca das experiências a respeito de se cometer erros, creio poder afirmar que o problema para a não exposição oral da aluna em relação ao desconhecido, é o medo de errar e a maneira como se lidou com o erro no passado.

Sendo assim, o próximo excerto será utilizado para ilustrar uma maneira encontrada pelo professor de lidar com a questão do erro.

P.P.: And then / Ana // How was the weekend?//  
A.: Oh / Anne! / Fine // I wented to home and  
P.P: Sorry?!  
A.: I wented//  
P.P...  
A.: /Xi falei besteira// I did went// Não I did não / I went /  
P.P.: That's it/ Where did you go?  
A.: Home/ I went home

---

<sup>4</sup> Modalidade de pesquisa que tem como foco o professor pesquisando a própria ação

A professora ao interromper a aluna, usando a palavra “sorry”, chama a atenção para o fato de não ter entendido algo que acabou de ser dito, ou seja, a interrupção serviu como uma pista, um pedido de revisão por parte da aluna, no que havia sido dito. A aluna revê sua fala, mas não há um sinal da professora para que a aluna continue, mas sim o silêncio, que é interpretado pela aluna como presença de erro: “Xi...falei besteira”. A partir da percepção de que há algo que precisa ser revisto, a aluna parece buscar na memória o conhecimento já existente, mas não é necessário dessa vez nenhuma interrupção ou sinal da professora, pois a aluna sozinha percebe que ainda há algo a ser aprimorado, eliminando assim o auxiliar “did”, realmente desnecessário na fala em questão, passando a utilizar apenas o verbo no passado. A professora então sinaliza que a aluna está correta ao falar: “That’s it!” e retoma o diálogo fazendo a pergunta “Where did you go?” ao que a aluna responde desta vez sem usar a preposição, também desnecessária na fala em questão: “Home. I went home”.

É possível observar no excerto em questão, que a professora não corrige a aluna, mas atrai sua atenção (da aluna) para a própria fala, permitindo assim que a aluna verifique a existência de um erro e a necessidade de corrigi-lo. A professora também não dá a resposta, apenas afirma que está correto quando a aluna chega à conclusão, após sua própria análise (da aluna). Também podemos observar a presença da língua materna colaborando na construção do raciocínio da aluna, que tem a liberdade para expressar suas conclusões e sentimentos em língua materna, ou seja, a língua materna não é banida da sala de aula, mas utilizada para dar vazão ao sentimento da aluna.

Segundo Moraes (1992), quando os alunos são impedidos de utilizarem a língua-mãe, na aprendizagem de língua estrangeira, tira-se a voz do aluno o que, a meu ver, confere à situação um caráter extremamente autoritário, pois o aluno é impedido de fazer a escolha que achar mais conveniente e adequada ao momento. No excerto em questão, parece haver liberdade para que o aluno não apenas se expresse, mas reflita na língua materna sobre aquele erro. Há, portanto espaço para o erro e para a aprendizagem a partir do erro. A aluna constrói a sentença, utilizando os recursos de que dispõe, aceita a intervenção da professora, revê o que disse com o auxílio da língua materna e retoma a construção do diálogo em língua estrangeira.

O excerto seguinte mostra uma maneira de lidar com o erro encontrado pela professora:

A.: You know Anne // I'm with many problems // the process//**they mistake**//

P.P.: **They made mistakes.**?// How?

A.: They//they completed the form// **They made many mistakes** when they completed the form.

A aluna não tem sua fala interrompida, pois a professora aproveita a pausa da aluna e afirma a sentença de correção, com uma leve entonação de interrogação, e retoma o diálogo. A aluna, aparentemente assimila a correção, pois passa a utilizar a forma demonstrada pela professora. Não há uma ênfase na palavra “made”, mas apenas a repetição, por parte da professora, da informação dada pela aluna, apresentando uma outra forma de utilização que concordasse com a palavra “mistake”. Sem atribuir muita importância ao fato, a professora retoma o diálogo, o que é expresso pela palavra “How”, ou seja, há um pedido implícito da professora para que a aluna continue sua fala, sem atribuir importância maior ao erro. A continuidade da conversa parece ter importância maior.

Dando continuidade à atuação da professora no que diz respeito à maneira de se lidar com o erro, apresento o próximo excerto:

“Há alguns dias a Anne pediu pra eu fazer um texto sobre a aula que tivemos e hoje **ela o corrigiu comigo**. Foi muito bom porque **além de ver os meus erros, ela mostrou como se faz certo**. E melhor ainda, **ela explicou tudo em português, por isso entendi e aprendi** como se faz certo. (...) Eu **assimilei muito melhor as explicações em português**. É que **quando ela me corrige em inglês**, se eu não entender uma palavrinha sequer, **a explicação pode perder o sentido**”. (diário, 27/10/2005)

A professora faz a correção com a aluna, em vez de entregar a atividade com possíveis apontamentos acerca de erros e acertos. O processo é vivido conjuntamente. Os erros apresentados pela aluna foram utilizados como um instrumento para que se verificasse a forma correta apresentada pela professora, o que é reconhecido pela aluna. Segundo esta última, a correção foi “além” da simples exposição de erros, pois “mostrou como se faz o certo”.

Embora a aluna não registre em seu diário ser essa forma de correção uma maneira nova para ela, acredito que tenha havido certa surpresa com o acontecimento, como se este a tivesse sensibilizado de alguma maneira, visto que foi registrado em seu diário.

Penso eu que essa surpresa deva-se, pelo menos em parte, à professora não assumir em tal contexto uma característica tipicamente behaviorista, em que cabe ao professor, segundo Rego (2002), entre outras coisas ser exigente e rigoroso, punir e treinar. Em vez disso, a professora não se limita a mostrar erros, mas utiliza-os como uma possível oportunidade de aprendizagem, o que talvez tenha contribuído com a surpresa e a própria transformação no pensamento da aluna em relação ao erro.

A explicação foi realizada em português, o que, segundo a aluna, possibilitou a compreensão, diminuindo para ela a probabilidade de perda de sentido na explicação, o que é apresentado por: “ela explicou tudo em português, por isso entendi e aprendi como se faz certo”.

Novamente, é possível verificar a utilização da língua materna na construção de um saber na língua estrangeira. Tal utilização parece ter sido aprovada pela aluna, conforme demonstram as escolhas lexicais: “entendi e aprendi / assimilei muito melhor”. Parece existir para a aluna, portanto, mais uma vez uma ruptura histórica, a transformação nas representações de Ana Paula, o que pode levá-la à construção de uma nova identidade, pois a aluna anteriormente havia dito que é ótimo que o professor fale durante toda a aula em inglês, do início ao fim, conforme análise dos dados referentes ao tempo longo (item 4.2.1).

Acredito, no entanto, ser necessário esclarecer que a utilização da língua materna servia como um recurso disponível que poderia ser (ou não) utilizado. A proposta nunca foi - e de fato também não aconteceu - a utilização do português *ad eternum*, sem a existência de situações que propusessem a utilização da língua inglesa por meio da oralidade, visto que a aluna ao procurar as aulas de inglês particulares tinha como um de seus objetivos aprender a comunicar-se efetiva e oralmente na língua inglesa em situações do cotidiano.

Considerando o objetivo da aluna em comunicar-se efetivamente em inglês, como relatado anteriormente, o próximo excerto apresenta uma das maneiras encontradas pela professora para trabalhar com a oralidade e a exposição da aluna:

P.P.: Hello Ana!!

A.: Oh/ hi Anne! /

P.P. Please Come in!!! And then/ how are you? How was the weekend?!!

A.: Oh//Good // I went movie//

P.P.: Oh/ you went to see a movie/ that's great/ what did you see?

A professora lança mão do próprio encontro com a aluna, utilizando-o como uma oportunidade (e de fato o é) para falarem em inglês em uma situação cotidiana, sem a utilização de textos, livros e outros materiais. Em vez disso, uma ação cotidiana é utilizada. A aluna além de trabalhar a oralidade, é exposta a uma situação real com a utilização de atores reais. Acredito ser possível a utilização da situação de aprendizagem vivida em outras situações de cotidiano, em que haja a necessidade de se falar em uma língua estrangeira. Assim sendo, o significado da situação vivida pela aluna deverá, (espera-se) produzir o que Vygotsky (2001:246) chama de “generalização”.

“Quando uma palavra nova, ligada a determinado significado, é apreendida pela criança, inicia-se o desenvolvimento do conceito associado a essa palavra. No início, a palavra é apenas uma generalização do tipo mais elementar, mas à medida que a criança se desenvolve essa palavra vai sendo substituída por generalizações de tipo mais elevado, culminando na formação dos verdadeiros conceitos”. (Vygotsky, 2001: 246)

Espera-se que tal generalização, a princípio elementar vá se expandido à medida que a aluna adquire novas experiências. Os próximos excertos apresentam aspectos relativos a tal preocupação.

“**Sempre pergunto** pra Ana o que ela gostaria de estudar, que tipos de assunto gostaria de trabalhar na aula. Ela sempre diz que está tudo ótimo, que está adorando, mas eu sinto que isso só aumenta a minha responsabilidade, pois tenho que adivinhar um assunto pelo qual ela se interessa e **de preferência que esteja ligado a sua realidade**, senão não vai adiantar nada” (diário da professora, 18/10/05)

“Nossa, a aula foi tudo de bom. Ela comentou que foi ao Bom Retiro e ela me mostrou tudo o que comprou, **em inglês, é claro!!!** Foi uma aula muito divertida. **Aprendi muito: cores, peças de roupas, materiais, tudo.** Nem senti a aula passar. (...) Achei muito didático uma aula assim, ela falando o nome e a cor. Tudo bem, eu sei que não dá pra ter uma aula assim todas as vezes, mas, uma vez por mês, acho interessantíssimo...rs...**Fiz o texto da homework sem olhar no vocabulário da aula, estava muito bem gravado na mente.**” (20/10/05)

A análise dos excertos em questão nos dá a informação de que proporcionar experiências que tenham relação com o cotidiano da aluna é uma das preocupações da professora; existe a preocupação por parte desta em proporcionar um tipo de aprendizagem - por meio de situações relacionadas ao cotidiano - que seja capaz de

desenvolver a aprendizagem da aluna, o que pode ser verificado em “... um assunto pelo qual ela se interesse e de preferência que esteja ligado a sua realidade, senão não vai adiantar nada”. Por sua vez a aluna parece ter correspondido e aprendido, o que pode ser confirmado pelas informações “aprendi muito / fiz o texto da homework sem olhar o vocabulário da aula, estava tudo muito bem gravado na mente”. A participação da aluna é expressa por meio das escolhas lexicais “aprendi / fiz”.

Aluna e professora parecem ter conseguido criar um cenário, um contexto que seja capaz de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da aluna enquanto aprendiz de inglês. Nesse contexto a aluna vive a experiência de re-iniciar seu processo de aprendizagem de língua estrangeira e se sente como alguém que aprende, realizando ações típicas de um aprendiz: “aprendi / fiz o texto da homework”.

A respeito de se considerar o cotidiano da aluna, temos as informações dadas pela própria aluna, como mostra o próximo excerto:

“Hoje **como de costume**, cheguei na aula e **conversamos** bastante. Ela faz eu falar tudo o que aconteceu no meu final de semana. E **eu consigo falar tudinho**, nem acredito!!!” (1/11/05)

Embora a aluna afirme que a professora a faça falar, o que implicitamente pode ser entendido como uma falta de reconhecimento à própria capacidade lingüística (da aluna) referente à oralidade em inglês, há a afirmação de sua parte em conseguir falar o que deseja; expressar-se adequadamente na língua aprendida, o que é explicitado por “eu consigo falar tudinho”. Um outro aspecto apresentado no excerto é de que a conversa (em inglês) na aula é um costume, uma prática realizada pelas duas, da qual a aluna consegue participar, o que aparentemente lhe traz conforto e satisfação, expresso por “nem acredito”.

