

AUGUSTO CÉSAR LUITGARDS MOURA FILHO

PELO INGLÊS AFORA

Carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2005**

AUGUSTO CÉSAR LUITGARDS MOURA FILHO

PELO INGLÊS AFORA

Carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada.

**Área de Concentração: Lingüística Aplicada
Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras**

**Orientadora: Prof^a Dr^a Laura Stella
Miccoli**

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2005**

FICHA CATALOGRÁFICA

M886p

Moura Filho, Augusto César Luitgards

Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira / por Augusto César Luitgards Moura Filho. – 2005. -268 f.
- Orientador: Laura Stella Miccoli. – Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2005. – Bibliografia: f.226-237.

1. Moura Filho, Augusto César Luitgards.
2. Aprendizagem.
3. Língua inglesa.
4. Autonomia.
5. Carreira Profissional.

CDU 374:811.111

Ao meu avô José Francisco da Silva, o “seu” Barrudada, (in memoriam), por ter previsto este momento mesmo sem saber, exatamente, o que isso significava.

AGRADECIMENTOS

Laura Stella Miccoli, que iluminou o trajeto desta caminhada, sem impor percursos rígidos;

Vera Menezes, amiga, mestra e referência profissional, por apontar caminhos;

Newton Ribeiro Machado Neto, por auxiliar-me na reconstituição de sua trajetória singular e por verter para inglês o resumo desta tese;

Pedro Garcez, Deise Prina, Maria Luiza Angelim e Joan Rubin por me prestarem esclarecimentos quanto ao roteiro da viagem;

Luiz Alberto Andreolla, por acreditar em minha capacidade de caminhar;

Ana França, Devanay Furoni, Natsuko Cinagava e Maria Ângela Fonseca pelas informações sobre os percursos do Programa de Idiomas do Banco do Brasil;

Abuêndia Padilha, Christine Nicolaides, Francisco Quaresma, João Telles, Mariney Pereira, Maximina Freire, Rosângela Moreira e Vera Aparecida Freitas, por me indicarem bons roteiros de viagem;

Rosângela Bernardino, por disponibilizar, generosamente, os roteiros de viagem sob sua guarda;

Tatiana Macedo, por garantir, durante todo percurso, minha permanência na estrada;

Christine Almeida, Cláudia Neffa, Cristina Porto, Jacqueline Souki e Vanessa Araújo, colegas que, em determinados trechos do percurso, nos encontramos e nos fortalecemos para continuarmos em nossas rotas pessoais;

Silvestre Silva Serrano e Edgard Rufatto Júnior, pelo imprescindível apoio em momentos críticos da caminhada;

Ao meu coletivo ecumênico de amigo(a)s que, com suas orações, preces, chamadas, mantras, simpatias, pontos firmados e súplicas aos duendes, vibraram positivamente para que eu conseguisse realizar esta caminhada.

A minha avó, Josefa Souza e Silva (in memoriam), cuja história de vida nos ensina que os obstáculos existem para serem transpostos;

Ao meu tio Ramiro Francisco da Silva, pelo apoio anterior ao início da caminhada;

Aos meus pais, César (in memoriam) e Rocilda Moura, por terem me ensinado, desde cedo, que caminhar é preciso;

Rosinha Resende Moreira, minha companheira, por retirar as pedras do caminho.

**Não tenho um caminho novo. O que eu tenho
é um jeito novo de caminhar”**

Thiago de Mello

RESUMO

A pesquisa relatada nesta tese é decorrente de um trabalho de investigação voltado para a análise dos intervenientes na aprendizagem autônoma de inglês e para a saliência das possibilidades de conciliação entre essa alternativa pedagógica e a carreira profissional do(a)s aprendizes. A investigação está ancorada, do ponto de vista teórico, nas bases de conhecimento sobre o “bom aprendiz de línguas”, nos estilos de aprendizagem e nas estratégias de aprendizagem. A pesquisa, de caráter qualitativo, é um estudo de caso interpretativista, que utilizou a metodologia de história de vida para evidenciar dados que possibilitaram responder às perguntas de pesquisa que emergiram no início da investigação. Viabilizaram a geração de dados para a pesquisa a análise de documentos, a coleta de fotografias e a realização de entrevistas. A cristalização destacou-se como a melhor alternativa para análise dos dados coletados e, por isso, foi adotada. Os resultados das análises realizadas indicaram que, no caso do participante da pesquisa, os processos de autonomia na aprendizagem de inglês são vivenciados de forma intuitiva e não como decorrência de planejamento dele e/ou de algum(a) de seus/suas professore(a)s, identificaram os aspectos relevantes à aprendizagem autônoma, tais como a importância da elaboração de planos de estudo e a seleção de materiais didáticos, indicaram alternativas de aferição de progresso nos estudos autônomos e destacaram as condições que favorecem a migração da proficiência em inglês geral para a de inglês para negócios. É nossa intenção, ao apresentar esses resultados, estimular a busca de alternativas que promovam a compatibilização da aprendizagem autônoma de inglês com os interesses de aprendizes inserido(a)s em contextos profissionais e que, por isso, não dispõem de tempo para buscar, em escolas convencionais de idiomas, a proficiência lingüística que lhes é demandada.

ABSTRACT

This thesis is the result of an investigative analysis on the intervenient factors in the autonomous learning of English language, as well as on the outstanding issues related to the balancing of such a pedagogical approach and the professional career of EFL¹ learners. The investigation is based upon a theoretical framework comprised of learning styles, learning strategies and related knowledge pertaining to the so called "good language learner". This qualitative, interpretative case study applied the life history method, in order to answer the research questions proposed in the early stages of the investigation. Research data was provided by documental analysis, interviews and collection of evidences such as photographs. The crystallization technique proved to be the best alternative to data analysis, and was therefore adopted in this study. Results showed that the autonomy in the learning of English is intuitively experienced, instead of being a consequence of deliberate planning, either by the learner or by the teacher. Furthermore, results have identified relevant issues in autonomous learning, such as the importance of study plans and the selection of learning materials, as well as the alternatives to assess the improvement in the autonomous learning, and the conditions that enable the learner to apply general English language proficiency in a business context. Our intention in presenting these results is to provide alternatives to harmonize autonomous learning of English with the needs of learners that have demanding careers, and a shortage of available time to attend conventional language schools, in order to develop the English language proficiency required in their jobs.

¹ English as a Foreign Language

LISTA DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1 – Insumos para aquisição de inglês.....	15
Tabela 2 – Classificação das estratégias de aprendizagem.....	40
Tabela 3 – Estratégias de aprendizagem.....	46
Tabela 4 – Níveis de implementação da autonomia.....	70

LISTA DE FOTOGRAFIAS

	Pág.
Fotografía nº 1.....	122
Fotografía nº 2	123
Fotografía nº 3.....	153
Fotografía nº 4	155
Fotografía nº 5.....	162
Fotografía nº 6	163
Fotografía nº 7.....	205
Fotografía nº 8	206
Fotografía nº 9	208

SUMÁRIO

Com o pé na estrada: introdução

- Motivação.....1
- Relevância do tema.....2
- Perguntas de pesquisa.....3
- Metodologia.....4
- Organização da tese.....4

1. Caminhos dantes percorridos: revisão bibliográfica

- 1.1 - A aprendizagem autônoma de línguas.....6
 - 1.1.1 – O bom aprendiz de línguas.....6
 - 1.1.2 – Estilos de aprendizagem.....17
 - 1.1.3 – Estratégias de aprendizagem.....35
 - 1.1.4 – A autonomia59
 - 1.1.5 – Professor(a): um papel em mutação.....80
 - 1.1.6 – O(a) aprendiz autônomo(a).....85
 - 1.1.7 – O uso de textos autênticos.....88
- 1.2 – Uma bússola muito peculiar
 - 1.2.1 – Carreira profissional e proficiência em língua inglesa.....90
 - 1.2.2 – As certificações internacionais de inglês.....97

2. Roteiro de viagem: metodologia

- Carta náutica.....105
 - 2.1 – Estudo de caso.....106
 - 2.2 – História de vida.....112

2.3 – O participante da pesquisa.....	118
2.4 – Outro(a)s caminhantes.....	119
2.5 – O contexto da pesquisa.....	120
2.6 – O princípio ético.....	124
• Preservação da identidade.....	125
• Permissão.....	125
• Reciprocidade.....	126
2.7 – A coleta de dados.....	126
2.7.1 – Análise documental.....	126
2.7.2 – Fotografia.....	128
2.7.3 – Entrevistas.....	128
2.8 – Os procedimentos de análise de dados.....	130
2.9 – Redigindo a história de vida.....	133
• Diário de bordo.....	136

3 – Caminho que se fez caminhando: apresentação e análise dos dados da pesquisa

• No princípio, era a palavra.....	139
• A escola (ir)regular.....	145
• Nasce o bom aprendiz de inglês.....	152
• O reconhecimento.....	165
• Tudo é uma questão de estilo.....	167
• Aprendiz: o ser estrategista.....	177
• Metamorfose ambulante.....	188
• Víveres (<i>inputs</i>).....	193

• Tecnologias.....	198
• Aprendizagem de inglês e carreira profissional.....	202
• O passaporte.....	210
• Autonomia: a que será que se destina?.....	212
Despedidas: considerações finais	
• Retomando as perguntas de pesquisa.....	214
• Contribuições do estudo.....	222
• Limitações da pesquisa.....	223
• Sugestões para futuras investigações.....	224
• Últimas palavras.....	225
Bibliografia.....	227
Anexos.....	239

Com o pé na estrada: Introdução

Motivação

O dinamismo da chamada Sociedade do Conhecimento² (Jarvis et al., 2001) exige a busca de alternativas educacionais diferenciadas do tradicional modelo que atribuía unicamente a(o) professor(a) a responsabilidade pela aprendizagem, aponta a construção solidária do conhecimento por professore(a)s e aluno(a)s como algo inevitável e realça a importância de o(a) aprendiz assumir papéis de destaque no seu processo de aprendizagem.

Uma das características relevantes dessa nova sociedade é a demanda por alternativas práticas para a qualificação e atualização profissionais dos atores e das atrizes envolvido(a)s no mercado de trabalho. Esse(a)s profissionais, ao serem inserido(a)s em rotinas de trabalho em tempo integral não têm disponibilidade para buscar, em cursos presenciais, o aprimoramento profissional contínuo que lhes é demandado pelo(a)s seus/suas empregadore(a)s. Dentre as competências mais demandadas por alguns/algumas empregadore(a)s de executivo(a)s brasileiro(a)s está a proficiência em língua inglesa.

A incompatibilidade da demanda permanente por desenvolvimento profissional com métodos convencionais de ensino-aprendizagem pode ser resolvida, segundo Davis & Davis (2000), com a decisão do(a)s profissionais em assumirem, de forma mais efetiva, a tarefa de qualificação profissional outrora administrada pelas empresas.

Diante desse cenário, é fundamental que sejam investigados os aspectos inerentes à autonomia na aprendizagem, que emerge como uma alternativa relevante ao sucesso do(a)s aprendizes. É relevante, também, que sejam avaliadas as possibilidades que novas

² Sociedade onde a criação, o compartilhamento e o uso do conhecimento são fatores indispensáveis à prosperidade e ao bem-estar das pessoas.

tecnologias, como a WEB, por exemplo, agregam ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

A pesquisa relatada nesta tese tem o compromisso de investigar, com a reflexão que realiza, a autonomia na aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira.

Relevância do tema

A pesquisa relatada nesta tese está comprometida com a revelação de aspectos envolvidos na aprendizagem autônoma de inglês como língua estrangeira e advoga a adoção da aprendizagem autônoma pelos aprendizes inserido(a)s no mercado de trabalho como forma de compatibilizar a crescente demanda desse mercado por profissionais detentore(a)s de proficiência em inglês com a pouca ou nenhuma disponibilidade desse(a)s profissionais para freqüentar cursos convencionais de idiomas. A história de vida, que é o método de pesquisa utilizado nesta investigação, pode, segundo Bandura (1972), viabilizar a outro(a)s aprendizes a oportunidade de realizarem uma aprendizagem vicária³.

No caso da pesquisa que realizamos, poderão beneficiar-se da base de conhecimentos sobre autonomia na aprendizagem de inglês constituída ao longo da investigação, além do participante nela envolvido, que é muito identificado com o processo de aprendizagem contínua de línguas estrangeiras, a instituição na qual ele está inserido e outro(a)s aprendizes situado(a)s em contextos profissionais.

Os objetivos da pesquisa que realizamos são decorrentes de nossa motivação em verificar como podem ser utilizadas, em contexto de aprendizagem empresarial, as bases de conhecimentos sobre autonomia na aprendizagem de línguas que têm sido empregadas para investigações em contextos escolares/acadêmicos.

³ Processo de aprendizagem viabilizado pela observação de outro(a)s aprendizes.

Acreditamos que, ao adotarmos a técnica de história de vida para investigar a autonomia na aprendizagem de inglês, estaremos nos diferenciando (e com isso poderemos avançar) na compreensão da gênese do(a) aprendiz autônomo(a) e poderemos nos beneficiar das vantagens decorrentes do conhecimento integral do(a) aprendiz, uma vez que, tradicionalmente, as pesquisas abordam apenas um recorte da vida do(a)s participantes delas.

Dessa forma, pretende-se, com esta pesquisa, investigar as práticas de aprendizagem autônoma em língua inglesa como língua estrangeira adotadas por profissional já inserido no mercado de trabalho.

O segundo objetivo é descrever e categorizar essas práticas para que se promova o desenvolvimento de metodologias potencializadoras das práticas já existentes e a busca de outras, a fim de difundi-las em contextos empresariais.

Finalmente, busca-se evidenciar como o(a) aprendiz autônomo(a) faz o percurso de falante de inglês geral para o uso competente dessa língua em contextos profissionais, onde o léxico técnico é demandado.

Perguntas de Pesquisa

Para o alcance dos objetivos anteriormente mencionados, emergem como necessárias as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) quais os aspectos salientes na história de vida de um(a) aprendiz autônomo(a)?
- 2) como o(a) aprendiz autônomo(a) de inglês elabora seus planos de estudo e seleciona o material didático que utiliza?
- 3) é possível a(o) aprendiz ser bem sucedido(a), igualmente, no estudo autônomo das quatro habilidades?

- 4) Como o(a) aprendiz autônomo faz o percurso de usuário de inglês geral para a competência no uso dessa língua em contextos profissionais?

Metodologia:

Esta pesquisa de caráter qualitativo (Erickson, 1986; Bogdan & Biklen, 1998) realiza-se com o apoio de técnicas empregadas em estudos de caso interpretativistas. Essa modalidade de pesquisa revelará, por meio da reconstituição de uma história de vida, as ações de auto-aprendizagem empregadas pelo aprendiz de inglês como língua estrangeira e evidenciará o potencial dessas ações no alcance dos objetivos desse aprendiz.

No âmbito desta pesquisa, que investiga a autonomia na aprendizagem de inglês por aprendiz inserido em contexto corporativo⁴, será considerado como um “bom aprendiz de línguas”⁵ típico aquele que apresentar uma trajetória de aprendizagem autônoma que se traduza por aprovações em processos de certificações internacionais e que evidencie o diferencial que a autonomia na aprendizagem agregou à sua carreira profissional.

Organização da tese

Além desta introdução, esta tese é composta de três capítulos. O primeiro trata dos processos e atores/atrizes envolvido(a)s no processo de aprendizagem autônoma de inglês e dos aspectos profissionais dependentes do conhecimento dessa língua estrangeira e descreve as certificações internacionais de inglês para negócios.

O segundo apresenta os princípios metodológicos que orientaram a pesquisa relatada nesta tese, destaca as bases de conhecimento sobre estudo de caso e história de vida, apresenta o participante da pesquisa e o contexto em que ela foi realizada, explicita os

⁴ No âmbito desta tese, a expressão é empregada para referir-se ao contexto no qual estão inseridos o(a)s empregados de uma empresa. No caso do participante da pesquisa relatada nesta tese, o contexto corporativo é o Banco do Brasil.

⁵ Nesta tese não será adotado, indiscriminadamente, o masculino genérico. O gênero masculino só será empregado em duas situações: quando se tratar de aprendizes masculinos ou nas referências ao “bom aprendiz de línguas”, uma vez que essa terminologia já está consagrada.

critérios éticos seguidos pela pesquisa e os processos de coleta e de tratamento de dados e, finalmente, trata do processo de escritura da tese.

No terceiro capítulo é realizada, com base nos pressupostos teóricos, a análise dos dados coletados.

A conclusão da tese contempla as respostas às perguntas de pesquisa e uma reflexão sobre o processo de aprendizagem de inglês por aprendizes inserido(a)s em contextos profissionais.

Capítulo 1

Caminhos dantes percorridos: revisão bibliográfica

A modernidade demanda a revisão dos papéis historicamente consolidados do(a)s atores/atrizes sociais que atuam nos processos de ensino/aprendizagem. Essa revisão fez emergir a autonomia da aprendizagem e em torno dela afirma-se uma sólida base de conhecimentos.

Na primeira parte deste capítulo, é apresentada a trajetória percorrida até chegar-se ao estado atual da arte. Essa trajetória passa pelos conhecimentos sobre o bom aprendiz de línguas, pelos estilos e pelas estratégias de aprendizagem. Na segunda parte do capítulo, é explicitada a relação entre carreira profissional e proficiência em língua inglesa.

1.1 – A aprendizagem Autônoma de línguas

1.1.1 – O “bom aprendiz de línguas”

O avanço no conhecimento do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras a partir dos anos 70 fez, segundo Brown (1993:114-115), com que professore(a)s e pesquisadore(a)s percebessem que não existe um único método que garanta, de forma absoluta, o sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras. As pesquisas mencionadas por Brown permitiram verificar que alguns/algumas aprendizes pareciam ter sucesso independente dos métodos e das técnicas de ensino. Essa percepção realçou a importância das diferenças individuais na aprendizagem de línguas.

De acordo com van Lier (2000), até o advento da abordagem comunicativa, era mínima a preocupação com o(a) aprendiz no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Até então, entendia-se que, para ser bem sucedido(a), ele(a) deveria estudar muito. Se

fracassasse, é porque não havia estudado o suficiente, não era inteligente o bastante ou era muito(a) preguiçoso(a) e, assim, por diante.

A percepção de que algumas pessoas tinham habilidades que as conduziam ao aprendizado de línguas, enquanto outras não as tinham, levou pesquisadores como Rubin (1975), Stern (1975) e Naiman et al. (1978) a descreverem o “bom aprendiz de línguas” e a realçarem características pessoais, tais como estilos e estratégias de aprendizagem, associadas ao sucesso na aprendizagem.

Rubin (ibidem p. 42) sugere que o estudo das estratégias empregadas pelos bons aprendizes de línguas possibilita a extensão dessas estratégias, e o conseqüente sucesso na aprendizagem, para aprendizes com menos êxito e enumera três variáveis comumente associadas aos bons aprendizes: atitude, motivação e oportunidade. A autora prossegue afirmando que a atitude é caracterizada por ser a menos sujeita a manipulações, pela possibilidade de ser potencializada por meio de treinamento e por estar identificada com a motivação. Com relação à motivação, Rubin (ibidem p.43) afirma que ela é essencial à aprendizagem e que, no(a)s aprendizes autônomo(a)s, ela é alta e se traduz pelo interesse em se comunicarem, não importa onde ele(a)s estejam, enquanto os que não são bons aprendizes carecem de estímulo para se comunicarem até mesmo no contexto da sala de aula. A oportunidade é caracterizada por todas as atividades, tanto dentro quanto fora da sala de aula, que expõem o(a) aprendiz a situações em que pode praticar a língua que está aprendendo. O diferencial do bom aprendiz é que ele otimiza todas as oportunidades de praticar o que aprendeu, mesmo que essa prática não lhe seja exigida.

Rubin (ibidem p. 45-48) identificou as seguintes características nas estratégias de aprendizagem favoritas dos bons aprendizes de línguas⁶:

- habilidade/interesse em “adivinhar”, no processo de aprendizagem;
- forte inclinação para comunicarem-se ou aprenderem por processos comunicativos;
- desinibição;
- preocupação com forma e conteúdo;
- valorização da prática;
- monitoração da produção lingüística própria e de outras pessoas;
- valorização do sentido do que é comunicado.

Rubin (ibid p. 48-49) afirma que os bons aprendizes de línguas selecionam as estratégias que empregam de acordo com a tarefa a ser realizada, com o estágio da aprendizagem, com a própria idade, com o contexto onde a aprendizagem ocorre, com os estilos individuais de aprendizagem e com as diferenças culturais nos estilos de aprendizagem cognitiva.

De acordo com Stern (ibidem p. 304), não é muito simples entender porque alguns/algumas aluno(a)s fracassam na aprendizagem de línguas enquanto outro(a)s obtêm sucesso absoluto. Ele acredita que uma direção alternativa nessa investigação é buscar conhecer o que os bons aprendizes fazem e que não é feito pelos que não são bons aprendizes.

⁶ A tradução desta e da maioria das citações em língua estrangeira são do autor da tese. Nas demais, serão indicado(a)s o(a)s respectivo(a)s tradutore(a)s.

Na investigação das características inerentes ao “bom aprendiz de línguas”, Stern (ibidem p. 311-316) encontrou os seguintes dados, que ele faz questão de mencionar serem caracterizações altamente especulativas⁷. Segundo o autor, o bom aprendiz:

- desenvolve seu estilo próprio de aprender;
- inicia o processo de aprendizagem e adota uma postura de responsabilidade pela aprendizagem;
- não tem medo da nova língua e, diante dela, tem uma atitude de descontração;
- tem conhecimento lingüístico suficiente para encarar as dificuldades e complexidades relativas à língua que está aprendendo;
- elabora e testa hipóteses sobre a língua que está aprendendo a fim de potencializar sua aprendizagem;
- fica constantemente procurando significados para que possa entender os atos de comunicação na totalidade deles;
- tem disposição para praticar o que está aprendendo e assim internalizar a nova língua;
- busca utilizar a língua que está aprendendo em situações reais de comunicação;
- automonitora-se e tem uma sensibilidade crítica no uso da língua;
- desenvolve mais e mais a língua que está aprendendo e aprende a pensar nessa língua.

⁷ Entendemos que, tendo em vista o fato de o autor assumir que as características são especulativas, essas características não podem ser vistas como definitivas.

A pesquisa sobre o “bom aprendiz de línguas”, realizada por Naiman et al. (1978) no Instituto para Estudos em Educação, em Ontário, no Canadá, teve como referência os trabalhos de Rubin (1975) e Stern (1975), que anteriormente realizaram inventários das estratégias empregadas por aprendizes de línguas bem sucedido(a)s.

A investigação compreendeu a aplicação de questionários com questões abertas e fechadas a trinta e quatro estudantes de nível superior, reconhecidamente bons aprendizes de línguas. Foram também entrevistadas duas alunas não identificadas com o perfil de bom aprendiz. Segundo Naiman et al. (ibidem p. 5), as informações fornecidas por essas duas participantes da pesquisa não foram relevantes ao estabelecimento do inventário de estratégias utilizadas pelos bons aprendizes.

As entrevistas possibilitaram a identificação de seis estratégias como as mais empregadas pelos bons aprendizes, sendo essas estratégias variações das estratégias apresentadas, anteriormente, por Rubin (1975) e Stern (1975). Segundo Naiman et al. (1978), os bons aprendizes de línguas:

- selecionam um estilo próprio de aprendizagem;
- buscam envolver-se no processo de aprendizagem da língua que estão estudando;
- conscientizam-se de que a língua é tanto sistema quanto meio de comunicação;
- estão sempre preocupados em expandir seus conhecimentos sobre a língua;
- tratam a língua que estão aprendendo como um sistema independente;
- levam em conta as demandas impostas pela língua que estão aprendendo.

Em Naiman et al. (ibidem p. 27 et seq.), é relatado que o estudo sobre o “bom aprendiz de línguas”, realizado inicialmente pelos autores com estudantes em sua maioria

cursando nível superior, foi estendido a salas de aula de três níveis de francês, envolvendo setenta e duas crianças. Tal pesquisa mostrou que os bons aprendizes não podiam ser identificados com base apenas no comportamento do(a)s aluno(a)s em sala de aula e que os professores tratavam igualmente o(a)s alunos que eram bons aprendizes de línguas e o(a)s que não eram.

Rubin & Thompson (2001)⁸ voltam a trilhar, no início dos anos 80, o caminho da investigação sobre o “bom aprendiz de línguas” que já fora percorrido por Rubin (1975).

Nesse novo percurso, as pesquisadoras se propõem uma nova tarefa. Ao contrário do artigo assinado por Rubin (1975), que, em essência, salienta as características do “bom aprendiz de línguas”, elas pretendem ensinar às pessoas como obter mais sucesso na aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, tornarem-se boas aprendizes.

O texto informal de Rubin & Thompson (2001) busca envolver o leitor intercalando palavras de estímulo com versões adaptadas para leigos das teorias mais recentes sobre ensino-aprendizagem de línguas. É importante ressaltar que a presença da base de conhecimentos sobre ensino-aprendizagem só é perceptível por quem tem familiaridade com os assuntos, uma vez que as autoras optaram por não mencioná-la explicitamente, evitando, assim, a presença de terminologia e explicações acadêmicas exaustivas. A obra é voltada, primordialmente, para aprendizes e não requer de seus/suas leitor(a)s conhecimento de termos técnicos da área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

No livro, a proposta das autoras de apresentar um texto que abordasse os aspectos práticos, psicológicos e lingüísticos relacionados à aquisição⁹ de uma nova língua é atendida

⁸ A obra foi publicada, originalmente, em inglês, em 1982, pela Editora Heinle & Heinle, de Boston.

⁹ Utilizamos os termos aquisição e aprendizagem indistintamente.

apenas parcialmente. O texto é bom na abordagem dos aspectos psicológicos e lingüísticos mas limitado quando trata dos aspectos práticos, tais como a apresentação ao(à)s aprendizes de estratégias de compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita. Há, no entanto, dois pontos altos: os capítulos 3 (p. 23-28) e 7 (p. 55-65).

No terceiro capítulo, Rubin & Thompson (ibidem) desenvolvem uma discussão sobre a importância de o(a)s aprendizes definirem claramente os objetivos dele(a)s e estabelecerem metas compatíveis com o tempo de que dispõem para alcançá-las. As autoras acrescentam, ainda, que, no estabelecimento de objetivos, devem ser levadas em conta as peculiaridades de cada uma das quatro habilidades.

Rubin & Thompson (ibidem) afirmam, no capítulo 7, que o(a) aprendiz precisa ter consciência da importância das várias estratégias de aprendizagem para bem administrar seu progresso na nova língua. Partindo desse pressuposto, as autoras apresentam questionários de auto-avaliação envolvendo os seguintes tópicos:

- a) estabelecimento de metas (planejamento);
- b) detecção de problemas (supervisão);
- c) solução de problemas (avaliação e correção);
- d) estratégias de aprendizagem de gramática;
- e) estratégias de aprendizagem de vocabulário;
- f) estratégias para a assimilação de técnicas de expressão oral;
- g) estratégias para melhorar a compreensão oral;
- h) estratégias para uma leitura eficaz e
- i) estratégias eficazes para melhorar a redação.

Ao fim de cada um dos questionários do capítulo 7, Rubin & Thompson (ibidem p. 56-64) dispõem instruções que identificam os escores obtidos pelo(a) aprendiz no emprego

das estratégias para atingir níveis de desempenho demandados para o alcance da habilidade em questão. Dependendo desse score, é proposto a(o) aprendiz que reavalie suas estratégias com respeito àquela habilidade.

Ao longo de todo o livro, percebe-se o cuidado de Rubin & Thompson (ibidem) em reafirmar que pretendem colocar o(a) aprendiz no centro das ações voltadas para o ensino-aprendizagem de uma nova língua e na busca de condições que incentivem esse(a) aprendiz a potencializar seus pontos fortes e minimizar seus pontos fracos no processo de aquisição.

Entendemos que falta ao livro considerar os aspectos culturais inerentes à aquisição de línguas estrangeiras. O expurgo da condição de ser social do(a) aprendiz acarreta afirmações muito abrangentes do tipo “Selecione o curso de línguas adequado” (pág.34). Nessa seção do livro, as autoras recomendam “a análise de alguns aspectos”, porém não mencionam que aspectos são esses. Abordagens dessa natureza têm como consequência o distanciamento entre leitor(a) e texto. Há, ainda, o fato de que grande parte do conteúdo do livro é senso comum, o que torna a leitura, com frequência, redundante. Um exemplo de redundância é a seção “Quando se deve recorrer aos dicionário?”. Nessa seção, não há nada que qualquer aprendiz, minimamente instrumentalizado(a), não saiba.

Uma nova contribuição à base de conhecimentos sobre o bom aprendiz de línguas é dada por Nunan (1999), que apresenta, tendo como referência os estudos de Rubin & Thompson (2001), um grupo de características. Segundo Nunan (ibidem p. 58), os bons aprendizes de línguas:

- a) encontram seus próprios caminhos;
- b) organizam informações sobre a língua;
- c) são criativos e fazem experiências com a língua que estão aprendendo;

- d) criam suas próprias oportunidades e buscam oportunidades para usar a língua dentro e fora da sala de aula;
- e) aprendem a lidar com incertezas e desenvolvem estratégias para dar sentido à língua-alvo sem querer compreender cada palavra;
- f) usam a mnemônica (rimas, associação de palavras e, assim, por diante) para recordarem-se do que aprenderam;
- g) tiram proveito dos erros que cometem;
- h) usam conhecimento lingüístico, inclusive conhecimento de sua primeira língua, para dominar a segunda língua;
- i) deixam o contexto (conhecimento extralingüístico e conhecimento do mundo) ajudá-los na compreensão;
- j) aprendem a fazer descobertas inteligentes sobre a nova língua;
- k) assimilam partes da língua como um todo e adotam rotinas formais para ajudá-los a desempenhar além de suas competências;
- l) aprendem técnicas de produção (ex: técnicas para manter a conversação) e
- m) aprendem diferentes estilos de fala e escrita para adequar a sua linguagem de acordo com a formalidade da situação.

Nunan (ibidem p. 58) relata investigação que fez junto a quarenta e quatro “bons aprendizes de línguas” a fim de descobrir se eles compartilhavam padrões em suas experiências de aprendizagem. Os participantes da pesquisa eram professore(a)s de inglês de origem asiática. Segundo o autor, a escolha do(a)s participantes da pesquisa recaiu sobre professore(a)s de inglês por dois motivos. O primeiro é que, ao escolher professore(a)s, Nunan acreditava que seria mais fácil localizar, dentre ele(a)s, participantes com elevado grau de proficiência em inglês, já que ensinavam essa língua. O segundo motivo é que

Nunan entendia serem o(a)s professore(a)s detentore(a)s de conhecimentos sobre os processos metacognitivos e metalingüísticos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas, o que o(a)s habilitaria a elaborar conceitos a respeito de suas experiências e seriam mais capazes de refletir sobre elas e articular suas experiências de aprendizagem.

Para coletar os dados para essa pesquisa, Nunan (ibidem p.59) utilizou questionários e entrevistas que sondavam, junto a(o)s participantes, o que ele(a)s consideravam ter ajudado muito e pouco em seus processos de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Segundo o autor (ibidem p.59), “apesar dos diferentes contextos e meios nos quais o(a)s aprendizes tornaram-se proficientes, as respostas eram, surpreendentemente, homogêneas”.

A tabela a seguir, ordenada de itens com maior freqüência para os de menor freqüência, ilustra o resultado da investigação realizada por Nunan (ibidem p. 60).

Tabela 1 – Insumos para aquisição de inglês

Itens que mais ajudaram	Itens que menos ajudaram
<ol style="list-style-type: none"> 1. conversa com falantes de inglês/em grupos; 2. encontrar oportunidades para praticar fora da sala de aula; 3. acesso à mídia: rádio, TV, jornais; 4. aulas formais/aprender com um(a) professor(a); 5. motivação; 6. leitura; 7. regras gramaticais/exercícios repetitivos (drills); 8. ouvir; 9. pronúncia; 10. vocabulário. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. aprendizagem de gramática/ exercícios repetitivos (drills); 2. falta de oportunidade de usar inglês fora da sala de aula; 3. ensino deficiente; 4. ser criticado(a)/punido(a); 5. prática com falantes da segunda língua; 6. turmas grandes/vários níveis; 7. uso excessivo de L1; 8. acesso à mídia; 9. medo de cometer erros; 10. falta de motivação; 11. material infantilizado (ex: livros muito ilustrados); 12. falta de recursos audiovisuais; 13. horários e conteúdos rígidos; 14. ler em voz alta na sala de aula; 15. memorização; 16. falta de tempo para estudar; 17. escrita.

Entendemos ser relevante agregar à nossa pesquisa os estudos sobre o “bom aprendiz de línguas” pelo fato de eles realçarem a diversidade de atitudes dos aprendizes diante das situações de ensino-aprendizagem, indicando que não há um estereótipo desse aprendiz e sim múltiplas combinações de características que favorecem o sucesso da aprendizagem.

Brown (1994:192) nos diz que algumas das características dos bons aprendizes de línguas não são baseadas em descobertas empíricas, ao contrário, elas decorrem de observações coletivas do(a)s próprio(a)s aprendizes e professore(a)s. Portanto, não se deve assumir que todos os bons aprendizes têm todas as características mencionadas nas listas delas nem concluir que essas listas são exaustivas.

Decorre dessa afirmação de Brown que não há “uma” melhor maneira de ser um “bom aprendiz de línguas”. Ao invés disso, cada “bom aprendiz” detém um conjunto de características. As pesquisas que deram suporte à elaboração de listas assemelhadas indicam ser usual o compartilhamento das características entre os bons aprendizes. Brown (ibidem p.192) prossegue afirmando que os estudos sobre o “bom aprendiz de línguas” são, obviamente, de interesse do(a)s professore(a)s, já que, a partir deles, pode-se preparar o(a)s aprendizes para a autonomia.

Ao lançarmos um olhar sobre as características do “bom aprendiz de línguas” levantadas pelos trabalhos de Rubin (1975), Stern (1975), Naiman et al. (1978) e Nunan (1999), podemos inferir que, dado o compartilhamento de várias dessas características, os trabalhos mais recentes, especialmente o de Nunan (ibidem), são expansões dos estudos pioneiros de Rubin (ibidem.) e Stern (ibidem).

Johnson & Johnson (1998:141) registram que, após a profusão inicial, os estudos relativos ao “bom aprendiz de línguas” foram suplantados, nos anos 80, pelos relativos às várias formas de estratégias de aprendizagem.

Particularmente, entendemos que esses estudos são complementares aos relativos aos estilos de aprendizagem e às estratégias de aprendizagem e que a convergência dessas três bases de conhecimento foram e são fundamentais à sistematização da Autonomia.

1.1.2 – Estilos de aprendizagem

Nas últimas décadas, o foco de interesse dos estudos voltados para a revelação dos processos de ensino-aprendizagem tem se deslocado da preocupação de como o(a) professor(a) ensina para a busca da compreensão dos estilos individuais do(a)s aprendizes. Ressalte-se que os estilos de aprendizagem são, ao lado dos aspectos afetivos e das estratégias de aprendizagem, dimensões tipicamente individuais e representam um dado ainda controverso na busca da compreensão do processo de aprendizagem e, por essa peculiaridade, demandam investigações.

Entende-se por estilo de aprendizagem a maneira peculiar apresentada pelo(a) aprendiz durante o processo de aprendizagem. Brown (1993:105) entende que os estilos de aprendizagem envolvem tanto elementos cognitivos quanto emocionais.

Jones (1997:73) mostra-nos, numa perspectiva histórica, a evolução do conhecimento a respeito dos estilos de aprendizagem ao afirmar que as pesquisas sobre o assunto realizadas nos anos 50 e 60 eram motivadas pelo interesse em revelar as razões das diferenças individuais de aprendizagem. No início, essas pesquisas davam, portanto, mais ênfase ao processo cognitivo. Nos anos 70, as teorias mais salientes sobre estilos de aprendizagem enfatizavam, segundo Jones (ibid:74), “como” o(a)s aprendizes processavam as informações e não “o que” ou “quanto” assimilavam. A partir da década de 80, o conceito

de estilo de aprendizagem deixa de estar limitado estritamente à cognição e assume um caráter mais holístico. A mudança de paradigma permitiu que se pudesse afirmar, como o fez Brown (1993:105), que os estilos de aprendizagem das pessoas são determinados pela forma como elas internalizam todo o seu contexto e uma vez que o processo de internalização não é estritamente cognitivo, podemos considerar que os domínios cognitivo, físico e afetivo fundem-se nos mencionados estilos.