O objetivo da aluna ao procurar as aulas de inglês particulares estava intimamente relacionado à questão da oralidade em situações no cotidiano.

Mas não havia apenas a preocupação nas aulas com o aspecto da oralidade. A esse respeito, podemos analisar o que traz o próximo excerto, retirado de seu diário:

“**Fiz um texto** sobre a aula anterior e depois **ela corrigiu comigo**. Adoro quando fazemos isso, assim ela me mostra os erros e me mostra o certo. **Tive**

**alguns erros por pura falta de atenção, mas no geral fui bem.**” (diário 07/12/05)

A produção de textos escritos também existia nas aulas e a correção era feita em conjunto: aluna e professora. A aluna parece demonstrar condições de se auto-avaliar e até mesmo identificar o porquê de certos erros, quando os atribui à falta de atenção, o que não a impede de classificar sua produção escrita como boa: “no geral fui bem”. De acordo com os dados essa avaliação positiva que a aluna faz de sua produção demonstra independência em relação à visão que a aluna tem de si mesma, ou seja, a aluna parece não necessitar, neste caso, de uma avaliação da professora para dizer se ela cumpriu bem com a tarefa proposta ou não.

Parece haver o cuidado de utilizar a língua estrangeira de maneira gradativa. As explicações, que antes poderiam (e ainda podem) ser dadas em português, também são dadas em inglês, conforme o próximo excerto:

“A **explicação foi dada em inglês** mas eu consegui entender bem. Primeiro ela quis saber o que eu sabia e em cima disso, começou a explicação. Em seguida ela fez alguns exercícios comigo e encerramos a aula. Gosto quando fazemos exercícios juntas, é um “plus” na explicação. Tenho muitas coisas pra fazer e **se eu tiver alguma dúvida, pedirei ajuda na próxima aula.**” (diário 08/12/05)

A aluna relata que a explicação foi dada em inglês, o que parece ser um dado novo, visto que anteriormente temos os registros de explicações dadas em português e que apesar de tal fato - explicitado pela palavra “mas” - ela conseguiu entender bem. Segundo a aluna, a atividade que é desenvolvida com a professora após a explicação lhe dá mais (ou melhores) condições de compreender o que foi explicado. No entanto, a aluna percebe que há a liberdade para pedir explicações caso sinta alguma dificuldade ao realizar as atividades extra-classe.

Passemos ao próximo excerto:

“Ela disse que já está vendo **progressos meus. Foi muito bom ouvir isso**, fiquei ainda mais animada. Eu não sou mais uma criança, mas **receber um elogio é muito bom**, incentiva pra caramba.” (diário 25/08/05)

Aliado ao novo posicionamento da aluna, diante de si mesma, diante da aprendizagem e da maneira como passou a tratar suas ações e seus erros, aparece, para a aluna, o incentivo da professora na forma de um elogio. No entanto, o que a aluna chama de elogio, pode ser caracterizado como uma avaliação da professora

diante das ações da aluna, não necessariamente um elogio. Tal dado me faz pensar que provavelmente a aluna sentisse falta de um tipo de devolutiva em relação a seu aprendizado, e quando isso aconteceu, a aluna entendeu como elogio o que a fez sentir-se bem. Talvez esse sentimento possa ser associado à questão do reforço. Como visto no capítulo de fundamentação teórica do presente trabalho, na concepção behaviorista de aprendizagem, acertos produzem estímulos e devem ser reforçados. A aluna parece ter vivido sua aprendizagem até o início das aulas particulares em um paradigma com forte influência behaviorista e pode ter se acostumado com tal concepção.

Outro aspecto que considero importante é a questão do comparativo com a infância: “Eu não sou mais uma criança, mas receber um elogio é muito bom”, como se a aluna acreditasse por alguma razão que elogios e palavras positivas deveriam ser dirigidos apenas a crianças na mais tenra infância e não a adultos. Acredito que seja necessário verificar que o adulto também tem questões afetivas a serem tratadas na aprendizagem. A receptividade que a aluna demonstra ter ao receber o retorno que a professora lhe dá, é um indício de que tal retorno é bastante significativo, ou seja, ao se dar um retorno, reconhece-se a existência e a presença do outro.

Há evidências de uma experiência de aprendizagem baseada em uma relação dialética, em que o indivíduo age no mundo, transformando e sendo transformado. Tal perspectiva opõe-se diretamente à perspectiva behaviorista em que o indivíduo aprende por meio de estímulos, prêmios e punições. Uma aprendizagem que considera a participação social, em termos vygotskyanos, pois aprender passa a significar, segundo Vygotsky (1930/88; 1934/99), “estar no mundo com alguém, uma forma de co-participação social, em um contexto histórico, cultural e institucional”.

Analisemos o próximo excerto:

**“Não** estou fazendo **mais** inglês **por obrigação**. **Agora** estou sentindo **prazer em aprender**”. (diário 25/08/05)

A aluna usa as palavras “fazer inglês”, o que normalmente é dito pelas pessoas quando fazem um determinado curso: “eu faço inglês, faço yoga, faço academia”. Acredito, portanto, que ela se referisse aos estudos desenvolvidos em

escolas de idiomas. Quando falamos de escolas de inglês que oferecem cursos livres, há obrigações a serem cumpridas, mas só ingressa em uma escola de idiomas, quem assim deseja. No entanto, não é claro nos dados, quem a obrigava. Acredito que a aluna sentisse a obrigatoriedade como uma imposição social, assunto que discuti, ainda que brevemente na Introdução deste trabalho.

A aluna, ao utilizar a palavra “agora” indica a existência de um momento novo, o que entendo ser uma experiência nova, aliada a um sentimento novo: o de estudar inglês com prazer, que é representado por: “estou sentindo prazer em aprender”.

A presença e a imagem do outro aparecem no próximo excerto:

“Vou ficar uns 10 dias de férias e não terei aula com a Anne. Tenho certeza que **vou sentir falta das aulas e saudades dela**. Eu estou perdendo a imagem da professora Anne e trocando pela amiga Anne. Ela **quebrou a barreira professora/aluna**.” (diário 25/08/05)

Quando se quebra uma barreira, as distâncias parecem diminuir e conforme avançamos no caminho, algumas imagens se perdem para que outras surjam à nossa frente. Assim, quando Ana Paula afirma que a barreira professor aluno tenha sido quebrada, acredito que tenha havido um momento de ruptura histórico (Spink e Medrado 2004). Novas possibilidades, novas opções para suas ações tenham surgido. Sentir falta das aulas e saudades da professora ao ficar de férias nos dá pistas de que foi estabelecido um tipo de relação com a presença do afeto, o que é expresso pelo uso das escolhas lexicais: sentir falta / saudades / amiga.

Analisemos o próximo excerto:

“A Anne me emprestou um livro para **estudá-lo nas férias**, porém, **não tive** muito **tempo** para estudos. Acho que **pela primeira vez me senti mal por não ter estudado**. E não é uma cobrança dela. É minha mesmo.” (diário 13/09/05)

Ana Paula, contrariamente ao que afirmava antes em relação aos professores e sua falta de preocupação com seu aprendizado, nos põe a par de uma ação realizada pela professora: esta parece preocupar-se em proporcionar à aluna algum contato, por mínimo que seja, com a língua inglesa por meio de um instrumento normalmente utilizado em aulas de inglês: o livro. Apesar da ação do professor, a aluna afirma não tê-lo utilizado e que não o fez por uma questão de falta de tempo, mesmo estando de férias, quando normalmente tem-se mais tempo disponível para resolver questões pessoais. Em seguida a aluna afirma ter se sentido mal. Acredito

que o empréstimo do livro, embora não tenha sido esta a intenção, tenha contribuído com o propósito de reflexão por parte da aluna, pois esta afirma a existência de uma cobrança em relação a si mesma naquilo que tange ao comprometimento de estudar e agir em prol de seu aprendizado. Em outras palavras, temos aí um contraponto: o professor propõe uma tarefa, a aluna não a realiza, está de férias, mas afirma não ter tempo para estudar. Outra questão também se apresenta: Ana Paula afirma que pela primeira vez se sente mal por não ter estudado, ou seja, em outras situações, anteriores ao referido acontecimento, a aluna não se sentia mal por não ter estudado, ou seja: não estudava. E não se sentia mal por isso, o que nos dá a entender que ela parece ter se acostumado à própria falta de comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem.

Verifica-se, portanto, a necessidade de se transformar o *habitus*, que se apóia na falta de percepção (ou na não percepção) de um ato prático, ou seja, há o hábito de uma determinada ação, sem que haja uma reflexão. A aluna ao verificar que houve um movimento da professora em relação ao seu aprendizado e que não foi correspondido adequadamente, pois a aluna não realizou a tarefa sente-se mal. Parece haver aí o início de um processo de percepção da importância de sua participação, no caso, não-participação, ou seja, parece ser o início do processo de conscientização de um novo papel durante o processo de ensino-aprendizagem de inglês: o de não atribuir toda a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem a outrem.

O próximo excerto também faz parte de seu diário:

“Pra falar a verdade, **eu é que preciso me dedicar mais**, mas não é preguiça, é falta de tempo mesmo. **Preciso me programar melhor** para poder ter mais tempo de estudar.” (diário 15/09/05)

Ana Paula parece perceber que dedicação exige tempo, ou seja, demanda esforços e investimento, e estes tomam tempo. Associado à questão de ter ou não ter tempo, há a percepção de ser este um item a ser resolvido em termos de organização, cuja ação depende dela. Há indícios de que a aluna começa a desenvolver responsabilidade em relação ao próprio aprendizado, o que é expresso em “preciso me dedicar mais / preciso me programar melhor”.

A aluna continua em seu diário:

“Eu **errei** bastante na aula, **mas não fiquei com vergonha**. Agora só **preciso criar vergonha e estudar** o assunto...rs.” (diário 20/09/05)

O sentimento de vergonha aparece não em relação a erros ocorridos durante a aula, mas em relação a si mesma naquilo que tange à sua participação nos estudos. A aluna parece dar início a um processo de conscientização de que o processo de ensino-aprendizagem demanda a necessidade de estudo de sua parte (da aluna). Tal responsabilidade é expressa por “Preciso”, ou seja, a responsabilidade não é mais apenas do professor, da instituição ou dos materiais conforme ela havia afirmado anteriormente.

Apesar de parecer existir uma disposição em romper com o hábito de atribuir responsabilidade a outrem e criar uma nova ação, este parece estar muito arraigado no comportamento da aluna, o que demonstra dificultar o desenvolvimento das novas ações, cuja necessidade foi apontada pela reflexão em seu diário e como consequência construir - a partir da nova ação - um novo hábito.

Proporcionar oportunidades para a exposição oral em situações do cotidiano era uma preocupação constante da professora. No entanto, havia também um outro tipo de preocupação, por parte da professora conforme o próximo excerto, retirado do diário da aluna:

“**Ela quer saber o que eu acho que pode me ajudar a aprender inglês, fora da aula**. Aqui vai o que pensei:  
- **pedir pra eu pesquisar** algum assunto (cotidiano, história, política...) qualquer coisa, desde que seja em inglês.  
- **trazer para mim** algum texto que julga interessante e estimulante para o nível em que estou.  
- uma música de vez em quando faz bem também (rs) (...) (diário 15/09/05)

Pela análise do excerto verificamos que era objetivo da professora que a aluna participasse das aulas e desenvolvesse a autonomia em relação a seu aprendizado, que também se tornasse um aprendiz de língua estrangeira, na própria vida, não se limitando às aulas de inglês. No entanto, as ações a serem realizadas pela aluna em atividades extra-classe parecem estar ainda subordinadas a um comando da professora, ou seja, a aluna parece esperar a ordem da professora para realizar ações extra classe, ações capazes de favorecer sua aprendizagem, o que é explicitado pelas escolhas lexicais: “pedir pra eu pesquisar, trazer pra mim”. A aluna reconhece a necessidade de se estabelecer uma disciplina maior em suas atividades a fim de que possa dedicar-se mais à tarefa de estudar inglês.