A percepção da existência da fusão desses três domínios na constituição dos estilos de aprendizagem levou as pesquisas a fomentarem o desenvolvimento da integração desses estilos, buscando contemplar a natureza multidimensional do processo de aprendizagem. De posse dessas informações, busca-se, atualmente, segundo Jones (ibid: 73), conscientizar o(a)s aluno(a)s dos seus próprios estilos de aprendizagem para habilitá-lo(a)s a ter mais controle sobre seus próprios processos de aprendizagem. Além da conscientização dos seus próprios estilos de aprendizagem, Tyache (1998:83) entende que o(a)s aprendizes precisam conhecer quais estilos de aprendizagem são mais adequados a determinadas situações e mais compatíveis com propósitos específicos de aprendizagem.

A evolução do entendimento sobre os estilos de aprendizagem é, também, manifestada na definição proposta por Keefe (1979), que entende serem os estilos de aprendizagem uma composição envolvendo características cognitivas e afetivas e fatores fisiológicos que servem como um indicativo relativamente estável de como um(a) aprendiz percebe o contexto de aprendizagem, como interage com ele e como a ele responde.

Antes de avançarmos nessa investigação bibliográfica, convém fazermos a distinção entre estilos de aprendizagem e estilos cognitivos de aprendizagem. De acordo com Jones (1997:75), o termo estilo de aprendizagem surgiu mais recentemente como um termo mais comum ou substituto do termo estilo cognitivo de aprendizagem. Uma das principais

diferenças entre os dois conceitos é que, enquanto os estilos cognitivos de aprendizagem têm uma dimensão bipolar, os estilos de aprendizagem são mais multidimensionais que bipolares e englobam uma diversidade de variáveis, inclusive muitas de natureza não-cognitiva. Nesta tese, será utilizada a base de conhecimentos sobre os estilos de aprendizagem.

A expansão do conceito de estilo de aprendizagem impulsionou as pesquisas no sentido de aprofundarem o assunto. Esse impulso revelou, já no início dos anos 90, em pesquisa realizada por Riding & Cheema (apud Jones, 1997:75), a existência de mais de 30 taxonomias de estilos cognitivos de aprendizagem/estilos de aprendizagem. Um dado como esse indica, por si, a necessidade de unificação/sistematização das bases de conhecimento sobre o assunto. Uma decorrência desse elevado número de taxonomias é a profusão de instrumentos (questionários, testes de auto-diagnóstico ou de resolução de problemas) voltados para a identificação dos estilos de aprendizagem do(a)s aprendizes.

A falta de uma teoria unificadora dos estilos de aprendizagem não impede, porém, que o(a)s aprendizes tornem-se conscientes de seus estilos de aprendizagem. Pelo contrário, mostra-lhes uma diversidade de alternativas que o(a)s ajudarão a envolverem-se em experiências educacionais mais personalizadas, significativas e efetivas.

Ehrman (1996:57) afirma serem surpreendentes as sobreposições entre as várias taxonomias de estilos de aprendizagem mas ressalta que cada uma dessas dimensões contribui, sob uma perspectiva diferente, para a compreensão das diferenças individuais e, conseqüentemente, solução das dificuldades de aprendizagem. Ehrman (ibid:58) ressalta, ainda, que os estilos de aprendizagem não são mutuamente exclusivos e que muitas pessoas aprendem, confortavelmente, utilizando-se de mais de um estilo de aprendizagem; apenas uma minoria favorece fortemente um único estilo a ponto de não conseguir aprender com o suporte de outros.

Diante da já mencionada ausência de uma teoria unificadora, alguns pesquisadore(a)s, entre os quais Curry (apud Griggs, 1991), Reichmann & Grasha (1974), Ehrman (1996) e Felder (2000), propõem categorias de estilos de aprendizagem sob as quais agregam várias taxonomias propostas por outro(a)s pesquisadore(a)s segundo as dimensões cognitiva, sensorial, de personalidade, de processamento de informação, de interação social e de multidimensionalidade.

A categoria proposta por Curry (apud Griggs, 1991), denominada “modelo cebola”, bem ilustra essa iniciativa de agregar as várias taxonomias de estilos de aprendizagem. Tal modelo, segundo o autor, é formado por quatro camadas:

- a) Dimensões da personalidade – nesta categoria estão os modelos que envolvem elementos ligados à personalidade do(a) aprendiz na constituição dos estilos. Aqui estão incluídos o construto dependência/independência de campo, de Witkin (1954), e a Teoria dos Tipos Psicológicos de Myers-Briggs (1967). O construto de Witkin assegura que o(a) aprendiz independente de campo tende a abordar as situações de aprendizagem de maneira analítica, destacando os elementos do todo, enquanto o(a) aprendiz dependente de campo identifica-se com a totalidade do que está aprendendo, sua abordagem no processo de aprendizagem é feita de forma global. Segundo Jones (1997:74), o construto proposto por Witkin talvez seja, dentre os vários estilos de aprendizagem, o mais investigado. O modelo de Myers-Briggs está fundamentado em escalas dicotômicas e avalia aspectos tais como extroversão versus introversão, sensação versus intuição, pensamento versus sentimento e julgamento versus percepção.

b) Processamento de informação – engloba o(a)s aprendizes caracterizado(a)s por adotarem uma postura que envolve o processamento de informações como abordagem de assimilação de conhecimentos. O construto proposto por Kolb (1984) enquadra-se nesta categoria. Esse construto permitiu que, a partir da identificação das dimensões individuais abstrato/concreto e ativo/reflexivo do(a)s aprendizes, fossem determinados quatro estilos de aprendizagem:

- Observação reflexiva – é o estilo favorito do(a)s aprendizes que fazem julgamentos cuidadosos, olham tudo de diferentes perspectivas em busca de significados. Ele(a)s começam com o que vêem e, depois, fazem generalizações. Caracteristicamente, são pessoas criativas;
- Experiência concreta – Envolve o aprendizado a partir de experiências específicas relacionadas às pessoas e a sensibilidade diante dos sentimentos dos outros. Aprendizes identificado(a)s com este estilo de aprendizagem são bons/boas tomadore(a)s de decisão e lidam bem com situações desestruturadas;
- Conceituação abstrata – é o estilo do(a)s aprendizes identificado(a)s com a análise lógica de idéias, com planejamento sistemático, que agem segundo a compreensão intelectual de uma situação e que aprendem criando explicações para legitimar as observações dele(a)s;
- Experimentação ativa – este estilo é caracterizado pela habilidade de realização do(a) aprendiz, pela disponibilidade de assumir riscos e

influenciar pessoas e eventos por meio de suas ações. Esse(a)s aprendizes utilizam-se de teorias para resolver problemas e tomar decisões.

c) Interação social – neste grupo, estão reunidos os estilos de aprendizagem caracterizados pela forma como o(a)s aprendizes interagem em sala de aula. O modelo proposto por Reichmann & Grasha (1974) representa bem esta camada da “cebola”. Nesse modelo, os autores apontam três pares bipolares e afirmam que o(a)s aprendizes estão situado(a)s mais próximo(a)s dos itens bipolares. Esses pares são apresentados, com uma breve descrição, a seguir:

- Aprendizes competitivo(a)s x aprendizes colaborativo(a)s – O(a)s aprendizes competitivo(a)s são mais predisposto(a)s a competir com o(a)s colegas por recompensas, que vão desde terem mais atenção do(a) professor(a) ou serem o(a)s mais populares da turma até a disputa pela obtenção das melhores notas. São movidos pela competitividade, que o(a)s motiva a ter bom desempenho no processo de aprendizagem. O(a)s aprendizes colaborativo(a)s gostam de estabelecer parcerias com o(a)s professore(a)s e o(a)s colegas. Ele(a)s consideram a escola o “locus” ideal para interagirem com diferentes pessoas e o trabalho em grupo parece-lhes mais proveitoso do que o trabalho individual.
- Aprendizes esquivos x aprendizes participativos – O(a)s aprendizes esquivos não são entusiasmado(a)s com a aprendizagem, evitam interagir com o(a)s colegas e o(a)s professore(a)s, não têm interesse

em freqüentar as aulas, evitam as atividades em sala de aula e não gostam de ficar em evidência no grupo. O resultado dessa postura é traduzido por baixos desempenhos. O(a)s aprendizes participativo(a)s são identificado(a)s com a escola, participam das atividades escolares o máximo possível, aproveitam as oportunidades de participar de discussões e buscam tirar o máximo de cada experiência em sala de aula.

- Aprendizes dependentes x aprendizes independentes – O(a)s aprendizes dependentes limitam-se a estudar o que lhes é exigido, demonstram pouca curiosidade intelectual e são totalmente dependentes do(a) professor(a). O(a)s aprendizes independentes preferem pensar por si, confiam em sua capacidade de aprender, preferem trabalhar a sós e apreciam atividades que lhes permitam pensar de forma autônoma.
- d) Multidimensional e instrucional – Nesta categoria, estão englobados os estilos de aprendizagem que salientam a importância de serem identificadas e trabalhadas, durante o processo de aprendizagem, as diferenças individuais do(a)s aprendizes. O modelo proposto por Dunn & Dunn (1978) e Dunn, Dunn & Price (1982) é representativo desta “camada”. Dunn & Dunn, ao considerarem que cada aprendiz é único(a), com diferenciados mecanismos de motivação e estímulo, entendem que quanto maior a variedade de métodos de aprendizagem empregados maior será a possibilidade de se atender os diversos estilos de aprendizagem e, conseqüentemente, maior será a

possibilidade de sucesso do(a)s aprendizes. Este modelo incorpora as seguintes variantes na composição dos estilos de aprendizagem:

- Preferências sociológicas, tais como figuras detentoras de autoridade (professore(as) e direção da escola), colegas e relacionamento com o grupo;
- Preferências ambientais, dentre elas condições de acomodação (mobiliário), iluminação, temperatura e acústica;
- Preferências emocionais, tais como motivação, persistência, responsabilidade e estrutura;
- Preferências físicas, dentre elas hora do dia, mobilidade, percepção e alimentação (bebidas e comidas);
- Preferências psicológicas/cerebrais, que envolvem a utilização de pensamento analítico e global, capacidade de reflexão e nível de impulsividade.

Além do modelo “cebola” proposto por Curry, achamos conveniente, até pela sua popularidade e relevância, acrescentarmos o grupo das modalidades que valorizam os canais perceptivos (Dunn, Reinert; apud Reid, 1987:89). Tal grupo de modalidades é composto por quatro canais:

- Visual – o(a)s aprendizes detentore(a)s de um estilo visual rejeitam gravações, querem seus livros abertos, gostam de fazer anotações em sala de aula, têm um senso aguçado das cores e apreciam todas as apresentações em sala de aula que se utilizam de recursos visuais;

- Auditivo – para terem sucesso na aprendizagem, o(a)s aprendizes com esta característica precisam escutar o que está escrito, ouvir gravações ou receber textos para serem lidos em voz alta, ter mais oportunidade de prática oral do que acesso a livros. São aprendizes que facilmente gravam o que escutam e são capazes de armazenar informações em suas memórias por períodos longos;
- Cinestésico – o(a)s aprendizes cinestésicos gostam de utilizar não apenas as mãos nas atividades em sala de aula, mas procuram tirar vantagem de todo tipo de movimento enquanto aprendem. Para o(a) aprendiz cinestésico(a), períodos de reflexão entre as tarefas são de fundamental importância. O(a) aprendiz cinestésico(a) tem melhor desempenho escolar se nas aulas forem utilizados jogos, competições e atividades no quadro-de-giz;
- Tátil ou “mão na massa” – aprendizes táteis precisam ver, ouvir e fazer a fim de aprenderem, são disperso(a)s, têm dificuldade de compreender símbolos abstratos e precisam de atividades do tipo “mão na massa” para aprenderem. Apreciam atividades que envolvam a construção de modelos ou experiências em laboratórios.

Segundo Ehrman (1996:56), a maioria do(a)s aprendizes, em especial o(a)s adulto(a)s, tem consciência desse grupo de estilos de aprendizagem. É freqüente o(a)s aprendizes dizerem “eu sou um(a) aprendiz visual” ou “eu preciso ouvir para aprender”, mas é relativamente raro, por exemplo, o(a)s aprendizes dizerem que são cinestésico(a)s.

Ehrman (ibid:60) sugere que o baixo número de aprendizes que indicam outros estilos que não o visual e o auditivo é consequência do processo de escolarização imposto em algum momento de suas vidas escolares. É possível, segundo a autora, que aprendizes que divergiam desses dois modelos tenham sido direcionado(a)s no sentido de suprimirem seus estilos mais marcados e permanecerem sentado(a)s e quieto(a)s, ficando o(a)s resistentes sujeito(a)s a constrangimentos.

De acordo com Ehrman (ibid:59), a ordem de preferência por esses estilos varia de turma para turma e de cultura para cultura.

Concordamos com Ehrman (op. cit.), pois entendemos que não há como apartar os processos de aquisição de línguas do contexto onde eles ocorrem. Qualquer tentativa nesse sentido incorreria em artificialidade. Entendemos, também, que é indispensável a qualificação do(a)s professore(a)s para, ao invés de impor seus estilos favoritos, adaptar suas aulas de modo a contemplar a diversidade de estilos de aprendizagem de seus/suas aluno(a)s.

Apesar de os estilos de aprendizagem ficarem estáveis por longos períodos, Jones (ibidem p. 75) relata pesquisas indicativas de que eles não podem ser considerados imutáveis.

O diagnóstico e a interpretação dos estilos de aprendizagem podem gerar dados indicativos de como as pessoas percebem e interagem com os contextos de aprendizagem e clarificar o fato de que cada um(a) do(a)s aprendizes tem sua forma preferida de aprender e que essa forma é decorrente das diferentes formações educacional e cultural, das condições sócio-econômicas e dos tipos de personalidade.

No Brasil, os estilos de aprendizagem têm sido alvo de investigação acadêmica como demonstram os trabalhos de Seewald (2001) e Tavares (2001).

Seewald (op. cit.) investigou dois dos fatores que influenciam os estilos de aprendizagem dos aluno(a)s: a idade e o gênero. A pesquisa envolveu a aplicação do instrumento de identificação de estilos proposto por Grasha (1996) a 245 aluno(a)s, na faixa etária de 11 a 18 anos, de uma escola pública de Novo Hamburgo (RS) e os resultados indicaram que a idade e o gênero, pelo menos nessa faixa etária, apesar de não serem muito significativos, não deveriam ser desconsiderados.

Tavares (op. cit.) realizou uma pesquisa-ação sobre estilos de aprendizagem em uma escola de línguas estrangeiras na qual compara os dados de aprendizes brasileiro(a)s situado(a)s no contexto da pesquisa com os de aprendizes estrangeiro(a)s. A investigação revelou que todos os grupos envolvidos na pesquisa demonstraram possuir múltiplos estilos de aprendizagem e que a variante cultura tem influência sobre os estilos de aprendizagem predominantes em cada comunidade de aprendizes. No caso do(a)s aprendizes brasileiro(a)s, verificou-se a predominância do estilo cinestésico e a escassez, nas salas de aula, de atividades quem contemplem esse estilo.

Do ponto de vista do(a) professor(a), o conhecimento dos estilos de aprendizagem do(a)s seus/suas aluno(a)s será de grande valia na elaboração de atividades que contemplem o maior número de estilos possível.

Acharya (2002) propõe as seguintes estratégias para que professore(a)s e aluno(a)s assimilem, com mais facilidade, a importância dos estilos de aprendizagem, a fim de otimizar o emprego deles em situações de ensino-aprendizagem:

- condução de pesquisa em sala de aula sobre tipos de estilo de aprendizagem e associação das informações decorrentes da pesquisa com outros dados do(a)s aluno(a)s;

- implementação de experiências curriculares que ajudem o(a)s aluno(a)s a aprenderem a aprender;
- uso de inventários de estilos de aprendizagem e outras alternativas para conscientizar o(a)s aluno(a)s de suas preferências e seus pontos fortes;
- ajuda aos(as) aluno(a)s para desenvolverem estratégias que lhes permitam ser bem sucedido(a)s em situações conduzidas de forma incompatível com os seus estilos favoritos de aprendizagem

Não se justifica nomear, aqui, exaustivamente¹⁰, todos os instrumentos de diagnóstico de estilos de aprendizagem significativos ao processo de aprendizagem de línguas. Portanto, serão mencionados, nesta pesquisa, apenas os que são utilizados para a revelação dos estilos tratados nesta seção, que são os seguintes:

- Field Dependent x Field Independent (Witkin et al, 1997);
- Myers-Briggs Type Indicator (Myers & Briggs, 1967);
- Learning Style Inventory – LSI (Kolb, 1984);
- Grasha-Reichmann Student Learning Style Scales (Grasha & Reichmann, 1974, 1996);
- Productive Environmental Preference Survey (Dunn, Dunn & Price, 1982);
- Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (Dunn & Dunn, 1979; Reid, 1987).

¹⁰ Foram selecionados os instrumentos identificados, nas pesquisas bibliográficas, como os mais disseminados no meio acadêmico

Esses instrumentos de diagnóstico de estilos de aprendizagem que mencionamos e, também, os que não mencionamos, são acessíveis de várias formas. Como indicamos a seguir, há alguns que estão disponíveis na Web, outros que vêm nos anexos dos livros ou artigos sobre o assunto e outros que só podem ser utilizados mediante a compra de um(a) representante autorizado(a). Uma outra característica desses instrumentos é que alguns são auto-aplicáveis e outros só podem ser realizados com a assistência de um(a) especialista.

Dos inventários disponíveis na Web, os quatro a seguir são representativos da adaptação dessa modalidade de teste à nova mídia¹¹:

<<http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>>

<<http://www.berghuis.co.nz/abiator/lsi/lsiframe.html>>

<<http://www.glencoe.com/ps/peak/selfassess/learnstyle/>>

<<http://www.usd.edu/trio/tut/ts/stylest.html>>

O Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (anexo 1), publicado em Reid (1987:111), traz afirmativas, que deverão ser avaliadas e pontuadas pelo(a)s aprendizes, a fim de identificarem seus estilos de aprendizagem.

Outro modelo de inventário anexado a livros é o “Grasha-Reichmann Student Learning Style Scales”, publicado em Grasha (1996), cuja tradução para português está disponível em Seewald (2001:67) e é apresentada, com adaptações, no anexo 2 desta tese.

O Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) foi desenvolvido, originalmente, por Myers & Briggs (1967), como um instrumento de identificação de tipos psicológicos. Suas autoras basearam-se, segundo Brown (1994:147), na investigação pioneira de Jung (1923). O MBTI é um questionário que foi desenvolvido para facilitar a compreensão da teoria junguiana e mostrá-la de forma mais acessível às pessoas. Tomando de empréstimo alguns dos “tipos”

¹¹ Acesso em 27.09.2003

junguianos, o MBTI é composto por quatro duplas dicotômicas: extroversão x introversão, sensação x intuição, pensamento x sentimento e julgamento x percepção, sendo o par julgamento x percepção acrescido por Myers & Briggs aos pares anteriormente identificados por Jung.

De acordo com Myers (1995:2), ao desenvolver a teoria dos Tipos Psicológicos, Jung buscava alternativas para explicar algumas das várias diferenças do comportamento das pessoas. Jung detectou padrões previsíveis e diferenciados do comportamento normal, observando tanto seus/suas pacientes quanto outras pessoas. Para a Teoria dos Tipos Psicológicos esses padrões ou tipos são legítimos e, por isso, busca-se explicar como se dá o desenvolvimento deles.

Na teoria junguiana, as diferenças entre as pessoas são consideradas decorrentes das diversas maneiras com que elas utilizam suas mentes. Daí decorre que se a mente está em atividade, a pessoa se envolve com uma destas atividades mentais:

- coleta de informações – percepção, ou
- organização dessas informações e conclusões – julgamento.

Jung (apud Myers, 1995:2) detectou que existem duas maneiras opostas por meio das quais percebemos os contextos nos quais estamos inseridos: sensação e intuição. Além delas, existem duas maneiras que nos ajudam a julgar os fatos: pensamento e sentimento.

Segundo a Teoria dos Tipos Psicológicos, todas as pessoas se utilizam, em tempo integral, desses quatro processos fundamentais no mundo exterior e no mundo interior. Jung (apud Myers, 1995:2) chamou o mundo exterior das pessoas, coisas e experiências de extroversão e o mundo interior de processos e reflexões internas de introversão. Esses

quatro processos básicos, utilizados tanto no mundo exterior quanto no interior, dão origem a oito maneiras diferentes de utilização da mente.

De uma forma mais estruturada, o MBTI diagnostica, segundo Myers (ibid:3), as diferenças entre as pessoas e que essas diferenças resultam:

- de onde elas preferem focalizar sua atenção (extroversão ou introversão);
- da maneira pela qual preferem coletar informações (sensação ou intuição);
- da maneira como preferem tomar decisões (pensamento ou sentimento);
- da forma como elas se orientam no mundo exterior – se preferem utilizar principalmente o processo de julgamento ou o processo de percepção em relação ao mundo exterior (julgamento ou percepção).

De acordo com o MBTI, cada pessoa pode ser identificada por uma combinação de quatro letras provenientes das quatro duplas dicotômicas mencionadas. Com a tradução para português dos tipos, alguns deles deixaram de guardar relação entre a letra inicial e o tipo. Em português, as representações dos tipos passaram a ser feitas da forma a seguir:

E = Extroversão	S = Sensação	T = Pensamento	J = Julgamento
I = Introversão	N = Intuição	F = Sentimento	P = Percepção

A combinação das letras iniciais das quatro duplas dicotômicas em grupos de quatro nos fornece o seguinte quadro de tipos psicológicos:

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

Por exemplo, uma pessoa identificada com a introversão, a sensação, o sentimento e o julgamento (ISFJ) é, segundo Myers (1995:7), séria, quieta, alcança o sucesso por meio de concentração e meticulosidade. É prática, metódica, factual, lógica, realista e confiável.

Devido a essas características, é uma pessoa muito bem organizada e é de assumir responsabilidades. Toma decisões baseada naquilo que é necessário e age de maneira estável, indiferente a protestos ou distrações.

No processo de identificação dos tipos psicológicos pelo MBTI, não há respostas certas ou erradas pois o instrumento é um indicador e não um teste. A finalidade desse indicador é promover uma abordagem construtiva, qualificando as pessoas para lidarem com as diferentes situações que lhes são apresentadas. Portanto, todos os 16 tipos são considerados válidos e normais, cada um deles com seus pontos fracos e fortes, que, após identificados, muito contribuirão para o desenvolvimento das pessoas.

Segundo Myers (ibid:1), após mais de 50 anos de pesquisa e desenvolvimento, o MBTI tornou-se o instrumento mais amplamente utilizado na revelação das diferenças de personalidade. Devido aos progressos obtidos nesses anos de pesquisa e desenvolvimento, ele tem sido amplamente utilizado para:

- autodesenvolvimento;
- desenvolvimento e exploração de carreiras;
- aconselhamento sobre relacionamentos;
- aconselhamento acadêmico;
- desenvolvimento organizacional
- formação de equipes;
- solução de problemas;
- treinamento gerencial;
- desenvolvimento educacional e profissional.

Na área educacional, o MBTI revelou-se um poderoso instrumento na:

- combinação de estilos de aprendizagem com estilos de ensino;
- compreensão dos processos de motivação para auxiliar o(a)s aprendizes a terem mais domínio sobre os seus próprios processos de aprendizagem;
- solução de conflitos pedagógicos;
- análise de currículos, métodos e materiais pedagógicos para compatibilizá-los com as diferentes necessidades do(a)s aprendizes.

No caso específico do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pesquisas como as de Ehrman (1989, 1990), Ehrman & Oxford (1989, 1990a) e Oxford & Ehrman (1988) têm investigado os vínculos existentes entre os tipos psicológicos de Myers-Briggs e a aprendizagem de uma língua. Brown (1994:150) destaca, dentre essas pesquisas, a de Ehrman & Oxford (1990), que envolveu o estudo de 79 aprendizes de língua estrangeira. Ehrman & Oxford observaram que o(a)s participantes da pesquisa apresentavam algumas diferenças no uso de estratégias, dependendo do tipo psicológico identificado pelo MBTI. Elas identificaram, por exemplo, que o(a)s extrovertido(a)s (E) usaram bastante, e com facilidade, as estratégias sociais enquanto o(a)s introvertido(a)s (I) as rejeitaram. Aprendizes sensível(a)s (S) demonstraram uma forte preferência por estratégias relacionadas à memória, enquanto o(a)s intuitivo(a)s (N) se identificaram mais com as estratégias de compensação. A distinção entre pensamento (T) e sentimento (F) produziu o contraste mais acentuado: o(a)s pensador(a)s (T) usaram fortemente as estratégias metacognitivas e análises enquanto o(a)s identificado(a)s com o sentimento (F) rejeitaram tais estratégias. Ele(a)s preferiram as estratégias sociais, que foram rejeitadas pelo(a)s pensador(a)s (T). Já

o(a)s julgadore(a)s raramente utilizaram-se das estratégias afetivas identificadas pelos percebedores (P) como muito úteis.

Há duas possibilidades de se submeter ao MBTI:

- 1) localizar, na Web, uma versão simplificada do teste. Nessa alternativa, a vantagem é que, gratuitamente, o(a) aprendiz pode fazer algumas descobertas sobre o seu tipo. A desvantagem é que uma versão simplificada pode conduzir a resultados pouco esclarecedores;
- 2) procurar um(a) representante autorizado(a) do teste, que, além de aplicá-lo, interpretará os seus resultados de forma mais refinada. Nesse processo, são atribuídos pesos a cada uma das preferências, o que permitirá fazer uma clara indicação da força de cada um dos pares de preferências na composição do tipo. Tal processo indicará, inclusive no caso de ensino-aprendizagem de inglês, alternativas mais produtivas para o(a)s aprendizes.

A revisão de literatura realizada nesta seção nos permitiu constatar a importância dos estilos de aprendizagem e a existência de alguns inventários utilizados na identificação desses estilos.

Os estilos identificáveis pelos inventários são determinados pelos contextos cultural e social nos quais estão inserido(a)s o(a)s aprendizes e pela personalidade dele(a)s. É por essas razões e pelo fato de que cada aprendiz tem suas próprias preferências de aprendizagem que devemos usar os inventários com cautela, pois, segundo Brown (1994:194), geralmente esses inventários são produzidos por e para falantes do inglês norte-americano, o que os recheia de referências culturais que podem, facilmente, distorcer os resultados dos testes quando esses forem aplicados a aprendizes provenientes de outras

culturas. Há, ainda, o risco de destruição da validade do teste nas tentativas de parafraseá-lo a fim de torná-lo mais acessível.

Além de estarem relacionados aos contextos cultural e social do(a)s aprendizes e a aspectos da personalidade dele(a)s, os estilos de aprendizagem têm despertado o interesse de pesquisadore(a)s, que investigam os vínculos de idade (Lightbown & Spada, 1994; Krashen, 1982; e Grasha, 1996, entre outros) e gênero (Belenky, 1986; Oxford, 1990a, e Grasha, 1996, por exemplo) com a variação de estilos de aprendizagem adotados pelo(a)s aprendizes.

Tantos fatores intervenientes, entretanto, não invalidam a importância dos inventários dos estilos de aprendizagem na conscientização sobre os tipos de situações de aprendizagem favoritas do(a)s aprendizes e as formas de ele(a)s lidarem com contextos de aprendizagem com os quais não estão familiarizado(a)s. Nesse sentido, as estratégias de aprendizagem, que serão abordadas na seção a seguir, têm uma valiosa contribuição a prestar, já que, em geral, elas estão estreitamente relacionadas aos estilos de aprendizagem do(a)s aprendizes.

Na pesquisa relatada nesta tese, orientam a análise de dados relativa aos estilos de aprendizagem os estudos de Curry (apud Griggs, 1991), Dunn, Reinert (apud Reid, 1987) e Grasha (1996). No caso de Grasha, foi aplicado ao participante da pesquisa o instrumento “Grasha-Reichmann Student Learning Scales”.

1.1.3 – Estratégias de Aprendizagem

Como nos referimos aos estilos de aprendizagem na seção anterior (item 1.1.b), parece-nos relevante esclarecer, já no início desta nova seção, a diferença entre estilos e estratégias de aprendizagem. Segundo Jones (1997:75), essa distinção é feita, em geral, pelo reconhecimento dos estilos como características relativamente fixas do(a)s aprendizes,

enquanto as estratégias são ações específicas aplicáveis a determinadas atividades de aprendizagem, que funcionam como ferramentas na aquisição ou aprendizagem de uma língua.

De acordo com Jones (ibidem), os estilos e as estratégias de aprendizagem são complementares, pois só a conscientização do(a)s aprendizes de seus estilos de aprendizagem não é suficiente para otimizar os esforços dele(a)s com vistas ao sucesso. Ela precisa estar associada às estratégias de aprendizagem. Segundo Oxford & Nam (1998:53), as escolhas das estratégias de aprendizagem pelo(a)s aluno(a)s são, geralmente, relacionadas aos seus estilos de aprendizagem.

Os estudos relativos às estratégias de aprendizagem são derivados de investigações que realçaram a importância do papel do(a)s aprendizes no processo de ensino-aprendizagem iniciadas há três décadas (Stern, 1975; Rubin, 1975 e Naiman et al., 1978). Nessa perspectiva, o crescimento de interesse nos processos ligados à autonomia do(a) aprendiz e a criação de instrumentos para levantar as necessidades (*needs analysis*) dele(a) foram decisivos na construção dos alicerces da abordagem comunicativa no ensino de idiomas.

As pesquisas para averiguar porque alguns/algumas aprendizes alcançavam altos níveis de proficiência em língua estrangeira, enquanto outro(a)s não o conseguiam, salientaram a carência de estudos relativos às estratégias de aprendizagem. O ponto central dessas pesquisas é identificar as estratégias empregadas pelo(a)s aprendizes bem sucedido(a)s e torná-las acessíveis a(o)s de menor sucesso, aumentando, assim, as chances de proficiência entre ele(a)s. O aumento de interesse no assunto fez com que surgisse e se consolidasse uma base de conhecimentos sobre estratégias de aprendizagem à qual se agregam, constantemente, resultados de novas descobertas (O'Malley et al, 1985a, 1985b;

Wenden, 1986; Wenden & Rubin, 1987; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Nunan, 1999).

Os trabalhos de Paiva (1997), Freitas (1997) e Borges (2001) sinalizam a perenidade do interesse em revelar o papel das estratégias de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

A pesquisa de Paiva (*ibidem*) evidenciou, após a análise de dados coletados com o apoio do SILL – Strategy Inventory for Language Learning (Oxford, 1990a) e de redações do(a)s aprendizes, que o(a)s aprendizes bem sucedido(a)s utilizam mais as estratégias do que aquele(a)s com menos sucesso na aprendizagem. A análise dos dados evidenciou, ainda, que “as pessoas aprendem de forma diferente em decorrência de seus diferentes estilos e contextos de aprendizagem”.

Freitas (*ibidem*), cuja pesquisa teve como contexto uma escola de línguas, realizou um estudo longitudinal envolvendo o ensino e a testagem de dez estratégias de aprendizagem utilizadas na aquisição de novos itens lexicais. Os resultados dessa investigação indicaram que o treinamento de aprendizes no uso de estratégias, além de ser viável, é extremamente produtivo.

Borges (*ibidem*) investigou o impacto do treinamento de aprendizes para o uso de estratégias afetivas de auto-encorajamento (Oxford, 1990a) e verificou que o(a)s aprendizes introjetaram duas dessas estratégias e as agregaram às estratégias por ele(a)s já utilizadas. Além de constatar a produtividade das estratégias, a pesquisa salientou a importância do papel do(a) professor(a) na implementação de estratégias de auto-encorajamento no seu contexto de atuação.

O processo de ampliação dos conhecimentos inerentes às estratégias de aprendizagem de línguas produziu várias definições que a elas se referem das seguintes formas:

- são abordagens e procedimentos que as pessoas usam para ajudá-las a aprender uma língua ou técnicas que o(a)s professore(a)s propõem para promover a aquisição bem sucedida de uma língua. (Gardner, 1997:38);
- são habilidades externas geralmente utilizadas de forma consciente pelo(a)s estudantes para melhorar a aprendizagem. (Reid, 1998:ix);
- é uma expressão técnica que significa quaisquer ações conscientes específicas ou comportamentos de um(a) estudante para melhorar a sua aprendizagem. (Oxford & Nam, 1998:53);
- são meios que o(a)s aprendizes parecem empregar para ajudá-lo(a)s a melhorar a proficiência na língua-alvo. (Allright & Bailey, 1991:142);
- são procedimentos mentais e comunicativos que o(a)s aprendizes usam a fim de aprender e utilizar uma língua. (Nunan, 1999:55);
- são passos dados pelo(a)s aprendizes para potencializar a própria aprendizagem. (Oxford, 1990a:1);
- são determinadas abordagens ou técnicas que o(a)s aprendizes empregam para tentar aprender uma segunda língua. (Ellis, 1998:77);
- são quaisquer conjuntos de operações, passos, planos ou rotinas utilizados pelo(a)s aprendizes para facilitar a obtenção, a armazenagem, a recuperação e o uso da informação. (Wenden & Rubin, 1987:19);
- são comportamentos e reflexões utilizados por aprendizes para melhor ajudá-lo(a)s a compreender, aprender ou lembrar novas informações. (Richards & Platt, 1992:209).

As definições de estratégias de aprendizagem são indicativos de que, em geral, todo(a)s o(a)s aprendizes de língua as utilizam, tanto consciente quanto inconscientemente, ao processarem novas informações ou ao desempenharem tarefas na sala de aula. Nesse sentido, Stern (1992:261) afirma que, sendo a sala de aula uma espécie de contexto onde se apresentam problemas a serem solucionados, o(a)s aprendizes entram em contato com novas informações e tarefas difíceis, que o(a)s levam a buscarem alternativas mais rápidas para os problemas que lhes são propostos, encaminhando-os, inevitavelmente, na direção das estratégias de aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem têm o uso potencializado quando identificadas e descritas por pesquisadore(a)s. Foram esses dois processos que permitiram a elaboração, a partir da década de 80, das taxonomias das estratégias de aprendizagem, que permitem a

extensão, de forma mais sistematizada, da base de conhecimentos a maiores contingentes de aprendizes.

Com o estabelecimento das várias taxonomias, as estratégias de aprendizagem passam a ter seus princípios e benefícios muito bem documentados. A despeito de as taxonomias terem sua importância reconhecida por vários especialistas (Oxford, 1990a; O'Malley & Chamot, 1990; Brown, 1993, entre outros), Hismanglu (2000) afirma que a maioria das tentativas de classificação das estratégias de aprendizagem são, mais ou menos, parecidas, sem muitas mudanças radicais. Oxford (1990b), autora de trabalhos que são referência no estudo de estratégias, afirma que a existência das distintas tipologias expõe um problema maior nas pesquisas sobre estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: a falta de um sistema de descrição coerente e bem aceito.

A revisão de todas as propostas de taxonomias de estratégias de aprendizagem está além dos propósitos desta tese. Por essa razão, enfocaremos, a seguir, as mais difundidas em bibliografias que tratam do assunto. Cada taxonomia será identificada pelo(s) nome(s) de seu(s)/sua(s) proponente(s), seguido(s) do ano da proposição entre parênteses.

O'Malley et al. (1985a, 1985b e 1990): O'Malley e associados dividem as estratégias de aprendizagem de línguas em três subcategorias:

- Estratégias metacognitivas: são as estratégias com função executiva, que planejam e monitoram a aprendizagem ou avaliam o sucesso de uma atividade de aprendizagem (1990: 44);
- Estratégias cognitivas: são as estratégias que operam diretamente com as atividades de aprendizagem e envolvem a manipulação dos materiais de aprendizagem (1990:44);

- Estratégias sócio-afetivas: envolvem um amplo grupo que engloba tanto a interação com uma pessoa quanto o controle ideal sobre o afeto (1990:45).