A professora ao ler o diário da aluna, percebe a atribuição à professora, por parte da aluna de uma atividade que poderia ser desenvolvida por ela (pela aluna). Conforme o próximo excerto, trecho da aula seguinte, a professora reage da seguinte maneira:

PP.: “pedir pra eu pesquisar?// trazer pra mim?!// ô Ana!// folgadinha você não? (Risos) por que você não faz isso?”

A.: ah, Anne/ é que eu to acostumada com

PP: com o que? eu sei com o que você ta acostumada, viu? /você ta acostumada com tudo prontinho e você não ter que fazer nada né? /só que aí //aí você já sabe o que acontece né? /mas tudo bem// ce quer que eu traga eu trago//só que eu //eu//já sei.”(trecho da aula de 20/09/05)

A conversa que se deu em uma atmosfera descontraída e em tom ameno aponta uma reflexão feita com a aluna durante a aula, sobre a necessidade de sua participação extra-classe. Nessa conversa é evocada a lembrança dos acontecimentos relativos ao *tempo vivido*, “da memória traduzida em afetos (...) nosso ponto de referência afetivo”. (Spink e Medrado 2004:52). Tal evocação pode ser percebida por meio de “você já sabe o que acontece, né?”. De acordo com a narrativa pessoal da aluna relativa a esse tempo, vimos que a aluna acostumou-se com uma atitude passiva no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, cujos resultados não foram satisfatórios, segundo ela. Por meio da evocação desse tempo (vivido) a professora chama a atenção da aluna para a responsabilidade de sua escolha. Caberá a ela (aluna) a decisão sobre ser ou não atuante, mas os resultados de uma atitude passiva já foram experimentados. Há, portanto, o apelo da professora para que a aluna valha-se da experiência vivida e transforme o *aqui e agora* (Spink e Medrado 2004). A professora informa que respeitará a decisão da aluna, o que é expresso por: “Mas tudo bem”.

Algumas novas ações por parte de Ana Paula foram verificadas, conforme apontam os próximos excertos:

“Hoje falei com a Anne sobre uma idéia que tive para melhorar meu vocabulário, **fazer um caderno só de palavras novas**. Ela perguntou se eu acho que isso vai me ajudar e eu respondi que sim, pois vai ser o meu primeiro dicionário particular! Aí ela me deu o maior apoio! **Vou escrever a palavra em português, traduzir para o inglês e fazer uma frase para associá-la ao significado**. Também **estou assistindo todos os dias, por uns 15 minutos o canal da CNN.**” (diário 29/09/05)

“Hoje **leve um texto** que peguei na Internet e achei muito interessante: sobre a gripe aviária” (diário 03/11/05)

São verificadas ações que denotam autonomia possivelmente resultantes da reflexão realizada na aula e por meio dos diários. Ana Paula demonstra ter dado início a uma nova ação utilizando o tempo de que dispõe: por quinze minutos diários ela tem contato com o inglês, fora da aula. Escolheu por livre iniciativa um canal de TV em que a língua inglesa é utilizada. A aluna parece querer fundamentar o uso do idioma em sua realidade, em suas necessidades. Ao querer informar-se acerca de um assunto qualquer, divulgado por um canal de televisão, Ana Paula procura fazer com que esta informação seja realizada em inglês. A compreensão, segundo a aluna, não se dá em sua totalidade, mas ela utiliza tal fato como um estímulo ao aprendizado e não como um impedimento à continuidade de seus estudos, como mostram os próximos excertos:

“Antes qualquer dificuldade era motivo para eu perder o estímulo e desistir, hoje não, **quando não entendo algo, penso que tenho que estudar mais.** (...)”

...não posso fazer corpo mole, né? **Preciso reagir e resolver os meus problemas pessoais.** Jurei para a Anne que **vou me dedicar na homework** e vou cumprir.” (diário 06/10/05)

Verificamos, a partir destes dados que a aluna parece querer assumir, cada vez mais, a parte que lhe compete no processo de ensino-aprendizagem, e que cabe (também) a ela a busca pelo entendimento, dando assim sua parcela de contribuição, o que é representado pela nova interpretação acerca da compreensão de determinado conteúdo: “quando não entendo algo, penso que tenho que estudar mais para entender”.

A aluna parece demonstrar ter ciência de que dificuldades podem ocorrer, e o que antes era tido como um fator de impedimento que a levava a desistir do aprendizado, passa a ser um fator de estímulo: “antes qualquer dificuldade era motivo para eu perder o estímulo e desistir, hoje não.” Este “hoje não”, nos apresenta indícios de que a aluna não apenas muda seu comportamento, mas reconhece sua mudança. Há aí o que Spink e Medrado (2004) chamam de ruptura histórica. É a identificação do velho no novo e vice-versa que explicita a transformação: O compromisso diante de si mesmo aparece no ato de reiterar em sua escrita diarista a promessa de maior dedicação às lições de casa. Verifica-se aí que a reflexão realizada por meio de seu diário de aprendizagem parece ter sido de fundamental importância para a sua conscientização da responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Temos aí exemplos do que Vygotsky

(1934/1998) chamava de instrumentos e signos. O diário parece ter sido o instrumento capaz de promover a reflexão, e esta, por sua vez é um signo, ou um “instrumento psicológico”, como Vygotsky também chamava os signos. O diário foi um instrumento que ajudava a concretizar a ação da reflexão, enquanto que a reflexão é um signo (instrumento psicológico) capaz de contribuir com o processo psicológico da aluna. Os escritos no diário de aprendizagem são signos: interpretáveis como representações da realidade da aluna.

O compromisso e o papel da aluna em seu processo de ensino-aprendizagem, também podem ser retomados e verificados no próximo excerto, retirado de seu diário:

**“Eu sinto que amadureci** como aluna de inglês, pois **finalmente entendi que preciso estudar e me dedicar muito para conseguir aprender**. Já **venci** muitos obstáculos como **o medo, a vergonha e o pensamento negativo** de que nunca iria aprender. Mas ainda **tenho um longo caminho** a percorrer e será muito bom, tenho certeza.” (diário 31/01/06)

O processo de amadurecimento é um processo de transformação. Neste caso específico, conforme apresentado no excerto, acredito que a mudança tenha acontecido para melhorar não apenas a condição de aprendizagem da aluna, mas a maneira de se lidar com os sentimentos que antes eram motivo de frustração. Ana Paula afirma ter amadurecido, portanto ter se transformado, pois entendeu que sua dedicação é necessária no processo de ensino-aprendizagem. Há o uso da palavra “finalmente”, o que indica a existência de um processo demorado, o que de fato verificou-se nas seções anteriores. A aluna reconhece sua ação e sua atuação no processo vivido, o que é demonstrado pelo uso das escolhas lexicais: “amadureci /entendi / venci”. Amadurecer, entender e vencer são acontecimentos que só poderiam ser vividos por ela. Poderia contar com a ajuda de outros fatores e pessoas, como a professora que vive o processo com ela, mas os acontecimentos destacados só poderiam ser de sua autoria, que também reconhece que “tem um caminho pela frente”. Ana Paula, por meio de uma metáfora, compara o processo de ensino-aprendizagem a um caminho; pode-se entender que sua visão (da aluna) acerca do processo de ensino-aprendizagem é de algo ainda inacabado e longo e que pertence a ela, demonstrado pelo uso da palavra “tenho”. O sentimento negativo em relação à aprendizagem parece ter sido substituído por um sentimento de otimismo em relação ao futuro: “será muito bom”. Se Ana Paula entende que o

processo pertence também a ela, que possui responsabilidades em tal processo e que este, por sua vez exige dedicação e ainda assim, acredita que será bom, acredito poder afirmar que a aluna conta agora com participação e competência próprias.

No início desta seção me propus a apresentar algumas das ações e das características presentes no processo de ensino-aprendizagem em contexto de aula particular – relativas, portanto, ao tempo curto - a fim de que se entendam possíveis transformações nas ações da aluna, bem como alterações em suas representações. Sendo assim, apresento as ações verificadas nesta parte da discussão:

- Utilização do erro como uma oportunidade de aprendizagem
- Presença da língua materna durante as aulas
- Correção das lições com a aluna
- Utilização do próprio cotidiano em situações de aprendizagem
- Utilização da língua estrangeira de forma gradativa
- Reflexão na aula e por meio de diários de aprendizagem
- Avaliação constante
- Inexistência de um cronograma previamente estabelecido

Com o intuito de ressaltar as informações obtidas nesta parte da análise e apresentá-las unicamente na voz e na visão e na visão da aluna apresentarei – na íntegra - um dos registros de seu diário, realizado com a tentativa de responder uma pergunta da professora pesquisadora. Ana Paula aluna inicia o registro de maneira convencional, ou seja, de forma manuscrita e a lápis. Em seguida, interrompe sua escrita, elabora e digita, imprime e cola um novo texto em seu diário:

## **POR QUE EU ESTOU APRENDENDO INGLÊS? OU MELHOR, O QUE ESTÁ FAZENDO EU APRENDER O IDIOMA?**

Eu não vou conseguir responder a esta pergunta sem fazer algumas comparações com outros cursos que já fiz. Uma série de fatores estão me ajudando no aprendizado, detalhes que estão fazendo toda a diferença.

- Eu e a Anne não temos uma programação a cumprir, eu aprendo tudo no meu tempo. Ela ensina um tempo verbal, por exemplo, aí trabalhamos muito em cima deste assunto até ela ver que assimilei de verdade. Treinamos várias situações como textos prontos (livros), textos do cotidiano (internet, revista), textos meus, exercícios e Cd's para ouvir.

Nos outros cursos, o professor dava a matéria, solicitava alguns exercícios e pronto. Não havia preocupação quanto as possíveis dúvidas dos alunos, se assimilou ou não. Aula dada, próximo capítulo!! Depois de alguns capítulos, o professor nos colocava dentro de uma sala para assistirmos um filme ouvir uma música e todos ficavam com cara de bobos. Era uma sensação de ignorância coletiva, horrível. Havia também o fato da sala ser absurdamente mista, numa sala de 10 alunos, por exemplo: 2 ou 3 alunos sabiam mais que os outros, 2 ou 3 que estavam no nível certo da aula e o restante que não sabia nem o que era "Hi"!!!!. Em qualquer um dos níveis, o aluno acabava frustrado.

- Procuramos falar em inglês durante toda a aula, inclusive nas explicações sobre a matéria, mas quando ela sente que eu não estou entendendo, explica tudo novamente só que em português. A maior preocupação dela é em eu sair da aula sem dúvidas. Quando eu pergunto sobre uma palavra e ela não se lembra, não fica me enrolando ou inventando, fala que não se lembra e procuramos juntas no dicionário. Essa atitude me deixa muito à vontade. Ela não tem aquele estigma de "eu sei tudo". Ela não me critica pelo que eu não sei, ela elogia o que eu já aprendi.

- A Anne me analisa e avalia durante toda a aula. Ela presta atenção no que eu falo, chama a atenção para os meus erros, elogia os acertos e vibra com a minha evolução. Eu sinto que ela torce por mim, quer que eu aprenda de verdade. A nossa relação é um misto de profissionalismo e amizade e isso me traz segurança e confiança no trabalho dela e no meu. Quando eu a procurei, estava cheia de traumas, medos e insegurança, tudo fruto das minhas experiências frustradas em aprender inglês. Hoje eu sei que estou aprendendo de verdade e não tenho medo de falar, escrever e ouvir e não conseguir entender. É uma vontade constante em aprender cada vez mais.

E, como em toda boa relação de respeito e admiração, existe uma troca, coisa que nunca tive com professor algum de inglês e por ela tenho e muito. Me sinto muito mal quando não estudo ou não entrego alguma lição que ela pede, me sinto em falta com ela. Penso: "Se ela dá o melhor de si, por que não dar o melhor de mim?" Fico chateada mesmo quando não cumpro com meu dever.