A tabela a seguir mostra, de forma compilada, as três subáreas propostas por O'Malley e associado(a)s (1985a, 1985b e 1990):

Tabela 2 – Classificação das Estratégias de Aprendizagem

Estratégias de Aprendizagem	
Metacognitivas	Descrição
Organização prévia	Fazer uma abordagem geral, mas compreensível, do conceito ou princípio organizador em uma atividade de aprendizagem prévia
Atenção dirigida	Decidir, com antecedência, se vai realizar uma tarefa de aprendizagem de forma geral e ignorar fatores irrelevantes
Atenção seletiva	Decidir, com antecedência, se vai atender a aspectos específicos da produção lingüística ou a detalhes situacionais que orientarão a retenção dela
Autogerenciamento	Compreender as condições que ajudam o processo de aprendizagem e providenciar a presença dessas condições
Planejamento funcional	Planejar e ensaiar os componentes lingüísticos necessários ao cumprimento de uma tarefa pedagógica futura
Automonitoração	Corrigir a produção lingüística quanto a pronúncia, gramática, vocabulário ou adequação ao contexto em que ela ocorre
Produção atrasada	Decidir, conscientemente, adiar a produção oral a fim de aprender, inicialmente, por meio da compreensão auditiva
Auto-avaliação	Checar a produção lingüística com o conhecimento interior de completude e correção (desempenho x competência)
Auto-reforço	Providenciar recompensas quando uma atividade de aprendizagem lingüística for cumprida com sucesso
Cognitivas	Descrição
Repetição	Imitar um modelo lingüístico, incluindo práticas orais e ensaios em silêncio
Prospecção	Utilizar materiais de referência sobre a língua-alvo
Resposta física direta	Relacionar novas informações a ações físicas, como direcionador
Tradução	Usar a primeira língua como base para a compreensão e/ou produção da língua estrangeira
Agrupamento	Reordenar ou reclassificar, e talvez classificar, o material a ser aprendido baseado em atributos comuns
Anotação	Anotar a idéia principal, os pontos importantes, resumir ou sumarizar informações apresentadas oralmente ou por escrito
Dedução	Aplicar conscientemente regras para produzir ou entender a língua estrangeira
Recombinação	Construir uma sentença significativa ou seqüências lingüísticas maiores pela combinação de elementos conhecidos organizados de uma maneira nova
Visualização	Relacionar, na memória, novas informações a conceitos visuais com o auxílio de visualizações, frases ou locais, de forma a recuperá-los facilmente
Representação auditiva	Retenção de um som ou de um som similar de uma palavra, frase ou seqüência lingüística mais longa
	Relembrar uma palavra nova na língua estrangeira ao (1) identificar

Uso de palavra-chave	uma palavra na língua materna que tenha o som parecido ou lembre de qualquer forma a nova palavra e (2) produzir imagens facilmente recorrentes de alguma relação entre a nova palavra e a palavra familiar
Contextualização	Colocar uma palavra ou frase numa seqüência significativa
Elaboração	Relacionar novas informações a outros conceitos existentes na memória
Transferência	Usar conhecimentos e/ou conceitos lingüísticos para facilitar uma nova tarefa de aprendizagem da língua estrangeira
Inferência	Usar informação disponível para descobrir os significados de novos itens, predizer resultados ou completar informações
Sócio-afetivas	Descrição
Cooperação	Trabalhar com um(a) ou mais colegas para obter “feed-back”, compartilhar informações ou modelar uma atividade lingüística
Questionamento para clarificar	Pedir ao(a) professor(a) ou a outro(a) falante nativo(a) que repita, parafraseie, explique e/ou dê exemplos
Conversa consigo	Usar redirecionamento mental para assegurar que a atividade de aprendizagem será bem sucedida ou para reduzir a ansiedade envolvida na tarefa

Wenden & Rubin (1987): Wenden & Rubin (1987:23-27) investigam as estratégias que contribuem diretamente ou indiretamente para a aprendizagem. Segundo as autoras, são as seguintes as estratégias que contribuem direta ou indiretamente para a aprendizagem:

- Estratégias de aprendizagem: Há dois tipos principais de estratégias de aprendizagem. São elas que contribuem diretamente para o desenvolvimento do sistema lingüístico construído pelo(a) aprendiz.
 - 1) Estratégias de aprendizagem cognitivas: São as estratégias relativas aos passos ou operações usadas na aprendizagem ou na solução de problemas que exigem análise direta, transformação ou síntese do material didático. Nessa categoria foram identificadas como principais 6 estratégias: clarificação/verificação, adivinhação/inferência indutiva, raciocínio dedutivo, prática, memorização e monitoramento;
 - 2) Estratégias de aprendizagem metacognitivas: São estratégias utilizadas para supervisionar, regulamentar ou auto-dirigir a aprendizagem de línguas. Elas

envolvem vários processos como planejamento, priorização, estabelecimento de metas e auto-gestão.

- Estratégias comunicativas: São as estratégias menos ligadas à aprendizagem de línguas. O foco delas é nas interações conversacionais, onde podem clarificar a intenção comunicativa do(a)s falantes.
- Estratégias sociais: São as atividades às quais o(a)s aprendizes se agregam em busca de oportunidades para expor e praticar a língua-alvo. Essas estratégias contribuem de forma indireta para a aprendizagem.

Oxford (1990a): É uma das taxonomias mais utilizadas na investigação do uso das estratégias de aprendizagem. Segundo Oxford (1990a:14 et seq.), as estratégias estão divididas em duas grandes categorias: as diretas e as indiretas.

Ao tratar das estratégias diretas, Oxford (ibidem p. 37 et seq.) as divide em três grupos abrangentes sob as denominações de estratégias de memória, de cognição e de compensação e informa-nos que essas estratégias exigem um processamento mental da língua. Oxford acrescenta que, apesar de as três estratégias demandarem um processamento idêntico, elas o fazem com propósitos diferentes.

As estratégias de memória (classificar os conhecimentos em determinada ordem e fazer associações, por exemplo) ajudam os aprendizes a guardar e a recuperar as novas informações. Elas têm sido empregadas há milhares de anos e são mais eficazes quando os aprendizes utilizam, simultaneamente, estratégias metacognitivas, tais como prestar atenção ao que é ensinado, e estratégias afetivas, como, por exemplo, reduzir a ansiedade.

As estratégias de cognição (tais como fazer resumos e análises lógicas) oferecem ao aprendiz diversas alternativas para compreensão da língua-alvo. De acordo com Oxford,

apesar da diversidade das estratégias cognitivas, elas têm em comum a característica de possibilitar ao aprendiz manipular ou transformar a língua-alvo. Para a autora, dentre os quatro subgrupos que compõem as estratégias cognitivas (exercício, receber e enviar mensagens, analisar e raciocinar e criar estruturas para input e output), a prática de exercícios é a mais produtiva. Oxford afirma que nem sempre o(a)s aprendizes percebem a importância de realizar exercícios, o que faz com que grandes chances de aprendizagem sejam desperdiçadas.

As estratégias de compensação (tentativas de descoberta e emprego de sinônimos, por exemplo) possibilitam aos aprendizes utilizarem a língua estrangeira, a despeito das limitações que eles tenham para lidar com a língua que estão aprendendo. Segundo Oxford, as estratégias de compensação são empregadas, principalmente, quando os aprendizes têm déficits gramaticais e de vocabulário. A autora afirma que não só os principiantes utilizam-se das estratégias de compensação. Elas são utilizadas por estudantes de nível avançado e, até mesmo, por falantes nativos.

As estratégias indiretas são, segundo Oxford (*ibidem* p. 135), as que apóiam e dirigem o aprendizado de línguas sem envolverem-se diretamente com a língua-alvo. Elas são, para a autora, o complemento essencial das estratégias diretas.

Segundo Oxford (*ibidem* p. 135 et seq.), as estratégias indiretas são classificadas em três grupos: as metacognitivas, as afetivas e as sociais.

As estratégias metacognitivas permitem aos aprendizes controlarem os próprios processos de aprendizagem, administrando-os, planejando-os e avaliando-os. De acordo com Oxford, apesar de as estratégias metacognitivas serem fundamentais para o sucesso dos aprendizes de línguas, elas são pouco utilizadas por eles, principalmente por desconhecerem o potencial delas.

As estratégias afetivas ajudam a controlar as emoções, a motivação e as atitudes dos aprendizes. Oxford afirma que o lado afetivo do aprendiz talvez seja uma das maiores influências no sucesso ou fracasso no aprendizado de línguas estrangeiras. A autora classifica como bons aprendizes de línguas os que sabem controlar suas emoções e atitudes durante o processo de aprendizagem. Para Oxford, o(a)s professore(a)s têm um importante papel na atmosfera emocional da sala de aula: ele(a)s podem transformar a estrutura social da sala ao atribuírem mais responsabilidade ao(à)s aprendizes, ao promoverem oportunidades de comunicação natural e ao ensinarem ao(à)s aluno(a)s o emprego de estratégias afetivas.

As estratégias afetivas estão classificadas em três subgrupos que reúnem as utilizadas para diminuir a ansiedade do(a)s aprendizes, as que o(a)s encorajam e as que o(a)s ajudam a controlar aspectos emocionais.

As estratégias sociais ajudam o(a)s aluno(a)s a aprenderem utilizando-se da interação entre ele(a)s e estão reunidas em três subgrupos que envolvem as que recomendam a elaboração de perguntas, as que tratam da cooperação entre o(a)s aprendizes e as relacionadas ao estabelecimento de empatia entre o(a)s envolvido(a)s na situação de aprendizagem.

Stern (1992): Segundo Stern (1992:262-266), estas são as cinco principais estratégias de aprendizagem de línguas:

- Administração e planejamento estratégicos: São as estratégias relacionadas à intenção do(a) aprendiz de dirigir o próprio processo de aprendizagem. Um(a) aprendiz pode assumir o desenvolvimento do seu próprio programa de aprendizagem e ser auxiliado(a) por um(a) professor(a) cujos papéis são o de conselheiro(a) e fonte de pesquisa. O(a) aprendiz deve:

- 1) decidir que compromisso tem com a aprendizagem da língua;
 - 2) estabelecer para si metas razoáveis;
 - 3) decidir por uma metodologia adequada, selecionar recursos apropriados e monitorar o seu progresso;
 - 4) avaliar seu progresso à luz dos objetivos previamente determinados e das expectativas.
- Cognitivas: englobam os procedimentos envolvidos diretamente na aprendizagem: classificação/verificação, adivinhação/inferência indutiva, raciocínio indutivo, prática, memorização e monitoramento;
 - Comunicativas/experienciais: o propósito dessas estratégias é evitar a interrupção do fluxo conversacional: uso de circunlóquios, linguagem gestual, paráfrases ou pedidos de repetição e explicação.
 - Interpessoais: o(a)s aprendizes devem monitorar seu próprio desenvolvimento e avaliar seu próprio desempenho. Nesse sentido, o contato com falantes nativo(a)s da língua-alvo e a busca de familiaridade com a nova cultura são muito efetivos.
 - Afetivas: esse grupo de estratégias envolve aquelas em que o(a) aprendiz busca criar associações de afeto positivo com a língua estrangeira e seus/suas falantes bem como com as atividades de aprendizagem.

Nunan (1999): Nunan (1999:183-184) desenvolveu, para as suas próprias atividades pedagógicas e para uso em seus livros, a taxonomia apresentada na tabela a seguir. Segundo o autor, algumas dessas estratégias poderão ser mais utilizadas do que outras, dependendo da idade e do nível de proficiência do(a) aprendiz, das habilidades abordadas e das necessidades individuais dele(a).

Tabela 3 – Estratégias de Aprendizagem

Cognitivas	Descrição
Classificar	Reunir, em grupos, elementos que são similares Exemplo: estudar uma lista de nomes e classificá-los em masculino e feminino.
Predizer	Predizer o que acontecerá no processo de aprendizagem Exemplo: Olhar para o título e para o objetivo da unidade e prever o que será aprendido
Induzir	Procurar padrões e regularidades Exemplo: observar uma conversa e descobrir a regra para a formação do passado simples
Anotar	Anotar as informações importantes de um texto em suas próprias palavras
Fazer mapas conceituais	Mostrar as idéias principais de um texto na forma de um mapa
Inferir	Usar o que se sabe para aprender algo novo
Discriminar	Distinguir a idéia principal da informação secundária
Diagramar	Usar informação de um texto para rotular um diagrama
Interpessoais	Descrição
Cooperação	Compartilhar idéias e aprendizagens com outro(a)s estudantes Exemplo: Trabalhar em pequenos grupos para ler um texto e completar uma tabela
Atuar	Assumir um papel e utilizar a linguagem adequada à situação Exemplo: Você é um(a) repórter. Utilize informações da leitura para entrevistar o(a) autor(a)
Linguísticas	Descrição
Usar padrões conversacionais	Utilizar expressões para iniciar e manter uma conversa Exemplo: associar expressões formulaicas a situações
Praticar	Fazer exercícios controlados para melhorar conhecimentos e habilidades Exercício: Ouvir uma conversa e praticá-la com um(a) colega
Utilizar o contexto	Usar o contexto para descobrir o significado de palavras, frases e conceitos desconhecidos
Sumarizar	Destacar e apresentar os principais pontos de um texto na forma de sumário
Escutar seletivamente	Escutar as informações-chave sem tentar entender cada palavra
Ler superficialmente	Ler rapidamente para ter uma idéia geral de um texto Exemplo: Decidir se um texto é um artigo de jornal, uma carta ou um anúncio classificado
Afetivas	Descrição
Personalizar	Aprendizes compartilham suas opiniões, sentimentos e idéias a respeito de um assunto Exemplo: Ler a carta de um(a) amigo(a) com problemas e aconselhá-lo(a)
Fazer auto-avaliação	Refletir como você desempenhou uma tarefa de aprendizagem e situar-se em uma escala
Refletir	Pensar sobre maneiras que você aprende melhor
Criativa	Descrição
Tempestade cerebral	Pensar no maior número possível de novas palavras e idéias Exemplo: Trabalhar em um grupo e pensar no maior número possível de profissões que você puder

Oxford (1990a:1) nomeia duas especificidades que tornam as estratégias de aprendizagem importantes. A primeira é o fato de que elas são instrumentos para o envolvimento direto e auto-dirigido do(a) aprendiz, fundamentais à competência comunicativa. A segunda é que o(a)s aprendizes que desenvolvem estratégias de aprendizagem adequadas têm altos níveis de auto-confiança e aprendem mais efetivamente.

A relação de características das estratégias de aprendizagem identificadas por Oxford (1990a:9), apresentada a seguir, ratifica a importância mencionada pela autora, para quem as estratégias de aprendizagem de línguas:

- contribuem com o objetivo principal, a competência comunicativa;
- permitem ao(a)s aprendizes tornarem-se mais auto-dirigido(a)s;
- ampliam os papéis do(a)s professore(a)s;
- são orientadas para resolução de problemas;
- são ações específicas decididas pelo(a) aprendiz;
- envolvem muitos aspectos do(a) aprendiz, não apenas o cognitivo;
- apóiam o(a) aprendiz, tanto direta quanto indiretamente;
- nem sempre são observáveis;
- em geral, são conscientes;
- podem ser ensinadas;
- são flexíveis;
- são influenciadas por uma variedade de fatores.

Diante do volume de informações ao qual o(a)s aprendizes são expostos, as estratégias de aprendizagem, em suas mais diversas modalidades, são excelentes instrumentos na potencialização dos esforços dele(a)s em busca da proficiência na língua

estrangeira e segunda língua. Segundo Hismanoglu (2000), as estratégias de aprendizagem são boas indicadoras de como o(a)s aprendizes abordam tarefas ou problemas encontrados no processo de aprendizagem de línguas. Por isso, ao observarem como o(a)s aprendizes utilizam-se delas, o(a)s professore(a)s podem obter pistas valiosas sobre como ele(a)s devem abordar as situações de aprendizagem, selecionar habilidades adequadas, ensinar ou revisar novos conteúdos na sala de aula. De posse dessas informações, o(a)s professore(a)s estarão mais instrumentalizado(a)s para co-construir a aprendizagem com o(a)s aluno(a)s.

Fatores que influenciam as escolhas das estratégias

Tendo em consideração a importância das estratégias de aprendizagem, é conveniente que busquemos identificar os fatores que influenciam as escolhas do(a)s aprendizes por determinadas estratégias.

No fim dos anos 80, Willing (apud Nunan, 1999:55-56) realiza, com um grupo de 517 aprendizes, pesquisa com vistas a identificar possíveis correlações entre as preferências de aprendizagem e variáveis biográficas. Compuseram essa pesquisa questões relativas a etnia, faixa etária, nível de educação prévia, nível de proficiência oral, tipo de programa de aprendizagem (cursos de tempo parcial ou integral).

O resultado mais significativo da pesquisa realizada por Willing (ibidem) é que nenhuma das diferenças relacionadas às variáveis pessoais mostrou-se significativa o suficiente para permitir generalizações sobre as preferências de sub-grupos que compartilham os mesmos dados biográficos.

Oxford (1990b: 35-55) faz uma pesquisa mais ampla e apresenta categorias diferentes das apresentadas por Willing e indica como tais características influenciam as escolhas de estratégias de aprendizagem:

- Motivação: aprendizes mais motivado(a)s tendem a usar mais estratégias do que o(a)s menos motivado(a)s e a razão específica (em geral, a carreira profissional) é importante na escolha das estratégias;
- Gênero: em geral, as aprendizes usam mais estratégias do que os aprendizes, porém, eles as superam no uso de determinadas estratégias;
- Formação cultural: as estratégias envolvendo memorização são mais utilizadas por aprendizes de origem asiática do que por aprendizes de outras origens;
- Atitudes e crenças: as atitudes e as crenças têm um profundo efeito na escolha de estratégias. Atitudes e crenças negativas geralmente causam pouco uso das estratégias ou falta de coordenação no uso delas;
- Tipo de tarefa: a natureza da tarefa ajuda a determinar, naturalmente, a estratégia a ser empregada para resolvê-la;
- Idade do(a) aprendiz e nível da língua: aprendizes de diferentes idades utilizam-se de diferentes estratégias, sendo algumas delas mais utilizadas por aprendizes mais velho(a)s ou mais adiantado(a)s;
- Estilo de aprendizagem: os estilos de aprendizagem determinam, em geral, a escolha das estratégias de aprendizagem;
- Tolerância a ambigüidades: aprendizes mais tolerantes a ambigüidades usam, em determinadas situações, estratégias diferentes daquelas utilizadas por aprendizes menos tolerantes.

O avanço nos estudos relativos à importância e à variedade das estratégias de aprendizagem conduziu pesquisadore(a)s como Weinstein, Schulte & Palmer (1987) e

Oxford (1990a) a produzirem inventários com vários itens heterogêneos, que, segundo Ehrman (1996:186), podem ser úteis ao processo de ensino-aprendizagem de línguas ao apresentarem sub-escalas que representam itens reunidos pelo critério das intercorrelações entre eles. Nesse caso, segundo Ehrman, uma análise de como o(a) estudante aprende e uma discussão do(a) professor(a) com ele(a), onde abordarão as categorias de técnicas de aprendizagem, serão muito proveitosos.

Para muito(a)s aprendizes é também proveitoso observar itens que ele(a)s aprovam ou rejeitam. Essa abordagem pode auxiliá-lo(a)s a realizar experiências com novas estratégias de aprendizagem e, ainda, revelar padrões de aprendizagem obscurecidos pelo agrupamento das estratégias nos inventários.

Inventários de estratégias de aprendizagem

O LASSI – Learning and Study Strategies Inventory (Weinstein, Schulte & Palmer, 1987) não é um inventário que lida, especificamente, com as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras. Trata-se de um instrumento com 80 itens que verifica a consciência do(a)s aprendizes com relação às estratégias de estudo e aprendizagem de forma ampla.

Segundo Ehrman (1996:184-185), o LASSI fornece informações sobre as seguintes categorias:

- atitude e interesse;
- motivação, diligência, auto-disciplina;
- administração de tempo;
- ansiedade e preocupação com o desempenho acadêmico;
- concentração e atenção com as tarefas;

- processamento de informações e raciocínio;
- relação das idéias principais e reconhecimento de informações importantes;
- uso de técnicas e materiais de suporte;
- auto-teste, revisão, preparação para as aulas;
- estratégias de testes, preparação para testes.

Ao lidar com essas categorias, o LASSI se qualifica tanto como um instrumento de diagnóstico quanto de prescrição. Ele dota o(a)s aprendizes de informações sobre os seus pontos fracos e fortes e o(a)s orienta no sentido de potencializarem seus conhecimentos, atitudes, crenças e habilidades.

Há duas alternativas de o(a) aprendiz submeter-se ao LASSI: comprar uma cópia do teste em papel ou submeter-se ao exame on-line. Em qualquer uma das duas alternativas, o(a) aprendiz precisar entrar em contato com os representantes do teste pelo endereço eletrônico <<http://www.esit.uc.ud/Learning/LASSI.aspx>> .

O SILL – Strategy Inventory for Language Learning (Oxford, 1990a) é, provavelmente, o mais popular dos inventários de estratégias de aprendizagem de línguas. Trata-se de um inventário com 2 versões. Uma delas, contendo 80 itens, é voltada para falantes de inglês estudando uma outra língua. A outra versão, composta de 50 itens, é voltada para falantes de outras línguas que estão aprendendo inglês. As duas versões contêm tópicos das seis estratégias abordadas por Oxford : estratégias de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais. No caso da versão do SILL para falantes de outras línguas que estão estudando a língua inglesa, a autora propõe 9 perguntas sobre estratégias de memória, 14 sobre estratégias cognitivas, 6 sobre estratégias de compensação, 9 sobre estratégias metacognitivas, 6 sobre estratégias afetivas e 6 sobre estratégias sociais.

A versão do SILL com 50 perguntas, apresentada no anexo 3 desta tese, foi traduzida para o português, com a autorização de Oxford, pela Prof^a Dr^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

Apesar da amplitude do trabalho de Oxford (1990a) na elaboração do SILL, o inventário não ficou imune às críticas. O'Malley & Chamot (1990), por exemplo, criticam-no quanto à extensão e conseqüente remoção de várias estratégias. No próprio livro onde o SILL é apresentado, Oxford (1990:16-17) esclarece que o trabalho por ela feito não estava concluído, principalmente porque o conhecimento atual sobre as estratégias de aprendizagem ainda está cronologicamente na infância. Para a autora, qualquer sistema de estratégias é apenas uma proposta carente de ser ratificada na prática da sala de aula e nas pesquisas.

Entendemos que não há como negar a importância dos inventários de estratégias de aprendizagem para os processos de aquisição de inglês mas vemos que é imperiosa a necessidade de o(a)s educadore(a)s, ao decidirem utilizar-se de instrumentos de diagnóstico como o LASSI e o SILL, atentarem para a eventual necessidade de intervir para minimizar possíveis impactos devido às diferenças sócio-culturais que possam invalidar os resultados diagnosticados. Um exemplo que ilustra a necessidade dessa intervenção são as menções, no SILL, ao uso de cartões-relâmpagos e ao uso de diário para o(a)s aprendizes anotarem os sentimentos dele(a)s em relação à aprendizagem em inglês. Essas duas estratégias não integram o repertório pedagógico de aprendizes brasileiro(a)s.

Igualmente importante é o(a)s professore(a)s não se limitarem a mapear as preferências do(a)s aprendizes. É necessário avançar no processo e orientá-lo(a)s no sentido de ele(a)s se beneficiarem do conhecimento das estratégias que lhes são mais produtivas.

Além disso, é extremamente relevante a disponibilização de materiais didáticos e atividades pedagógicas que contemplem as estratégias de aprendizagem da forma mais ampla possível.

A falta de perenidade dos estudos relativos às estratégias de aprendizagem, antes de ser um obstáculo, representa um desafio para que sejam realizadas novas investigações para aumentar e consolidar o conhecimento já produzido sobre o assunto. Um exemplo de pesquisa presente nesse contexto de busca de soluções é o relativo ao treinamento de aprendizes para o uso de estratégias, que será abordado a seguir.

O treinamento para o uso de estratégias

O treinamento de aprendizes para o uso de estratégias é uma decorrência natural das pesquisas relativas aos processos de ensino-aprendizagem de idiomas, mais especificamente da área de investigação de estratégias de aprendizagem.

Johnson & Johnson (1998:193) propõem uma definição simplificada para a expressão:

O treinamento de aprendiz refere-se à conscientização de um indivíduo tanto em relação à língua quanto sobre sua condição de aprendiz. Ele busca passar ao(a)s demais aprendizes o que ficou comprovado como estratégia de aprendizagem efetiva e o(a)s prepara para a independência e para a autonomia pessoal (tanto na perspectiva filosófica quanto na tática).

Dickinson (apud Johnson & Johnson, 1998:193) afirma que o treinamento de aprendizes tem três componentes diferentes, cuja finalidade é ajudar o(a)s aprendizes a compreender melhor o processo de aprendizagem:

- treinamento em processos, estratégias e atividades;
- instrução elaborada para intensificar a consciência da natureza da língua-alvo;
- instrução em aspectos da teoria da aprendizagem de línguas.

De acordo com Cohen (1998:96), o principal objetivo de um modelo de programa de treinamento de estratégias bem elaborado é: 1) apresentar as estratégias ao(a)s aluno(a)s e conscientizá-lo(a)s de suas preferências de aprendizagem, 2) ensinar ao(a)s aluno(a)s a identificar, praticar, avaliar e transferir estratégias para novas situações de aprendizagem e 3) promover a autonomia do(a) aprendiz para que ele(a) possa continuar seu aprendizado quando deixar a sala de aula de línguas.

O ensino de estratégias envolve, segundo McDonough (1995:97), uma série de decisões e nem todas as pesquisas sobre o ensino delas adotam a mesma abordagem. Segundo o autor, em geral, sete tipos de decisões são considerados no processo:

- descobrir primeiro as estratégias do(a) aprendiz ou apresentar novas estratégias logo no início;
- ensinar as estratégias e a língua juntas ou separadamente;
- ser ou não ser explícito(a) a respeito dos propósitos das estratégias;
- desenvolver um treinamento ou uma aula específica;
- escolher técnicas de ensino adequadas;
- escolher um método de avaliação;
- preparar um instrumento adequado para uma avaliação do ensino de estratégias.

Oxford (1994:3) reconhece que já foram realizadas pesquisas consistentes sobre como melhorar as estratégias do(a)s aprendizes de línguas e que muitas dessas investigações produziram bons resultados (Thompson & Rubin, 1993). A autora alerta, contudo, que nem todos os estudos foram bem sucedidos ou conclusivos (Oxford & Crookall, 1989).

Com base nas pesquisas sobre treinamento em estratégias de aprendizagem de línguas, Oxford (ibidem) sugere os seguintes princípios relacionados a esse treinamento mas ressalva que todos eles estão sujeitos a investigações mais minuciosas:

- o treinamento em estratégias deve ser baseado claramente nas atitudes, crenças e necessidades explícitas do(a)s aprendizes;
- as estratégias devem ser escolhidas de forma a se complementarem e se apoiarem mutuamente para, então, preencherem as necessidades das tarefas de aprendizagem, dos objetivos do(a)s aprendizes e dos estilos de aprendizagem dele(a)s;
- o treinamento em estratégias deve, se possível, ser integrado em atividades de aprendizagem de línguas por um bom período de tempo e não deve ser feito como uma intervenção separada e breve;
- o(a)s aprendizes devem ter várias oportunidades para o treinamento das estratégias durante as aulas da língua-alvo;
- o treinamento em estratégias deve incluir explicações, apostilas, atividades, tempestades cerebrais e materiais de referência e para estudo em casa;
- questões afetivas tais como ansiedade, motivação, crenças e interesses – todas com influência na escolha das estratégias – devem ser abordadas diretamente pelo treinamento em estratégias;
- o treinamento em estratégias deve ser explícito, aberto, relevante e deve proporcionar muitas práticas com tarefas variadas da língua-alvo, envolvendo materiais autênticos;

- o treinamento em estratégias não deve somente estar ligado às aulas do momento, ele deve proporcionar o domínio de estratégias que são transferíveis para futuras tarefas além das relativas às atuais aulas;
- o treinamento em estratégias deve ser algo individualizado, já que diferentes aprendizes preferem ou precisam de determinadas estratégias para tarefas específicas;
- as estratégias de aprendizagem devem dotar o(a)s aprendizes de um mecanismo para avaliar seus próprios progressos, o sucesso do treinamento e o valor das estratégias em múltiplas tarefas.

Brown (1993:130-131) propõe os 10 tópicos a seguir apresentados para quem pretende elaborar treinamentos em estratégias de aprendizagem:

1. **Para reduzir inibições** – utilize jogos de adivinhação e de comunicação; faça atividades que envolvam o desempenho de papéis ou apresente situações cômicas, use bastante trabalho em grupos, ria com seus/suas aluno(a)s; deixe-o(a)s compartilharem seus temores em pequenos grupos;
2. **Encoraje-o(a)s a correrem riscos** – elogie o(a)s aluno(a)s por realizarem esforços significativos para aprender a língua, utilize exercícios de fluência quando os erros não forem corrigidos em atividade anteriores, promova atividades fora da sala de aula para oportunizar a produção oral e escrita, para treinarem a nova língua;
3. **Construa a auto-confiança do(a)s aluno(a)s** – demonstre a(o)s aluno(a)s (verbalmente e não verbalmente) que você, de fato, acredita nele(a)s, peça-lhes que façam listas de seus pontos fortes, ou do que ele(a)s sabem ou aprenderam até o momento no curso;
4. **Ajude-o(a)s a desenvolver motivação intrínseca** – lembre-o(a)s explicitamente sobre as recompensas de aprender inglês. Descreva (ou peça-lhes que pesquisem sobre) empregos que exigem inglês; abra mão do exame final, de forma a ajudar o(a)s aluno(a)s a perceberem recompensas além da aprovação;
5. **Promova a aprendizagem cooperativa** – direcione o(a)s aluno(a)s para compartilharem conhecimentos; desestime a competição entre o(a)s aluno(a)s; leve a sua turma a ver-se como uma equipe; faça uma quantidade considerável de trabalhos em grupos pequenos;
6. **Encoraje o(a)s aluno(a)s a usar o hemisfério cerebral direito** – use filmes e audiocassetes na sala; peça-lhes que leiam pequenos textos rapidamente; proponha exercícios de “skimming”; peça-lhes “escritas livres” rápidas; faça exercícios de fluência oral com o objetivo de levar o(a)s aluno(a)s a falar (ou escrever) bastante sem serem corrigidos;
7. **Promova a tolerância** – encoraje o(a)s aluno(a)s a fazerem-lhe perguntas, e a fazerem perguntas entre si, quando ele(a)s não entenderem algo; faça explicações teóricas simplificadas e breves; aborde apenas poucas regras de cada vez; ocasionalmente, você pode apelar para a tradução para a língua nativa para clarificar uma palavra ou um significado;

8. **Ajude-o(a)s a usar a intuição** – elogie o(a)s estudantes pelas descobertas que realizam; não fique sempre dando explicações sobre erros – limite as correções; corrija apenas alguns erros selecionados, preferencialmente apenas aqueles que interferem com a aprendizagem;
9. **Ensine o(a)s aluno(a)s a utilizarem os próprios erros de maneira construtiva** – grave a produção oral do(a)s aluno(a)s e peça-lhes que identifiquem os erros; deixe o(a)s estudantes identificarem e corrigirem os erros uns/umas do(a)s outro(a)s; nem sempre dê-lhes a resposta certa; encoraje o(a)s estudantes a fazerem listas de seus erros mais comuns e a trabalharem nesses erros por conta própria;
10. **Deixe o(a)s aluno(a)s estabelecerem suas próprias metas** – encoraje explicitamente ou direcione o(a)s estudantes para irem além das metas da sala de aula; peça-lhes que façam listas do que ele(a)s realizarão numa determinada semana; estimule o(a)s aluno(a)s a fazerem compromissos de estabelecer horários específicos para estudarem em casa; dê-lhes trabalhos valendo “créditos extras”.

Quanto ao(a)s professore(a)s, Brown (1993:125) afirma que ele(a)s precisam se qualificar para se tornarem apto(a)s a criar técnicas práticas para o treinamento de aprendizes no uso de estratégias de aprendizagem, uma vez que esse assunto é muito excitante e promissor no campo das pesquisas pedagógicas. Nesse processo de qualificação, o(a)s professore(a)s se habilitarão, entre outras coisas, a reconhecer e compreender a multiplicidade de variáveis cognitivas envolvidas no processo de aprendizagem de línguas e a fazer julgamentos individuais adequados do(a)s aprendizes, a fim de proporcionar-lhes condições de contato com as melhores oportunidades de aprendizagem.

Weaver & Cohen (1998: 65 et seq.) apontam novos papéis a serem assumidos pelo(a)s professore(a)s que desejarem, realmente, atuar como agentes de mudanças em sala de aula: 1) realizadore(a)s de diagnósticos do processo de aprendizagem, 2) treinadore(a)s de aluno(a)s, 3) coaches¹², 4) coordenadores, 5) aprendizes de línguas e 6) pesquisadore(a)s.

Para Weaver & Cohen (ibidem), as mudanças nos papéis do(a)s professore(a)s não diminuem a necessidade desse(a)s profissionais. Ao compartilharem responsabilidades com o(a)s aprendizes, ele(a)s se tornam mais disponíveis para assumir novos e indispensáveis papéis.

¹² Coach é o papel assumido por quem se compromete a apoiar alguém para o alcance de determinado resultado.

Benson (1995) esclarece que, tendo em vista a verticalização dos estudos em treinamento de estratégias de aprendizagem, o(a)s pesquisadore(a)s tornam-se menos assertivos quanto a generalizações sobre o assunto.

Apesar de detectados vários benefícios decorrentes do treinamento de aprendizes para o uso de estratégias, ainda há entre o(a)s pesquisadore(a)s reservas quanto a ele. Segundo Cohen, Weaver & Li (1998:108-113), as controvérsias quanto à eficácia de treinamento no uso de estratégias são devidas, principalmente, ao fato de que, até recentemente, havia poucos estudos empíricos sobre o assunto que pudessem demonstrar, sob determinadas condições, as vantagens irrefutáveis desse treinamento.

Segundo os autores, são desfavoráveis ao treinamento em estratégias os estudos realizados por Kellerman (1991) e Rees-Miller (1993), enquanto são mencionados como favoráveis ou parcialmente favoráveis os trabalhos de Chamot e Rubin (1994), McDonough (1995), Gu (1996), Fujiwara (1990), Thompson & Rubin (1996), Dadour & Robbins (1996), Nunan (1996) e Dörnyei (1995).

Somos, apesar de as críticas contrárias serem bem fundamentadas, favoráveis ao treinamento no uso das estratégias, pois entendemos que ele representa uma oportunidade valiosa de promover maior autonomia do(a) aprendiz e de ampliar o raio de atuação do(a) professor(a). cremos que o estabelecimento de parcerias cooperativas entre professore(a)s e aluno(a)s facilitará a identificação das estratégias mais produtivas para cada situação de aprendizagem.

Diante da velocidade com que algumas áreas do conhecimento se tornam obsoletas, especialmente no contexto corporativo, entendemos que a parceria de professore(a)s e aprendizes na identificação e uso de estratégias de aprendizagem mais produtivas será ainda mais significativa se essa parceria capacitar o(a) aprendiz a

transferir/adaptar as estratégias de seu repertório para atualização de conhecimentos e para outras situações de aprendizagem.

Em nossa pesquisa, a análise de dados terá como referenciais as taxonomias de estratégias de aprendizagem propostas por O'Malley et al. (1985a, 1985b e 1990), Wenden & Rubin (1987), Oxford (1990a), Stern (1992) e Nunan (1999). No caso de Oxford, foi aplicado ao participante da pesquisa o instrumento “Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Língua Estrangeira”, desenvolvido pela autora.

Nossa opção por esses referenciais teóricos para a análise de dados da pesquisa relatada nesta tese envolve uma postura cautelosa, principalmente pelo fato de que eles foram constituídos tendo como referência outras culturas. Além disso, o dinamismo das pesquisas sobre cognição e sobre as relações interpessoais desestimulam a adoção de inventários de estratégias de aprendizagem ortodoxos.

A revisão bibliográfica até aqui realizada buscou evidenciar aspectos relativos às estratégias de aprendizagem, que são fundamentais à autonomia na aprendizagem de idiomas, que será abordada na seção a seguir.