A Anne sempre procura saber qual maneira que assimilo melhor a matéria, o que eu prefiro e o que eu não gosto. Não deixa a aula cair em uma rotina. Um dia tomamos lanche juntas, no outro saímos...ela faz com que o inglês seja inserido na minha vida de maneira gradual, sem stress e tudo ligado ao meu cotidiano, às minhas ações diárias. O diário também tem me ajudado bastante, pois, depois das aulas eu faço uma auto-análise e vejo o que foi bom e ruim, o que eu tenho que mudar em mim e

o que temos que mudar na aula. E o interesse dela em estar sempre se adequando a nossa aula é enorme. O meu “dicionário particular” também foi uma ótima idéia. Também não posso deixar de citar o ambiente físico da aula. É uma sala pequena, mas muito aconchegante, silenciosa. A atmosfera daquela sala é muito boa, acho que é isso.

São inúmeros os fatores que estão me ajudando no aprendizado da língua inglesa. Mas acho que o fato de ser tratada com respeito, como um indivíduo impar, com suas virtudes e limitações é essencial para uma relação de aprendizado e amizade. Nas outras escolas eu era um número, mas uma aluna. Na aula particular, eu sou a Ana Paula, uma aluna que está realmente aprendendo inglês.

(diário da aluna 08/03/06)

No texto trazido pela aluna, podem ser verificadas algumas ações e características pontuais que, segundo ela, colaboraram com sua aprendizagem:

- Inexistência de um cronograma prévio, programação desenvolvida conforme a aprendizagem da aluna
- Uso do inglês de maneira gradativa
- Avaliação constante
- Reflexão por meio do diário e durante a aula

Um dos resultados verificados e apresentados no texto da aluna é a modificação em sua forma de se perceber no processo de aprendizagem, uma alteração em seus sentimentos e em sua identidade:

“Hoje eu sei que **estou aprendendo de verdade e não tenho medo** de falar, escrever e ouvir e não conseguir entender.” (diário 08/03/06)

A aprendizagem parece ter ocupado o espaço que antes estava destinado ao medo de se expressar e não ser compreendida e/ou de não compreender, o que é expresso por “não tenho medo de falar, escrever e não conseguir entender.”

A aluna afirma que está aprendendo “de verdade”, o que nos dá a entender que sua aprendizagem seja real. Se a aluna entende que sua aprendizagem é real, é porque lhe é perceptível de alguma maneira. Provavelmente existiram situações das quais se valeu do que foi aprendido o que lhe causou a sensação de algo real, que faz parte de sua **realidade**. Ela confirma a afirmação no próximo excerto:

“Na aula particular, eu sou a Ana Paula, uma aluna que está **realmente** aprendendo inglês.”

Associada a esta questão da realidade, apresenta-se a maneira da aluna apresentar-se como alguém que está aprendendo: “eu sou a Ana Paula”. Verifica-se aí a importância da questão identitária, a aluna se vê como aprendiz e como um ser respeitado, como alguém que está aprendendo.

O quadro seguinte tem por objetivo resumir e explicitar a análise feita nesta parte da discussão e apresenta as representações da aluna, tal como inferidas por mim. Apresenta também alguns dos dados utilizados.

#### Quadro 4 - Representações da aluna sobre (si) (n)o processo de ensino-aprendizagem na aula particular relativas ao tempo curto

Representações	Fragmentos das falas / diários / aulas
Eu aprendo com meus erros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A.: /Xi falei besteira// I did // went// Não I did não / I went /</li> <li>• “Há alguns dias a Anne pediu pra eu fazer um texto sobre a aula que tivemos e hoje <b>ela o corrigiu comigo</b>. Foi muito bom porque <b>além de ver os meus erros, ela mostrou como se faz certo</b>.” (diário 27/10/05)</li> </ul>
Falar português na aula pode me ajudar a aprender inglês	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “(...) E melhor ainda, <b>ela explicou tudo em português, por isso entendi e aprendi</b> como se faz certo. (...) Eu <b>assimilei muito melhor as explicações em português</b>. É que <b>quando ela me corrige em inglês</b>, se eu não entender uma palavrinha sequer, <b>a explicação pode perder o sentido</b>”. (diário, 27/10/2005)</li> <li>• “Xi... falei besteira”</li> <li>• “Procuramos falar em inglês durante toda a aula, inclusive nas explicações sobre a matéria, mas quando ela sente que eu não estou entendendo, explica tudo novamente só que em português.” (diário 08/03/06)</li> </ul>
A participação da professora é importante para mim e para minha aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ela disse que já está vendo <b>progressos meus. Foi muito bom ouvir isso</b>, fiquei ainda mais animada. Eu não sou mais uma criança, mas <b>receber um elogio é muito bom</b>, incentiva pra caramba.” (diário 25/08/05)</li> <li>• “Ela <b>presta atenção</b> no que eu falo, <b>chama a atenção</b> para os meus erros, <b>elogia</b> os acertos e vibra com a minha evolução. Eu sinto que ela torce por mim, <b>quer que eu aprenda</b> de verdade.” (diário 08/03/06)</li> <li>• “Ela não me critica pelo que eu não sei, ela elogia o que eu já aprendi”. (diário 08/03/06)</li> </ul>
Minha dedicação é fundamental para que eu aprenda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Antes qualquer dificuldade era motivo para eu perder o estímulo e desistir, hoje não, <b>quando não entendo algo, penso que tenho que estudar mais</b>. (diário 06/10/05)</li> <li>• ...não posso fazer corpo mole, né? <b>Preciso reagir e resolver os meus problemas pessoais</b>. Jurei para a Anne que <b>vou me dedicar na homework</b> e vou cumprir.” (diário 06/10/05)</li> <li>• “<b>Eu sinto que amadureci</b> como aluna de inglês, pois <b>finalmente entendi que preciso estudar e me dedicar muito para conseguir aprender</b>. Já <b>venci</b> muitos obstáculos como <b>o medo, a vergonha e o pensamento negativo</b> de que nunca iria aprender. Mas ainda <b>tenho um longo caminho</b> a percorrer e será muito bom, tenho certeza.” (diário 31/01/06)</li> </ul>

Representações	Fragmentos das falas / diários / aulas
Estou fazendo atividades por minha iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Hoje falei com a Anne sobre uma idéia que tive para melhorar meu vocabulário, <b>fazer um caderno só de palavras novas</b>. Ela perguntou se eu acho que isso vai me ajudar e eu respondi que sim, pois vai ser o meu primeiro dicionário particular! (diário 29/09/05)</li> <li>• Aí ela me deu o maior apoio! <b>Vou escrever a palavra em português, traduzir para o inglês e fazer uma frase para associá-la ao significado</b>. Também <b>estou assistindo todos os dias, por uns 15 minutos o canal da CNN</b>.” (diário 29/09/05)</li> <li>• “Hoje <b>levei um texto</b> que peguei na Internet e achei muito interessante: sobre a gripe aviária” (diário 03/11/05)</li> </ul>
A reflexão me ajuda a melhorar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O diário também tem me ajudado bastante. Pois depois das aulas eu faço uma auto-análise e vejo o que foi bom e ruim, o que eu tenho que mudar em mim e o que temos que mudar na aula.”</li> </ul>
O inglês está fazendo parte do meu cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Um dia tomamos lanche juntas, no outro saímos...ela faz com que o inglês seja inserido na minha vida de maneira gradual, sem stress e <b>tudo ligado ao meu cotidiano, às minhas ações diárias</b></li> </ul>
Me sinto segura e não tenho mais medo de não conseguir me expressar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A nossa relação é um misto de profissionalismo e amizade e <b>isso me traz segurança e confiança no trabalho dela e no meu</b>. Quando a procurei estava cheia de traumas, medos e inseguranças, tudo fruto das minhas experiências frustradas em aprender inglês. Hoje eu sei que estou aprendendo de verdade e <b>não tenho medo de falar, escrever, ouvir e não conseguir entender</b>.” (diário 08/03/06)</li> </ul>
A relação de respeito e admiração modificaram minha visão sobre mim mesma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “em toda boa relação de <b>respeito e admiração</b> existe uma troca coisa que nunca tive com professor algum de inglês e por ela tenho e muito. Me sinto mal quando não estudo ou quando não entrego alguma lição.” (diário 08/03/06)</li> <li>• “São inúmeros os fatores que estão me ajudando no aprendizado da língua inglesa. Mas acho que o fato <b>de ser tratada com respeito, como um indivíduo ímpar, com suas virtudes e limitações é essencial para uma relação de aprendizado e amizade</b>.” (diário 08/03/06)</li> <li>• “Nas outras escolas eu era um número, mas uma aluna. Na aula particular eu sou a Ana Paula, uma aluna que está realmente aprendendo inglês.” (diário 08/03/06)</li> </ul>

Considerando que “cada atualidade reúne movimentos de origem e de ritmos diferentes” (Braudel, 1989:18 *apud* Spink e Medrado 2004:50) e considerando também que a história da aluna como toda e qualquer história é uma história viva e passível de transformação, apresento a seguir algumas das transformações que sobreviveram ao tempo. É quando analisamos os acontecimentos do tempo curto, do aqui e agora transformarem-se em ações do tempo vivido.

#### 4.2.4 O tempo curto transformando-se em tempo vivido

Esta seção terá como objetivo analisar o momento (de transição) em que a aluna interrompe as aulas particulares e seu olhar sobre a experiência de ensino-aprendizagem vivida nesse último contexto. Para analisar o momento da interrupção, do rompimento com as aulas (assunto explicado anteriormente no capítulo de Metodologia) apresentarei dois excertos retirados do último registro feito em seu diário, enquanto que para analisarmos sua visão sobre o processo vivido, apresentarei partes da última entrevista (final) realizada dois meses após a interrupção.

##### *A interrupção das aulas*

Como descrito no capítulo de Metodologia do presente trabalho, houve um período no tempo curto, pouco antes de a aluna interromper suas aulas, em que os registros nos diários foram mais raros, tal como a presença da aluna nas aulas. Ela enfrentara a perda do emprego, a busca por um outro e a adaptação no novo ambiente profissional após ter se recolocado profissionalmente. Teve vários problemas de saúde, passando inclusive por internações, como indicado no excerto:

“Na segunda-feira (21/08) dia em que tive alta do hospital, saí disposta a **retomar a minha vida, mudar a minha maneira de pensar e agir e a primeira coisa** que eu pensei **foi** em marcar **aula de inglês** para o dia seguinte e assim o fiz. A sensação que eu tenho é que retomando as minhas aulas tudo voltará ao normal”. (diário 23/08/06)

A aula de inglês, para a aluna, parece ser uma referência de transformação boa ocorrida em sua vida, pois quando há a necessidade de uma nova mudança, dessa vez relativa a aspectos que não têm como foco a aprendizagem do idioma, a aluna tem como iniciativa primeira recorrer à aula de inglês, que é expresso em “retomar a minha vida/mudar a minha maneira de pensar e agir/ pensei em marcar aula de inglês”.