1.1.4 – A autonomia

Após a revisão de literatura relativa ao “bom aprendiz de línguas”, aos estilos de aprendizagem e às estratégias de aprendizagem, passaremos a visitar a base de conhecimentos relativa à autonomia na aprendizagem de idiomas, que é decorrente dessas três vertentes de investigação dos processos de ensino-aprendizagem de línguas.

A busca de autonomia não é um fenômeno recente. Segundo Macaro (1997:167), já no estudo dos clássicos eram empregados princípios de autonomia para facilitar a memorização de longos trechos de poemas.

A autonomia tem, segundo Macaro (ibid:167), suas origens ligadas a várias culturas e, como conseqüência, tem sido nomeada e interpretada de diferentes formas. Refere-se a ela como aprendizagem independente, aprendizagem flexível e aprendizagem centrada no(a) aprendiz. Apesar de terem em comum a característica da descentralização do processo de aprendizagem, esses conceitos guardam, segundo Macaro (ibidem p.167 et seq.), diferenças significativas entre si. A aprendizagem independente, por exemplo, baseia-se na necessidade de desenvolverem-se estratégias de aprendizagem de longo prazo, que serão utilizadas pelo(a) aprendiz, no presente ou futuramente, em situações em que não haja um(a) professor(a). A aprendizagem flexível, por sua vez, está relacionada à necessidade de o(a) aluno(a) desenvolver uma ampla variedade de resultados, tais como habilidades de tomada de iniciativa na aprendizagem, de estudo e de trato com informações. A aprendizagem centrada no(a) aprendiz tem seus princípios nas teorias das diferenças individuais do(a)s aprendizes e propõe um ambiente de aprendizagem que satisfaça, o mais possível, essas diferenças.

Benson & Voller (1997:4) nos asseguram que, apesar de a autonomia possuir raízes históricas tanto na filosofia ocidental quanto na oriental, é a vertente ocidental que exerce maior influência sobre os estudos dos processos de aprendizagem autônoma de idiomas com os quais lidamos.

Da leitura de Esch (1996:46-47) depreendemos que, na vertente oriental, a autonomia envolve soluções coletivas e a dependência mútua entre o(a)s aprendizes, enquanto que, na vertente ocidental, ela é enfatizada da perspectiva oposta.

Na sociedade contemporânea, o incremento de interesse na investigação sobre a autonomia como um objetivo educacional está relacionado às mudanças ocorridas, no século XX, em Ciências Sociais, Filosofia, Psicologia e Ciência Política. Pemberton (1996:1)

afirma que o interesse em desenvolver a autonomia na aprendizagem de línguas está presente, em menor ou maior grau, nos currículos de vários países. Segundo o autor, essa tendência está relacionada aos mais variados fatores: mudanças na filosofia da educação, na teoria da aprendizagem de línguas, nas convicções políticas, na necessidade de adaptação às mudanças rápidas na educação, nas comunicações e no mercado de trabalho, no reconhecimento de que aprender a aprender agora é mais importante do que o conhecimento e nas oportunidades disponibilizadas pelos desenvolvimentos tecnológicos para expandir o acesso à educação e, ao mesmo tempo, cortar custos.

Adaptamos de Gremmo (1995:152) uma série de fatores tidos como responsáveis pelo aumento de interesse no vínculo entre autonomia e objetivo educacional:

- 1) os movimentos pelos direitos das minorias;
- 2) uma reação contra o behaviorismo na medicina, política, música, poesia, psicologia, educação, filosofia e lingüística;
- 3) a emergência da “autonomia” como um ideal educacional, com uma influência direta na educação de adultos na Europa;
- 4) progressos tecnológicos, que contribuem para a difusão da autonomia;
- 5) a crescente internacionalização desde a segunda guerra mundial;
- 6) a existência de diferentes necessidades do(a)s aprendizes adulto(a)s, que demandam programas educacionais flexíveis;
- 7) a comercialização de muitas alternativas de material didático associada ao movimento de intensificação dos direitos do(a) consumidor(a), levando o(a)s aprendizes à condição de consumidore(a)s, que fazem escolhas seletivas no mercado;

- 8) o aumento das populações escolar e universitária, encorajando o desenvolvimento de novas estruturas educacionais para lidar com grandes números de aprendizes.

A origem da associação entre autonomia e aprendizagem de idiomas, tal como a conhecemos atualmente, está situada, segundo Benson (2001:8), no Projeto Língua Moderna da Europa (Europe's Modern Language Project), fundado em 1971. Uma das iniciativas desse projeto foi a criação do Centro de Pesquisas e de Aplicações em Línguas Estrangeiras (Centre de Recherches et d'Applications en Langues – CRAPEL, cujo fundador, Yves Châlon, é considerado, segundo Benson, o pai da autonomia na aprendizagem de línguas. Após a morte prematura de Châlon, a liderança do CRAPEL ficou com Henri Holec, que permanece como figura proeminente no campo da Autonomia. Foi Holec que produziu, em 1981, um relatório para o Conselho Europeu, que é um documento fundador da associação entre autonomia e aprendizagem de línguas.

Os estudos relativamente recentes sobre autonomia na aprendizagem de idiomas ainda são carentes de maiores debates teóricos sobre eles. Uma das características dessa carência é constatável nas definições de autonomia disseminadas por pesquisadore(a)s.

Segundo Benson & Voller (1997:1-2), a expressão “autonomia de aprendizagem” tem sido utilizada, no mínimo, nas seguintes acepções:

- 1) situações nas quais o(a) aprendiz estuda totalmente por conta dele(a);
- 2) conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas na aprendizagem auto-dirigida;
- 3) capacidade inata que é suprimida pela educação institucionalizada;
- 4) exercício da responsabilidade pelo(a)s aprendizes por sua própria aprendizagem;

5) direito do(a)s aprendizes de determinarem a direção de sua própria aprendizagem.

Vejamos, a seguir, algumas dessas definições:

- autonomia é a habilidade de uma pessoa para assumir a sua própria aprendizagem. (Holec, 1981:3);
- a idéia fundamental em autonomia é a de que o(a) aprendiz pode criar seu próprio mundo sem sujeitar-se à vontade alheia . (Young, 1986:19);
- autonomia descreve a situação na qual o(a) aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas com a aprendizagem e com a implementação dessas decisões. Na autonomia total, não há envolvimento de um(a) professor(a) ou de uma instituição e o(a) aprendiz é, também, independente de material preparado especialmente para ele(a). (Dickinson, 1987:11);
- autonomia é um estado de constantes mudanças que possui, a qualquer hora, um estado de equilíbrio entre o máximo auto-desenvolvimento e interdependência humana. (Allwright, 1990:12);
- autonomia é a capacidade para distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e independência de ações. (Little, 1991:4);
- autonomia na aprendizagem é, essencialmente, uma questão de atitude diante da aprendizagem. (Dickinson, 1994:4);
- autonomia é, invariavelmente, a problematização de papéis sociais e relações de poder. O processo de autonomia na aprendizagem é, necessariamente, a transformação do(a) aprendiz em um ser social. Em outras palavras, a autonomia transforma não apenas os indivíduos, ela transforma, também, as situações e estruturas sociais das quais eles são participantes. (Benson, 1996:34);
- autonomia é o ponto em que o(a)s aprendizes demonstram habilidade para usar um conjunto de táticas para assumir o controle da aprendizagem. (Cotterall, 1995:195);
- autonomia é a habilidade de o(a) aprendiz assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e é, também, a habilidade de tomar para si a responsabilidade pela escolha de objetivos, conteúdo, promoção, métodos e técnicas de aprendizagem. É, também, uma habilidade de tornar-se responsável pelos passos e ritmo da aprendizagem e pela avaliação desse processo. (Macaro, 1997:168)
- a autonomia é baseada no princípio de que o(a)s aprendizes devem assumir o máximo de responsabilidade e controle sobre seus próprios estilos de aprendizagem e estágios fora das restrições da sala de aula tradicional (Johnson & Johnson, 1999:25);
- autonomia é a capacidade de alguém controlar sua própria aprendizagem. (Benson, 2001:47);
- autonomia é uma atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem. (Miccoli, 2005:32);
- autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (Paiva, s.d.).

A existência de tantas acepções para uma mesma expressão e o fato de algumas dessas acepções privilegiarem uns aspectos da autonomia em detrimento de outros levaram

alguns pesquisadores a propor contra-definições e, com isso, lançaram mais luz sobre a compreensão do fenômeno.

Little (1991:3) afirma que autonomia:

- não é auto-instrução ou aprendizagem sem professor(a);
- não envolve o banimento das intervenções ou iniciativas do(a) professor(a) no processo de aprendizagem;
- não é algo que o(a)s professore(a)s fazem para o(a)s aluno(a)s;
- não é um comportamento único facilmente identificado;
- não é um estado estável que, alcançado pelo(a)s aprendizes, dura para sempre.

Dickinson (1994:3-4) apresenta, também, algumas contra-definições de autonomia de aprendizagem:

- autonomia não é licença para comportamentos irrestritos. Ela só faz sentido se operar inserida em uma estrutura organizada. Por exemplo: o(a)s aprendizes adulto(a)s são livres para freqüentar ou não a escola, mas se ele(a)s a freqüentarem, devem aceitar as convenções do ambiente e os papéis e direitos de todo(a)s o(a)s atores/atrizes sociais envolvido(a)s no contexto;
- autonomia não é basicamente uma questão de espaço físico de aprendizagem. Por exemplo: freqüentemente a autonomia é vista como uma questão limitada à colocação do(a) aprendiz em isolamento ou em um centro de auto-acesso, pressupondo que o espaço físico é determinante na definição de autonomia;
- autonomia não é uma ameaça ao emprego do(a)s professore(a)s. Ao(a)s professore(a)s cabem novas funções, dentre elas estimular o(a)s aprendizes e exercer o papel de consultor(a), apoiando a aprendizagem do(a)s aluno(a)s.

Ao defender o ponto de vista de que, devido à nossa condição de seres sociais, nossa independência está sempre relacionada à dependência, e que nossa condição essencial é de interdependência, Little (1990:7) contribui com mais uma contra-definição de autonomia ao afirmar que o isolamento total é característica principal e determinante do autismo e não da autonomia.

A revisão dessas definições e contra-definições de autonomia nos conduz ao estudo de Littlewood (1999) o qual destaca que os conceitos de autonomia no Ocidente (associando-a, por exemplo, a independência, auto-suficiência e liberdade de interferências externas) têm levado pesquisadore(a)s a sugerirem que os processos autônomos de aprendizagem têm pouca relevância em certas culturas. Após mapear alguns estereótipos,

Littlewood esclarece o quão limitadas são algumas generalizações feitas a respeito de aprendizes asiático(a)s e ocidentais, e que, por isso, devem ser encaradas com ceticismo. A proposta do autor é que se busque uma definição de autonomia com menos marcas culturais¹³, que nos possibilite descobrir não estereótipos mas tendências ou padrões gerais existentes em diferentes grupos de aprendizes inserido(a)s nas mais diversas culturas.

As leituras que realizamos nos fizeram entender que não há como expurgar a influência dos aspectos culturais sobre a autonomia da aprendizagem e que é eticamente reprovável impor modelos dessa modalidade de aprendizagem que afrontem os valores, crenças e atitudes do(a)s aprendizes.

Outra contribuição importante agregada à base de conhecimentos sobre autonomia na aprendizagem de línguas é a identificação de três versões de autonomia realizada por Benson (1997:18-34). Essas três dimensões (técnica, psicológica e política) estão identificadas, grosso modo, com as três abordagens do conhecimento e da aprendizagem mais significativas nas ciências humanas e sociais: o Positivismo¹⁴, o Construtivismo¹⁵ e a Teoria Crítica¹⁶.

Na autonomia técnica, a aprendizagem da língua ocorre fora de contextos educacionais formais e sem o auxílio de um(a) professor(a). Segundo Benson (ibid: 19), nessa versão, a autonomia é vista em termos de situações nas quais o(a) aprendiz é obrigado(a) a assumir a responsabilidade de sua própria aprendizagem e a preocupação principal é prover o(a) aprendiz com habilidades e técnicas de que ele(a) necessita para lidar com as situações que surgirem durante o processo de aprendizagem.

¹³ Particularmente, discordamos dessa proposta pois consideramos que todo comportamento traz marcas culturais indelévels.

¹⁴ Segundo o Positivismo, a linguagem é uma representação direta da realidade objetiva.

¹⁵ No Construtivismo, o conhecimento é visto como construção de significados.

¹⁶ Para a Teoria Crítica, a aprendizagem é um processo de engajamento no contexto social, que acarreta possibilidades de ação política e de mudança social.

A autonomia psicológica é identificada com a capacidade que permite ao(a) aprendiz assumir níveis maiores de responsabilidade por sua própria aprendizagem. De acordo com Benson (ibid: 19), nessa versão, a autonomia é entendida como uma transformação interior que pode ser apoiada por uma autonomia situacional sem tornar-se dependente dela.

Benson (ibid:19) identifica a autonomia política com o controle exercido pelo(a) aprendiz sobre os processos e conteúdos de aprendizagem. Nessa versão, o ponto alto é a identificação das condições estruturais que permitem ao(à) aprendiz controlar tanto sua aprendizagem individual quanto o contexto no qual ela está inserida.

Após apresentar suas três versões de autonomia, Benson (ibid:32) assume ser mais identificado com o que ele chama de “versão explicitamente política de autonomia apoiada pelas teorias críticas de conhecimento e aprendizagem”. Segundo ele, essa noção expandida da autonomia política permite a concepção de vários níveis de engajamento – desde uma profunda conscientização do contexto social no qual ocorre a aprendizagem em que o(a) aprendiz está incluído até o envolvimento direto em mudanças sociais e políticas. De forma similar, pode-se, segundo Benson, conceber áreas de atividade nas quais a autonomia pode ser promovida em diferentes níveis na escala de engajamento político, conforme ilustra a relação a seguir:

- 1) interação autêntica com a língua-alvo e seus/suas falantes;
- 2) trabalho cooperativo em grupo e tomada de decisões coletivas;
- 3) participação em tarefas com resultados não definidos;
- 4) aprendizado sobre a língua-alvo e sobre o contexto social dela;
- 5) exploração de objetivos de aprendizagem sob os pontos de vista crítico e social;

- 6) criticidade quanto a tarefas e materiais de aprendizagem;
- 7) produção de tarefas e materiais pelo(a)s aprendizes;
- 8) controle sobre o gerenciamento da aprendizagem;
- 9) controle sobre o conteúdo da aprendizagem;
- 10) controle dos recursos;
- 11) discussão e crítica das normas da língua-alvo.

Com a responsabilidade de ter proposto essa divisão da autonomia em três categorias, Benson (ibid:19) nos alerta de que elas não ocorrem de forma estanque nos processos de aprendizagem. Ele corrobora sua afirmação mencionando que a maioria dos processos de aprendizagem autônoma envolve combinações de características inerentes às três categorias por ele apresentadas.

Macaro (1997:170-171) propõe três subdivisões à autonomia que são diferenciadas das três versões propostas por Benson, conforme podemos observar a seguir:

- 1) autonomia de competência lingüística, que permite ao(à) aprendiz que detém um razoável domínio da língua estrangeira comunicar-se sem o auxílio de um(a) falante mais competente;
- 2) autonomia na competência de aprendizagem de línguas, que envolve o desenvolvimento do(a) aprendiz no sentido de incrementar e reproduzir as habilidades de aprendizagem de línguas para muitas outras situações, inclusive para uma terceira língua;
- 3) autonomia de escolha e ação, caracterizada pela flexibilização de papéis em sala de aula, o que dá ao(à)s aluno(a)s a oportunidade de escolherem habilidades lingüísticas compatíveis com seus interesses e selecionarem as abordagens que acharem convenientes ao alcance de seus objetivos pessoais.

Durante o processo de construção da base de conhecimentos sobre autonomia da aprendizagem em línguas estrangeiras, foram nomeadas razões que, segundo vários(a)s autore(a)s, justificam a inserção de aprendizes em processos de autonomia. Dickinson (1987:19), por exemplo, indica cinco dessas razões:

- a) razões práticas;
- b) diferenças individuais entre o(a)s aprendizes;
- c) objetivos educacionais;
- d) motivação;
- e) necessidade de aprender como aprender línguas estrangeiras.

Little (1991:9-13) identifica o desejo de remover as barreiras existentes entre a aprendizagem e os aspectos da vida prática como uma das principais razões para a difusão da autonomia na educação de adultos. A necessidade de superação dessas mesmas barreiras mencionadas por Little é um dos principais pilares da obra de Illich (1971), que é uma das principais resistências constituídas nos últimos anos às estruturas tradicionais da educação. Segundo Illich (apud Little, 1991:11), a autonomia do(a) aprendiz é o resultado lógico de qualquer iniciativa no sentido de tornar as salas de aula e os currículos genuinamente voltados para os interesses do(a)s aprendizes. Para Illich, a educação é, inescapavelmente, um processo político que tem duas vertentes: uma positiva e outra negativa. A positiva caracteriza-se por ser um meio de dar ao(à)s cidadão(ã)s a liberdade de participar plenamente da sociedade na qual ele(a)s estão inserido(a)s. A negativa caracteriza-se pelo emprego das estruturas das barreiras identificadas com a educação tradicional como instrumentos de opressão e manipulação.

Cotteral (1995:219) retoma a taxonomia das razões proposta por Dickinson nos anos 80 e a reclassifica da seguinte forma:

- a) Razões filosóficas: a crença de que o(a)s aprendizes têm o direito de fazer as escolhas relativas às suas aprendizagens: a necessidade de preparar o(a)s aprendizes para um futuro de mudanças rápidas, no qual a independência na aprendizagem será vital para o perfeito funcionamento da sociedade;
- b) Razões pedagógicas: o(a)s aprendizes adultos têm demonstrado que aprendem mais efetivamente quando ele(a)s são consultado(a)s sobre dimensões tais como passos, seqüência, modo de instrução e conteúdos que estão estudando;
- c) Razões práticas: o(a)s aprendizes que estão envolvido(a)s nas escolhas e decisões relativas a aspectos da aprendizagem são, provavelmente, os mais seguro(a)s em seus processos de aprendizagem.

Benson & Voller (1997:6-7) contribuem para o inventário das razões para implementação da autonomia na aprendizagem com uma taxonomia que identifica três tendências relacionadas à educação em línguas e afirma que essas tendências refletem positivamente na defesa da autonomia do(a) aprendiz:

- a) Individualização: a aprendizagem autônoma de idiomas tem sido associada com a individualização e com a idéia de que o(a)s aprendizes têm seus próprios estilos de aprendizagem, suas capacidades e suas necessidades;
- b) Aprendizagem centrada no(a) aprendiz: a aprendizagem centrada no aprendiz é caracterizada como um movimento distanciado do ensino de línguas como transmissão de um conjunto de conhecimentos (“a língua”) e que é próxima da aprendizagem de línguas como produção ativa de conhecimento. Simultaneamente, há uma tendência de focar mais em métodos de aprendizagem do que em métodos de ensino;

- c) Crescente reconhecimento da natureza política da aprendizagem de línguas: com esse reconhecimento, termos como “ideologia” e “empoderamento” passam a integrar o vocabulário padrão da teoria da educação em línguas.

Nunan (1997:195) presta uma colaboração significativa ao entendimento dos processos envolvendo a autonomia da aprendizagem de línguas estrangeiras ao identificar os seguintes níveis de implantação de autonomia do(a) aprendiz:

Tabela 4 – Níveis de implementação da autonomia

Nível	Ação do(a) aprendiz	Conteúdo	Processo
1	Consciência	O(a)s aprendizes são conscientizado(a)s sobre os objetivos pedagógicos e sobre os conteúdos do material que estão utilizando	O(a)s aprendizes identificam as implicações estratégicas das tarefas pedagógicas e identificam suas estratégias e seus estilos de aprendizagem
2	Envolvimento	O(a)s aprendizes são envolvido(a)s na seleção de seus próprios objetivos dentre os vários oferecidos	O(a)s aprendizes fazem escolhas dentre as inúmeras opções oferecidas
3	Intervenção	O(a)s aprendizes são envolvidos nas modificações e adaptações dos objetivos e conteúdos do programa de aprendizagem	O(a)s aprendizes modificam/adaptam as tarefas
4	Criação	O(a)s aprendizes criam seus próprios objetivos	O(a)s aprendizes criam suas próprias tarefas
5	Transcendência	O(a)s aprendizes vão além da sala de aula e fazem ligações entre o conteúdo da sala de aula e o apresentado fora dela	O(a)s aprendizes tornam-se professore(a)s e pesquisadore(a)s

No meio acadêmico brasileiro, o interesse nos processos e no(a)s atores/atrizes sociais envolvidos na aquisição de inglês tem se intensificado, especialmente na última década.

São indicadores claros da importância que os estudos sobre autonomia vêm assumindo no Brasil a realização de dois concorridos eventos que tiveram a aprendizagem

autônoma como tema: o XII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa – ENPULI, sediado em Porto Alegre (RS), em julho de 1993, e o II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras – FILE, ocorrido em Pelotas (RS), em agosto de 2002.

O XII ENPULI deu origem a um livro (Leffa, 1994) e teve como tónica discussões sobre os principais aspectos teóricos da autonomia do(a) aprendiz; as possibilidades de contribuição da tecnologia à aprendizagem autônoma; a competência lingüística e os processos psicológicos do(a) aprendiz independente; idéias sobre texto, discurso e sugestões práticas para o desenvolvimento da habilidade da escrita em língua estrangeira; os vários aspectos envolvidos na leitura e a diversidade de experiências envolvidas na aquisição de línguas.

A produção do II FILE foi consolidada em um CD Rom (Nicolaidis, 2002). No caderno de resumos do evento, a Comissão Organizadora afirma que, apesar da extrema relevância da autonomia, “parece que a implementação da aprendizagem autônoma ainda é incipiente, o que exige, pois, reflexão e debate de forma a se buscarem as melhores formas de introduzir a autonomia no ensino de línguas, adaptando-as ao contexto de aprendizagem”.

O II FILE contou com a presença de conferencistas internacionais e na palestra de abertura, nas conferências, nos minicursos e, nas comunicações, pode-se observar o aprofundamento teórico dos tópicos abordados no XII ENPULI.

O aumento do interesse sobre aprendizagem autônoma de inglês no meio acadêmico nacional traduz-se, também, pela abordagem do tema em dissertações de mestrado e em teses de doutorado defendidas por pesquisadore(a)s nacionais. São representativos dessas modalidades de produção acadêmica os trabalhos de Melo (2000), Souza (2003) e Nicolaidis (2003).

Melo (op. cit.) investiga, junto a aluno(a)s de um curso de inglês via WEB, a percepção desse(a)s aluno(a)s quanto à contribuição que essa nova ferramenta pode oferecer aos processos de aprendizagem. Especificamente, interessa à pesquisadora analisar como o(a)s aluno(a)s lidam com a autonomia que a Internet lhes exige. Com o suporte metodológico de um estudo de caso de caráter qualitativo, ficou evidenciado que a maioria do(a)s aluno(a)s gostou de utilizar a internet durante o curso mas nem todo(a)s souberam lidar com os níveis de autonomia requisitados por ele.

Souza (op. cit.) busca identificar como se dá a conciliação entre autonomia e colaboração em um contexto de aprendizagem em *tandem*¹⁷ mediado por computador. A realização de um estudo de caso de orientação qualitativa revelou que as divergências nos contextos envolvendo o(a)s aprendizes impactaram a aprendizagem. Essa constatação indicou que a modalidade de aprendizagem investigada não contempla inteiramente os eventos típicos de projetos de telecolaboração em situação intercultural. A pesquisa conclui que para superar o hiato cultural é necessário que sejam agregadas ao processo as dimensões sociais inerentes à aprendizagem de línguas e que o(a)s aprendizes sejam sensibilizado(a)s e instrumentalizado(a)s para lidar com elas.

Nicolaides (op. cit.) tem como contexto de sua pesquisa o centro de auto-acesso da Universidade Católica de Pelotas (RS). Nesse contexto, ela analisa o desenvolvimento da autonomia de nove futuro(a)s professore(a)s de inglês. Uma investigação de cunho etnográfico revela como ele(a)s definem suas metas no curso, de que forma concebem seus papéis como aprendizes, como buscam suas metas, como preferem trabalhar (em pares, em grupos ou individualmente), como lidam com as dificuldades que emergem durante o

¹⁷ Modalidade de aprendizagem que envolve o estabelecimento de parcerias bilíngües entre falantes de duas línguas, sendo cada parceiro(a) aprendiz da língua do(a) outro(a).

processo, como se avaliam e como lidam com as oportunidades para assumir responsabilidade sobre a própria aprendizagem. A pesquisa salientou que para identificarmos se um(a) aprendiz é ou não é autônomo(a), é necessário levar em consideração que a autonomia pode ocorrer em diferentes áreas, tempos e níveis e que ela é dependente de uma ampla gama de fatores tais como personalidade, questões culturais e crenças sedimentadas ao longo da vida escolar. A conscientização dessa complexidade pode capacitar o(a) aprendiz a protagonizar seu processo de aquisição.

O avanço nas pesquisas sobre autonomia e o distanciamento entre, por exemplo, o estágio tecnológico da época das primeiras definições e a atualidade demandam a revisão da base de conhecimentos sobre o assunto.

Um exemplo de resposta afinada com a nova necessidade foi apresentado por Paiva (2002a) durante palestra¹⁸ realizada dia 14.8.2002, na abertura do II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras, que aconteceu em Pelotas (RS).

Paiva (op. cit.) toma de empréstimo da Física a noção de sistemas complexos¹⁹ e a aplica, como metáfora, aos processos de aquisição e ao próprio fenômeno de aquisição de uma segunda língua.

O modelo proposto por Paiva (2002b) tem como intervenientes os papéis desempenhados por professore(a)s e aprendizes, a legislação educacional, o contexto econômico, os materiais didáticos (*inputs*), o contexto sócio-político e a tecnologia e comporta a multiplicidade de arranjos dos diversos componentes dos mencionados intervenientes.

¹⁸ Há uma versão em power point da apresentação disponível em <http://www.veramenezes/autonopw_arquivos/frame.htm>

¹⁹ Sistemas complexos são aqueles caracterizados pela não-linearidade, imprevisibilidade de seus componentes, abertura, dinamicidade e capacidade de adaptação.

Paiva (2002b:46) acredita que a teoria dos sistemas complexos pode explicar os seguintes fenômenos:

- um aprendiz permanece em equilíbrio durante um certo tempo, e, de repente, acontece uma rápida mudança. Ou seja, na aprendizagem²⁰ temos períodos de estabilidade seguidos por “explosões” e mudança;
- as conexões são necessárias para que o sistema funcione, sejam elas cognitivas ou sociais;
- o seqüenciamento de dificuldades lingüísticas em um programa de ensino de LE não é fator determinante para sua aquisição, pois uma das características de um sistema complexo é a auto-organização, ou seja, dentro da desordem há uma ordem;
- estímulos pequenos podem levar a conseqüências imprevisíveis, drasticamente negativas ou positivas. Assim, em contextos formais, o professor pode não só ativar mecanismos de aprendizagem, através de pequenas atitudes, como criar barreiras intransponíveis.

As pesquisas sobre autonomia realizadas nesta tese são iluminadas pelo conceito proposto por Paiva (s.d.) que abriga, dentre outros aspectos que nos interessam, as propostas de Little (1991:4), para quem a autonomia é “uma capacidade para o distanciamento, a reflexão crítica, a tomada de decisões e de ações independentes” e de Macaro (1997:169), que propõe uma definição funcional de autonomia como sendo o desenvolvimento de potenciais no(a) aprendiz que o(a) capacitam a operar mais efetivamente e não apenas a reagir às dificuldades.

As evidências da complexidade dos processos envolvidos na aquisição da língua inglesa realçadas nas investigações de Paiva (op. cit.) e a conseqüente definição de autonomia viabilizam o estabelecimento de uma base de conhecimentos dinâmica sobre o tema, de tal forma que fica minimizado o risco da obsolescência que já alcançou alguns conceitos pioneiros da autonomia.

O dinamismo do conceito proposto por Paiva (op. cit.) guarda profunda identidade com uma fala do filósofo Heráclito (c. 540-480 a.C) na qual ele afirma que tudo flui, tudo está em movimento e nada dura para sempre. Por essa razão, não podemos entrar

²⁰ A autora utiliza os termos aquisição e aprendizagem indistintamente.

duas vezes no mesmo rio. Isso porque quando entramos pela segunda vez nele, tanto ele quanto nós já estamos mudado(a)s²¹.

Esse dinamismo viabiliza, por exemplo, que pesquisas envolvendo a autonomia sob o enfoque proposto por Paiva (op. cit.) recebam, continuamente, novas contribuições da Sociedade do Conhecimento e promovam constantes rearranjos entre os intervenientes do processo.

O treinamento de aprendizes

A crescente valorização da aprendizagem autônoma levou alguns/algumas autore(a)s, a exemplo de Dickinson (1992), a investigarem e a defenderem o treinamento de aprendizes para que ele(a)s possam usufruir dos benefícios dessa modalidade de aprendizagem.

Benson (1995) informa que o atual interesse no treinamento de aprendizes para a autonomia remonta aos anos 70. Posteriormente, o treinamento emerge sob as seguintes formas:

- a) orientação sobre como aprender independentemente, geralmente com o apoio de livros de auto-estudo ou de manuais elaborados para aprendizes trabalhando no exterior. A orientação é geralmente prescritiva e não é baseada em pesquisas;
- b) uso de métodos e materiais norteado pelas bases de conhecimento sobre “o bom aprendiz de línguas”, com a intenção de transmitir *insights* sobre a observação de estratégias utilizadas por aprendizes de línguas bem sucedido(a)s. Essa abordagem tende a ser prescritiva mas seus/suas

²¹ Apud Gaarder, Jostein. O mundo de Sofia: romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

defensore(a)s buscam legitimá-la declarando-se amparado(a)s por pesquisas realizadas principalmente na área de psicologia cognitiva;

- c) uso de materiais e métodos mais abertos e adoção da expectativa de o(a)s aprendizes experimentarem as estratégias e decidirem, por si, quais são as mais adequadas aos seus perfis de aprendizes. Essa abordagem está ancorada na visão de que não há um conjunto específico de estratégias que é adequado para todos os indivíduos;
- d) uso de abordagens “sintéticas” baseadas em uma ampla variedade de fontes;
- e) emprego de abordagens “integradas” que tratam o(a) aprendiz como parte integrante do processo geral de aprendizagem da língua;
- f) uso de abordagens “auto-dirigidas”. O(a)s defensore(a)s dessa abordagem tendem a ser cético(a)s quanto à possibilidade de o(a) aprendiz ser ensinado como aprender e propõem metodologias em que o(a)s próprio(a)s aprendizes treinem a si mesmo(a)s praticando estratégias de aprendizagem auto-dirigidas com o auxílio de materiais de auto-acesso e aconselhamento.

Segundo Benson (*ibidem*), essas seis formas de treinamento de aprendizes não são independentes umas das outras. De acordo com esse autor (*ibidem*), o(a)s partidário(a)s desse treinamento têm, ao longo dos anos, modificado seus pontos de vista e, na seqüência, os conduzido para pontos convergentes e, em função do aprofundamento das pesquisas sobre treinamento de aprendizes, o(a)s pesquisadore(a)s tornam-se menos assertivo(a)s em relação à generalização das estratégias de aprendizagem.

Dickinson (*ibidem* p.5-12) menciona que, no treinamento de aprendizes para a autonomia, cabe ao(à) professor(a):

- valorizar qualquer esquema ou estratégia que o(a)s aprendizes adotem para potencializar a aprendizagem;
- fornecer estratégias alternativas e reconhecer que aprendizes diferentes se beneficiam de diferentes estratégias;
- recomendar a(o)s aprendizes que escolham estratégias que lhes sirvam melhor;
- auxiliar ao(à)s aprendizes a organizarem seus processos de aprendizagem e recomendar-lhes que busquem o apoio de seus/suas colegas no processo de aprendizagem;
- informar o(a)s aluno(a)s sobre fatores que ajudam ou atrapalham o aprendizado de línguas;
- estimular o(a)s aluno(a)s a controlarem os progressos que realizam na aprendizagem;
- treinar o(a)s aprendizes para terem consciência de suas produções lingüísticas.

O aprofundamento das pesquisas relativas ao treinamento de aprendizes para a autonomia não impediu que emergissem críticas contrárias a esse processo. Rees-Miller (1993, apud Benson 1995), por exemplo, faz uma série de restrições a esse treinamento. Os alvos principais das críticas dele eram, na época, a falta de provas quanto à efetividade do treinamento e a ausência de provas de que é possível ensinar as estratégias ao(à)s aprendizes. As críticas feitas por Rees-Miller estão focadas, principalmente, na tradição norte-americana sobre o “bom aprendiz de línguas” e o emprego de estratégias de aprendizagem.

Benson (ibidem) critica o treinamento de aprendizes por acreditar que os métodos nele envolvidos posicionam o(a)s aprendizes em um modelo de individualidade racional

liberal-democrático. Benson prossegue a crítica afirmando que a versão de autonomia ensinada segundo uma ótica ocidental pode promover a independência do(a) aprendiz mas tem como sub-produto a difusão de uma visão individualista da aprendizagem. Sob essa ótica, o treinamento de aprendizes desconecta o(a) “aprendiz” do(a) “estudante” de um indivíduo real que vive, estuda e trabalha em um contexto real. O(a) “aprendiz” aparece, geralmente, como um indivíduo inteiramente abstrato, que tem poucas preocupações além de aprender línguas. Para o autor, a negligência com o contexto social da aprendizagem parece ajudar a socializar o(a)s estudantes com uma forma de aprendizagem de línguas que é desconectada do seu potencial de realizar mudanças pessoais e sociais.

Benson (ibidem) prossegue afirmando que a reconexão da aprendizagem com a vida tem sido o tema de maior relevância em estudos de independência do(a) aprendiz e de aprendizagem autônoma (Freire, 1983; Illich, 1971; Hammond & Collins, 1991 e Mezirow, 1991). Segundo ele, essa reconexão distingue a aprendizagem autônoma (onde a autonomia é vista como uma pré-condição para que a aprendizagem seja significativa) da educação ocidental liberal (onde a aprendizagem é vista como uma pré-condição para a autonomia). Benson acredita que a aprendizagem autônoma pode ser justificada politicamente à medida em que ela ajuda o(a)s estudantes a se tornarem participantes crítica e socialmente conscientes tanto em suas próprias vidas, quanto nas vidas de outro(a)s atores/atrizes sociais. Essa postura é positivamente significativa em uma sociedade onde o(a)s estudantes precisam ser preparado(a)s, acima de tudo, para mudanças.

Para nós, as críticas de Rees-Miller e Benson precisam ser relativizadas, pois os conceitos de autonomia e dos processos nela envolvidos avançam, continuamente, na direção de uma postura crítica, mais sensível às diferenças culturais, menos hegemônica. A superação do modelo de autonomia criticado pelos dois teóricos passa pela necessidade de

um processo de formação de professore(a)s mais afinado com a diversidade do(a)s aprendizes, que o(a)s habilitem a dar aulas tanto em Hong Kong quanto em Belo Horizonte e a avaliar a conveniência do treinamento para a aprendizagem autônoma.

Entendemos que a dicotomia entre favoráveis e contrário(a)s ao treinamento para a autonomia é o motor para novas e aprofundadas investigações sobre o assunto. Tal dicotomia beneficia, sobremaneira, o(a)s aprendizes, ao colocar a serviço dele(a)s informações que podem potencializar seus esforços no sentido de aprender uma língua estrangeira.