Ana Paula parece viver um período de instabilidade (e de fato viveu), expressa por “voltará ao normal”. O uso do verbo no tempo futuro indica que tal normalidade ainda não existe. Considerando que no processo de ensino-aprendizagem de inglês a aluna passou a acreditar em sua capacidade de aprender o idioma, perdeu o medo de errar e de arriscar e desenvolveu certa autonomia, no momento em que se vê com problemas, a aluna pensa em recorrer à aula de inglês

talvez em uma tentativa de que o potencial descoberto na aula particular possa ser aplicado em suas situações cotidianas, porém de ordem particular, de foro íntimo. E a aluna parece saber que, embora a aula particular tenha considerado seus sentimentos, suas necessidades de então não podiam ser atendidas nas aulas de inglês, fato expresso no próximo excerto:

“Os tempos mudam e as necessidades também.” (diário 23/08/06)

Ana Paula parece reconhecer que existem outras necessidades a serem atendidas, uma mudança no foco de necessidades trazida com a mudança dos tempos. Por ter vivido esse processo com Ana Paula, acredito firmemente que ela estivesse se preparando para enfrentar novos desafios e que o rompimento com a aula particular tenha lhe sido algo um tanto quanto pesaroso. A aluna enviou esse último registro (diário de 23/08/06) por e-mail e não compareceu mais às aulas. Conversou com a professora por telefone algumas vezes e dizia não saber quando poderia ir à aula novamente, manifestando sempre seu desejo de comparecer o quanto antes, até que um dia tomou a decisão de comunicar a interrupção das aulas.

O quadro seguinte tem por objetivo resumir a análise feita nesta parte da discussão e apresenta as representações da aluna, tal como inferidas por mim. Apresenta também alguns dos dados utilizados.

**Quadro 5 - Representações da aluna sobre (si) (n) o processo de ensino-aprendizagem na aula particular relativas ao tempo curto transformando-se em tempo vivido**

Representações	Fragmentos das falas / diários / aulas
Retomar a aula particular me dá a sensação de retomar o controle da minha vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Na segunda-feira (21/08) dia em que tive alta do hospital, saí disposta a retomar a minha vida, mudar a minha maneira de pensar e agir e a primeira coisa que eu pensei em marcar aula de inglês para o dia seguinte e assim o fiz. A sensação que eu tenho é que retomando as minhas aulas tudo voltará ao normal”. (diário 23/08/06)</li> </ul>
O tempo passa e as necessidades das pessoas mudam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Os tempos mudam e as necessidades também.” (diário 23/08/06)</li> </ul>

Apresentarei a seguir a análise da entrevista final em uma tentativa de ilustrar a avaliação que a aluna fez algum tempo depois do processo vivido por ela nas aulas de inglês.

### *A renovação dos sentidos*

A necessidade de analisar a entrevista final reside na instabilidade dos sentidos, que operam renovação constante a partir das experiências no curso da vida. O objetivo que ora se apresenta é verificar como os sentidos produzidos no contexto de aula particular se articularam, no sentido de permanência e/ou de ruptura. Segundo Spink e Medrado (2004:49)

“mesmo os sentidos passados, decorrentes de diálogos travados há muitos séculos, não são estáveis; são sempre passíveis de renovação nos desenvolvimentos futuros do diálogo. Em qualquer momento, essas massas de sentidos contextuais esquecidas podem ser recapituladas e revigoradas assumindo outras formas (em outros contextos).”

Sendo assim, apresento o primeiro excerto, resposta da aluna à solicitação da professora-pesquisadora para falar sobre o que a aluna havia ou não aprendido e sentido, objetivando uma avaliação geral do processo vivido na aula particular.

A: (...) / embora eu tenha passado por várias coisas complicadas / **eu sinto que aprendi** / eu **consegui perder o medo** do inglês / perder o medo de aprender / a partir de quando a gente começou a ter aula / eu aprendi que eu / **eu posso conseguir aprender inglês** / **eu posso ter fluência** / **eu tenho capacidade** (entrevista 3)

Ana Paula inicia sua avaliação citando o fato de ter vivido várias situações “complicadas”. Pelo contexto da entrevista e por ter vivido esse processo com ela posso afirmar que, neste caso específico ela se referia à pluralidade de problemas pessoais ocorridos durante o processo vivido nas aulas particulares. Ela afirma que, apesar da ocorrência de todas essas situações problemáticas, ela sente que aprendeu e que pode conseguir aprender, o que me leva a interpretar que ela via sua aprendizagem como inacabada. Acredito que toda aprendizagem seja de fato inacabada. No entanto, acredito que em seu íntimo ela vivesse um sentimento de incompletude, como se ainda não houvesse alcançado tudo que gostaria e/ou

objetivava. Tal interpretação deriva do uso das escolhas lexicais: “eu posso conseguir aprender / eu posso ter fluência”. Ela também afirma “aprendi”. Por isso, entendo que, sob a ótica da aluna, houve aprendizagem em relação a certos aspectos e a outros não, mas há a percepção que não lhe falta capacidade para aprendizagem.

De fato, o que aparece de maneira implícita no excerto destacado é o trabalho desenvolvido em termos afetivos e/ou emocionais. Arrisco dizer que foi criada uma “ZDP emocional” (Newman & Holzman 2002:215), pois a aluna além de ter tido a oportunidade de falar sobre o que a afligia nos contextos educacionais em que vivera, o medo de se expor e de errar, teve na aula particular uma experiência diferente que (pelo menos aparentemente) resultou no reinício do desenvolvimento em sua maneira de perceber a própria capacidade de aprendizagem de língua inglesa e por consequência uma alteração em sua auto-estima.

Esta nova representação, a de se perceber como um ser capaz de aprender inglês é a alteração da representação apresentada anteriormente (na seção referente ao tempo vivido, item 4.2.2): não ter capacidade para aprender inglês. O próximo excerto traz mais informações sobre tal processo. No contexto, a professora-pesquisadora pergunta como a aluna descobriu que pode aprender inglês:

A: “Porque em / 8 meses / 9 meses de aula que a gente teve / eu consigo hoje **pensar em alguma coisa em inglês e colocar pra fora / eu consigo falar** com uma pessoa / (...) **eu falava / a gente conversava** em inglês / **a gente ficava 1 hora e meia falando em inglês** e eu conseguia me expressar / **eu fazia você me entender e eu te entendia** / então / pra mim foi uma vitória porque **eu achava que nunca ia conseguir falar uma frase em inglês**”  
(entrevista 3)

Após o trabalho desenvolvido na aula particular, Ana Paula continua atribuindo ênfase à oralidade. Tal ênfase pode ser compreendida, visto que o objetivo dela visava principalmente a produção oral na língua estrangeira, o que é expresso pelas escolhas lexicais: eu falava/ eu consigo falar / falando/ conseguir falar.

Talvez mais do que a ênfase na oralidade, seja a questão da conquista, expressa pela palavra “vitória”. A aluna se reconhece como um ser capaz, não apenas de estudar o idioma, mas como alguém que consegue se expressar na

língua estrangeira, entendendo e fazendo-se entender. Atribui o fato de conseguir expressar-se a uma conquista, uma aquisição.

O próximo excerto apresenta uma alteração operada por Ana Paula e pela professora-pesquisadora. No contexto, ambas rediscutiam a questão da classificação em níveis básico, intermediário e avançado.

PP.: e então / Ana//como ficou seu curriculum?

A: Eu coloquei **proficiente para atendimento telefônico** conversas breves e recepção//coisas assim/ Foi colocado isso//Me disseram lá na empresa que **isso chamou a atenção** deles / que a maioria do pessoal coloca inglês intermediário e inglês avançado/só que eles **nem sabem direito o que isso quer dizer**//Não sabem se quer dizer dá pra se virar ou // olha tem que melhorar muito viu? (entrevista 3)

Conforme relata Scaramucci (2000) é necessário pensar a proficiência em termos de situação de uso. A experiência vivida pela aluna deixa indícios de que a definição de tal especificidade pode contribuir com a compreensão dos aprendizes em relação àquilo que conseguem ou não fazer e também pode nortear as empresas em processos seletivos a fim de entenderem melhor suas necessidades e a condição de proficiência que possuem os candidatos à vaga de determinada atividade profissional.

A discussão sobre proficiência além de, aparentemente ter contribuído para a alteração do olhar que a aluna tinha sobre si mesma, parece ter proporcionado a ela um diferencial competitivo no momento de seleção profissional, expresso por “isso chamou a atenção deles”.

O próximo excerto traz a questão dos objetivos. No contexto, as participantes da interação discutiam sobre os objetivos iniciais da aluna, se tinham ou não sido alcançados.

A.: Ah, eu **cheguei meio...meio sem direção né?** Aí você me analisou, me entrevistou, fez uma avaliação comigo. **Você sempre pensava no caminho** a seguir comigo. **Eu falava** pra você as minhas necessidades, os meus problemas as minhas dificuldades e **a gente ia trabalhando** em cima. **Sempre nós duas. Nós duas juntas decidíamos tudo né?!** (entrevista 3)

Ana Paula aponta que ao procurar as aulas não tinha um objetivo claramente definido e que coube à professora pensar, a partir de um levantamento de análise de necessidades, identificar um (ou mais) possível objetivo. Mas coube a ela participar do trabalho, realizado em conjunto, o que é expresso em “a gente ia trabalhando /

sempre nós duas / nós duas juntas”. Houve, portanto, uma união de esforços não apenas em relação ao trabalho comum em prol de um objetivo, mas também na definição desse objetivo que não era claro para a aluna.

Enquanto professora e ao mesmo tempo pesquisadora deste processo, posso afirmar que os possíveis resultados obtidos no trabalho com a aluna deram-se fundamentalmente por meio da reflexão, como evidencia o próximo excerto que trata da questão reflexiva, em especial o diário. No contexto, ambas discutiam o papel do diário no processo de Ana Paula:

A.: (...) **o diário me ajudava a refletir**, começa// vamos partir daí// ele exigia que eu refletisse tudo aquilo que eu tinha passado. E a gente tem essa coisa corrida que a gente tem// a gente não tem muito tempo pra refletir // **A gente simplesmente faz as coisas e vai errando e continua errando/ ou então tenta mudar e vai fazendo assim/ e vai levando enrolado/** E o diário / **o diário era um momento que me fazia parar / era assim / era a minha crise de consciência / ele era o meu travesseiro / ele me falava: escuta queridinha //vamos acordar?** (entrevista 3)

O diário se apresenta neste caso como o instrumento mediador, capaz de promover a reflexão de Ana Paula sobre suas ações e conseqüente participação na aula. Em sua avaliação, em meio à pressa do cotidiano, o diário foi o elemento capaz de promover essa reflexão, assumindo o poder da consciência, comparado, no excerto, ao momento da intimidade, quando se está só e a mente ocupa-se a refletir. No entanto, para ela, o momento da conscientização parece ser uma tônica, operada pela reflexão.

O próximo excerto complementa as informações apresentadas no anterior:

A: Uma coisa que **eu criei // muita consciência/** criei muita //nas nossas aulas de inglês é que eu **passei a ser a protagonista dessa estória** das nossas aulas. Eu acho que eu **assumi** muito esse papel: **A dona da história.** (entrevista 3)

Por meio do excerto selecionado, percebe-se Ana Paula reconhecendo o surgimento de um processo de conscientização da própria importância no processo de ensino-aprendizagem; ela se reconhece tendo importância essencial. Tem-se aí uma metáfora, pela qual a aluna tenta explicar seu posicionamento no processo vivido na aula particular. Utiliza o título de uma peça de teatro e de filme com o

mesmo nome (A dona da história)<sup>5</sup> e faz uso das escolhas lexicais: “assumi o papel / protagonista”. Suas ações também demonstram atividade e independência, o que é expresso por “criei / assumi”.

No excerto seguinte, tem-se a complementação desta parte da entrevista:

P.P. Então quem é o **responsável pelo sucesso**?