Pesquisa realizada por Lee (1990) com aprendizes de nível universitário indica que a elaboração de um programa de aprendizagem auto-dirigida de idiomas envolve a série de fatores apresentada a seguir, que é tida pelo autor como crucial ao desenvolvimento da autonomia:

- a) Voluntariedade: aprendizes que são coagido(a)s a participar de um programa de aprendizagem auto-dirigida podem não se beneficiar tanto quanto um(a) que participa voluntariamente;
- b) Direito à escolha: o direito à escolha implica que o(a) aprendiz pode trabalhar no seu próprio ritmo, decidindo quanto a questões tais como “o quê”, “quando”, “como” e “com que frequência” ele(a) deve estudar.
- c) Flexibilidade: envolve o direito de o(a) aprendiz mudar suas opções de aprendizagem (por exemplo, objetivos, conteúdos, processos de aprendizagem) de acordo com as necessidades e o interesse dele(a);
- d) Apoio do(a) professor(a): é crucial que o(a) professor(a) estabeleça um bom relacionamento com o(a)s aprendizes. Esse bom relacionamento pode envolver a ajuda ao(à)s aprendizes para que formulem seu objetivos de aprendizagem de

forma mais clara, o fornecimento de feedback e atitudes de encorajamento e reforço ao longo da aprendizagem;

- e) Apoio de colegas: a autonomia do(a) aprendiz, mais que um ato individual, é um ato social. Por esse caráter social é que fatores tais como interação, negociação e colaboração são altamente relevantes ao sucesso do(a)s aprendizes.

Convém acrescentar aos fatores para o desenvolvimento de autonomia do(a)s aprendizes de línguas mencionados por Lee (op. cit.), até porque são complementares, as condições para o alcance dela. Holec (1981:7) entende que para o(a) aprendiz tornar-se autônomo(a) é necessário o cumprimento das seguintes condições:

- a) que ele(a) tenha a habilidade de assumir sua aprendizagem, isto é, ele(a) tem que saber como tomar decisões relativas ao seu processo de aprendizagem e
- b) deve haver uma estrutura de aprendizagem na qual o controle sobre ela possa ser exercido pelo(a) aprendiz.

Dentre as várias definições de autonomia apresentadas neste trabalho, optamos por adotar a proposta por Paiva (s.d.) pelo fato de a mesma ter sido concebida de tal forma que não corre o risco de obsolescência que as demais correm. A definição proposta pela autora nos permite agregar novos intervenientes que, eventualmente, venham a surgir.

1.1.5 – Professor(a): um papel em mutação

Os avanços nas pesquisas sobre autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras evidenciaram mutações nos papéis do(a)s principais autores/atrizes envolvido(a)s em processos de ensino-aprendizagem: o(a)s professore(a)s e o(a)s aluno(a)s.

As grandes transformações sociais que ocorrem na modernidade e que, como não poderia deixar de acontecer, refletem na Educação, exigem uma revisão dos papéis desempenhados historicamente por aprendizes e professore(a)s.

Nessa revisão, fica evidente a necessidade de o(a) professor(a) romper com o modelo definido, no fim dos anos 60, por Freire (1983), como “educação bancária”. Tal modelo pressupõe o(a) educador(a) como depositante de conteúdos no(a)s educando(a)s, que, supostamente, são meros recipientes vazios. De acordo com essa concepção, quanto mais conteúdos depositar em seus/suas aluno(a)s, mais eficiente será o(a) professor(a).

A superação desse modelo dá-se quando o(a)s professore(a)s transformam-se em instigadore(a)s, provocadore(a)s de busca, incentivadore(a)s do(a)s aluno(a)s para a produção e apropriação do conhecimento e parceiro(a)s dos aluno(a)s na co-construção da aprendizagem.

No caso específico da aprendizagem de uma segunda língua, a adoção da abordagem comunicativa nos anos 70 desviou o foco até então voltado para a apreensão de conteúdos, no sentido do desenvolvimento de competências e habilidades promotoras de comunicação e realçou a necessidade de revisão do papel do(a) professor(a).

A revisão dos papéis de professore(a)s e aluno(a)s, mencionada anteriormente, é de grande importância na promoção da aprendizagem autônoma. Segundo Benson & Voller (1997:93), essa revisão é complexa e, por isso, não pode ser reduzida a uma simples expectativa em torno do comportamento ou de distribuição de poder. Os autores prosseguem afirmando que, para que seja viabilizada a aprendizagem autônoma, é necessário que professore(a)s e aluno(a)s se conheçam, saibam as expectativas que uns/umas têm em relação ao(à)s outro(a)s e que ambo(a)s estejam cientes de suas atitudes nos contextos institucional e social da aprendizagem.

Little (1999:44) entende que o desenvolvimento da autonomia do(a) aprendiz depende crucialmente das iniciativas tomadas pelo(a) professor(a) e que o(a)s aprendizes não se tornarão autônomo(a)s apenas porque o(a) professor(a) diz a ele(a)s que assim se tornem. O relevante é clarificar que tipo de iniciativa o(a) professor(a) deve ter e evidenciar as diferenças entre as novas iniciativas e as que as antecederam. Little (ibidem) afirma que o primeiro passo desse caminho é a participação de professore(a)s e aluno(a)s na seleção dos conteúdos a serem abordados nas aulas.

De acordo com Sheerin (1997:23), é um paradoxo que, na aprendizagem autônoma, quase todo(a)s o(a)s aprendizes precisem ser preparado(a)s e apoiado(a)s por professore(a)s. Segundo a autora (ibidem), antes de o(a)s aprendizes envolverem-se em atividades significativas de autonomia, é necessário que haja um levantamento das carências dele(a)s para, então, serem estabelecidos objetivos, planejados trabalhos e selecionados materiais. Iniciado o processo de aprendizagem, o(a) aprendiz precisa do apoio do(a) professor(a) para avaliar o progresso de sua aprendizagem, reanalisar as necessidades e estabelecer objetivos adicionais.

Segundo Voller (1997:109), o papel do(a) professor(a) na aprendizagem autônoma caracteriza-se pelo poder de negociação, tanto com o(a)s aprendizes quanto com as instituições sociais nas quais o processo de aprendizagem está inserido, pela forma como ele(a) lida com o programa do curso e pela sua postura, tanto como participante quanto como facilitador(a) do processo de aprendizagem, na sala de aula e nas atividades de auto-aprendizagem.

Dam (1990:23) afirma que, em situações de aprendizagem autônoma de uma língua estrangeira, cabe ao(a) professor(a) atuar como:

- a) informante dos vários elementos do processo de aprendizagem (objetivos, atividades, materiais didáticos e avaliação);
- b) debatedor(a) e consultor(a) no processo de aprendizagem;
- c) observador(a), analista;
- d) participante no processo de aprendizagem;
- e) mapeador(a) do progresso do aluno em parceria com ele(a);
- f) co-responsável pelo processo de aprendizagem.

Para Holec (1981: 24-25), em um sistema no qual o(a) aprendiz assume responsabilidade pela aprendizagem dele(a), o(a) professor(a) tem que redefinir seu papel a fim de dar suporte adequado ao processo de aprendizagem. Nessa modalidade de aprendizagem, o(a) professor(a) ajudará o(a) aluno(a) a desenvolver sua habilidade em:

- a) definir objetivos de aprendizagem;
- b) definir conteúdos e progressos a serem feitos;
- c) escolher métodos e técnicas;
- d) monitorar os procedimentos de aprendizagem;
- e) avaliar o que ele(a) tem aprendido e o processo de aprendizagem dele(a);
- f) simultaneamente aos tópicos já mencionados, reconhecer e superar os condicionamentos resultantes da experiência de aprendizagem prévia que influencia as idéias dele(a) sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Dickinson (1994:7-8) também ratifica a importância do papel do(a) professor(a) nos processos envolvendo a autonomia do(a) aprendiz e, por isso, apresenta quatro sugestões que acredita podem encorajar o(a) aluno(a) a ser mais independente:

- a) o(a) professor deve legitimar a independência do(a) aluno(a) demonstrando que aprova e encoraja essa postura;
- b) o(a) professor(a) deve convencer o(a) aluno(a) de que ele(a) é capaz de altos níveis de independência e, para tal, pode colocar o(a) aluno(a) em contato com experiências de autonomia bem sucedidas;
- c) o(a) professor(a) deve dar ao(à) aluno(a) várias oportunidades de exercício da independência;
- d) o(a) professor(a) pode ajudar o(a) aluno(a) a desenvolver técnicas de aprendizagem (estratégias de aprendizagem) de forma a incentivá-lo(a) a exercitar sua própria independência.

Breen & Mann (1997:145) deduziram, de estudos que realizaram, três atributos que acreditam devam ser trazidos pelo(a)s professore(a)s para a interação com o(a)s aluno(a)s:

- a) auto-consciência: essa consciência inclui um senso crítico para observar quando o(a) professor(a) está ou não capacitado(a) a agir de forma autônoma e de que formas as crenças dele(a) sobre ensino e aprendizagem e, até mesmo, sua biografia podem influenciar suas suposições, percepções e práticas na sala de aula;
- b) crença e confiança: o(a) professor(a) precisa acreditar na capacidade de cada aluno(a) aprender e confiar que cada aluno(a) pode garantir sua própria autonomia²²;
- c) desejo: o(a) professor(a) precisa querer estimular o desenvolvimento da autonomia do(a) aluno(a) e estar preparado(a) para as conseqüências decorrentes dessa postura.

²² Essa voz acadêmica não está em consonância com o que vemos nas escolas.

Tanto quanto o papel do(a) professor(a), o papel do(a) aluno(a) envolvido(a) em processos de autonomia da aprendizagem carece de reavaliação.

A base de conhecimentos apresentada nesta seção dará suporte à análise que investigará, no capítulo 3 desta tese, os aspectos relativos aos papéis desempenhados pelo(a)s professore(a)s no processo de aprendizagem de inglês.

1.1.6 – O(a) aprendiz autônomo(a)

Segundo Dickinson (1994:5-6), a pesquisa realizada sobre a autonomia do(a) aprendiz salientou que a qualidade essencial que o(a) aprendiz autônomo(a) tem é um envolvimento ativo e independente com a língua-alvo. Esse envolvimento demanda do(a) aprendiz cinco habilidades:

- a) facilidade de identificar o que está sendo ensinado, ou seja, ele(a) deve estar consciente dos objetivos do(a) professor(a);
- b) capacidade de estabelecer seus objetivos e conciliá-los com os do(a) professor(a). O(a) aprendiz deve ser capaz de formular seus próprios objetivos de aprendizagem;
- c) habilidade de selecionar e implementar estratégias de aprendizagem adequadas;
- d) capacidade de monitorar e avaliar o uso que faz das estratégias de aprendizagem;
- e) conhecimento suficiente para monitorar a própria aprendizagem.

Para Little & Dam (1998), a expressão “autonomia do(a) aprendiz” implica uma visão holística do(a) aprendiz como um indivíduo. Essa compreensão é importante, segundo os dois autores, primeiramente, porque ela nos lembra que o(a)s aprendizes trazem para os contextos de aprendizagem suas histórias e necessidades pessoais e que ambas podem não

estar identificadas com a proposta curricular. Em segundo lugar, ela nos lembra que a medida fundamental de sucesso na aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira é o grau com que a língua-alvo torna-se totalmente integrada à identidade do(a) aprendiz.

Essa visão holística do(a) aprendiz integra a proposta da pesquisa empreendida nesta tese à medida que adota a postura de Ehrman (1996:135), segundo a qual o estado emocional do(a)s aprendizes pode interferir no processo de aprendizagem tanto quanto os estilos e as estratégias de aprendizagem.

Ao tratar da dimensão afetiva da aprendizagem, Ehrman (*ibidem* p. 137) afirma que vários sentimentos estão relacionados à aprendizagem, especialmente a aprendizagem de línguas. A autora nos diz que o(a) aprendiz pode ser tocado tanto por sentimentos positivos quanto negativos. São exemplos de sentimentos positivos a alegria, o entusiasmo, a satisfação e a cordialidade. São sentimentos negativos os que estão associados à dificuldade de aprendizagem, tais como a frustração, a raiva, a ansiedade e a falta de autoconfiança.

Com base nas dificuldades do(a)s aprendizes, Ehrman (*ibidem* p. 135 et seq.) achou conveniente propor um modelo conceitual de atitudes relacionadas à aprendizagem. Integram esse modelo a motivação, a auto-suficiência e a ansiedade.

Ao tratar da motivação, Ehrman (*ibidem* p. 138-143) classifica as razões que movem as pessoas em direção à aprendizagem em intrínsecas e extrínsecas²³. As intrínsecas estão ligadas às razões pessoais do indivíduo, sua satisfação pessoal. As extrínsecas estão relacionadas ao desejo do(a) aprendiz por algum benefício do tipo melhoria salarial,

²³ Anteriormente, em taxonomia proposta por Gardner (1985), as motivações intrínsecas e extrínsecas foram nomeadas, respectivamente, integrativas e instrumentais.

exigência acadêmica ou demanda do mercado de trabalho. Os dois tipos de motivação não são excludentes, segundo a autora.

Ao mencionar a auto-suficiência, Ehrman (ibidem p.143-147) realça o estreito relacionamento entre ela e a motivação. A expectativa de bons resultados tende, segundo a autora, a aumentar o rendimento do(a) aprendiz, além de potencializar a disposição de assumir riscos para aprender. A auto-suficiência é, em geral, um ponto importante no aprendizado de pessoas com idade mais avançada. A ausência de auto-suficiência pode conduzir o(a)s aluno(a)s a comportamentos altamente dependentes. Ehrman afirma que o sentimento de auto-suficiência é, geralmente, importante, mas quando ele assume características de auto-confiança excessiva e rigidez é prejudicial.

A ansiedade, que é a terceira componente do modelo proposto por Ehrman, guarda, segundo a autora (ibidem p.148 et seq.), íntima relação com a motivação e a auto-suficiência. A ansiedade é, geralmente, relacionada ao medo que a pessoa tem de falhar, de alguma forma, em uma tarefa, ao falar em sala de aula, em um teste ou em uma competição, por exemplo. Segundo Ehrman, as pesquisas indicam que as pessoas mais introvertidas tendem a ser mais ansiosas do que as extrovertidas e apontam a existência de duas categorias de ansiedade: a ansiedade debilitadora, que manifesta-se, por exemplo, reduzindo a auto-suficiência e a motivação e a ansiedade facilitadora, que mobiliza o(a)s aprendizes no sentido do cumprimento das atividades da aprendizagem.

A contribuição de Ehrman à investigação que realizamos dá-se em dois momentos. No primeiro, ela nos coloca em contato com a complexidade inerente à aprendizagem de uma língua estrangeira. No segundo, traz essa complexidade à luz, identifica as dificuldades que o(a)s aprendizes enfrentam nesse processo, realça a diversidade do perfil do(a)s aprendizes e relaciona essa diversidade ao desempenho peculiar a cada aprendiz. O percurso

feito pela autora nos permite vislumbrar possibilidades de como trabalhar com o fato de que cada aprendiz é um ser diferente e que essa diferença, se bem trabalhada, pode ser acomodada e possibilitar ao(à) aprendiz oportunidades concretas de elevados níveis de desempenho. Para garantir a empregabilidade do(a)s ocupantes de cargos em um mercado de trabalho onde, cada vez mais, a proficiência em língua inglesa deixa de ser algo acessório para tornar-se um diferencial na carreira do(a) aprendiz-empregado(a), é indispensável que seja agregado ao conhecimento já produzido sobre autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras o conhecimento de possibilidades que favoreçam a conciliação da vida profissional com um processo de aprendizagem autônomo e contínuo.

Essa conciliação transformará o(a)s aprendizes em co-construtores(a)s da aprendizagem, o(a)s instrumentalizará para escolherem seus próprios projetos educativos e lhes permitirá criar oportunidades de aprendizagem baseadas em suas disponibilidades para estudo, interesses individuais e potencialidades.

Não localizamos, na revisão bibliográfica sobre autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras que realizamos, qualquer referência a outros contextos que não o acadêmico/escolar. Conseqüentemente, a diversidade de perfis apresentada nas pesquisas não contempla aprendizes inserido(a)s em contextos empresariais.

Para tal, entendemos que a aprendizagem autônoma de inglês em contextos empresariais pode ser incrementada se focalizarmos a figura do aprendiz inserido nesse tipo de contexto.

1.1.7 – O uso de textos autênticos

Contribuição igualmente valiosa para a compreensão do processo de autonomia do(a) aprendiz nos é dada por Little (1997: 225-236) ao associar o sucesso nesse processo ao uso de textos autênticos nas atividades de aprendizagem.

David Little, que se tornou uma referência na área de aprendizagem autônoma de idiomas, principalmente pela ênfase que dá ao uso de materiais autênticos nos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, explicita, no início de seu texto (Little, *ibid*: 225), as características de um “texto autêntico”:

- a) é o registro de qualquer ato comunicativo falado ou escrito que foi produzido originalmente para a realização de uma função pessoal ou social e não com o fim de prover material para o ensino de línguas;
- b) é qualquer evento comunicativo que pode tornar-se um registro, por exemplo, transmissões de rádio ou televisão e determinadas formas de comunicação eletrônica.

Para Little (*ibid*: 225), os textos autênticos têm a capacidade de conduzir o(a)s aprendizes de línguas estrangeiras ao mundo da comunicação da comunidade falante da língua-alvo. Essa capacidade, segundo Little, parece apoiar o propósito comunicativo do ensino de línguas e é responsável, pelo menos em parte, pela crença amplamente difundida de que é importante dotar o(a)s aprendizes de condições para responder autenticamente a textos autênticos.

Em busca de esclarecer o que significa, exatamente, responder autenticamente a textos autênticos, Little (*ibid*: 226) contrapõe-se a duas suposições amplamente difundidas:

a) os textos autênticos beneficiam apenas aprendizes que já alcançaram um nível relativamente avançado de competência na língua-alvo e b) as formas como exploramos os textos autênticos deveriam sempre estar relacionadas, o máximo possível, com o propósito comunicativo e o contexto originais. Ao contrapor-se a essas suposições, Little reforça a tese de que o uso da língua e a aprendizagem dela são, essencialmente, inseparáveis e que os

textos autênticos desempenham um papel relevante em todos os níveis de aprendizagem de línguas estrangeiras.

1.2 – Uma bússola muito peculiar

1.2.1 – Carreira profissional e proficiência em língua inglesa

O aumento do nível de complexidade das instituições ocorrido na modernidade fez emergir, dentre outros fatores, a necessidade de o(a)s empregado(a)s e empregadore(a)s buscarem aprofundar os conhecimentos relativos às carreiras do(a)s envolvido(a)s nos negócios das empresas.

London & Stumpf (apud Dutra, 1996:17) assim definem carreira:

Carreira são as seqüências de posições ocupadas e de trabalhos realizados durante a vida de uma pessoa. A carreira envolve uma série de estágios e a ocorrência de transições que refletem necessidades, motivos e aspirações individuais e expectativas e imposições da organização e da sociedade. Da perspectiva do indivíduo, engloba o entendimento e a avaliação de sua experiência profissional, enquanto, da perspectiva da organização, engloba políticas, procedimentos e decisões ligadas a espaços ocupacionais, níveis organizacionais, compensação e movimento de pessoas. Estas perspectivas são conciliadas pela carreira dentro de um contexto de constante ajuste, desenvolvimento e mudanças.

Essa definição detalhada de carreira realça, segundo Dutra (1996:17), conceitos importantes: em primeiro lugar, não trata a carreira como uma seqüência linear de experiências e trabalhos, mas como uma composição de estágios e transições que variarão de acordo com as pressões sobre a pessoa, oriundas dela própria e do contexto no qual ela está inserida.

Em segundo lugar, a definição apresenta a carreira como decorrente da relação estabelecida entre a pessoa e a empresa, englobando as perspectivas de ambas.

Por fim, a definição mostra a carreira como elemento de conciliação entre as expectativas da pessoa e as da empresa.

O reconhecimento da importância do conhecimento sobre carreiras favoreceu a construção de uma base de conhecimentos sobre a administração delas.

Dutra (ibidem p.7) assim se manifesta sobre a importância da administração de carreiras:

A administração de carreiras é atualmente a resposta mais completa para as necessidades da empresa moderna na gestão de seus recursos humanos. De um lado, estimula e instrumentaliza as pessoas para pensar suas carreiras e seu desenvolvimento profissional e pessoal. De outro, oferece à empresa os conceitos e o ferramental necessário para pensar a gestão de Recursos Humanos de forma estratégica e para integrar o conjunto das políticas e prática de administração de pessoas.

Dutra (ibidem p. 10) esclarece que a Administração de Carreiras não é uma panacéia que resolve todos os problemas de gestão de recursos humanos ou que oferece a chave para enfrentar todos os desafios na busca de novas formas de gestão do trabalho. Segundo ele, ela é uma importante contribuição para:

- a) permitir que haja uma constante adequação dos projetos de desenvolvimento da organização;
- b) estimular e dar o suporte necessário para que as pessoas possam planejar sua vida profissional;
- c) auxiliar as pessoas a identificarem e trabalharem seus pontos forte e a lidarem com seus pontos fracos;
- d) oferecer às empresas um instrumental que permita o uso intenso dos pontos fortes das pessoas, independente de suas preferências profissionais e de forma isenta de preconceitos de sexo, raça, religião e idade;
- e) melhorar o nível de comunicação entre as organizações e as pessoas;
- f) possibilitar mais transparência na negociação de expectativas mútuas entre pessoas e empresas;
- g) oferecer o instrumental conceitual e técnico para que a empresa efetive uma administração estratégica de seus recursos humanos;
- h) direcionar e integrar as diversas práticas de gestão de pessoas.

Segundo Dutra (ibidem p. 15), a Administração de Carreiras teve sua importância mais reconhecida após a Segunda Guerra Mundial, com o crescimento da complexidade organizacional das empresas. As origens da Administração de Carreiras, entretanto, são contemporâneas da Escola de Administração Científica e dela recebem influências. Devido a tais influências é que a Administração de Carreiras era competência exclusiva das empresas, cabendo às pessoas simplesmente acatar as decisões.

Na década de 60, devido ao aumento da complexidade técnica das empresas, da expansão dos mercados e de estímulos crescentes para que as pessoas refletissem sobre seu modo de vida, surgem as primeiras preocupações sobre a administração assimétrica de carreiras praticada até então, mas é somente na década de 80 que se consolida a Administração de Carreiras nos moldes que conhecemos atualmente.

Dutra (ibidem pp. 19 e 20) indica os pontos que dão suporte à Administração de Carreiras na modernidade:

- a) gestão compartilhada de carreira entre a empresa e a pessoa, em face da necessidade de comprometer as pessoas com seu desenvolvimento e o da organização;
- b) critérios de ascensão profissional desvinculados da estrutura organizacional e dos títulos de cargos, diante do enxugamento das estruturas hierárquicas e da crescente volatilidade dos cargos;
- c) transparência dos critérios de ascensão, para dar visão do horizonte profissional oferecido pela empresa e para clarificar as expectativas da empresa em relação às pessoas;
- d) estímulo e apoio concreto à participação das pessoas na construção dos critérios de ascensão, visando torná-los mais justos aos olhos de todo(a)s o(a)s

envolvido(a)s e comprometer as pessoas em sua contínua adequação às necessidades delas e da empresa;

- e) estruturas de carreiras predominantemente paralelas, visando otimizar as contribuições individuais.

Apesar de as mudanças ocorridas na sociedade a partir dos anos 80 pressionarem as pessoas para que elas se posicionem quanto às suas carreiras, observa-se que há, ainda, resistências. Essa postura conservadora é devida ao fato de as pessoas não terem tido qualquer estímulo ao longo de suas vidas para que se tornassem partícipes na construção de suas carreiras.

Tais resistências, porém, tendem a ser enfraquecidas diante da escassez de oportunidades de trabalho, quando as pessoas tornam-se mais preocupadas em gerir suas carreiras, em buscar cursos de formação e atualização profissionais que lhes garantam empregabilidade. Dessa forma, concilia-se o interesse do(a)s empregado(a)s, que desejam manter-se no mercado de trabalho, com a preocupação das empresas em estimular as pessoas a planejarem suas carreiras.

Pode-se observar que, aos poucos, a Administração de Carreiras torna-se um exercício contínuo de empresas e empregado(a)s: as empresas são pressionadas pelas contínuas transformações do mercado e para enfrentá-las necessitam ter em seus quadros funcionário(a)s preocupado(a)s com a carreira, que estejam sempre buscando aperfeiçoamento.

Dentre as várias competências demandadas pela empresas, interessa aos propósitos deste estudo o conhecimento da língua inglesa.

No passado, a inclusão de conhecimento de inglês nos currículos do(a)s postulantes a um posto de trabalho não era algo que determinasse a escolha do(a) empregador(a).

Atualmente, há uma tendência cada vez mais delineada de as empresas privilegiarem, no ato da contratação, candidato(a)s com conhecimentos sistematizados dessa língua estrangeira. Essa tendência é mais marcada na contratação de altos executivo(a)s mas, não raro, exige-se o conhecimento dessa língua em funções de níveis básico e médio das organizações. Em muitos casos, o conhecimento apenas superficial da língua estrangeira não é suficiente, exige-se a proficiência.

Segundo Case & Botelho (2001:116), a proficiência em língua inglesa é uma necessidade para executivos, tanto em empresas multinacionais, em razão da comunicação que ocorre com a matriz, quanto em empresas brasileiras, em função dos compromissos internacionais, transferência de tecnologia e de novos conhecimentos. Em algumas empresas, a resistência à aprendizagem de inglês compromete boa parte da carreira e limita muito as oportunidades de trabalho.

Para ratificar o que afirmamos, citamos Case & Botelho (ibidem p. 120) que dizem que o conhecimento da língua inglesa é importante no mundo corporativo por:

- a) permitir comunicação com quase todos o(a)s estrangeiro(a)s;
- b) propiciar a transferência de tecnologia;
- c) facilitar a navegação eficiente pela Internet;
- d) suprimir as dificuldades de uma viagem ao exterior;
- e) vender projetos, serviços e idéias para estrangeiros;
- f) aproveitar literatura técnica;
- g) propiciar a leitura de notícias originais livre dos empecilhos da tradução.

De acordo com Guimarães (2000:35-36), a demanda por funcionário(a)s proficientes em línguas estrangeiras é algo razoavelmente recente no Brasil. Essa demanda era restrita apenas a grandes empresas multinacionais e a algumas empresas de grande porte. Com a

abertura da economia, o cenário mudou. É devido a essa falta de tradição na qualificação em inglês que torna-se bastante difícil encontrar executivo(a)s acima de cinquenta anos que falem inglês fluentemente.

A crescente demanda por empregado(a)s habilitado(a)s em língua inglesa trouxe à tona a necessidade de se discutir o desenho tradicional dos cursos de inglês a fim de torná-los mais adequados às necessidades do(a) aprendiz e às da empresa.

Segundo Oberle (2000:66), conhecer a corporação e as necessidades essenciais do(a) empregado(a) são condições básicas para a formatação adequada de um treinamento em inglês para aprendizes já inserido(a)s no mercado de trabalho. Nessa formatação, deve ser considerado, entre outros fatores, o pouco tempo que o(a)s aprendizes têm para enfrentar longos períodos de aprendizado. Essa falta de disponibilidade de tempo é a maior causa da desistência dos cursos regulares de idiomas.

A percepção de que os programas convencionais de idiomas não são adequados ao(à)s aprendizes inserido(a)s em contextos empresariais tem levado, segundo Stamps (1998:56), algumas escolas de línguas a adotarem posturas mais flexíveis que permitem ao(à) aluno(a) aprender em casa, no avião e no escritório, administrando, assim, seu tempo de aula e de estudo, da maneira que lhe for conveniente.

Ao manifestar-se quanto à necessidade de reestruturação dos cursos convencionais de idiomas a fim de adequá-los à realidade do(a)s aprendizes, Éboli (2002: 10-11) afirma que o desenvolvimento das quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) é condição necessária para que seja estabelecida uma comunicação adequada e eficiente. Porém, não é suficiente. Para que as pessoas estejam realmente aptas a se comunicar, interagir e trabalhar com provedore(a)s, parceiro(a)s ou clientes estrangeiros, é crucial que não só aprendam o idioma dele(a)s mas, mais do que isso, que aprendam a se comunicar dentro do contexto que

irão atuar. Essa necessidade de o(a) aprendiz saber lidar com a língua dentro de vários contextos é identificada com os estudos sobre Pragmática²⁴.

Acreditamos que, no caso de aprendizes de inglês inserido(a)s em contextos profissionais, o alcance da competência pragmática pode ser facilitado se a busca for iluminada pelos conhecimentos relativos ao “bom aprendiz” de línguas, aos estilos de aprendizagem, às estratégias de aprendizagem e à autonomia e pela revisão dos papéis de professore(a)s e aprendizes.

Glebocki (2002: 12-13) contribui para um melhor entendimento sobre a aprendizagem de inglês em contextos empresariais ao afirmar que “o ensino de idiomas deve ser considerado como parte estratégica da política de treinamento de qualquer empresa. O domínio de idiomas significa aperfeiçoamento, crescimento e desenvolvimento das próprias organizações”.

Atualmente, é prática em várias empresas o financiamento total ou parcial de cursos de inglês para seus/suas funcionário(a)s. Sobre esse financiamento Case & Botelho (ibidem p.110) afirmam:

Embora sejam muito simpáticas as empresas que propiciam treinamentos aos funcionários, tudo indica que gradativamente os empregadores deixarão de investir no aperfeiçoamento do funcionário, que mais e mais terá que buscar por conta própria a atualização, para apresentar essas qualidades como diferencial já no momento da contratação.

Ao manifestar-se sobre o financiamento de cursos de inglês para o(a)s empregado(a)s financiados pelas empresas, Brisolla Júnior (1995: 32) afirma que nesses cursos o controle de resultados tem um papel mínimo, pois nem sempre há uma distinção formal entre benefício e treinamento. Os critérios para a concessão do incentivo não são claros e o(a)s funcionário(a)s escolhem o curso/escola sem apoio pedagógico adequado. Os

²⁴ Pragmática é o ramo da lingüística que estuda como os enunciados comunicam significados num contexto.

objetivos dos cursos ficam mal explicitados, o que dificulta o acompanhamento de resultados e até mesmo a definição do tempo adequado para o encerramento do curso.

O dinamismo do cenário no qual estão inserido(a)s o(a)s empregado(a)s não lhes permite que, mesmo bem sucedido(a)s e com nível avançado de inglês, optem por parar de estudar. Se o fizerem, correm o risco de ficar desatualizados na carreira e perder a fluência.

É essa percepção da necessidade de manter-se em um processo de educação continuada que leva o(a) funcionário(a) a buscar compartilhar a administração de sua carreira com o(a) seu/sua empregador(a).

Na seção 2.5, abordaremos o Programa de Desenvolvimento em Idiomas Estrangeiros do Banco do Brasil. A escolha recaiu sobre esse programa por três motivos. O primeiro é por nessa empresa que trabalha o participante da pesquisa relatada nesta tese. O segundo é que o referido programa tem a preocupação constante de apresentar alternativas de aprendizagem adequadas a aprendizes com pouco tempo para estudo. O terceiro motivo é que o Banco do Brasil é, tipicamente, uma empresa na qual o conhecimento da língua inglesa pontua significativamente em alguns de seus processos seletivos internos.

1.2.2 – As certificações internacionais de idiomas

Ao empreender uma viagem, é usual o(a) viajante fazer avaliações ao longo dela. É de seu interesse saber, por exemplo, se está no caminho correto, se e quando fará escalas, se tem condições materiais para fazer todo o trajeto e como administrará o tempo ao longo do percurso.

No percurso da aquisição de inglês, o(a) aprendiz tem à sua disposição conceituados exames internacionais que avaliam seu progresso e detectam suas carências.

Atualmente, o mercado oferece avaliações voltadas para as mais diversas finalidades. Avalia-se se o(a) aprendiz tem o nível exigido para ingresso na universidade estrangeira,

para desempenho de atividades profissionais no exterior, para lidar com estrangeiros cuja língua materna é o inglês.

No caso do(a) aprendiz autônomo(a), as certificações constituem poderosa ferramenta para orientá-lo(a) em direção ao êxito. O resultado delas pode indicar, por exemplo, quais das quatro habilidades (ler, ouvir, escrever, falar) precisam de mais insumos.

Como estamos tratando, nesta tese, do processo de aquisição de inglês por um aprendiz inserido em contexto negocial, nos ateremos às certificações que aferem conhecimentos de inglês para negócios.

Nessa área, os exames disponibilizados pelo mercado são o TOEIC, o ELSA, o EFB, o BULATS e o BEC.

O TOEIC²⁵ - Test of English for International Communication – é composto de duzentas questões de múltipla escolha desenvolvidas a partir de textos atuais e situações reais de comunicação internacional e de negócios.

As duzentas questões, impressas em papel, testam as habilidades passivas (leitura e compreensão auditiva). Por essa razão, o teste é limitado para situações em que se deseje avaliar todas as habilidades.

O ELSA²⁶ - English Language Skills Assessment – testa tanto as habilidades passivas quanto as ativas.

As partes de compreensão auditiva, leitura e escrita são compostas de sessenta questões cada e a de produção oral dura, aproximadamente trinta minutos. Os exames podem ser prestados juntos ou separadamente.

²⁵ Para mais informações acessar o endereço <<http://www.ets.org/toeic>>.

²⁶ No endereço <www.lccieb.com> podem ser obtidas mais informações sobre o teste.

A proposta do ELSA é proporcionar às empresas um medidor confiável, preciso e completo da proficiência do(a)s funcionário(a)s em língua inglesa.

Essa avaliação tem como diferencial a possibilidade de evidenciar os conhecimentos mais importantes para determinados cargos. Além disso, a pontuação de cada teste é acompanhada de relatório que analisa o provável desempenho do(a) candidato(a) em contextos profissionais.

O EFB²⁷ - English for Business – é voltado para a testagem da habilidade do(a)s aprendizes inserido(a)s em contextos de negócios e de pessoas interessadas em desenvolver a carreira profissional no mercado internacional.

Esse exame é composto de quatro níveis. O primeiro testa o nível básico na modalidade instrumental. O segundo avalia a capacidade de o(a) candidato(a) lidar com situações de contato intenso com a língua inglesa, de escrever e entender correspondências comerciais e de dar instruções e explicações complexas. O terceiro nível avalia a capacidade de o(a) aprendiz lidar com áreas negociais complexas e assumir uma carreira no exterior. O quarto nível testa o(a)s aprendizes quanto à fluência total, à capacidade de interagir em todas as áreas negociais e à competência de produzir os mais variados tipos de textos empresariais.

Os quatro níveis do EFB testam, em provas impressas, as habilidades de leitura, escrita e compreensão auditiva. O exame de produção oral é opcional.

O BULATS²⁸ - Business Language Testing Service – propõe-se a avaliar, de forma rápida e efetiva, a capacidade de o(a)s aprendizes lidarem com situações reais da área negocial.

²⁷ Para mais informações, consultar <www.lccieb.com>.

²⁸ Para mais informações, consultar <<http://www.bulats.org>>.

O BULATS é apresentado nas versões para computador, padrão, produção oral e produção escrita.

A versão para computador avalia o(a) candidato(a) nas habilidades de compreensão auditiva, de leitura, de conhecimentos gramaticais e vocabulário da área negocial. O teste da capacidade de produção verbal é opcional.

A versão padrão é a alternativa impressa do teste realizado no computador e tem a duração de uma hora e cinquenta minutos. Desse tempo, cinquenta minutos são utilizados para testar a habilidade de compreensão auditiva e sessenta minutos para a habilidade de leitura e aspectos da língua inglesa.

O teste de produção oral é dividido em três partes. Na primeira, há uma entrevista entre o(a) aprendiz e o(a) avaliador(a). Na segunda, o(a) candidato(a) deverá fazer uma apresentação sobre um tópico escolhido dentre três alternativas propostas pelo(a) avaliador(a). A terceira parte envolve uma situação simulada em que o(a) aprendiz e o(a) avaliador(a) devem desempenhar determinados papéis em uma dada tarefa. A apresentação é seguida de uma breve discussão sobre um tópico relacionado à tarefa.

O teste de produção escrita tem duas partes e dura cerca de quarenta e cinco minutos. Na primeira parte, é dado ao(à) candidato(a) um pequeno texto tal como uma carta, um memorando ou uma peça publicitária e orientações para elaboração de uma resposta ou outro encaminhamento. Na segunda parte, o(a) candidato(a) deve escrever um pequeno relatório ou carta seguindo determinadas instruções.

O BEC²⁹ - Business English Certificate – é, como os demais, um teste que avalia o nível de proficiência na língua inglesa, que tem como referência contextos de negócios. Nesse teste são avaliadas as quatro habilidades – ler, escrever, falar e ouvir.

O BEC dispõe de três níveis – Preliminary, Vantage e Higher.

No BEC Preliminary, há uma prova, com duração de uma hora e trinta minutos, em que são testadas as habilidades de leitura e escrita, uma prova de compreensão auditiva de, aproximadamente, quarenta minutos e uma atividade de conversação de aproximadamente 40 minutos.

O BEC Vantage envolve uma prova de leitura com duração de uma hora, uma prova de avaliação de escrita, que dura quarenta e cinco minutos, uma atividade de compreensão auditiva, que dura quarenta minutos e uma de conversação de, aproximadamente, quatorze minutos.

O BEC Higher é composto de uma prova de leitura com duração de uma hora, uma prova escrita, durante uma hora e dez minutos, uma atividade de compreensão auditiva de, aproximadamente, quarenta minutos e uma conversação que dura em torno de 16 minutos.

Os resultados dos testes são globais, podendo haver compensação de notas entre as quatro habilidades.

Entendemos que o avanço nas tecnologias de avaliação de proficiência em inglês é muito relevante tanto para o(a)s aprendizes, permitindo-lhes acompanhar os progressos que realizam na aquisição de inglês, quanto para as organizações, que podem utilizá-las em processos seletivos e auditoria dos cursos por elas patrocinados.

O Banco do Brasil, instituição na qual trabalha o participante da pesquisa relatada nesta tese, utiliza-se de várias dessas certificações internacionais em processos seletivos

²⁹ Mais informações podem ser obtidas em <<http://www.cambridgeesol.org/examsbec.htm>>.

internos e para averiguar o progresso de funcionário(a)s beneficiado(a)s com bolsas de estudo.

Assim caminha a autonomia

A definição de autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras, tal como a proposta por Paiva (s.d.), é decorrente de estudos, historicamente desenvolvidos, voltados para a revelação e melhoria da ação dos intervenientes nessa modalidade de educação.

A base de conhecimentos sobre autonomia começou a ser esboçada com os estudos sobre o “bom aprendiz de línguas”. Graças aos estudos pioneiros sobre o assunto (Rubin, 1975; Stern, 1975, *inter alia*) foi possível reconhecer a importância das diferenças individuais na aprendizagem de línguas e fazer a associação entre características pessoais do(a) aprendiz e sucesso na aprendizagem.

A base já esboçada recebeu nova contribuição com os estudos sobre os “estilos de aprendizagem”. Tais estudos mostraram-se inovadores ao deslocar a atenção do(a)s pesquisadore(a)s da forma de como o(a)s professore(a)s ensinam para a busca de compreensão dos estilos individuais do(a)s aprendizes. Outras inovações agregadas pelo(a)s pesquisadore(a)s foram o estabelecimento de taxonomias de estilos, tal como as propuseram Curry (apud Griggs, 1991) e Dunn, Reinert (apud Reid, 1987) *inter alia*, e a proposição de instrumentos de detecção dos estilos de aprendizagem predominantes no(a)s aprendizes, tal como o fizeram Kolb (1984) e Grasha & Reichmann(1974, 1996) *inter alia*.

O advento dos estudos relativos às estratégias de aprendizagem realizados por O'Malley et al. (1985a, 1985b e 1990) e Wenden & Rubin (1987) *inter alia* mostrou que elas são utilizadas, consciente ou inconscientemente, pelo(a)s aprendizes, apontou fatores que influenciam as escolhas de determinadas estratégias pelo(a)s aprendizes e viabilizou a

criação de inventários de identificação delas (Oxford, 1990a e Weinstein, Schulte & Palmer, 1987, *inter alia*).

Estas três bases de conhecimentos – “bom aprendiz de línguas”, estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem – iluminaram os estudos sobre autonomia na aprendizagem de línguas e viabilizaram a busca de conceitos que traduzem os princípios dela.

Na tentativa de estabelecer um conceito adequado de autonomia, tivemos conceitos simples, como o proposto por Holec (1981), e mais elaborados, como o proposto por Paiva (s.d.).

O conceito elaborado por Paiva (*ibidem*), e adotado como referência na pesquisa relatada nesta tese, destaca a importância de vários intervenientes no processo de autonomia e traz como diferencial em relação aos demais conceitos (Little, 1991 e Dickinson, 1994, *inter alia*) o dinamismo inerente às relações entre os intervenientes. Segundo o modelo de Paiva (*ibidem*), em um contexto educacional, dentre outros fatores, podem trabalhar a favor ou contra a autonomia aspectos relativos ao(à) aprendiz, ao(à) professor(a), à instituição, ao material (input), aos contextos social e político, à legislação e à tecnologia.

A adoção do modelo proposto por Paiva (*ibidem*) implica, portanto, rever, por exemplo, os papéis historicamente construídos de professore(a)s e aluno(a)s, agregar o diferencial representado pela tecnologia, que muito evoluiu desde as definições pioneiras, aprender a lidar com *inputs* diferenciados e assimilar a complexidade inerente aos contextos escolar, social e político e às políticas educacionais.

Na análise de dados, a ser realizada posteriormente, esse conceito de autonomia será o cenário onde será investigada a relação entre autonomia na aprendizagem de inglês e carreira profissional.

A revisão aqui realizada salientou as bases de conhecimentos que irão compor a reconstituição da história de vida de um aprendiz autônomo inserido em um contexto empresarial. No próximo capítulo, será apresentado o referencial metodológico que dará suporte a essa reconstituição.

Capítulo 2

Roteiro de viagem: metodologia

Carta náutica³⁰

Apresentamos, neste capítulo, os princípios do estudo de caso de caráter interpretativista, que é o referencial metodológico adotado para a pesquisa apresentada nesta tese.

O estudo de caso relatado nesta pesquisa foi selecionado de acordo com um princípio proposto por Merriam (2001:28), segundo o qual um caso pode ser escolhido devido ao fato de ser intrinsecamente interessante a ponto de estimular o(a) pesquisador(a) a alcançar uma compreensão profunda do fenômeno em estudo. A opção em realizar um estudo de caso envolvendo a aprendizagem de inglês por aprendiz inserido em um contexto institucional específico, no caso uma instituição bancária, é legitimada pela necessidade de desvelar alternativas de aprendizagem identificadas com as necessidades e disponibilidades de aprendizes/funcionário(a)s. Nesse sentido, as informações colhidas junto ao participante da pesquisa, Newton Ribeiro Machado Neto, cujo processo de aprendizagem autônoma de inglês é exemplar, representam uma contribuição ímpar ao mencionado processo de desvelamento.

Pretende-se, ao lançar-se mão dessa metodologia, iluminar os processos envolvidos na aprendizagem autônoma de inglês e, dessa forma, indicar às pessoas inseridas no mercado de trabalho, que não têm disponibilidade para a aprendizagem convencional do idioma, uma rota alternativa para alcançarem a proficiência no idioma que lhes é demandada pelas instituições nas quais trabalham.

³⁰ Denotativamente, é uma representação plana, em escala, da superfície da Terra, abrangendo áreas de mares, rios e lagoas ligadas a trechos do litoral ou não, e ilustrada por uma série de dados úteis ao navegante.

Integram este capítulo, além dos princípios do estudo de caso de caráter interpretativista, a fundamentação da história de vida, uma exposição da Teoria Social Cognitiva, as apresentações do participante da pesquisa e do projeto AMFALE, a descrição do contexto da pesquisa, a nomeação dos princípios éticos que regem a investigação, a exposição de instrumentos/procedimentos de coleta de dados, os procedimentos de análise de dados e esclarecimentos quanto aos processos de escritura da história de vida do participante da pesquisa.

2.1 – Estudo de Caso

Desde o final da década de 40, o estudo de caso tem sido amplamente utilizado nas pesquisas em Ciências Sociais, especialmente Antropologia, Sociologia, Ciência Política, História, Geografia e Economia. Segundo Faltis (1997:145), o(a)s pesquisadore(a)s nas áreas de Linguagem e Educação adotaram, a partir do anos 70, tal método em suas investigações.

O estudo de caso compreende uma investigação detalhada de um objeto ou fenômeno e de suas relações com o contexto no qual está inserido. No caso das pesquisas educacionais, um estudo de caso pode tanto ser simples quanto complexo e envolver um(a) único(a) aluno(a), uma turma da escola, todas as turmas da escola e, até mesmo, o processo de mobilização da comunidade escolar com vistas à melhoria de processos de ensino-aprendizagem.

O estudo de caso de caráter interpretativista, cujos princípios iluminam esta pesquisa, é, segundo Merriam (2001:38-39), caracterizado por “conter descrições ricas e densas que são utilizadas para desenvolver categorias conceituais ou para ilustrar, apoiar, ou desafiar suposições teóricas existentes anteriormente à coleta de dados”.

No estudo de caso interpretativista, o papel do(a) pesquisador(a), afirma Merriam (ibidem), é coletar o máximo de informações sobre o problema, com o intuito de analisar, interpretar ou teorizar sobre o fenômeno, ao invés de apenas descrever o que foi observado ou o que o(a)s participantes da pesquisa relataram nas entrevistas. O(a) pesquisador(a) deve reunir todos os dados e desenvolver uma tipologia, um *continuum*, ou categorias que formem conceitos sobre as diferentes abordagens sobre os assuntos.

Merriam prossegue afirmando que o nível de abstração e criação de conceitos em estudos de caso interpretativistas pode variar da sugestão de relações entre as variáveis envolvidas até a construção de teorias e que o modelo de análise é indutivo³¹.

O estudo de caso pode ser de orientação qualitativa, quantitativa ou envolver aspectos dessas duas tradições de pesquisa. Esta investigação é norteada, particularmente, por princípios qualitativos.

Merriam (apud Carmo & Ferreira, 1998:217) entende que o estudo de caso qualitativo é, caracteristicamente:

- a) particularista, porque se volta para uma determinada situação, acontecimento, programa ou fenômeno;
- b) descritivo, porque realiza uma descrição acurada do fenômeno em estudo;
- c) heurístico, porque conduz ao entendimento do fenômeno que está em estudo;
- d) indutivo, porque a maioria desses estudos tem como fundamento o raciocínio indutivo;

³¹ O modelo indutivo de análise envolve o uso da observação para formular uma idéia ou teoria.

- e) holístico, porque tem em conta a realidade de sua globalidade. É dada uma importância maior aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação.

Stake (1994:244) afirma que, num processo de investigação de estudo de caso, o(a) pesquisador(a) deve assumir os seguintes tópicos como os mais significativos sob a responsabilidade dele(a):

- a) delimitar o caso, conceituando o objeto de estudo;
- b) selecionar os fenômenos, temas ou pontos importantes – ou seja, as perguntas de pesquisa – para enfatizá-los;
- c) procurar padrões de dados para desenvolver conclusões;
- d) triangular observações significativas e bases para interpretação;
- e) selecionar interpretações alternativas para dedicar-se a elas;
- f) desenvolver asserções ou generalizações sobre o caso.

Stake (ibidem) indica, também, algumas opções de estilo que considera como as mais importantes a serem observadas pelo(a)s pesquisadore(a)s:

- a) quanto tempo utilizar para transformar o relatório em uma história;
- b) até que ponto deve-se comparar o estudo que se faz com outros estudos de caso;
- c) até que ponto deve-se formalizar as generalizações ou deixar essa tarefa para o(a)s leitor(a)s;
- d) até que ponto deve-se salientar, no relatório do estudo de caso, uma descrição do(a) pesquisador(a) como participante da pesquisa.

Stake (ibidem p:240) entende que os relatos de estudo de caso proporcionam aos/às seus/suas leitor(a)s a chamada Aprendizagem Vicária, já que algumas descrições e

asserções são assimiladas por esse(a)s leitor(a)s, que, ao se identificarem com as experiências relatadas, as introjetam como experiências que eles já vivenciaram ou poderão vir a vivenciá-las, a partir de uma identificação dos dados do estudo com suas experiências pessoais. Esse processo de aderência do(a) leitor(a) ao estudo de caso foi denominado por Stake de “Generalização Naturalística”. É essa generalização naturalística que mobilizará o(a) leitor(a) a fazer generalizações e, partindo dessas generalizações, desenvolver novas idéias, conferir novos significados, alcançar novas compreensões sobre seu processo de aprendizagem.

Segundo Stake (ibidem p.236), a denominação estudo de caso é enfatizada por alguns/algumas pesquisadore(a)s porque ela atrai a atenção para a pergunta “o que especificamente pode ser aprendido pelo contato com um único caso?”.

André (1995:31) afirma que o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular e que o interesse do(a) pesquisador(a) ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade, mas ressalta que isso não impede que o(a) pesquisador(a) “esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade de ação”.

Nisbett & Watt (apud Lüdke & André, 1986:21-22) afirmam que o estudo de caso é desenvolvido em três fases. A primeira é chamada aberta ou exploratória e começa com um esboço de um plano de investigação que vai se definindo à proporção que o estudo se desenvolve. A segunda é denominada delimitação do estudo e é mais sistemática em termos de coleta de dados. A terceira fase envolve a análise e a interpretação sistemática dos dados e a elaboração do relatório.

A contribuição de Johnson (1992:90) sobre a elaboração do relatório do estudo de caso é bastante relevante. Segundo essa autora, a elaboração do relatório é muito importante

e isso faz com que redatore(a)s de estudo de caso busquem produzir um relato forte e vívido sobre o que ele(a)s observaram. O relatos devem, segundo a autora, ser temperados com exemplos interessantes que possibilitem ao(a) leitor(a) ver e entender o que ocorreu. Além disso, prossegue Johnson (ibid:91), “o relato deve ser forte o suficiente a fim de contar uma história ou relatar cenas que toquem a emoção do(a) leitor(a)”. Johnson (Ibidem) conclui afirmando que relatos de estudo de caso elaborados sob essas orientações podem transformar-se em leituras agradáveis, sendo que essa transformação dá-se devido à opção do(a) pesquisador(a) por escrever algo envolvente e que ofereça entretenimento ao invés de relatar algo apenas informativo.

A escritura de história de vida de Newton, apresentada no capítulo 3 desta tese, é iluminada pelos princípios identificados por Johnson (ibidem) como essenciais a esse gênero textual. Acreditamos que, ao adotá-los, estamos oferecendo ao(à) leitor(a), além do entretenimento mencionado por Johnson, a possibilidade de identificação com a história do participante da pesquisa e, conseqüentemente, o acesso à aprendizagem vicária.

Bogdan & Biklen (1998:54-59) afirmam haver vários tipos de estudo de caso e que cada um desses tipos tem condições especiais para ser adequado à pesquisa que se pretende realizar com procedimentos específicos a serem empregados adequadamente. Os autores destacam, dentre os vários tipos, os seguintes:

- a) histórico-organizacional – esta modalidade volta-se para o estudo de uma organização durante algum tempo, investigando o desenvolvimento dessa organização. Nesse caso, pode-se investigar como surgiu determinada escola, como foi o primeiro ano de funcionamento dela, que mudanças ocorreram ao longo dos tempos, como está a escola atualmente, entre outras questões. Nessa modalidade de estudo de caso, o(a) pesquisador(a) se apoiará em

fontes tais como entrevistas com pessoas que foram ou estão relacionadas à instituição, observação da escola na atualidade e documentos, incluindo vários registros escritos e fotografias antigas.

- b) observacional – Nessa modalidade de estudo de caso, a técnica de coleta de dados mais importante é a observação participante, que pode ser complementada com entrevistas formais e informais e com consulta a documentos. O foco do estudo de caso observacional tanto pode ser a totalidade de uma organização quanto alguns aspectos dela. Ao escolher o contexto ou o grupo onde realizará sua pesquisa, o(a) pesquisador(a) deve ter em mente que, quanto menor o número de participantes, maior será a possibilidade de alteração do comportamento desse(a)s participantes na presença do(a) pesquisador(a);
- c) história de vida – Neste tipo de estudo de caso, o(a) pesquisador(a) realiza longas entrevistas com um(a) participante, com o propósito de coletar uma narrativa em primeira pessoa. As entrevistas de história de vida podem envolver muitas horas de gravações e um alto volume de páginas transcritas. Enquanto algumas entrevistas de história de vida são direcionadas para revelar toda a vida do(a) participante da pesquisa – do nascimento até a atualidade –, outras são mais limitadas. Elas buscam reunir dados relativos a um determinado período da vida da pessoa, tal como a adolescência e o início da vida escolar, por exemplo.
- d) documental – O estudo de caso documental tem essa denominação porque neste tipo de investigação as fotografias, os vídeos, os filmes, os apontamentos, as cartas, os diários e os registros de casos clínicos são

utilizados como fontes de informações suplementares em pesquisas cujas técnicas principais são a observação participante ou as entrevistas.

Entendemos que a divisão do estudo de caso em categorias é puramente didática. De fato, nada pode nos garantir que um estudo de caso seja ortodoxamente do tipo história de vida ou documental, por exemplo. A possibilidade de um estudo de caso possuir área de contato com um ou mais tipos não pode ser descartada.

A pesquisa relatada nesta tese é, marcadamente, uma história de vida, cujos princípios são explicitados a seguir.

2.2 – História de vida

Como foi mencionado anteriormente, a história de vida é uma das modalidades do Estudo de Casos. Nessa modalidade, a intenção do(a) pesquisador(a) é, segundo Bogdan & Biklen (1998:56), captar a interpretação que o(a) participante da pesquisa faz de sua própria vida.

Para Moreira (2002:55), o método de história de vida:

Busca a visão da pessoa acerca de suas experiências subjetivas de certas situações. Estas situações estão inseridas em algum período do tempo de interesse ou se referem a algum evento ou série de eventos que possam ter tido algum efeito sobre o respondente.³²

O emprego de história de vida não é, exatamente, uma prática recente. Pineau e Le Grand (1993:20) mencionam que essa prática surgiu na cultura grega, no século V a.C, sob o nome de “bios”. Dez séculos depois (séc. V d.C), passa a ter a denominação de “biografia”. O termo autobiografia surge por volta de 1800, na Alemanha e Inglaterra.

Pineau & Le Grand (ibidem p. 106) afirmam que escrever histórias de vida não é uma prática insignificante, simplesmente narcisística, mas uma tentativa de tirar uma mais valia social da vida historiada.

³² Aqui Moreira refere-se ao(à) participante da pesquisa.

Bateson (1990:5) reafirma a importância de se escrever histórias de vida ao mencionar que elas tornam o invisível visível, proporcionam modelos ao(a)s seus/suas leitor(a)s e empoderam suas aspirações ao capacitá-lo(a)s a reconhecer padrões comuns de criatividade até então desconhecidos, ou os que não tenham sido devidamente estimulados.

Essa idéia de transmissão de saberes acompanha as histórias de vida desde as “bios”, criadas pelos gregos no século V a.C. Desde aquela época, segundo Pineau (2001:342), as histórias de vidas ilustres, como arte de comunicação de modelos exemplares a serem assimilados, constituíram-se num meio importante de transmissão dos saberes nacionais, religiosos e culturais a serem transmitidos aos aprendizes.

Fetterman (1998:9) observa que as histórias de vida das pessoas podem ser altamente reveladoras dos fenômenos que se pretende observar. O autor acredita que um indivíduo bem articulado pode prover o(a) pesquisador(a) de valiosas informações, as quais deverão ser checadas, antes de se construir uma base de conhecimentos sobre elas.

A modalidade de aprendizagem mediada pelo exemplo, que acompanha a história de vida desde seus primórdios, é ratificada pelos trabalhos iniciados pelo psicólogo canadense Albert Bandura no início dos anos 60.

Bandura (1972), em sua Teoria Social da Aprendizagem, destaca a importância da modelagem na realização de novos comportamentos sociais, dentre eles, a aprendizagem. A modelagem, segundo o autor, envolve a observação de modelos pelos quais o(a)s aprendizes se pautarão. A Teoria da Aprendizagem Social defende que nem toda aprendizagem é decorrente das experiências do(a) próprio(a) aprendiz, já que as pessoas podem aprender observando o comportamento das outras. Tal processo de aprendizagem é denominado por Bandura de “Aprendizagem Vicária”.

A Teoria Social da Aprendizagem envolve quatro elementos:

- a) atenção – a fim de aprender pela observação, o(a) aprendiz deve, obviamente, prestar atenção. Em geral, observamos pessoas atraentes, populares, competentes ou admiráveis;
- b) retenção – A fim de imitar o comportamento a ser modelado, o(a) aprendiz deve lembrar-se dele. A retenção envolve representações mentais das ações do modelo e ela pode ser incrementada por exercícios mentais ou práticos;
- c) reprodução – a prática, o “feedback” e a assistência de um “coach” contribuem para a reprodução do modelo. O sentimento de auto-suficiência e a crença na capacidade de desempenhar o novo comportamento são muito importantes;
- d) motivação e reforço – o(a) aprendiz pode não se tornar apto(a) a desempenhar o novo aprendizado até que seja reforçado(a) a fazê-lo. Se o reforço acompanha as atividades cognitivas apresentadas pelo modelo, a motivação para prestar atenção, introjetar e reproduzir a nova aprendizagem torna-se mais provável.

Nos anos 80, Bandura (1986) muda o nome de sua teoria criada nos anos 60 de Teoria Social da Aprendizagem para Teoria Social Cognitiva, por entender que a nova denominação descrevia melhor o trabalho que ele realizava. Essa mudança de denominação representava, também, uma estratégia de dissociar o autor e sua teoria da abordagem behaviorista.

Sob a ótica da Teoria Social Cognitiva, o comportamento humano é triádico e dinâmico e envolve a interação recíproca de características cognitivas, comportamentais e contextuais do(a) aprendiz.

Segundo Moreira (ibidem p.56), o método da história de vida pode ser dividido em três grandes tipos:

- a) a história de vida abrangente;
- b) a história de vida tópica;
- c) a história de vida editada.

A história de vida abrangente conta a vida do(a) participante da pesquisa desde suas memórias mais remotas até o momento da redação da história e nela busca-se recuperar todas as experiências de vida desse(a) participante, descrevendo-as da forma mais completa possível.

A história de vida tópica apresenta um recorte da vida do(a) participante e utiliza-se, em geral, de material autobiográfico como fonte primária de dados. A escritura da história de vida do participante da pesquisa relatada nesta tese filia-se a essa tradição metodológica.

A modalidade editada de história de vida pode ter um foco tanto abrangente quanto tópico e é caracterizada pelo papel do(a) pesquisador(a), que, ao trabalhar com as informações recolhidas, busca explicações sociológicas, faz comentários e levanta questões sobre essas informações.

Bogdan & Biklen (1998:174) entendem que o registro de histórias de vida é dinâmico quando o(a) pesquisador(a) adota palavras ou frases que facilitam a categorização das seqüências de eventos, mudanças ao longo do tempo ou passagens de um status para outro. A adoção de uma taxonomia será mais acertada se o(a) pesquisador(a) se propuser a observar a pessoa, o grupo, a organização ou a atividade por um período de tempo que compreenda, no mínimo, dois segmentos. As taxonomias típicas da história de vida envolvem períodos de tempo, estágios, fases, passagens, passos, carreiras e cronologia.

Outros pontos-chave podem compor a seqüência de história de vida (momentos críticos e transições, por exemplo).

As epifanias, mencionadas por Denzin (1989a:70), integram a categoria desses pontos-chave. Segundo esse autor, elas são:

momentos interacionais e experiências que deixam marcas nas vidas das pessoas. Nelas, o caráter pessoal é manifestado. Elas são sempre momentos de crises e alteram as estruturas fundamentais de sentidos na vida de uma pessoa. Seus efeitos podem ser positivos ou negativos.

Denzin (1989b, cap.7) identifica quatro tipos de epifania:

- a) a epifania maior, que envolve todos os aspectos da vida da pessoa;
- b) a epifania cumulativa, que caracteriza-se por experiências que duraram um longo período de tempo;
- c) a epifania menor, que, simbolicamente, representa um momento muito problemático num relacionamento ou na vida de uma pessoa;
- d) a epifania revivida, cujo significado é salientado pela sua repetição.

As duas principais abordagens metodológicas de história de vida – a história de vida clássica natural e a história de vida interpretativista – nos são apresentadas por Denzin (1989a:49-57).

A abordagem clássica entende que as vidas têm histórias que se desdobram ao longo do tempo e que essas vidas são marcadas por eventos objetivos e experiências. A história de vida é representada como uma produção rígida. Os passos são orientados por testagens de hipóteses que podem ou não ser operacionalizadas. O foco maior dessa abordagem é a preocupação com eventos objetivos e com definições subjetivas desses eventos. Acredita-se que as interpretações exatas, verdadeiras, válidas e consistentes dos eventos são viáveis.

Na abordagem interpretativista, o(a) pesquisador(a) inicia sua intervenção com um conjunto objetivo de experiências da vida do(a) participante da pesquisa. Essas experiências são geralmente relacionadas aos estágios do curso da vida (infância, adolescência, início da vida adulta e velhice) e às experiências do curso da vida (educação, casamento, vida profissional). Essa abordagem realiza-se com o apoio de entrevistas que envolvem respostas do(a) participante da pesquisa reagindo a estímulos, material biográfico concreto e contextualizado. O(a) pesquisador(a) incentiva o(a) participante a expandir vários trechos de sua história e a teorizar sobre a sua própria vida. O(a) pesquisador(a) analisa e interpreta cuidadosamente essas narrativas. Em seguida, alguns trechos e categorias da entrevista são separados. Procuram-se, então, padrões de significado e experiência. Chega-se, então, à reconstituição da história de vida do(a) participante e os fatores estruturais que moldaram a vida desse(a) participante são identificados. O próximo passo é a escrita de uma abstração analítica da história de vida. Essa abstração se concentrará nos processos estruturais da vida do(a) participante, nos diferentes tipos de teorias que se relacionam a essa experiência de vida e nas características únicas e gerais da vida do(a) participante.

A abordagem interpretativista, como pode-se ver, está alinhada com os desenvolvimentos recentes da etnometodologia, sociolinguística e análise narrativa.

Segundo Bogdan & Biklen (1998:57), a viabilidade de produzir-se uma história de vida é determinada, principalmente, pela natureza do(a) potencial participante da pesquisa. Há que se verificar se essa pessoa é bem articulada, se tem boa memória, se vivenciou os tipos de experiências que se pretende investigar ou se participou de tipos de organização ou eventos que o(a) pesquisador(a) deseja investigar. Há que se verificar, também, se o(a) potencial participante da pesquisa tem tempo disponível para dela participar.

As histórias de vida têm sido utilizadas em várias áreas de conhecimento, dentre elas a Psicologia e a Sociologia. Nas Ciências da Educação, elas têm sido empregadas, sobretudo, na (auto)formação de professore(a)s (Martinazzo, 2000; Nóvoa, 1995; Telles, 1995, *inter alia*).

Nesta tese, a base de conhecimentos sobre história de vida iluminará o trajeto de um aprendiz de uma língua estrangeira.

Bogdan & Biklen (op. cit.:174) e Smith (1994:300) fornecem sugestões genéricas de tópicos para a elaboração de histórias de vida que enfatizam processos educacionais do(a) participante da pesquisa. Com base nesses autores é que serão levantados os tópicos relevantes à escritura de um texto que aborda, especificamente, a história de vida de um aprendiz autônomo de língua inglesa. Pretende-se, neste processo, empregar ao máximo as potencialidades heurísticas da abordagem interpretativista com vistas a tornar a aprendizagem vicária mais uma alternativa de desenvolvimento profissional no contexto em que está inserido o participante da pesquisa.

2.3 – O participante da pesquisa

O participante da pesquisa relatada nesta tese é Newton Ribeiro Machado Neto, filho de D. Maria José e do Sr. Francisco Newber. Nascido em Fortaleza (CE), Newton morou até os dois anos e seis meses na cidade de Baturité (CE), quando seu pai, então funcionário do Banco do Brasil, foi transferido para a agência de Botucatu (SP). Aos dezessete anos, ele passou a morar em São Paulo (SP) e, desde 1996, reside em Brasília.

Newton tem interesse por línguas estrangeiras desde a infância e, desde então, recebeu apoio de seu pai e de sua mãe, que era professora, para que se dedicasse a elas.

Esse interesse, aliado a outros mencionados no corpo desta tese, contribuiu para que ele se tornasse um típico aprendiz autônomo de línguas.

A relevância da autonomia na aquisição de línguas por ele se traduz pelo êxito obtido nas certificações internacionais de inglês e pela capacidade de atender às demandas de sua carreira profissional, que exigem o conhecimento dessa língua estrangeira.

2.4 – Outro(a)s caminhanes

Apesar de o foco desta tese ser a história de vida de Newton, optamos por cotejar essa história com as de outro(a)s aprendizes para verificar eventuais similaridades que possam ratificar ambas. As histórias desse(a)s aprendizes integram o acervo do projeto AMFALE.

O Projeto AMFALE – Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras – é coordenado pela Prof^a Dr^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e “reúne pesquisadores interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras através de narrativas de aprendizagem”. Essas narrativas estão disponíveis no site <<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>>.

A propósito das narrativas do AMFALE cabe-nos mencionar a informação que nos foi dada pela Prof^a Dr^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva³³ segundo a qual não foi solicitado ao(à)s participantes das mencionadas narrativas que vinculassem suas histórias de vida a esta ou àquela base de conhecimentos.

Esclarecemos que nem sempre foi possível cotejar os dados de Newton com os do(a)s participantes do AMFALE. Essa impossibilidade, principalmente quanto às estratégias e aos estilos de aprendizagem, decorre do fato de que os dados de Newton relativos a essas duas bases de conhecimento foram coletados com o suporte de instrumentos específicos enquanto os dados do(a)s participantes do AMFALE são oriundos

³³ Comunicação pessoal no dia 24.01.2005.

de entrevistas e/ou depoimentos do(a)s aprendizes. Trata-se, portanto, de dados de natureza diferente. Além disso, não conhecemos a trajetória da aprendizagem dele(a)s da mesma forma como conhecemos a de Newton.

Optamos por manter o cotejamento das experiências de Newton com as do(a)s participantes do AMFALE pelo fato de, apesar de tantas diferenças no processo de coleta e na natureza dos dados, haver pontos significativos de contato entre eles que ratificam ambos.

2.5 – O contexto da pesquisa

A concepção de contexto que adotamos na pesquisa relatada nesta tese envolve a proposta de Hammersley & Atkinson (1983: 52), segundo a qual não se deve confundir lugar com contexto. O primeiro é apenas uma construção ou um espaço físico, enquanto o segundo é, segundo Gallimore & Goldenberg (1993:316), algo que envolve as pessoas presentes, os valores culturais predominantes, as operações e as exigências da própria atividade, o roteiro de conduta que governa as ações e os propósitos, e as motivações do(a)s participantes do grupo. É, portanto, um construto social.

O contexto no qual estão inseridos o pesquisador e o participante da pesquisa relatada nesta tese é o Banco do Brasil e, conseqüentemente, todas as implicações decorrentes do pertencimento deles à mencionada instituição.

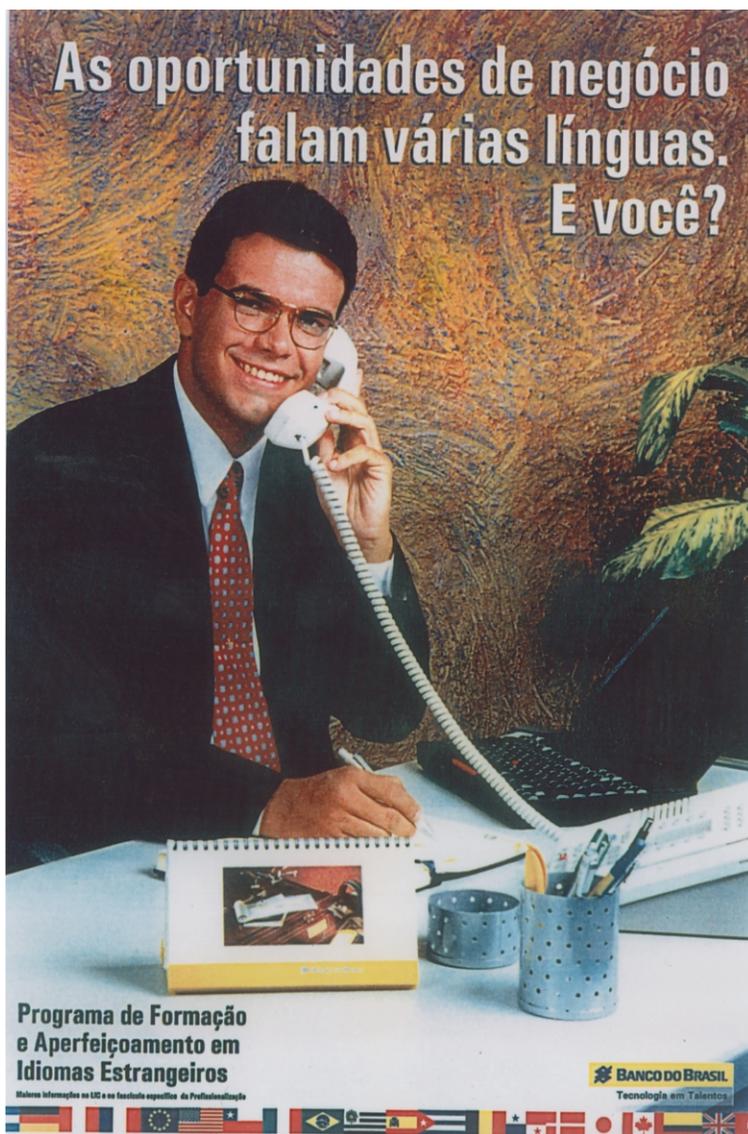
O Banco do Brasil é uma empresa que tem tradição na formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos. A manutenção dessa tradição demanda muito empenho daquele(a)s envolvido(a)s no planejamento de ações educacionais para uma empresa com um contingente de empregado(a)s tão heterogêneo, com agências nos mais diversos contextos nacionais e internacionais e com a necessidade de manter-se competitiva no mercado.

Dentre as várias ações empreendidas pelo Banco do Brasil para formar e aperfeiçoar seu pessoal, interessa aos propósitos da pesquisa relatada nesta tese o Programa de Desenvolvimento em Idiomas Estrangeiros, mais especificamente as políticas da empresa para tornar seus/suas funcionário(a)s proficientes em língua inglesa.

As possibilidades de acesso ao Programa são amplamente divulgadas, afim de oferecer ao funcionalismo a possibilidade de acesso às bolsas de estudo de idiomas.

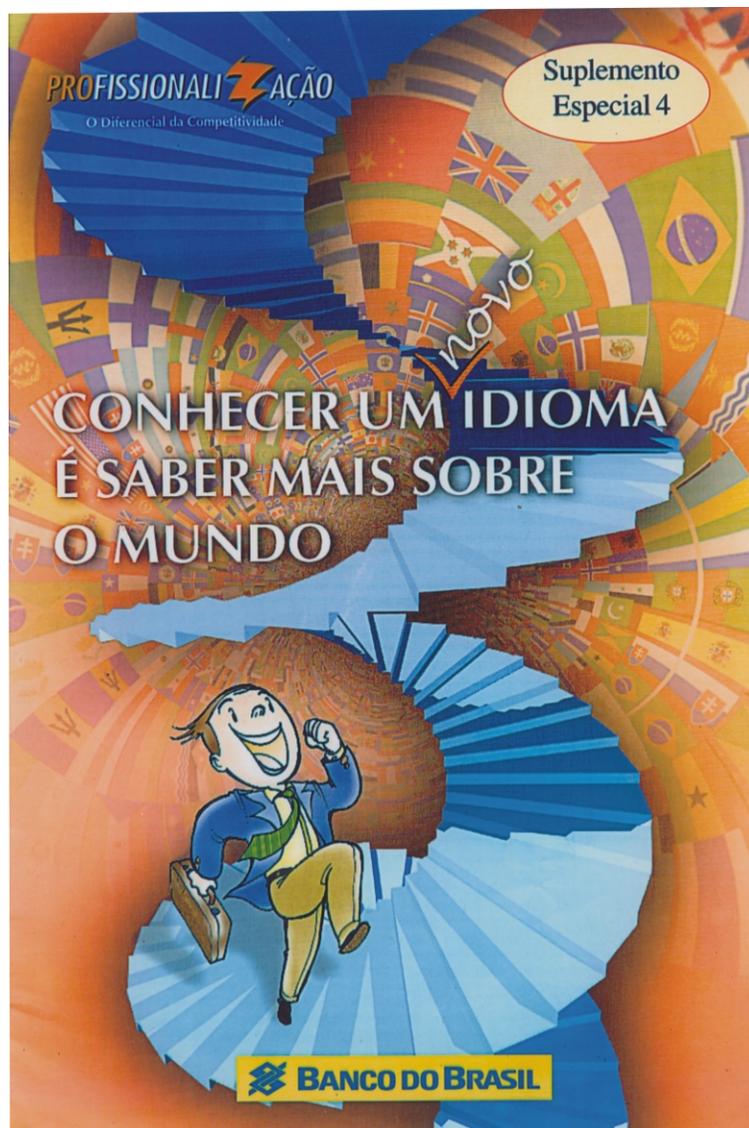
Na campanha de divulgação do Programa, duas peças publicitárias – um *banner* e um fascículo – tiveram papel fundamental na familiarização do(a)s funcionário(a)s com as novas possibilidades que lhes são oferecidas.