A.: Ah. Eu acho que **nós** / eu não acho que eu sozinha, eu não acho isso. (...) eu seria a protagonista// mas assim eu acho que sem você nada disso teria acontecido// nada disso teria se concretizado/ **a gente errou junto e a gente acertou junto** / tem coisas boas e tem coisas ruins / Então **o sucesso é nosso** / (entrevista 3)

De acordo com a análise do excerto verifica-se que a aluna reconhece o processo de ensino-aprendizagem vivido como um processo conjunto e que o mérito é das duas participantes da interação. Não apenas o mérito, mas também os erros e os acertos, o que valida o processo de ensino-aprendizagem realizado em conjunto. O próximo excerto traz maiores informações acerca dos resultados:

A.: “Eu consigo / por exemplo / falar do meu final de semana / Um vocabulário ainda limitado, um vocabulário ainda mais simples (...) hoje **eu consigo montar um texto/ simples //mas eu consigo // eu consigo// ler um texto e consigo entender pelo menos a idéia geral** / eu consigo interpretar uma situação//**consigo atender o telefone/ anotar um recado// dizer onde os meus chefes estão / a que horas eles voltam / se eles estão viajando / aonde eles estão//**” (entrevista 3)

As situações de uso do idioma aprendido são retratadas por Ana Paula que avalia sua atuação quanto à produção de textos, que ela considera “simples”. A aluna parece reconhecer que os conhecimentos que possui em termos de vocabulário podem ser melhorados, visto que utiliza a palavra “ainda”: “ainda limitado”, “ainda simples”.

No entanto, há mais ênfase no ato de conseguir do que o nível de elaboração e/ou de dificuldade do texto produzido. Tal ênfase pode ser verificada pelo uso da palavra “mas”: “simples, **mas** eu consigo”. A aluna, portanto, consegue se perceber como um ser capaz de produzir e interpretar textos e aponta as situações em que consegue utilizar o conhecimento aprendido.

A experiência vivida na aula particular é tema retratado no próximo excerto:

---

<sup>5</sup> “A Dona da História”, peça teatral com roteiro adaptado para o cinema. Retrata a história de uma mulher em crise consigo mesma que ao relembrar sua vida desde a adolescência questiona as decisões que mudaram sua vida. Roteiro de João Falcão e direção (filme) de Daniel Filho.

PP: E se você fosse resumir a experiência, a vivência das aulas particulares em uma única palavra, que palavra você usaria?

A: Uma única palavra? **Superação**/ Eu me superei / E tenho isso dentro de mim / **eu me sinto orgulhosa porque eu aprendi**/ Eu superei medos /traumas / vergonha// tudo eu superei / **superação** é a palavra que se encaixa.

De acordo com o excerto apresentado, a aluna reconhece ter aprendido, sente-se orgulhosa de tal aprendizado, e, além de ter aprendido, (ou justamente por isso) superou medos, traumas e vergonha, elegendo para a experiência vivida, a palavra “superação”: “Eu me superei”.

#### Quadro 6 - Representações da aluna sobre (si) (n)o processo de ensino-aprendizagem de inglês – Sentidos que permaneceram

Representações	Fragmentos das falas / diários / aulas
Eu tenho capacidade para aprender inglês	<ul style="list-style-type: none"> <li>A: (...) / <b>eu sinto que aprendi / eu consegui perder o medo do inglês / perder o medo de aprender /(...)</b> eu aprendi que eu / <b>eu posso conseguir aprender inglês / eu posso ter fluência / eu tenho capacidade</b> (entrevista 3)</li> </ul>
Eu consigo me expressar em inglês, entender e me fazer entender	<ul style="list-style-type: none"> <li>A: / eu consigo hoje <b>pensar em alguma coisa em inglês e colocar pra fora / eu consigo falar</b> com uma pessoa / (...)/ <b>a gente conversava em inglês / a gente ficava 1 hora e meia falando</b> em inglês e eu conseguia me expressar / <b>eu fazia você me entender e eu te entendia</b> / então / pra mim foi uma vitória porque <b>eu achava que nunca ia conseguir falar uma frase em inglês/</b>” (entrevista 3)</li> </ul>
Ter especificado no meu curriculum o que eu sei me ajudou e chamou a atenção da empresa que me contratou	<ul style="list-style-type: none"> <li>A: Eu coloquei <b>proficiente para atendimento telefônico, conversas breves e recepção</b>//coisas assim/ Foi colocado isso//Me disseram lá na empresa que <b>isso chamou a atenção deles / que a maioria do pessoal coloca inglês intermediário e inglês avançado/só que eles nem sabem direito o que é isso quer dizer</b>//Não sabem se quer dizer dá pra se virar ou // olha tem que melhorar muito viu? (entrevista 3)</li> </ul>
Eu defini meus objetivos com a professora. Foi um trabalho conjunto	<ul style="list-style-type: none"> <li>A.: Ah, eu <b>cheguei meio // meio sem direção né?</b> Aí você me analisou, me entrevistou, fez uma avaliação comigo. <b>Você sempre pensava no caminho</b> a seguir comigo. <b>Eu falava</b> pra você as minhas necessidades, os meus problemas as minhas dificuldades e <b>a gente ia trabalhando</b> em cima. <b>Sempre nós duas. Nós duas juntas decidíamos tudo né?!</b> (entrevista 3)</li> </ul>
O diário me ajudou a refletir e avaliar o que eu fazia errado ou não	<ul style="list-style-type: none"> <li>A.: (...) <b>o diário me ajudava a refletir</b>, começa// vamos partir daí// ele exigia que eu refletisse tudo aquilo que eu tinha passado. (...)// a gente não tem muito tempo pra refletir // <b>A gente simplesmente faz as coisas e vai errando e continua errando/ ou então tenta mudar e vai fazendo assim/ e vai levando enrolado/</b> E o diário / <b>o diário era um momento que me fazia parar / era assim / era a minha crise de consciência / ele era o meu travesseiro / ele me falava: escuta queridinha //vamos acordar?</b> (entrevista 3)</li> </ul>
Eu tenho responsabilidade fundamental no processo de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>A: Uma coisa que <b>eu criei // muita consciência/</b> criei muita //nas nossas aulas de inglês é que eu <b>passei a ser a protagonista dessa estória</b> das nossas aulas. Eu acho que eu <b>assumi</b> muito esse papel: <b>A dona da história</b> (entrevista 3)</li> </ul>

Representações	Fragmentos das falas / diários / aulas
A professora e eu somos responsáveis meu pelo sucesso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• P.P. Então quem é o <b>responsável pelo sucesso</b>?</li> <li>• A.: Ah. Eu acho que <b>nós</b> / eu não acho que eu sozinha, eu não acho isso. (...) eu seria a protagonista// mas assim eu acho que sem você nada disso teria acontecido// nada disso teria se concretizado/ <b>a gente errou junto e a gente acertou junto</b> / tem coisas boas e tem coisas ruins / Então <b>o sucesso é nosso</b> / (entrevista 3)</li> </ul>
Há limitações, mas eu consigo usar o inglês nas situações cotidianas do meu trabalho e em situações pessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A.: “Eu consigo / por exemplo / falar do meu final de semana / Um vocabulário ainda limitado, um vocabulário ainda mais simples (...) hoje <b>eu consigo montar um texto/ simples //mas eu consigo // eu consigo// ler um texto e consigo entender pelo menos a idéia geral</b> / eu consigo interpretar uma situação//<b>consigo atender o telefone/ anotar um recado// dizer onde os meus chefes estão / a que horas eles voltam / se eles estão viajando / aonde eles estão//”</b> (entrevista 3)</li> </ul>
Ter superado dificuldades elevou a minha auto-estima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PP: E se você fosse resumir a experiência, a vivência das aulas particulares em uma única palavra, que palavra você usaria?</li> <li>• A: Uma única palavra? <b>Superação</b>/ Eu me superei / E tenho isso dentro de mim / <b>eu me sinto orgulhosa porque eu aprendi</b>/ Eu superei medos / traumas / vergonha//tudo eu superei / <b>superação</b> é a palavra que se encaixa.</li> </ul>

A análise e discussão dos dados apresentados permitem-me concluir que Ana Paula apresentava representações que foram herdadas do meio social e a partir da exposição que ela teve a formas de ensino mais tradicionais, a visão sobre si mesma enquanto aprendiz de língua estrangeira tornou-se bastante negativa e sua auto-estima estava bastante comprometida. No entanto, o trabalho realizado na aula particular, em um ambiente com um menor número de pessoas e com uma concepção de ensino-aprendizagem diferente da tradicional, permitiu a essa aluna a alteração de suas representações e conseqüente alteração no olhar sobre si mesma, aí então de maneira positiva embora a mesma reconheça a necessidade de aprofundamento de estudos, pois seu vocabulário ainda é limitado, segundo ela. Tem-se, portanto, uma alteração na produção discursiva da aluna, o que altera por conseqüência os sentidos de suas representações. A herança cultural e a própria vivência não morrem, mas se transformam: “Nada está absolutamente morto: todo sentido poderá ter seu festival de boas vindas (homecoming)” (Bakhtin,1990:170 apud Spink e Medrado 2004:49).

Neste capítulo apresentei a análise e discussão dos dados e no capítulo seguinte apresentarei minhas considerações finais e também algumas sugestões para pesquisas futuras.

## Considerações Finais

---

*“A aprendizagem não é descobrir o que as outras pessoas já sabem, mas é resolver os nossos próprios problemas, para os nossos próprios fins, questionando, pensando e testando até que a solução seja uma nova parte de nossa vida.”*

*Charles Handy*

Esta parte final tem como objetivo apresentar minhas considerações a respeito deste trabalho deixando aqui o que espero tenham sido minhas contribuições. Apresento também algumas sugestões para pesquisas futuras.

Sempre percebi na aula particular a existência de um espaço para que o aluno trabalhasse com aspectos afetivos, não que outros ambientes de ensino-aprendizagem não ofereçam tal espaço. Mas percebia que, de certa forma, por estarem ali apenas aluno e professor, esse espaço parecia estar mais propício a esse tipo de prática. No entanto, eu não tinha idéia de como poderia aproveitar esse espaço e desenvolver um possível trabalho em favor do aluno. Eu considerava que o aluno estava lá para aprender inglês, portanto, a única coisa a ser tratada no contexto era o conteúdo, não importando questões afetivas. Eu achava que já tinha trabalho e responsabilidade demais.

Professores ao exercerem o magistério se vêem às voltas com processos e responsabilidades comuns a todas as disciplinas: a reflexão no próprio trabalho, o difícil rompimento com práticas que não atendem mais os próprios interesses, nem os interesses do grupo com o qual atua, a coragem para mudar, muitas vezes o sentimento de solidão no processo de busca, a busca por uma prática transformadora e raramente o reconhecimento por seu trabalho.

No entanto, ao falarmos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em contexto de aula particular, há uma outra questão, que considero não menos importante: a pessoa, o adulto que o procura para ser iniciado em uma língua

estrangeira, na verdade não é mais uma iniciante. Já percorreu um longo caminho, onde muitas vezes deparou-se com sentimentos de frustração, vivendo uma baixa auto-estima. Seus conhecimentos e sua produção podem ser comparados a de iniciantes em uma nova língua, mas sua história não o é.

Eis aí um conflito em que muitas vezes o aluno não sabe a quem atribuir a responsabilidade de sua história de aprendiz. Atribui a outros a responsabilidade, o que é legítimo, mas não é exclusivo. Não sabe na verdade, o que lhe compete fazer para ter sucesso no aprendizado. Ao negar escolas de inglês tradicionais no mercado de idiomas, o aluno parece negar também todo o sistema com o qual conviveu durante seu histórico, buscando uma alternativa.

É nesse ponto que reside, a meu ver, a grande responsabilidade do professor particular: talvez essa seja a última tentativa do aluno, seu último recurso, seu último investimento. Ele, muitas vezes, não sabe se é capaz ou não, mas resolveu investir, inclusive financeiramente, pois é sabido que as aulas particulares são normalmente mais caras do que as escolas em cursos de idiomas.

Embora alguns alunos vejam a aula particular como a possibilidade que os conduzirá ao sucesso, como indicam as representações da aluna desta pesquisa, é necessário perceber que aula particular não tem nenhuma “fórmula mágica” e pode ser a repetição e/ou a reprodução daquilo que acontece em sala de aula. É de fato um ambiente que proporciona uma maior proximidade entre aluno e professor, mas o sucesso ou insucesso dependerá das ações e dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A existência de uma aula particular, por si, não é garantia de sucesso, absolutamente.

Assim, minha preocupação é grande no que tange a responsabilidade do professor de língua estrangeira em não repetir o que a escola regular de idiomas propõe ou apresenta naquilo que tanto incomoda esses alunos: uma uniformização de conteúdo, de identidades, - sobretudo identidades - como se todos tivessem a mesma necessidade e a mesma história.

Caberá ao professor particular, não apenas resgatar a auto-estima dos aprendizes, porque isso - acredito eu - é de responsabilidade de todo professor, mas conscientizar-se de que talvez essa seja a última tentativa que daquela pessoa faz

para resgatar sua auto-estima em sua história de aprendiz de língua estrangeira. E aquele aluno está buscando esse professor, essa pessoa, a pessoa do professor, o trabalho do professor. Essa é a alternativa. O profissional, e não a instituição.

Percebi, portanto, que embora exista a necessidade de muitas vezes o professor precisar tratar do aspecto emocional do aluno, fazer com que ele acredite novamente em si mesmo, faz-se necessário construir a percepção de que ele tem sua parcela de responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem e esta pesquisa mostrou que isso é possível por meio da reflexão, conforme verifiquei neste trabalho por meio das mudanças nas representações da aluna.

A questão dos objetivos é outro ponto que carece atenção. Quando os objetivos não estão claros e definidos, é muito difícil verificar se houve ou não progresso na aprendizagem. Por outro lado, muitas vezes o objetivo a ser atingido, apesar de claro e definido, é muito difícil de ser alcançado, quando não impossível, o que acaba gerando uma frustração desnecessária. Da mesma forma, objetivos desvinculados da realidade social do aluno, apresentam uma forte tendência a gerarem desinteresse ao longo do tempo. É necessário, portanto, fazer uma reflexão conjunta entre professor e aluno, a fim de que tais objetivos possam ser (re) definidos e trabalhados sem tanta angústia por parte de professor e aprendiz, havendo inclusive a possibilidade de alteração desses objetivos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, esta pesquisa mostrou ser relevante a discussão sobre os níveis de proficiência que se tem e que se espera.

Esta pesquisa verificou também que as representações da aluna na aula particular se alteraram com o tempo. Esta transformação possivelmente se deve às ações desenvolvidas no contexto de ensino-aprendizagem que priorizou a abordagem sócio-interacionista.

De fato, tal teoria parece ser condizente com a presente pesquisa, mas é necessário verificar que também não podemos atribuir a ela o peso da responsabilidade de uma teoria perfeita e atribuir todo o fracasso de um ambiente de ensino-aprendizagem ao behaviorismo, que, nesta pesquisa contrapõe a teoria vygotskyana. Como afirmou Celani (2005, 2006) “não se deve refutar teorias.”

Tampouco podemos esperar que tenhamos (nós, professores) uma postura vygotskyana em todos os momentos de atuação. É necessário lembrar que muitos de nós fomos educados em um contexto de atuação que tem no behaviorismo seu principal aporte e que, mesmo fazendo tentativas para uma melhor atuação, conservamos ainda posturas não condizentes com uma prática de transformação. Tais posturas também não poderão ser responsabilizadas por todo o insucesso existente em um processo de ensino-aprendizagem. O sucesso e o insucesso são de responsabilidade comum; pertencem ao aluno e ao professor.

Um outro aspecto para o qual gostaria de chamar a atenção é a questão da utilização do eixo temporal proposto por Spink e Medrado (2004) a fim de que se compreendam os sentidos das práticas discursivas e as representações. A organização em um eixo temporal contribui em grande parte para a organização da história da aluna, verificando de que maneira os sentidos se processavam em sua história. A interface entre os tempos possibilitou para mim, a identificação da própria representação, por meio da compreensão dos sentidos daquela representação. Sugiro, portanto, que pesquisas que tenham como foco questões subjetivas e estudos longitudinais, considerem a utilização do modelo proposto por Spink e Medrado (2004).

Concluí também que os alunos precisam de um acompanhamento mais próximo. Da mesma maneira que orientandos em programas de pós-graduação precisam de um acompanhamento e um atendimento individual, acredito ser possível e desejável que os alunos tenham acesso a um serviço de tutoria, que inclusive poderá (ou não) ser feito pelo próprio professor, em horário diferente da aula regular, ou por um coordenador que fará a ponte entre professor e aluno. Tal processo poderá se valer (ou não) dos registros em diário (ou outra forma que lide com a introspecção). Concluí nesta pesquisa que os diários podem ser instrumentos muito úteis para que o aluno se conscientize da própria importância no processo, servindo inclusive como um elo na comunicação entre aluno e professor.

Com relação a possíveis respostas às perguntas de pesquisa, posso afirmar, respondendo à primeira pergunta que a aluna apresentava representações herdadas do meio social e devido à própria vivência em ambientes de ensino-aprendizagem

que priorizavam a transmissão de conhecimentos, Ana Paula desenvolveu uma baixa auto-estima.

Considerando a segunda pergunta de pesquisa, concluo que podem ser verificadas mudanças na concepção de ensino-aprendizagem da aluna, que inclusive altera seu olhar sobre si mesma, percebendo-se como um ser capaz de aprender uma língua estrangeira, (no caso o inglês). Além disso, a aluna percebe que tem responsabilidade em tal processo, e que este não está terminado.

Por meio da análise verifico que a aluna buscava ser vista, percebida e entendida como um ser humano, que sente, pensa, tem opiniões, crenças, valores, quereres, o que me faz concluir que a aluna procure uma pessoa, porque quer um tratamento pessoal e humanizado, recusando a idéia de ser tratada como um “recipiente”. (Freire, 1970).

Por fim, disso tudo fica a certeza da necessidade de busca da compreensão de sentidos em um processo de alteridade, a compreensão de que o sentido que é novo hoje é passado amanhã. Como afirma Bakhtin: “Nada está absolutamente morto: todo sentido poderá ter seu festival de boas vindas (homecoming)” (Bakhtin, 1990, apud Spink e Medrado 2003:49). Lembrando ainda que “para o historiador, tudo começa e tudo acaba pelo tempo” (Braudel, 1989:34).

## Referências Bibliográficas

---

- ABELSON, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. **Cognitive Science**, 3, 355-366.
- ADELMAN, C.; JENKINS, D.; KEMMIS, S. (1976). Rethinking case study: notes from the Second Cambridge Conference. *Cambridge Journal of Education*, 6, 3, 139-150 *apud* NUNAN, D. (1992). **Research Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- APPLE, M. (1979). **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense.
- BACKMAN, I.F. (1990). **Fundamental Considerations on Language Testing**. Oxford: Oxford University Press.
- BAGNO, M. (2005). **A Língua de Eulália: novela sociolingüística**. São Paulo: Contexto.
- BAILEY, K.M. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. In: Richards J.C. and Nunan D.(eds.). **Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1983). Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking "at" and "through" the Diary Studies. In: H. Seliger and M.Long. **Classroom Oriented Research In Second Language Acquisition**. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, Inc.
- BAKHTIN, M. (1953). Os gêneros do discurso, in: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. (1992) São Paulo: Martins Fontes.
- BARBARA L. e RAMOS R. C.G. (orgs.). (2003) **Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BRAUDEL, F. (1989). **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Editorial Presença.
- BRONCKART J.P. (1997). **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC.
- BROWN, C.A. & COONEY, T.J. (1982). Research on teacher education: a philosophical orientation. **Journal of Research and Development in Education**, 15 (4), 13-18.
- CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. (2005). Reflective sessions: a tool for teacher development. **Revista brasileira de lingüística aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 135-160.
- CELANI, M.A.A. & MAGALHÃES, M.C.C. (2002). Representações de Professores de Inglês como Língua Estrangeira Sobre Suas Identidades Profissionais: Uma

- proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L.P. & BASTOS, L.C. (orgs.). **Identidades: Recortes Multi e Interdisciplinares**, Campinas, SP: Mercado de Letras.
- CELANI, M.A.A. (2004). Lingüística aplicada, contemporaneidade e formação de professores.. Investigações: **Lingüística e Teoria Literária**, Recife, Pe, v. 17, n. 2, p. 79-96.
- CELANI, M.A.A. (1998). Transdisciplinaridade na lingüística aplicada no Brasil. In: Signorini & Cavalcanti (orgs.) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras.
- COSTA, E.A. (2002). **A Aprendizagem de inglês em empresas: O aluno e suas representações**. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP.
- CUNHA P. J. S. (1998). **Crenças de alunos sobre ensino-aprendizagem de inglês: Um estudo na escola técnica estadual**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP.
- DANIELS, H. (2001). **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola
- DE ROSA, A. S. (1994). From theory to metatheory in social representations: the lines of a theoretical – methodological debate. **Social Science Information**. Vol. 33, n.2, 1994, 273-303.
- DEWEY, J. (1933). **How we think**. Boston: D.C. Heath.
- DOCTOROW, E.L. (2000). **City of God**. New York: Random House.
- DURKHEIN, E. (1898). **Representaci3ns individuelles et representations collectives**. Revue de Métaphysique et de Morale VI, pp.273-302.
- ELLIOT, J. (1976). Developing Hypotheses about Classrooms for Teachers' Practical Constructs. Grand Forks, ND, University of North Dakota Press, *apud* MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras.
- ERICKSON, F. (1986). **Handbook on research on teaching**. Macmillan Publishing.
- FOSNOT, C.T. (1996). **Construtivismo e Educaç3o** – teoria, perspectivas e prática. Lisboa: Instituto Piaget.
- FREIRE, M. M. e LESSA, A. B.C. (2003). Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações, in BARBARA L. e RAMOS R. C.G. (orgs.). **Reflex3o e Ações no Ensino- aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

- FREIRE, P. (2006). **Pedagogia do Oprimido**. 43ª. Edição. São Paulo: Paz e Terra
- GARDNER, R.C. (1985). **Social Psychology and Second Language Learning: the role of attitudes and motivation**. London: Edward Arnold Ltd.
- GERALDINI, A.F.S. (1995). **Crenças na sala de aula de leitura**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP.
- GOFFMAN, E. (1985). **A representação do eu na vida cotidiana**. 8ª. Ed. Petrópolis: Vozes.
- GÓMEZ, A.P. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. NÓVOA (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.
- HABERMAS, J. (1981). **Teoria de la acción comunicativa**. Madri: Taurus.
- HALL, J.K. (1995) (Re) creating our worlds with words: a sociohistorical perspective of face-to-face interaction. **Applied linguistics** 16/2: 206-231. Oxford University Press.
- HARLOW, L. & CAMINERO, M. (1990) Oral testing of beginning language students at large universities: Is it worth the trouble? **Foreign Language Annals** 28. p. 489-501
- HIRANO, E. (2003). **Dificuldade de Aprendizagem? A reconstrução de identidade de um aprendiz de língua estrangeira na relação com o outro**. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- HOLLIDAY, A. (1994). **Appropriate methodology and social context**. Cambridge: Cambridge University Press.
- HORIKAWA, A. (2001). **As Representações e a Prática Pedagógica Transformadora: Uma análise do Discurso da e Sobre a Sala de Aula**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP.
- HORWITZ, E.K. (1985). Using students beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v.8,n.4:330-340.
- JODELET, D. (2001). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ.
- \_\_\_\_\_ (1984). Les Représentations Sociales: Phénoménés, Concept et Theorie. In: MOSCOVICI S. (ed) **Psychologie Social**. Paris: Press Universitaire de France.
- JOHNSON, D. M. (1992). **Approaches to research in second language learning**. New York, London. Longman.

JOVCHELOVITCH, S. (2000). **Representações Sociais e Esfera Pública: A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Ed. Vozes.

\_\_\_\_\_ (1995). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais in: GUARESCHI P. e JOVCHELOVITCH S. (orgs.): **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes.

KALAJA, P. (1995). **Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered**". *International Journal of Applied Linguistics* 5(2), 191-204.