O banner, conforme podemos ver, a seguir, em sua versão reduzida, associa o conhecimento de idiomas a oportunidades de negócios como forma de despertar o interesse do(a)s funcionário(a)s para ingressarem no programa.



Fotografia nº 1

O fascículo, cuja capa reproduzimos a seguir, tem uma apresentação que associa sucesso na carreira profissional com conhecimento de idiomas (observe a escada estilizada da capa):



Fotografia nº 2

A elaboração desse fascículo teve como objetivo divulgar o programa de idiomas para o(a)s funcionário(a)s do Banco que não o conheciam e familiarizar aquele(a)s que o conheciam com as mudanças nele ocorridas.

O fato é que o fascículo trazia orientações de ordem bem prática. Vejamos o que ele sugere (p.6) para que o(a) aprendiz faça um bom curso de idiomas.

Você e sua motivação

- quais os seus motivos para estudar?
- pretende dominar todos os aspectos da língua ou apenas um? (por exemplo, conversação ou leitura?);
- tem interesse em estudar aspectos culturais do país?
- a que nível de competência você quer chegar?
- tem disponibilidade para freqüentar todas as aulas?
- terá tempo suficiente para estudar fora da sala de aula?
- já estudou uma língua estrangeira antes? Como foi sua experiência?
- tem facilidade para aprender ou precisa estudar muito para dominar novas estruturas?
- tem autonomia para a auto-instrução?

Quanto à escola, verifique:

- participa de alguma associação, tal como ABCI (das culturas inglesas), BNC (Binational Centers, dos IBEUs) ou LAURELS (escolas independentes), que organiza programas de desenvolvimento do professor, convenções e cursos de especialização?
- qual a formação dos professores? Eles participam de associações profissionais tal como BRAZ-TESOL (Associação Nacional de Professores de Inglês)
- há reciclagens periódicas?
- tem instalações adequadas?
- quais os materiais e equipamentos à disposição do aluno?
- tem centro de auto-aprendizagem, computadores com programas multimídia, vídeo? Como são os critérios de uso do laboratório?
- possui biblioteca?
- tem sistema de recuperação para aluno com ausências justificadas (por exemplo, viagem a serviço)?
- como é feito o monitoramento e a avaliação do treinando?
- como é a classificação dos níveis?
- qual a carga horária de cada nível?
- prepara para uma certificação de reconhecimento internacional?

Próximo de completar um quarto de século, o Programa de Idiomas do Banco do Brasil avançou bastante no que diz respeito ao oferecimento de oportunidades de aprendizagem de línguas estrangeiras ao(à)s funcionário(a)s e na busca das melhores alternativas de ensino de línguas estrangeiras disponíveis no mercado.

O participante desta pesquisa recebeu incentivo do Programa para realizar as certificações internacionais de inglês e está sendo ressarcido das despesas que tem com o curso de língua japonesa, que faz atualmente.

2.6 – O princípio ético

O exercício da pesquisa coloca o(a) pesquisador(a) em contato estreito com a vida do(a)s participantes da pesquisa e/ou com as instituições pesquisadas. Essa condição coloca

o(a) pesquisador(a) diante de situações nas quais ele(a) tem que decidir o que gravar/anotar, como lidar com informações privilegiadas sobre o(a)s participantes e/ou instituições e como administrar eventuais conflitos entre o(a)s envolvido(a)s na investigação.

A inobservância de princípios éticos pode, segundo Punch (1994:94) causar transtornos ao contexto pesquisado e traumas pessoais ao(à) pesquisado(a) e ao(à) pesquisador(a).

Consultas bibliográficas (Punch, 1994; Burgess, 1984 e Fetterman, 1998) nos revelaram a necessidade de eleger como princípios éticos sob os quais conduzir esta pesquisa as questões da revelação ou preservação da identidade do(a)s participantes, da obtenção da permissão para realizar a pesquisa e da oferta de reciprocidade.

Preservação da identidade

Nessa categoria, optamos por mencionar o nome do participante da pesquisa, haja vista que o relato, dado o rico potencial vicário que a experiência oferece, torna-se mais verossímil ao apresentarmos um aprendiz bem sucedido com nome, sobrenome e local de trabalho. Além disso, a revelação da identidade não representa qualquer possibilidade de risco para a imagem dele diante da empresa na qual trabalha.

Permissão

Para seguir os preceitos da boa ética, submetemos a narrativa de vida ao participante da pesquisa e dele obtivemos a assinatura em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 4). Obtivemos, também, autorização escritas para mencionarmos informações sobre o Programa de Idiomas do Banco do Brasil (anexo 5).

Reciprocidade

A título de reciprocidade pela colaboração que nos prestou ao longo da pesquisa, colocamos à disposição do participante os resultados obtidos para que ele conheça de forma sistematizada os processos envolvidos na sua aquisição de inglês, para que possa aplicá-los no estudo de japonês, que, atualmente, é o centro de seus interesses.

Ao Banco do Brasil, entregamos a memória de seu Programa de Idiomas, que foi por nós reconstituída com o apoio de documentos dispersos e de alguns cujas cópias guardamos quando não tínhamos nem a idéia de que faríamos uma tese apoiada em alguns dados neles contidos.

Além da reconstituição histórica do Programa de Idiomas, a pesquisa relatada nesta tese pode ser útil em futuras adequações do mencionado programa.

2.7 – A coleta de dados

A maneira que os dados são coletados reflete sobre a qualidade da pesquisa que os tiver como insumo. Nesse sentido, Miles & Huberman (1984:235) afirmam que se o(a) pesquisador(a) buscar coletar dados de forma consciente e reexaminar suas conclusões a respeito desses dados usando múltiplas fontes e modos de evidência, o processo de verificação do que se pretende pesquisar será constituído, principalmente, durante a coleta de dados e pouco restará a ser feito além da descrição dos métodos de trabalho.

Igualmente importante é a seleção dos instrumentos/técnicas a serem utilizados. Na pesquisa relatada nesta tese, foram utilizadas a análise documental, fotografias e entrevistas, cujos princípios são explicitados a seguir.

2.7.1 – Análise documental

O(a)s pesquisadore(a)s podem utilizar-se de vários tipos de documentos que os auxiliarão a responder suas perguntas de pesquisa. Segundo André (1995:28), “os

documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”.

Segundo Hammersley & Atkinson (1983:129), há uma vasta gama de documentos que pode ser de alguma relevância ao trabalho do(a) pesquisador(a), independentemente do caráter formal ou informal deles.

De acordo com Hammersley & Atkinson (ibidem p. 142-143), a existência e a relevância dos documentos dotam o(a) pesquisador(a) de um rico filão de tópicos de análise e de uma valiosa fonte de informações. Tais tópicos incluem, de forma não-exaustiva, as seguintes perguntas:

- como os documentos são escritos?;
- como eles são lidos?;
- quem os escreveu?;
- quem os lê?;
- com que propósitos eles são lidos?;
- em que ocasiões eles são lidos?;
- quais as conseqüências da leitura deles?;
- o que está registrado?;
- o que foi omitido?;
- o que é presumido?;
- o que o autor presume sobre o leitor?;
- o que os leitores precisam saber a fim de que o documento faça sentido para eles?.

Integram o corpus desta pesquisa, na condição de documentos, certificados, livros didáticos, fotografias e revistas em quadrinhos cedidos ao pesquisador pelo participante da pesquisa.

2.7.2 – A fotografia

A fotografia está intimamente ligada às pesquisas qualitativas e a elas oferece uma diversidade de alternativas de uso.

Fetterman (1998:66) afirma que as fotografias permitem ao(à) pesquisador(a) interpretar eventos retroativamente, oferecendo uma rara segunda chance.

Bogdan & Biklen (1998:142) dividem as fotografias utilizadas em pesquisas educacionais em duas categorias: aquelas tiradas por outra pessoa que não o(a) pesquisador(a) e as produzidas pelo(a) próprio(a) pesquisador(a).

As fotografias utilizadas na pesquisa relatada nesta tese registram aspectos relevantes da história de vida do participante e nos foram cedidas por ele.

2.7.3 – Entrevistas

Nossa prática com entrevistas (Moura Filho, 2000) em pesquisa educacional nos fez ver a importância dessa técnica na compreensão da história, dos valores, das crenças e da concepção de vida do(a)s participantes da investigação.

De acordo com Bogdan & Biklen (op.cit. p. 94), as entrevistas podem ser utilizadas, nas pesquisas de caráter qualitativo, de duas formas. Elas podem ser a estratégia predominante na coleta de dados ou podem ser empregadas em associação com outras técnicas. Nesta pesquisa, adotamos a segunda alternativa de uso.

Segundo Thompson (1998:254), o(a) pesquisador(a) que deseja ser bem sucedido(a) em seu trabalho deve possuir:

- interesse e respeito pelo(a)s outro(a)s como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a ele(a)s;
- capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião dele(a)s;
- disposição para ficar calado(a) e escutar;
- capacidade de resistir à tentação de discordar do(a) informante ou de lhe impor suas próprias idéias.

Nesta pesquisa, adotamos a classificação de entrevistas proposta por Fontana & Frey (1994:361), que as divide em estruturadas e não-estruturadas e semi-estruturadas, de acordo com a condição de serem mais ou menos dirigidas. Cruz Neto (1998:58) afirma que na entrevista não-estruturada ou aberta, o(a) entrevistado(a) aborda livremente o tema proposto, enquanto que na estruturada são empregadas perguntas formuladas antecipadamente. As entrevistas semi-estruturadas são decorrentes da articulação das modalidades estruturada e não-estruturada.

Dão suporte a esta pesquisa entrevistas não-estruturadas e semi-estruturadas. Tais entrevistas foram gravadas em áudio e degravadas para, então, serem analisadas pelo pesquisador.

Inicialmente, fizemos, dia 3/9/2001, uma ampla entrevista piloto³⁴ para mapear os aspectos vinculados à aprendizagem autônoma que nos propomos a investigar. Posteriormente, foram feitas entrevistas específicas envolvendo aspectos das bases de conhecimento sobre o papel do(a) professor(a), “o bom aprendiz de línguas”, estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem e autonomia do(a) aprendiz. Nessa segunda fase de entrevistas, concluída no dia 3/6/2005, foram dados, em cada sessão de entrevista,

³⁴ Essa entrevista e as que a sucederam tiveram como insumo pesquisas bibliográficas sobre os temas abordados nelas.

insumos sobre o tema a ser abordado. Ao compararmos a entrevista realizada no primeiro momento com as realizadas posteriormente, não percebemos a ocorrência de divergências significativas.

2.8 – Os procedimentos de análise dos dados

Entendemos que, nas pesquisas de orientação qualitativa, a análise de dados deve ser uma constante. Traduzimos esse entendimento em análises realizadas durante todas as etapas da pesquisa relatada nesta tese.

Ilumina o processo de análise de dados de nossa pesquisa a definição proposta por Bogdan & Biklen (1998:157), a seguir transcrita:

A análise de dados é o processo sistemático de exploração e organização de transcrições de entrevistas, notas de campo e outros materiais que você acumula para ampliar sua própria compreensão sobre eles e para capacitá-lo(a) a apresentar o que você descobriu para o(a)s outro(a)s. A análise envolve trabalhar com os dados, organizá-los, dividi-los em unidades manejáveis, sistematizá-los, identificar padrões, descobrir o que é importante, o que é para ser apreendido e decidir o que você contará ao(a)s outro(a)s.

A identificação de padrões mencionada na definição de análise de dados proposta por Bogdan & Biklen (op. cit.) possibilita a saliência do que eles chamam de “categoria”.

No contexto da pesquisa qualitativa, categoria é assim definida por Gomes (1994:68):

A palavra categoria, em geral, se refere a um contexto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à idéia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise de pesquisa qualitativa.

O autor (op. cit.) prossegue afirmando que “as categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados”.

Ao longo da pesquisa, foram ratificadas as seguintes categorias, estabelecidas, com o suporte de investigações bibliográficas, no início da pesquisa relatada nesta tese:

- o bom aprendiz de línguas;

- estilos de aprendizagem;
- estratégias de aprendizagem;
- autonomia;
- o papel do(a) professor(a) na aprendizagem autônoma.

Complementam essas cinco categorias dados relativos aos tópicos “carreira profissional e proficiência em língua inglesa” e “o programa de idiomas do Banco do Brasil”.

Dentre as diversas possibilidades de análise de dados qualitativos (Fetterman, 1998; Bogdan & Biklen, 1998; Merriam, 2001 e Richardson, 1994, por exemplo), as categorias serão analisadas à luz da cristalização, haja vista o fato de que essa metodologia de análise mostrou-se a mais compatível com a natureza dos dados coletados e com a definição de autonomia proposta por Paiva (2002a), que é norteadora desta pesquisa.

Ao fazermos essa opção metodológica, achamos conveniente, até para legitimar nossa escolha, mostrar a comparação entre a cristalização e outra metodologia bastante consagrada nas pesquisas qualitativas. Segundo Richardson (1994: 522),

nas pesquisas tradicionalmente apresentadas, valorizamos a triangulação como método...Naquele processo, o(a) pesquisador(a) dispõe de “diferentes métodos” – tais como entrevistas, exploração de dados coletados e checagem de documentos – para “validar” suas descobertas. Esses métodos, entretanto, compartilham os mesmos princípios, incluindo a suposição de que existe um “ponto fixo” ou “objeto” que pode ser triangulado, mas no gênero textual misto pós-moderno³⁵, não triangulamos, cristalizamos. Entendemos que há bem mais do que “três lados” a partir dos quais podemos analisar o mundo^{36, 37}

³⁵ No gênero textual misto, o(a) pesquisador(a) transita livremente entre os gêneros literário, artístico e científico, geralmente rompendo os limites de cada um deles. Nessa produção textual, o(a) pesquisador(a) pode fazer diferentes interpretações sobre o mesmo tópico.

³⁶ Nossa tradução livre do texto: In traditionally staged research we valorize “triangulation” as a method.... In that process, a researcher deploys “different methods” – such as interviews, exploration of census data, and document checking – to “validate” findings. These methods, however, carry the same domains assumptions, including the assumption that there is a “fixed” point or “object” that can be triangulated. But in postmodernist mixed-genre texts, we do not triangulate; we crystallize. We recognize that there are far more than “three sides” from which to approach the world.

A autora (ibidem) prossegue defendendo que a metodologia mais adequada para a “validação” em textos pós-modernistas não é o triângulo – um objeto bidimensional fixo. Para ela, é melhor ter como referência o cristal, que combina simetria e essência com infinita variedade de formas, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de abordagem. Segundo a autora, os cristais crescem, mudam, se alteram, mas não são amorfos.

Richardson (ibidem) prossegue sua defesa da cristalização afirmando que os cristais são prismas que refletem as exterioridades e as refratam dentro de si, criando diferentes cores, padrões e ordens, dispersando-os em várias direções. O que nós vemos depende do nosso ponto de observação. A mudança da triangulação para a cristalização compreende sair da geometria plana e adotar a metáfora da luz, que envolve tanto ondas quanto partículas.

A autora (ibidem) prossegue afirmando a supremacia da cristalização nos assegurando que os processos nela envolvidos desconstróem a idéia tradicional de “validade” e nos levam a ver que não existe uma verdade única e como os textos validam a si próprios.

Seliger & Shohami (2001:201) esclarecem que as técnicas de análise de dados qualitativos lidam com dados não-numéricos e unidades lingüísticas nas formas oral ou escrita.

Nesta pesquisa, os dados analisados derivaram de documentos, fotografias e entrevistas.

³⁷ Janesick (1994: 215) relativiza essa voz ao afirmar que, apesar de o termo ter sido utilizado, originalmente, por topógrafos, para descrever o processo de localização da intersecção de três pontos, não significa que, na pesquisa qualitativa, triangulação seja, apenas o uso de três métodos ou perspectivas.

2.9 – Redigindo a história de vida

Entendemos que a redação da história de vida é parte essencial do processo de pesquisa. O descuido nessa etapa pode limitar a disseminação de idéias sobre as quais poderão ser estabelecidas relevantes bases de conhecimento. Merriam (2001:220) endossa o que afirmamos ao mencionar que a pesquisa será de conseqüências limitadas se for divulgada precariamente.

Segundo Merriam (*ibidem*), o dado mais importante no processo de relato de uma pesquisa é levar em conta o(a)s seus/suas prováveis leitore(a)s. No caso da pesquisa relatada nesta tese, são dois os norteadores do processo de escrita: o cumprimento da exigência acadêmica e o compromisso de oferecer, a título de reciprocidade, ao participante da pesquisa e à instituição na qual ele está inserido, um texto que aborde, de forma sistematizada, os processos de aquisição autônoma de uma língua estrangeira. O texto pode beneficiar outro(a)s aprendizes inserido(a)s em contextos profissionais que poderão usufruir, vicariamente, dele.

A reconstituição da história de vida do participante desta pesquisa é orientada, em parte, pela afirmação de Thompson (1998:43), segundo a qual “a história não deve apenas confortar, deve apresentar um desafio e uma compreensão que ajude no sentido da mudança”.

Devido ao fato de ser uma história muito bem sucedida, rememorar a trajetória de Newton pode parecer uma prática narcisística, em relação a ele, e estabelecadora de uma zona de conforto, para o pesquisador, haja vista que ele não terá de lidar com assuntos polêmicos e/ou controversos, o que é inverídico. Na verdade, os méritos dessa história são o potencial de ela lançar luzes sobre o processo autônomo de aquisição de inglês e a

possibilidade de ela inspirar o(a)s leitore(a)s/aprendizes para que reorientem esforços de aprendizagem na direção do êxito.

Ao escrevermos a história de Newton, percebemos que a cronologia, que em geral serve de pano de fundo para o gênero textual história de vida, nem sempre foi apresentada de modo linear nela. Além disso, há alguns hiatos referentes a fases da vida de Newton. Decidimos assimilar esses dois fatores, pois sabemos que os lapsos de memória são inerentes à condição humana e entendemos que lançar mão de artifícios para dissimulá-los seria expurgar da pesquisa a vida humana e o seu aspecto subjetivo.

Na Pós-Modernidade, o gênero história de vida, bem como outros que relatam pesquisas qualitativas, não segue um cânon rígido. Ao referir-se às diversas possibilidades de escritura desses textos, Richardson (1994:524) afirma que as práticas de escrita podem melhorar a forma tradicional de fazer relatos, tornando, assim, o texto mais atraente.

Para a autora (ibidem p. 516), a etapa de redação de uma pesquisa extrapola o papel de atividade de conclusão e tem caráter de ferramenta heurística, que pode possibilitar o aprofundamento da descoberta e a análise do tópico investigado, além de desvelar a relação pesquisador(a)/pesquisa, o que torna forma e conteúdo indissociáveis.

Optamos por adotar, no processo de coleta de dados para a elaboração da história de vida de Newton, o modelo dialógico apresentado por Pineau & Le Grand (1993: 102). Tal modelo envolve o estabelecimento de cooperação entre o(a) participante da pesquisa e o(a) pesquisador(a) para analisar o observado quanto ao sentido e à coerência.

Na escritura desta tese optamos pelo uso dos aportes teóricos relativos às metáforas, à intertextualidade e ao presente etnográfico, que passamos a discutir.

Richardson (op. cit.: 519) afirma que a metáfora é a coluna vertebral da escrita, pois, como a coluna, ela suporta pesos, permite movimentos, está localizada próximo à superfície e une as partes em um todo funcional e coerente.

Paiva (2002b) identifica na metáfora um facilitador na condução de seu memorial. Foi essa identificação que lhe possibilitou produzir um texto fluido e estimulante.

Nesta tese, o fio condutor é a metáfora da viagem. Essa opção nos permitiu utilizar um rico campo semântico e guarda forte identidade com as idéias de movimento, avanço e progresso, que estão contidas, também, no campo semântico da educação.

A intertextualidade³⁸ ajuda, acreditamos, a estabelecer uma aderência do(a) leitor(a) ao texto desta tese ao atraí-lo(a) com o apoio de um texto já introjetado na memória textual coletiva.

A intertextualidade presente no título desta tese e nas seções do capítulos tem como referência excertos de letras de canções da Música Popular Brasileira e de poemas.

O presente etnográfico é, segundo Fetterman (1998:124), um recorte da vida – uma imagem congelada. Esse aporte teórico sugere que a cultura estudada permanece imóvel ao longo dos anos, inclusive no período posterior ao descrito no relatório da pesquisa, o que confere consistência aos textos e lhes dá um caráter de perenidade.

Com o apoio desses três aportes teóricos e tendo como referência a não-rigidez quanto à forma dos textos que relatam pesquisas qualitativas (Richardson, 1994: 524 e Merriam, 2001:227), decidimos intercalar a narrativa da história de vida de Newton com excertos de falas de aprendizes do AMFALE. Pareceu-nos mais adequado optarmos pela

³⁸ A noção de intertextualidade foi introduzida na Teoria Literária na década de 60 por Kristeva (1974) e teve como antecedente o conceito de dialogicidade proposto por Bakhtin (1992).

apresentação diferenciada como forma de realçar a história de vida dele, ao tornar sua leitura mais fluida com o uso da narrativa.

Quanto ao fato de a história estar narrada na terceira pessoa e a eventual possibilidade disso comprometer a qualidade da pesquisa, é esclarecedor mencionar a bem sucedida experiência de Bateson (1990), que produziu, na terceira pessoa, textos vigorosos sobre experiências femininas.

Esclarecemos que, apesar de afirmarmos que estamos escrevendo a história de vida de Newton, está além dos propósitos desta tese reconstituir toda a sua biografia. Na verdade, nossa proposta é trabalhar com o recorte dessa biografia relativo à trajetória dele na aquisição de inglês. O uso do termo “história de vida” justifica-se pelo fato de essa ser a denominação adotada na taxonomia relativa às pesquisas qualitativas.

A escritura da história de vida de Newton, que será apresentada no próximo capítulo, tem como inspiração Dewey (1997)³⁹, para quem o exame da experiência é a chave para a educação. Segundo esse autor, precisamos compreender como a experiência ocorre, a fim de viabilizarmos uma educação que beneficie os indivíduos e a sociedade, tanto no presente quanto no futuro.

Diário de Bordo

A elaboração deste capítulo metodológico envolveu o esclarecimento quanto à opção metodológica pelo estudo de caso (Merriam, 2001), a explicitação dos princípios da história de vida (Bogdan & Biklen, 1998, *inter alia*), a exposição da Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1972, 1986), as apresentações do participante da pesquisa e do projeto AMFALE, a descrição do contexto da pesquisa, a identificação dos princípios éticos norteadores da

³⁹ O livro *Experience and education* foi publicado, originalmente, em 1938, pela Editora Collier Books, de Nova Iorque.

pesquisa (Punch, 1994), o esclarecimento quanto a instrumentos/procedimentos de coleta de dados (Miles & Huberman, 1984, *inter alia*), a exposição dos processos de análise (Bogdan & Biklen, 1998) e a apresentação dos processos envolvidos na escritura da história de vida do participante da pesquisa (Merriam, 2001).

São, portanto, essas as bases de conhecimento que darão suporte ao próximo capítulo, no qual serão apresentados e analisados os dados da pesquisa relatada nesta tese.

Capítulo 3

Caminho que se fez caminhando: apresentação e análise dos dados da pesquisa

Neste capítulo, serão apresentados e analisados, com o suporte da teoria exposta no capítulo 1 desta tese, os dados relativos ao processo de autonomia de um aprendiz de inglês inserido em contexto profissional. Iluminarão esse trabalho os princípios metodológicos de estudo de caso, mais especificamente das histórias de vida, abordados no capítulo 2.

Na reconstituição da história de vida do participante da pesquisa⁴⁰ emergiram, fundamentadas em pesquisas bibliográficas sobre o processo de construção das bases de conhecimentos sobre autonomia e carreira profissional e nas narrativas de Newton, as categorias relativas ao bom aprendiz de línguas, aos estilos de aprendizagem, às estratégias de aprendizagem, ao papel do(a) professor(a) e ao binômio carreira profissional e proficiência em língua inglesa.

Reconhecemos que, por maior que tenha sido nosso empenho em relatar as experiências de aprendizagem do participante da pesquisa, haverá áreas não abordadas. Esses hiatos têm motivação dupla. O primeiro motivo é que, mesmo contando com o apoio tecnológico nas gravações de entrevista, tornou-se impossível reproduzir *ipsis verbis* as falas do participante da pesquisa, pois, para darmos organicidade ao trabalho, tivemos que dividir as entrevistas em categorias e optar pelo que nos pareceu mais relevante. O segundo motivo é que, por maior que seja a capacidade de o participante trazer à tona fatos de sua vida ocorridos há muitos anos, ele não os pode recuperar na totalidade. Esses hiatos não representam, acreditamos, demérito, pois, melhor tê-los do que reconstituir uma história de

⁴⁰ A versão integral da história de vida de Newton está disponível no anexo 6 desta tese.

vida com uma riqueza de detalhes tal que a tornasse fantasiosa, e, por isso, inverossímil, como o fez Betto (2002).

Os hiatos que mencionamos não ofuscarão, na história narrada a seguir, a capacidade que as histórias de vida têm de desvendar o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Pelo contrário, permitirão, segundo Iser (1994), que o(a) “leitor(a) ativo(a)” os preencha com excertos de sua história de vida, o que favorecerá a modalidade de aprendizagem denominada por Bandura (1972) de vicária.

É sob esses princípios que passaremos a narrar e a analisar a história de Newton Ribeiro Machado Neto. Antes de começarmos a narrativa e as análises, é conveniente lembrarmos que, por tratar-se de uma reconstituição de história por categorias, em alguns momentos a cronologia linear cederá lugar a *flashbacks* e/ou avanços.

No princípio era a palavra

Duas coisas intrigavam o garoto de seis anos quando cruzava a via Anhangüera, sentado no banco traseiro do fusca paterno: a primeira era a menção do nome de seu tio Luiz em várias placas ao longo da estrada. As placas, descobriu, posteriormente, apenas recomendavam “Luz baixa ao cruzar veículos”. O segundo enigma era que, apesar de estar com o processo de alfabetização praticamente consolidado, algumas palavras escritas nos *outdoors* não guardavam qualquer identificação com o universo que lhe era apresentado na escola. A professora não trabalhava com as sílabas de palavras tais como Volkswagen, Atlantic, Shell ou General Motors. Situa-se, ali, o início da compreensão de que a língua que falava não era a única existente. Essa compreensão era ratificada pelo hábito paterno de ouvir rádios de ondas curtas, que transmitiam programas em outras línguas, e pelos textos bilíngües da Seleções do Reader’s Digest, que desafiavam o garoto a buscar eventuais

padrões de semelhanças entre as duas línguas que lhe possibilitassem ter acesso à língua estrangeira que lhe parecia estranha.

Esse interesse precoce em desvendar os significados de línguas estrangeiras foi, também, identificado em narrativas do Projeto AMFALE, conforme ilustra o excerto apresentado a seguir:

Sempre gostei e desejei aprender línguas. Minha avó paterna era Síria e sempre que podia falava em sírio com seus filhos e netos. Lembro-me dela brava, dizendo “yala da hili si meck” (o som é esse, mas não sei como escrever em sírio). Ficava encantada ao ver alguém falando em outra língua e me lembro nitidamente de ficar atrás dela perguntando como dizer isso e aquilo em sírio. Naquela ocasião, estava aprendendo a escrever na escola e fiz uma lista de palavras em português e coloquei sua tradução ao lado em sírio. Obviamente, coloquei a tradução de como eu achava que a palavra era escrita de acordo com a forma como era pronunciada e não a palavra propriamente dita. Nunca me esqueci, por exemplo, que pão em sírio é pronunciado “robis”, o que memorizei automaticamente porque o associei à palavra “robe” em português (roupão, penhoar).
<http://www.veramenezes.com/pesq_lilliane.htm>.

Como pudemos observar, sobressaem nas memórias do participante da pesquisa e da participante do AMFALE o uso, ainda que inconsciente, de estratégias de aprendizagem para se apropriarem das primeiras palavras em línguas estrangeiras.

Já ciente de que havia línguas diferentes da sua, Newton começou uma jornada em direção à aprendizagem da língua inglesa. Seu ponto de partida foi querer saber como dizer determinadas palavras em “brasileiro”. Os pais de Newton, que sempre estimularam o(a)s filho(a)s a estudar e a buscar novas aprendizagens, percebem o despertar do interesse do filho por inglês e matriculam Newton, então com oito anos de idade, em um curso de inglês voltado para crianças. Foi nesse curso que experienciou, formalmente, escrever em inglês e treinar a audição para o idioma estrangeiro. Nessa experiência de aprendizagem formal de inglês, ele não teve, devido ao despreparo da escola que o acolheu, oportunidade, pois as aulas eram centradas na figura da professora, nem maturidade para constatar que tinha bastante facilidade em assimilar o que lhe era ensinado. A falta de identificação, pela escola, desse talento e o despreparo dela para lidar com um aluno bem acima da média da turma

fizeram com que o aluno interessado começasse a desencantar-se da aprendizagem. O livro didático não o estimulava e já não apresentava qualquer atrativo. Tudo parecia-lhe simples demais e pouco desafiador. Diante desse quadro, só restou-lhe interromper sua trajetória, após dois anos de desacertos.

O garoto que saíra de Baturité (CE) com pouco mais de dois anos de idade não tinha como avaliar se havia feito algum progresso no conhecimento de inglês no curso realizado em Botucatu (SP). Na cidade para a qual seu pai, que era funcionário do Banco do Brasil, fora transferido, faltavam-lhe oportunidades de falar inglês sem a artificialidade que identificou nas aulas do curso de inglês para crianças e que contribuiu para que interrompesse o aprendizado.

O fato de os pais de Newton terem investido em uma boa biblioteca para a família deu a ele a oportunidade de estudar autonomamente, especialmente inglês. No contexto familiar, o autodidatismo era bem marcado. D. Maria José, mãe de Newton, aprendeu a costurar com o apoio de métodos auto-instrucionais e utilizava-se dos livros para melhorar seu desempenho na função de professora. A aprendizagem autônoma possibilitou ao Sr. Francisco Newber, pai de Newton, conciliar a carreira de bancário com seus interesses acadêmicos.

Aos nove anos de idade, uma viagem de férias com a família ao Rio de Janeiro proporcionou-lhe sua primeira epifania relativa ao aprendizado de inglês. Ao visitar o Corcovado, sua atenção foi atraída pela presença de vários falantes nativos de inglês. Sentiu-se confortável ao perceber que conseguia entender o que o(s) turistas falavam. É certo que não entendia muita coisa, mas entendia. O ponto alto dessa primeira epifania ocorreu quando um dos turistas, apontando para uma praia, perguntou-lhe, em inglês, se aquela era Copacabana. Ao responder “yes”, percebeu que transpusera um limiar, que estava

entendendo algo fora dos limites da sala de aula. Foi nessa ocasião, acredita, que começou a introjeção da crença de que o conhecimento da língua estrangeira podia representar um diferencial em sua vida. Após essa epifania, ele passou a observar mais atentamente os vários caminhos que poderiam ser favoráveis à sua aprendizagem. Ele nos conta que, raramente, incluía a instrução formal como alternativa de percurso.

Das narrativas do AMFALE retiramos o excerto, a seguir transcrito, em que se pode observar o contentamento do aprendiz em uma epifania envolvendo o uso de inglês em situações reais:

Aos 16 anos fazia pequenos quadros para vender. Morava em Niterói e tinha de ir a Botafogo para entregar uma encomenda. Na volta, peguei um ônibus até a Praça XV para pegar a barca para voltar a Niterói. De repente, no ônibus, ouvi uma garotinha de uns quatro anos dizer “Mom, is that a horse?”. Tremi de emoção. Estava diante de uma garota de quatro que falava inglês com sua mãe sobre uma estátua de um homem em um cavalo, como as muitas que existem no Rio. Desci na Praça XV e percebi que elas também desceram no mesmo ponto. Parei em um bar para dar tempo para elas passarem e as segui. Entraram também na barca e sentei-me ao lado delas. Levei uns dez minutos para ter coragem de falar com elas. Não sabia o que dizer. Tinha receio de não me fazer entender e de não entendê-las. Finalmente, disse “Excuse me, are you American?”. E a conversação começou. Peguei o endereço delas no Rio e nos comunicamos por um tempo. Depois disso, perdi o medo de falar com um estrangeiro.

Eu, a minha irmã e dois primos, que também estudavam inglês, íamos freqüentemente ao Pão de Açúcar para esbarrar nos gringos e começar uma conversação. Começávamos sempre com “Excuse me” uma expressão que nos servia bem para abordar um estrangeiro. Passávamos a tarde toda lá, conversando e conversando.

<http://www.veramenezes.com/pesq_francisco.htm>

As memórias do participante da pesquisa e do integrante do AMFALE revelam o caráter de reforço positivo dos episódios de epifania nos processos de aquisição de língua estrangeira.

No caso do integrante do AMFALE, é digno de registro o fato de que, ao tomar o turno, ele utiliza a forma de polidez “Excuse-me”, que é muito valorizada pela cultura anglo-saxônica. Tal procedimento indica que o integrante, no afã de tornar-se bilíngüe, buscava, talvez até intuitivamente, tornar-se bicultural.

Newton voltou, por insistência familiar, a estudar inglês dos quatorze aos dezessete anos. Faltava-lhe, novamente, a motivação tão necessária à aprendizagem. A previsibilidade de todas as aulas o incomodava. Além disso, o uso excessivo de *drilling* parecia-lhe muito maçante.

Apesar de, à época, ter tido aversão às repetições infinitas de estruturas da língua inglesa e de ter tomado contato, nos anos posteriores, com estratégias mais elaboradas e produtivas (possibilitadas pelo uso de materiais auto-instrucionais e por contatos com falantes nativo(a)s), Newton reconhece, atualmente, que as repetições foram importantes na sua aprendizagem e cita, por exemplo, a memorização dos verbos irregulares.

No exemplo a seguir, retirado do corpus do AMFALE, pode-se observar mais uma referência à eficácia da utilização de *drilling*:

Adorei as aulas, que eram dadas com projeções de slides numa tela para que repetíssemos o que era falado. Apesar de alguns teóricos não concordarem com muita repetição, foi assim que aprendi inglês. A repetição era algo tão constante, que, quando ia dormir, repetia na cama as palavras que tinha aprendido na aula.
<http://www.veramenezes.com/pesq_francisco.htm>.

Ainda no Projeto AMFALE, podemos observar um depoimento que desabona o uso de *drilling* na sala de aula:

I have been studied English since I was 14 and I've experimented several methodologies. My first contact with English was in the school. The methodology used by teachers was drilling exercises. The students had to repeat dialogues or list of words. It was so automatic that we wasn't (sic) able to say the list in another order or rewrite the dialogue in a different way. The students couldn't least (sic) use the words in a sentence. It had no communicative purposes at all⁴¹.
<<http://www.veramenezes.com/i010.htm>>.

As percepções do participante da pesquisa e dos participante do AMFALE são aparentemente irreconciliáveis. O fato é que, com o advento do método áudio-lingual, deu-

⁴¹ Nossa tradução livre para o excerto: Eu estudo inglês desde os 14 anos e experimentei várias metodologias. Meu primeiro contato com inglês foi na escola. A metodologia utilizada pelos professores era a de exercícios de "drilling". Os alunos tinham que repetir diálogos ou listas de palavras. Era tão automático que nós não éramos capazes de dizer a lista em outra ordem ou reescrever o diálogo de um jeito diferente. Os alunos não eram capazes nem mesmo de utilizar as palavras em uma sentença. Não havia qualquer propósito comunicativo.

se muita ênfase ao emprego de *drilling*. Desde a década de 40 até a década de 60 do século passado, boa parte das aulas era utilizada com o emprego de infundáveis repetições. Posteriormente, com a utilização da abordagem comunicativa no ensino de línguas, essa metodologia passou a ser vista como inadequada.