KEMMIS, S. (1987). Critical reflection. In: M.F. WIDEEN e I. ANDREWS (orgs.), **Staff Development for School Improvement**. New York: Elmer Press.

KINCHELOE, J.L. (1997). **A formação do professor como compromisso político: Mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas.

KUMARAVADIVELU B. (1999). Critical Discourse Analysis. **TESOL Quarterly**. Vol. 33, N° 33, pp. 453-484.

LABOV, W. (1969). The Logic of Nonstandard English. in P Giglioli (ed.) **Language and Social Context**. Harmondsworth: Penguin.

LIBERALI, M.F.C. (1999). **O Diário como Ferramenta para A Reflexão Crítica**. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP.

MACHADO, A.R. (1998). **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes.

MAGALHÃES, M.C.C. (2002). "O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa", in: GIMENEZ, T. (org.) **Trajetória na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL.

MARKOVÁ, I. (2006). **Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Vozes

MCLAREN, P.; GIROUX H. (1997). Escrevendo das Margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder. In: McLAREN: **Multiculturalismo revolucionário - Pedagogia do Dissenso para o Novo Milênio**. Tradução de Márcia Morais e Roberto C. Costa (2000). Porto Alegre: Artes Médicas.

MEDRADO, B. (1998). Das Representações aos repertórios: Uma abordagem construcionista. **Revista Psicologia & Sociedade**, no. 1, vol. 10.

MINAYO, M.C.S. (1995). Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 2a. ed. Petrópolis: Vozes.

- MINAYO, M. C. S. (1995). Pesquisa social, Teoria, Método e Criatividade. In: GUARESHI, P. e JOVCHELOVITCH S. (orgs.): **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes.
- MIZUKAMI, M.G.N. (1986). **Ensino: As abordagens do processo**. Temas Básicos da Educação. São Paulo: EPU.
- MOITA LOPES L.P. (2006). Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica. In: MOITA LOPES L.P. (org.): **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial.
- \_\_\_\_\_ (2003). A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In BARBARA L. e RAMOS R.C.G. (orgs.) **Reflexão e Ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras
- \_\_\_\_\_ (1996). A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_ (1994). Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução. **D.E.L.T.A.**, vol. 10, no. 2, 329-338.
- MORAIS, E.N. D. (1992). **Desconforto em aulas de língua estrangeira: Um estudo em dois contextos de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado em LAEL: PUC-SP.
- MOSCOVICI, S. (1994). Prefácio in GUARESCHI P. e JOVCHELOVITCH S. (orgs.): **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_ (1984). The phenomenon of Social Representations. In: FARR, R.M. & MOSCOVICI S. (eds.). **Social Representations: Studies in Social Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1981). On social representations. In: FORDAS, J.P. (Eds.) **Social cognition: perspectives on everyday understanding**. London: Academic Press, 181-209.
- \_\_\_\_\_ (1961). **La Psychanalyse: Son image et Son Public**. (Deuxième edition: 1976 ed.) Paris, Presses Universitaires de France.
- NEWMAN, F.& HOLZMAN L. (2002). **Lev Vygotsky:cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola
- NUNAN, D. (1992). **Research Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLIVEIRA, F. O. e WERBA G.C. (2003). Representações Sociais. in CORREA JACQUES M.G.: **Psicologia Social Contemporânea**. (104-116) Petrópolis: Vozes.

- OLIVEIRA, M. K. de. (1997). **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione.
- PENNYCOOK, A. (1998). A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In SIGNORINI I. E CAVALCANTI M: **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2001). **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PERRENOUD P. (2002). **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PRICE, M. L. (1991). The subjective Experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), **Language anxiety: From theory and research to classroom implications**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- RAJAGOPALAN, K. (2005). Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges, and Contributions to the Profession. In Lurda, E. (org.) **Non-Native Language Teachers: Empirical Perspectives**. Boston: Springer.
- \_\_\_\_\_ (2003). **Por uma lingüística crítica**. São Paulo: Parábola.
- REGO, T.C. (2002). Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes. 13<sup>a</sup>. Edição.
- RICHARDS, J.C. e LOCKART, C. (1997). **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge, Cambridge University Press
- RICHARDSON, V. V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach, in: SIKULA, J. (org.). **Handbook of research on teacher education**. 2a. ed. Nova York, Macmillan.
- ROKEACH, M. (1968). **Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change**. São Francisco, Jossey-Bass.
- SCARAMUCCI, M. V.R. (2000). Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. V. 36. pp 11-22.
- SCHÖN, D. (1991). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. NÓVOA (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.
- \_\_\_\_\_ (1983). **The reflective practitioner. How professionals think in action**. NewYork: Basic books.
- SIGNORINI, I. (1998). Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada. In: **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, Mercado de Letras.

- SHAVELSON, R. J. & P. STERN (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions and Behaviour. **Review of Educational Research**, vol.51, nº 4: 455-498.
- SCHWANDT, T. (1997). **Quantitative inquiry: A dictionary of terms**. Thousand Oaks, Sage Publishers.
- SMYTH, J. (1992). The Teachers Work and the Politics of Reflection. **American Educational Journal**, v. 29 (2), 267-300.
- SPINK, M. J. e FREZZA R.M. (2004) Práticas Discursivas e Produção de Sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: Spink, Mary Jane (org.): **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**. São Paulo: Cortez, 3ª. ed., 17-39
- SPINK, M.J. e MEDRADO B. (2004). Produção de Sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas in: Spink, Mary Jane (org.): **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**. São Paulo: Cortez, 3ª. ed., 41-61.
- SPINK, M.J. e MENEGON V.M. (2004). A pesquisa como prática discursiva:superando os horrores metodológicos in: Spink, Mary Jane (org.): **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**. São Paulo: Cortez, 3ª. ed.,63-92.
- SPINK M.J. (1996). Representações sociais: questionando o estado da arte. *Psicologia & Sociedade*, **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO**, 8 (2) jul.-dez. 1996: 166-186.
- \_\_\_\_\_ (1993). **O Conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense.
- STAKE, R.E. (1995). **The Art of Case Study Research**. London: Sage.
- STAKE, R.E.; TRUMBULL, D.J. (1982). Naturalistic generalizations. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7, 1-12 apud STAKE, R.E. (1998) *Case studies*. In DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.) **Strategies of Qualitative Inquiry**. London: Sage.
- STERN, H.H. (1983). Models of second language learning and the concept of proficiency. In: **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- VILCHES, M. (1993). **A arquitetura dos saberes: A interdisciplinaridade na aula particular**. Dissertação de mestrado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- VYGOTSKY, L.S. (2001) **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L.S. (1988). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP.

\_\_\_\_\_ (1934/1999). **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_ (1930/1988). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

WENDEN, A. (1987). **How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners**. London: Prentice Hall.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. (1997). **Psychology for Language Teachers: a Social constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press.

WOODS, D. (1993). Process in ESL Teaching: A Study of the Role Planning and Interpretive Processes in the Practice of Teaching English as a Second Language. **Carleton Papers in Applied Language Studies**, Occasional Papers 3.

# Anexos

---

## ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO

ESTE QUESTIONÁRIO FAZ PARTE DE UM PROJETO DE PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA NA PUC-SP E OS DADOS OBTIDOS SERÃO MANTIDOS EM SIGILO.

O objetivo deste questionário é fazer um levantamento de suas experiências anteriores quanto ao ensino/aprendizagem de inglês. Com isso, pretendo obter uma melhor compreensão de como experiências anteriores no aprendizado de inglês refletem na sua forma atual de aprender o idioma. Sendo assim, peço que você responda as perguntas, com toda sinceridade, sendo o mais detalhista possível.

Nome: Ana Paula      Idade: 26 anos  
Profissão: Assessora Administrativa

1. Escreva abaixo todos os cursos de inglês que você fez até hoje. Considere o inglês na escola, aulas particulares, cursos de idiomas, cursos no exterior, etc.

Onde?	Quanto tempo?
Escola(ensino fundamental)	4 anos
Escola (ensino médio)	3 anos
Escola de inglês x	2 anos
Cursinho	3 anos
Escola de inglês y	1 ano
Escola de inglês z	7 meses
Escola C (na empresa)	Desde agosto/05
Aula particular	Desde agosto/05

2. Como você se sente em relação ao seu conhecimento de inglês adquirido até hoje? (Assinale a alternativa mais próxima à sua realidade)  
  
( ) O meu inglês é suficiente para as minhas expectativas atuais  
( ) Preciso aprimorar o meu inglês, mas considero que o conhecimento que adquiri até hoje é compatível com o número de aulas que fiz.  
( x ) Preciso aprimorar meu inglês e considero que, pelo número de aulas e cursos que eu já fiz, eu já deveria ter um nível de inglês melhor.
3. Com base na questão anterior, você diria que o seu aproveitamento nos cursos que já fez está:  
( ) de acordo com sua expectativa  
( ) acima de sua expectativa  
( x ) abaixo de sua expectativa

4. A que você atribui esse resultado?

Durante o período da escola o inglês era muito básico, seguia um material extremamente ultrapassado e os professores nunca saíam do óbvio. Já nos cursos eu nunca conseguia me encaixar em turma nenhuma, ou era nível muito básico ou muito avançado. Em ambos os casos, eu sempre acabava desestimulada.

5. Em sua opinião você apresenta alguma dificuldade de aprendizagem de inglês?

Não.

Sim. Em quais áreas você acha que tem dificuldade? (assinale quantas alternativas quiser)

em geral

para falar

para entender o que dizem

para ler

para escrever

outra área> Por favor, especifique:

---

---

---

---

6. Você apresenta dificuldade de aprendizagem em outras áreas de conhecimento? (Ex.: cursos outros)

Não

Sim. Em quais situações?

---

---

---

7. Quando você inicia um curso de inglês novo, em geral, qual é a sua atitude?

Estou motivado. Vou me dedicar e dessa vez vai dar certo.

Não sei porque continuo insistindo. Já tentei tantas vezes e até hoje não tiver resultado.

Outra atitude. Por favor especifique.

---

---

---

8. Agora você iniciou/optou por uma aula particular. Sua expectativa foi a mesma?

Sim

Não

## **ANEXO 2 - ROTEIRO ENTREVISTA 1**

1. O que você tem a dizer sobre sua experiência em escolas de inglês?
2. Você tem algum objetivo específico?
3. O que é inglês fluente pra você?
4. Como seria o curso de inglês ideal pra você?

### **ANEXO 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA 2**

1. O que é mais difícil pra você em termos de aprendizagem de inglês? Por que?
2. Você acha que a aula de inglês em uma escola de inglês e na aula particular é diferente ou igual? Por que?
3. O que você acha da utilização do português em aulas de inglês? Comente.
4. Você tem sugestões práticas para nossa aula? Quais?

#### **ANEXO 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA 3 (FINAL)**

1. Qual é sua avaliação sobre nosso trabalho?
2. A que (quem) você atribui sucessos e insucessos?
3. Qual foi a diferença entre a aula particular que você teve na empresa e a nossa aula particular?
4. Qual foi sua participação nos cursos que fez? E na aula particular? (Por que?)
5. Por que você interrompeu suas aulas?
6. A aula particular (nossa) fez algo por você? O que?
7. Você descobriu algo na aula particular? O que?
8. Hoje como você vê o seu inglês?
9. O que é inglês fluente?
10. Você acha que a reflexão lhe ajudou em alguma coisa? Se sim, em que?
11. Como foi fazer o diário? Que papel teve o diário pra você?
12. Gostaria que você falasse sobre a (re)definição de seus objetivos.
13. Como você hoje sua necessidade inicial de procurar a aula particular?
14. O que você tem a dizer sobre sua dedicação?
15. O que você aprendeu em termos lingüísticos?
16. O que você aprendeu em termos pessoais?
17. Que palavra você usaria para descrever sua experiência nas aulas particulares?
18. Agora o espaço é seu. Sinta-se à vontade para perguntar o que quiser.