Mais recentemente, há uma tendência de o(a)s pesquisadore(a)s (Brown, 1994 e Nunan, 1999) reavaliarem o valor do emprego de atividades de *drilling* nas aulas de línguas. Nesse processo de reavaliação, emergem visões menos ortodoxas contra o emprego dessa metodologia. Essa nova forma de encarar o emprego de *drilling* fundamenta-se na distinção entre *drills* que são produtivos do ponto de vista pedagógico e os que não o são.

Brown (1994:18), por exemplo, nos diz que alguns *drills* para exercitar ritmo, acentuação tônica e entonação podem ser efetivos mas alerta que o uso *ad nauseam* deles pode tornar mecânica a atividade de aprendizagem.

Ao avaliar a produtividade do uso de *drills*, Nunan (1999:73) afirma que o uso deles em demasia, freqüentemente, dificulta o desempenho do(a)s aprendizes em situações reais de comunicação mas ressalva que há espaço para o uso dessa metodologia. O que não se deve esquecer é que só ela não basta.

Após essa breve consulta à base de conhecimentos sobre o uso de *drilling* no ensino de línguas, podemos inferir que as diferenças de percepção quanto à importância do uso de *drills* salientadas nas vozes do participante da pesquisa e do(a)s integrantes do AMFALE podem estar ligadas à inaptidão/aptidão de seus/suas professore(a)s no emprego da metodologia. Essa inferência tem o apoio de Widdowson (1992), que afirma ser mais desejável que o(a) professor(a) se adapte às necessidades do(a)s aluno(a)s do que forçá-lo(a)s a se submeterem a um processo de aprendizagem identificado com as idéias preconcebidas dele(a).

A escola (ir)regular

Em sua trajetória como aluno de escolas de idiomas, Newton teve, simultaneamente, aulas de inglês que, juntamente com outras disciplinas, compunham o currículo da escola regular que freqüentava. Na condição de aluno do que é atualmente denominado ensino fundamental e médio, teve aulas de inglês durante sete anos.

Segundo Newton, na escola regular, o ensino era mais limitado do que o era no curso específico de inglês, o que o tornava desmotivado. Assistia às aulas de inglês pelo mesmo motivo que assistia às de física, matemática ou português: todas podiam reprová-lo se não dispusesse um mínimo de esforço necessário para ser promovido de série. Cabia-lhe, apenas, seguir o roteiro estabelecido unilateralmente pelo(a)s professore(a)s.

As aulas de inglês da escola regular ofereciam ao desmotivado aluno, essencialmente, atividades de repetição e de memorização. Tais atividades, além de serem monótonas, eram completamente descontextualizadas e mecânicas. Segundo Newton, as possibilidades de a professora fazer um trabalho de qualidade eram bastante remotas, dado o número excessivo de aluno(a)s – 45 a 50 – por turma e os diferentes níveis de conhecimento do(a)s aluno(a)s.

Nessas turmas, a avaliação oral consistia, essencialmente, em checar se o(a)s aluno(a)s haviam memorizado a tabela de verbos irregulares ou pequenos diálogos.

Outra limitação das aulas identificada por Newton foi o nível do livro didático adotado pela professora. O conteúdo do referido livro era muito inferior ao que ele já sabia de inglês e, por isso, assistir às aulas era refazer percursos conhecidos, que já não lhe despertavam qualquer interesse.

Transcrevemos a seguir um diálogo retirado de um livro⁴² utilizado por ele no ensino médio:

Charles: Hi, Peter.

Peter: Hi, Charles. Do you have a cigarette?

Charles: Yes, I do. Here they are, take one

Peter: Thank you. It is a filter cigarette, isn't it?

Charles: Yes, it is. I like them because they are mild and cost less.

Peter: That's why you smoke them, I suppose.

Charles: Yes. Do you need the lighter?

Peter: No, thanks, I have matches.

Charles: Well, I'll see you later.

Diante de atividades de memorização de diálogos tão banais⁴³, que o desmotivavam a envolver-se na dinâmica da aula, Newton utilizava o livro didático como suporte para desenhar grafismos. Atualmente, quando tem, por compromisso de trabalho, de participar de reuniões ou assistir a palestras pouco interessantes, ele ocupa seu tempo fazendo pequenas esculturas de origami e desenhando ideogramas japoneses, no seu modo peculiar de subverter a imobilidade a que tentam submetê-lo.

Desse mencionado contexto adverso, Newton lembra-se de uma pequena alegria: certa ocasião, a professora, que buscava se afirmar diante da turma como eficiente e rigorosa, escreveu no quadro a palavra *tumbstone*. Newton, então, um aficionado por filmes de faroeste, lembrou-se da grafia correta da palavra uma vez que ele a via com certa frequência nesse gênero cinematográfico. Ao perceber o erro cometido pela mestra, ele a corrigiu. Não satisfeita com a correção, ela solicitou a um aluno que fosse buscar um dicionário de inglês na biblioteca da escola. A consulta ao volumoso livro provou que a grafia correta era *tombstone*, como Newton havia dito. Esse episódio aumentou sua legitimidade diante do grupo, proporcionando-lhe a segunda epifania no seu processo de aprendizagem, e reforçou sua disposição em continuar a caminhada de forma independente.

⁴² Ely, Alexandre. A new approach to English. São Paulo: Ática, 1973.

⁴³ Entendemos que além de banal o diálogo é inadequado por tratar do hábito de fumar com um público jovem e sujeito à introjeção de algo não saudável.

Quanto ao seu desempenho escolar, ele conseguia, apesar da falta de motivação, obter boas notas nas provas.

Dentre o(a)s aprendizes integrantes do AMFALE colhemos opiniões igualmente desabonadoras das aulas de inglês ministradas em escolas regulares:

Na quinta série, voltei às aulas feliz da vida⁴⁴. “Eu já sabia falar inglês”. Essa era a concepção que eu tinha do que era falar outra língua. Daí por diante, tive professores que me faziam “decorar” os verbos, as conjugações e os tempos. Eca. Que horrível era aquele inglês da sala de aula.
<<http://www.veramenezes.com/039.htm>>

Depois deste período⁴⁵, voltei a ter contato com a língua inglesa na escola, da 5ª ao 1º ano do 2º grau, pois como meu curso era Magistério, só teria inglês até esta série. Mas infelizmente, em todas as séries era a mesma coisa, estudava durante todo o verbo To be, traduzia textos, fazia aqueles exercícios cansativos, etc. É por isso que digo que em escola pública não a (sic) como se aprender inglês. Não existem investimentos na área e nem tempo dentro da grade curricular. Eu ficava sempre insatisfeita com o pouco que aprendia.
<<http://www.veramenezes.com/p076.htm>>

My trajectory into English territory started many years ago while I was following 7th grade class at a public school. The class was full, about 50 students in it. Because of militarism ideology or another stupid reason the boys and girls were separated in different classrooms and even corridors. So it is easy to imagine a large group of boys in plenty energy confined to a small room and even worse, restricted to a small and uncomfortable desk. Despite talking a lot, receiving hard punishment for small things and having no rights we had no voice to complain or say nothing against anything. We had to accept the rules as they were⁴⁶.
<<http://www.veramenezes.com/i017.htm>>

I first got in touch with English at high junior school. I loved it by the first time because it was a challenge as well as fun to learn a foreign language. My first teacher was fond of the Beatles; then, she used to bring their lyrics and songs to class. However, as the school was public and did not have material neither facility for helping her, our classes were most of the time drillings on grammar activities. Also, we did not speak neither interact with each other in class. Our vocabulary was very much controlled, that is, the activities had basically the same words, the same verbs to repeat. I learned a very limited range of vocabulary and the grammar was mainly the present continuous and simple present. Besides, I remember that I had no idea that I could practice by myself or with other friends. I only studied for the tests without any communicative purpose. The aim of most of the tests and activities were to analyze language structure, a language completely fragmented. At High school the only thing that really changed at English teaching was the content. The method remained the same: repetition of decontextualized sentences, drilling activities, no emphasis on the

⁴⁴ A aprendiz havia estudado numa escola de inglês durante um ano antes de estudar a língua numa escola regular.

⁴⁵ A aluna havia tido um aprendizado informal com um falante nativo de inglês antes de entrar numa escola regular.

⁴⁶ Nossa tradução livre para o excerto: Minha trajetória na área de inglês começou há muitos anos na sétima série de uma escola pública. A sala de aula era lotada – cerca de 50 alunos. Devido ao regime militar ou outra razão estúpida, os meninos ficavam em salas separadas das meninas. A separação ocorria inclusive nos corredores. Então, é fácil imaginar uma turma grande de garotos, cheios de energia, confinados em uma sala pequena e, o pior, restritos a uma carteira pequena e desconfortável. Conversávamos muito, recebíamos castigos severos por pequenas coisas e não tínhamos direitos, não tínhamos voz para reclamar ou dizer alguma coisa contra qualquer coisa. Nós tínhamos que aceitar as regras como elas eram.

communicative purpose that language carries, only its structure. Because of that, most of my classmates complained a lot, which made the classes boring⁴⁷.
<<http://www.veramenezes.com/i048.htm>>.

Ao analisarmos o depoimento do Newton e os do(a)s participantes do AMFALE, vemos que os problemas identificados no ensino de inglês em escolas regulares, onde a disciplina faz parte do currículo, pouco diferem dos encontrados nos cursos específicos da língua.

As falas do(a)s participantes voltam a questionar o uso constante de *drills*, mencionam os exercícios descontextualizados, as atividades monótonas, a ênfase excessiva dada ao método de gramática/tradução e o privilégio dado às atividades pedagógicas centradas na figura do(a) professor(a), com o conseqüente silenciamento do(a)s aprendizes.

O dado novo que surge nas narrativas do(a)s aprendizes é a menção do elevado número de aluno(a)s nas salas de aula como um dos causadores do baixo rendimento nas escolas regulares.

Entendemos que o elevado número de aprendizes em sala de aula pode até explicar o insucesso na aprendizagem de inglês nas escolas regulares mas não o justifica.

Brown (1994:415-416) inclui o elevado número de aluno(a)s em sala de aula como uma das circunstâncias adversas ao trabalho do(a) professor(a). As outras circunstâncias são

⁴⁷ Nossa tradução livre para o excerto: Meu primeiro contato com inglês foi no nível fundamental da escola regular. Foi amor à primeira vista porque aprender uma língua estrangeira representava tanto um desafio quanto uma diversão. Minha primeira professora gostava dos Beatles; então, ela costumava trazer as letras e as músicas deles para as aulas. Entretanto, como a escola era pública e não tinha materiais nem recursos para ajudá-la, a maior parte de nossas aulas era preenchida com *drillings* envolvendo atividades gramaticais. Nós, também, não conversávamos nem na aula. Nosso vocabulário era muito controlado, isto é, as atividades tinham basicamente as mesmas palavras, os mesmos verbos para repetir. Eu aprendi um vocabulário bastante restrito e a gramática era principalmente o presente contínuo e o presente simples. Além disso, eu lembro que eu não tinha idéia de que eu podia praticar por mim mesmo ou com outros amigos. Eu apenas estudava para as provas, sem qualquer propósito comunicativo. O objetivo da maioria dos testes e das atividades era a análise da estrutura da língua, uma língua completamente fragmentada.

No ensino médio a única coisa que realmente mudou no ensino de inglês foi o conteúdo. O método permaneceu o mesmo: repetição de sentenças descontextualizadas, atividades de *drilling*, não havia ênfase no processo comunicativo, indissociável da língua, apenas sua estrutura. Devido a isso, a maioria dos meus colegas reclamavam bastante, o que tornava as aulas mais entediadas.

o baixo comprometimento do(a) professor(a) com a instituição onde atua, a disciplina e o uso da “cola” em provas ou trabalhos escolares.

Segundo Brown (ibid: 416), o ideal seria que as salas de aula de idiomas tivessem, no máximo, doze aluno(a)s. Segundo ele, esse número é grande o bastante para promover a interação entre o(a)s aprendizes e pequeno o suficiente para proporcionar-lhes abundantes oportunidades de participação nas aulas e atenção individual.

Reconhecendo que nem sempre é possível trabalhar com situações ideais, Brown sugere algumas alternativas para otimizar as aulas de inglês ministradas para turmas grandes:

- a) tente fazer com que cada aluno(a) sinta-se importante: aprenda o nome dele(a);
- b) proponha, o máximo possível, atividades interacionais que possibilitem que o(a) aluno(a) tenha a sensação de pertencimento ao grupo;
- c) otimize a utilização de trabalhos em duplas e em pequenos grupos a fim de permitir que o(a)s aluno(a)s participem, de fato, das atividades;
- d) dê o máximo possível de atividades de *listening*, utilizando áudio, vídeo e você mesmo(a);
- e) incentive, sempre que for adequado, o(a)s aluno(a)s para que realizem, com seus pares, atividades de correção, fornecimento de *feedback* e avaliação da produção escrita;
- f) peça tarefas para casa as mais variadas possíveis, de níveis mais fáceis, de forma que todo(a)s aluno(a)s consigam fazê-las, a níveis mais complexos para que o(a)s melhores aluno(a)s sintam-se desafiados a fazê-las;
- g) não recolha trabalhos escritos de todo(a)s seus/suas aluno(a)s ao mesmo tempo. Organize-se de tal forma que permita você devolver-lhes os resultados no menor espaço de tempo possível;
- h) monte pequenos “centros de aprendizagem” nas suas aulas nos quais o(a)s aluno(a)s possam fazer trabalhos individuais;
- i) organize com seus/suas aluno(a)s grupos informais de estudo e conversação.

Entendemos que atitudes como as propostas por Brown podem minimizar no(a)s aluno(a)s o sentimento de ineficácia do ato de estudar inglês identificado na fala de Isabela, que afirma “Eu nem lembro de aula de colégio até a oitava série, de inglês (sic). Eu não lembro porque não fez diferença na minha vida”⁴⁸.

Tendo com referência as pesquisas realizadas por Rubin (1975), Stern (1975) e Naiman et al. (1978), entendemos que se aplicadas, no todo ou em parte, as sugestões de

⁴⁸ <<http://www.veramenezes.com/p063.htm>>

Brown podem transformar aluno(a)s desinteressado(a)s em bons aprendizes de inglês. Em nossa prática docente, desde 1987, em escolas regulares, tivemos oportunidade de constatar a eficácia de várias das sugestões de Brown.

Ao avaliar a fase da adolescência em que estudou em institutos de línguas e na escola regular, Newton destaca como um dos raros pontos altos desse período o contato que manteve com outro(a)s aprendizes. Foi nesses contatos que teve oportunidade de observar como o(a)s bons/boas aprendizes procediam para, então, vicariamente, reproduzir os processos de aprendizagem bem sucedidos.

A cidade de Botucatu, onde sua família reside, é um reconhecido centro universitário e, devido a isso, alguns/algumas de seus/suas colegas eram filho(a)s de professore(a)s da UNESP⁴⁹ que haviam morado no exterior enquanto os pais faziam mestrado ou doutorado.

Newton nos conta que, quando tinha doze anos, estudou com Carlos Augusto, que havia morado no exterior. Foi no convívio com ele que Newton pôde observar a superioridade das frases produzidas diretamente em inglês sobre aquelas que eram previamente escritas em português e depois vertidas. Essa observação serviu-lhe de incentivo para passar a produzir frases diretamente em inglês.

Para Newton, era inevitável a comparação entre ele e o(a)s demais colegas que não tiveram a experiência de morar no exterior e o(a)s que a tiveram. Ao perceber a grande vantagem que tinham aquele(a)s que tiveram a experiência do convívio internacional, o primeiro sentimento que o invadiu foi de impotência. Passou a acreditar que, por maior que fosse seu empenho em cumprir as tarefas exigidas pela escola, ele jamais conseguiria falar inglês como seus/suas colegas que tinham morado com os pais no exterior ou que tinham

⁴⁹ Universidade Estadual de São Paulo

participado de intercâmbio.

Num segundo momento, quando ele já estava no, então, Segundo Grau, começou a prestar atenção, de forma mais sistemática, no desempenho de seus/suas colegas que se destacavam nas aulas de inglês. Seu colega Pedro, por exemplo, que havia morado no estado americano do Colorado, era um bom referencial em inglês coloquial. O passo seguinte foi buscar reter o modelo que havia observado para, posteriormente, reproduzi-lo. O(a)s colegas mais competentes na língua atuavam, informalmente, como *coaches*. Newton percebia que sua estratégia tinha sido produtiva quando recebia reforço do(a)s colegas e, o melhor de tudo, passou a ser visto como um membro do grupo que era competente em inglês. Newton vivenciava, intuitivamente, os quatro elementos que compõem a Teoria Social Cognitiva proposta por Bandura (1972).

Em Botucatu, era bastante freqüente as famílias enviarem o(a)s filho(a)s para intercâmbio no exterior e receberem jovens estrangeiros para passar uma temporada no Brasil. Nivaldo, irmão de Newton, fez intercâmbio e, quando voltou, eram evidentes os progressos que fizera. Newton nunca fez intercâmbio mas se beneficiou deles pois sua família recebeu uma adolescente chamada Chris. A presença dessa adolescente em sua casa proporcionou-lhe a ocasião de praticar inglês com uma falante nativa, que era algo que ele valorizava muito. A vinda de Chris ao Brasil estabeleceu vínculos entre a família da adolescente e a família brasileira que a hospedara. Foram esses vínculos que levaram a família de Newton a hospedar os pais de Chris, que vieram visitar a filha no Brasil. Acertada a vinda, coube a Newton acompanhar Chris na viagem de ônibus de Botucatu a São Paulo para receber os pais dela. Após uma rápida apresentação, o grupo embarca para Botucatu. Mal a viagem começou, a adolescente dormiu e Newton ficou com a responsabilidade de, durante toda a viagem, responder às perguntas dos americanos ávidos por informações sobre

o país “exótico”. Os temas das perguntas eram os mais variados possíveis. Interessava-lhes saber quais os destinos das ruas pelas quais os ônibus passavam, que plantas eram aquelas avistadas da janela do ônibus, quais os tipos de carros mais comuns no Brasil e se a cerveja brasileira era de boa qualidade, por exemplo. Essa experiência proporcionou a Newton sua terceira epifania. Naquela ocasião, ele percebeu que conseguia se comunicar razoavelmente bem e teve a oportunidade de tornar-se mais autoconfiante quanto a sua capacidade de lidar com a língua inglesa de forma satisfatória e de traçar seu próprio percurso.

Nasce o bom aprendiz de inglês

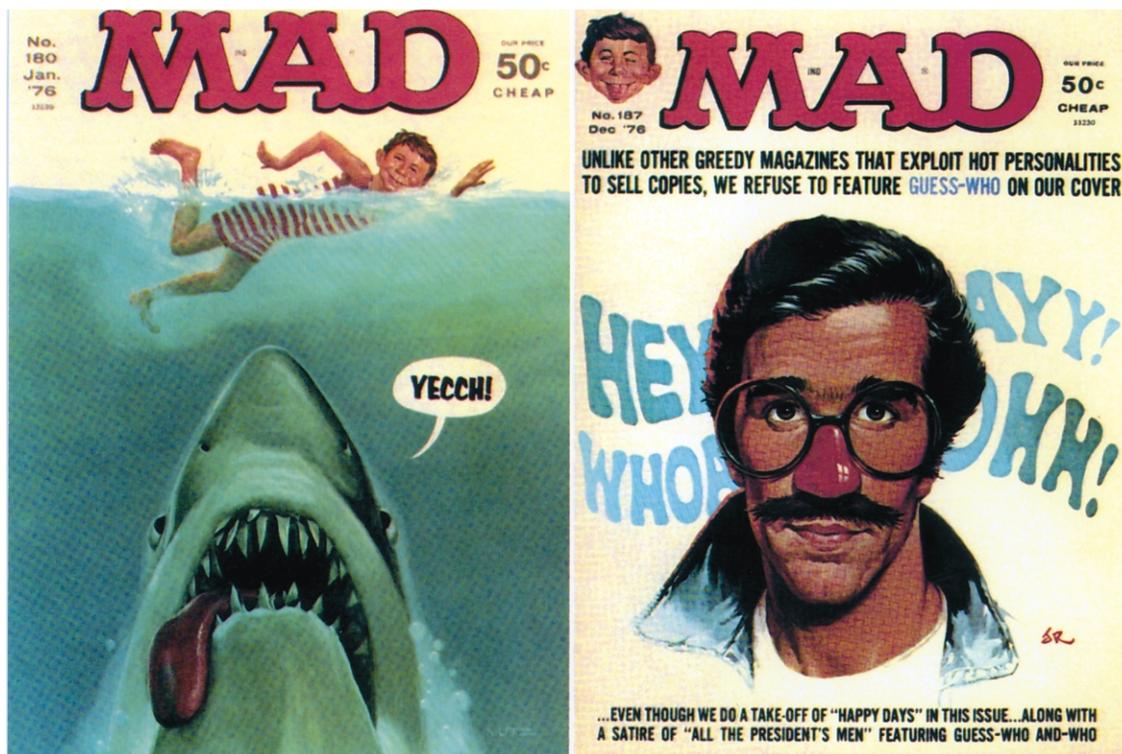
Passado o desânimo inicial causado pela análise de suas carências no processo de aprendizagem de inglês, Newton percebeu que podia tomar o(a)s colegas como exemplo e buscar alternativas para superar suas deficiências. Essa decisão foi fortalecida pelo interesse dele em ter acesso à produção cultural dos países de língua inglesa. Nascia, naquele momento, o que a literatura técnica chama “bom aprendiz de línguas”.

É sob a ótica da aderência do(a) aprendiz à produção/valores culturais dos falantes da língua-alvo que retomamos a narrativa da aprendizagem de Newton, que agora é iluminada pela base de conhecimentos sobre o “bom aprendiz de línguas”. Convém esclarecer que a variante cultura não está explicitada em nenhuma das listas de características do “bom aprendiz” mencionadas na revisão bibliográfica desta tese. A decisão de inclusão de tal variante está fundamentada na afirmação de Brown (1994: 192), segundo a qual as referidas listas não são exaustivas e na saliência dessa variável tanto na história de vida de Newton quanto nas histórias de vida do corpus do AMFALE.

Newton menciona que, em determinado momento de sua adolescência, a aderência ao “*American way of life*” era tal que, em alguns lugares, ele conseguia passar, pelo menos entre brasileiro(a)s, por americano. Isso era possível devido à grande convivência com

adolescentes que haviam morado no exterior ou que eram estrangeiro(a)s fazendo intercâmbio no Brasil.

Outra contribuição importante para seu desempenho foi a leitura da revista Mad⁵⁰. Graças a ela, Newton teve contato com o padrão informal da língua inglesa, as gírias, os palavrões e as expressões idiomáticas. A estratégia favorita dele era cotejar a edição em inglês com a edição em português, pois isso acelerava sua aprendizagem. A revista, conforme podemos verificar nas duas ilustrações a seguir, atrai o(a)s leitor(a)s pela irreverência, que já começa na capa.



Fotografia nº 3

⁵⁰ Publicação humorística americana em circulação desde 1952 com tradução para vários idiomas. A revista realiza paródias ácidas sobre a produção e valores culturais americanos. A idade média do(a)s leitor(a)s é de 17 anos, sendo que 80% é do sexo masculino. No auge da popularidade, em 1974, a revista tinha uma tiragem média mensal de dois milhões e oitocentos mil exemplares. Atualmente, a média mensal é de duzentos e cinquenta mil.

Newton registra, também, a importância das letras de músicas em inglês no seu processo de aquisição da língua. Ele identifica, no período em que estava na adolescência, uma grande valorização da produção cultural anglo-saxônica. Esse processo de valorização incentivava seu círculo de amigo(a)s a buscar aprender os sucessos musicais de então. Ele reconhece Elton John e a banda Chicago como professores informais que viabilizaram a expansão de vocabulário e a familiaridade com várias estruturas da língua inglesa.

Atualmente, Newton beneficia-se de inovações tecnológicas como os DVDs, a WEB e a TV a cabo para manter-se em permanente contato com a produção cultural anglo-saxônica e, conseqüentemente, com a língua inglesa.

Esse movimento em busca de imersão na cultura da língua estrangeira é típico do processo de aprendizagem de Newton, pois ele o reproduz na língua japonesa, que, também, é alvo de seu interesse. A fotografia a seguir mostra-o paramentado no momento em que recebe o título de *shodan*⁵¹ na luta oriental *kendo*.

⁵¹ Equivalente ao primeiro nível da faixa preta no judô.



Fotografia nº 4

Além da luta marcial, interessam-lhe a culinária, a história e a religião do povo japonês. Curiosamente, Newton é mais familiarizado com a cultura nipônica do que Leonor Noji, sua mulher, que é descendente direta de japoneses.

Ao mencionar a importância de imersão na cultura como forma de adquirir a respectiva língua, Newton faz referência ao comportamento refratário e estereotipado de alguns/algumas turistas que saem do Brasil mas não conseguem tirar o País de dentro de si. Estão nessa categoria, por exemplo, pessoas que, estando numa cantina italiana em Roma,

cantam “Cidade Maravilhosa” ou organizam rodas de pagodes em plena torre Eiffel, em Paris. Ao perceber como inadequado esse tipo de postura, Newton sinaliza conhecer quais roteiros são mais favoráveis à aprendizagem.

Do *corpus* do AMFALE, selecionamos os seguintes excertos ilustrativos da relação significativa entre produção/valores culturais e aquisição de língua inglesa:

Se eu ficasse só no que é dado na sala de aula ainda estaria falando “fraid” para “friend”. O problema nem eram os professores nem o método de ensino, o problema era que eu simplesmente não entendia o funcionamento da língua. Com o uso da música, dos filmes e da televisão, o inglês passou a existir direitinho para mim, a funcionar como língua, a fazer sentido...
<<http://www.veramenezes.com/p003.htm>>

Minha aprendizagem começou do meu contato direto com a cultura dos EUA, principalmente os quadrinhos e o cinema. Por livre associação de cognatos e muitas procuras ao dicionário, aprendia algumas palavras e expressões. Depois, o uso freqüente de videogames forçou-me a aprender mais para conseguir jogá-los adequadamente.
<<http://www.veramenezes.com/p016.htm>>

Eu gostava muito de ler a revista Speak Up (procurando no dicionário as palavras). Até hoje, para aprender mais, continuo lendo revistas importadas, presto muita atenção nas falas dos atores em filmes e seriados, utilizo a internet para ler matérias ou textos (disponíveis on line) que me interessam, escuto música americana e me interessa em saber memorizar as letras das canções, etc.
<<http://www.veramenezes.com/p024.htm>>

Podemos inferir, após consulta aos excertos do *corpus*, que o interesse do(a)s aprendizes pela produção cultural de países de língua inglesa favorece a aprendizagem dessa língua.

A afirmação de Seliger (1988:30), a seguir transcrita, relativa à aquisição de segunda língua, é, perfeitamente, compatível com a aquisição de inglês como língua estrangeira e ratifica a inferência que realizamos:

Já que a linguagem é utilizada nas trocas sociais, os sentimentos, atitudes e motivações do(a)s aprendizes em relação à própria língua-alvo, à(o)s falantes dessa língua e à cultura afetarão a maneira como o(a)s aprendizes responderão aos insumos a que são exposto(a)s.

Antes de prosseguirmos narrando a história de Newton sob a ótica da base de conhecimentos sobre o “bom aprendiz de línguas” e de cotejá-la com excertos das narrativas do AMFALE, cabe-nos lembrar que os insumos oferecidos a Newton antes da coleta de

dados sobre o “bom aprendiz de línguas” são diferenciados daqueles oferecidos ao(à)s aprendizes do AMFALE. Dessa diferenciação e da singularidade inerente a cada aprendiz, decorrem algumas situações em que categorias que emergem na narrativa de Newton não aparecem nas narrativas do(a)s aprendizes do AMFALE e vice-versa.

O “bom aprendiz de línguas”, segundo Rubin

Pelo que nos conta, Newton valorizava as atividades de *role-playing* desenvolvidas nos cursos de idiomas por ele freqüentados. Elas eram a oportunidade menos mecânica de aquisição da língua. Essa valorização é identificada com a “forte inclinação para comunicar-se ou aprender por processos comunicativos” nomeada por Rubin (1975) como uma das características do “bom aprendiz”.

Contrariando a afirmação de Rubin (op. cit.) de que a desinibição é uma característica típica do “bom aprendiz de línguas”, Newton é bastante introvertido, principalmente diante de situações novas. Para superar a timidez ele exercita “baixar a guarda” do senso crítico, propondo-se percursos desafiadores, que envolvam a língua estrangeira que está aprendendo. Ele afirma que a realização de pequenas tarefas em japonês, tais como reservar um hotel no Japão, revestem-se de um caráter de oportunidade de auto-superação.

No seguinte excerto do corpus do AMFALE, podemos observar um aprendiz ratificar a afirmação de Rubin quanto à desinibição:

Acredito piamente que a chave para o sucesso no aprendizado de qualquer língua está em vencer a timidez. Coragem e um comportamento extrovertido ajudam muito na comunicação oral.
<<http://www.veramenezes.com/p022.htm>>

De forma bem humorada, Newton nos conta que, após realizar uma formação em tradução simultânea, em uma escola de formação de tradutores em Brasília, não há mais, em seu contexto profissional, palestras ou reuniões “chatas”. Se a atividade é maçante, aproveita

o tempo que tem de permanecer nela traduzindo-a mentalmente. Ele acrescenta que vem de casa para o trabalho tentando parafrasear e traduzir a programação da rádio CBN⁵². Essas atividades caracterizam-se como “valorização da prática”, que é apontada por Rubin (op. cit.) como outra característica do “bom aprendiz de línguas”.

Do *corpus* do AMFALE, selecionamos o seguinte excerto característico da “valorização da prática”:

Quando eu era capaz de entender sentenças completas, eu me sentia como se eu as estivesse produzindo. Eu me lembro lendo várias coisas em inglês: de rótulos de xampu a livros inteiros. Atualmente, eu tenho mais de vinte familiares morando nos Estados Unidos que me mandam muitas coisas: livros, revistas, balas, etc. Certamente, isso me motivou, sendo curioso como eu sou, a entender qualquer coisa que estivesse escrita naquelas coisas⁵³.
<<http://www.veramenezes.com/i005.htm>>

Newton nos relata que a primeira vez que entrou numa cabine de tradução, o fez sem estar preparado. Nessa atividade do seu curso de formação de tradutore(a)s não lhe foi dado nenhum parâmetro. Tratava-se de uma tradução simultânea de uma palestra de um assunto bem complexo da área médica. Ao escutar a gravação da tradução que realizou, ele pôde ver o quanto ela estava truncada, cheia de repetições e de hesitações. Após essa constatação, começou a fazer exercícios para trabalhar as técnicas com o intuito de pavimentar melhor o seu caminho.

Essa postura de monitoração da produção lingüística, que é tida por Rubin (op. cit.) como típica do “bom aprendiz”, é encontrada, também, no *corpus* do AMFALE:

Aos poucos fui abandonando hábitos já formados e comecei a monitorar minha pronúncia para me aproximar da pronúncia americana, da ortografia e de certas opções lexicais. Acabei falando uma mistura dos dois, ou seja, falando uma interlíngua que possuía traços das duas variantes.
<http://www.veramenezes.com/pesq_vera.htm>

⁵² Estação que veicula apenas notícias.

⁵³ Nossa tradução livre para o excerto: When I was able to understand complete sentences, I felt like producing them. I remember reading many things in English: from shampoos labels to whole books. I have over twenty relatives living in the US nowadays, and they'd send me many things: books, magazines, candies, etc. It sure has motivated me, being curious the way I am, to understand whatever was written on these things.

O “bom aprendiz de línguas”, segundo Stern

A reconstituição da história de vida de Newton nos diz que, diante de situações de contato com a língua inglesa em que ele identifica conteúdos que lhe são desconhecidos, ele busca identificar características latinas e/ou gregas, compartilhadas pelas línguas inglesa e portuguesa, e pistas contextuais para desvendar significados na língua inglesa. Essa atitude é nomeada por Stern (op. cit.) como habilidade de o(a) aprendiz desenvolver seu estilo próprio de aprender.

No corpus do AMFALE, identificamos, também, essa característica, conforme podemos observar a seguir:

Levei meus livros de inglês para a escola e ficava lendo os textos, em voz alta, para praticar a pronúncia.
<http://www.veramenezes.com/pesq_francisco.htm>

No início de sua aprendizagem, Newton era mais cauteloso ao lidar com novas estruturas da língua inglesa mas logo sua postura começou a ser a de arriscar-se a experimentá-las, de enfrentar situações desafiadoras onde seus limites eram colocados à prova com o intuito de avançar no conhecimento da língua. Essa característica é nomeada por Stern (op. cit.) como típica do(a) aprendiz que “não tem medo da nova língua e, diante dela, tem uma atitude de descontração”.

Newton nos relata que, tanto no processo de aquisição de inglês quanto de outros conteúdos (língua japonesa, informática e culturas asiáticas, por exemplo), ele aproveita qualquer tipo de oportunidade para autodesenvolver-se. No caso da língua inglesa, ele afirma que aprecia muito encontrar uma palavra nova ou um jeito diferente de usar uma expressão idiomática que possa incorporar, significativamente, ao seu processo de familiarização com a língua. Essa preferência o identifica com o(a) aprendiz que, segundo

Stern (op. cit.), fica “constantemente procurando significados para que possa entender os atos de comunicação na totalidade deles”.

A primeira viagem internacional de Newton aconteceu em 1987 e o destino foi o Japão. Naquela época, não existia, no Brasil, TV a cabo e Internet, que põem o(a)s aprendizes em contato com situações autênticas de uso de línguas estrangeiras. Ao embarcar no avião da Japan Airlines, em que as línguas de comunicação são o inglês e o japonês, ele percebeu que tinha diante de si a possibilidade de utilizar o que aprendera em contextos reais de comunicação. Durante a viagem, coisas corriqueiras, como pedir uma informação ou ligar por telefone para fazer uma reserva num albergue, representavam oportunidades de desempenho em japonês e/ou em inglês que eram amplamente desfrutadas. Tal atitude guarda identidade com duas das características atribuídas por Stern (op. cit.) ao “bom aprendiz de línguas” ao combinar a disposição para praticar o que está aprendendo com a busca de utilização da língua que está aprendendo em situações reais de comunicação.

Há, também, no corpus do AMFALE, um exemplo de combinação dessas duas características:

Trabalhar no Palácio das Artes⁵⁴ foi muito importante no meu processo de aquisição da língua inglesa. Pude, pela primeira vez, praticar a língua em situação real, com os turistas estrangeiros que visitavam o Centro. Adquiri uma certa fluência e sou grata à prepotência de um americano que ao ser informado que “the shop is shut” me corrigiu, impacientemente, dizendo “closed”. Eu repeti: “Sorry, it is closed”. Acontecia ali a negociação de sentidos essencial para a aquisição de um idioma. Nunca mais troquei closed por shut.
<http://www.veramenezes.com/pesq_vera.htm>

O “bom aprendiz de línguas”, segundo Naiman et al.

Das características do “bom aprendiz de línguas” mapeadas por Naiman et al. (op. cit.) emergiu, nas entrevistas realizadas para a reconstituição da história da formação de

⁵⁴ O Palácio das Artes, situado em Belo Horizonte, é um complexo cultural composto de teatro, salas de exposição de artes plásticas e o Centro de Artesanato Mineiro, onde a narradora trabalhava como balconista naquela ocasião.

Newton, a que menciona o envolvimento do(a) aprendiz no processo de aquisição da língua estrangeira. Esse envolvimento é traduzido pelas incessantes buscas de oportunidades de contato com a língua. O contato com publicações escritas em inglês, a busca de entrosamento com falantes nativos, a utilização da Web e da TV a cabo como tecnologias auxiliares nesse processo e a realização de várias certificações internacionais de inglês para aferir seu progresso explicitam que há nele um envolvimento incansável no processo de aquisição da língua-alvo e abrem-lhe novos horizontes.

O “bom aprendiz de línguas”, segundo Rubin & Thompson

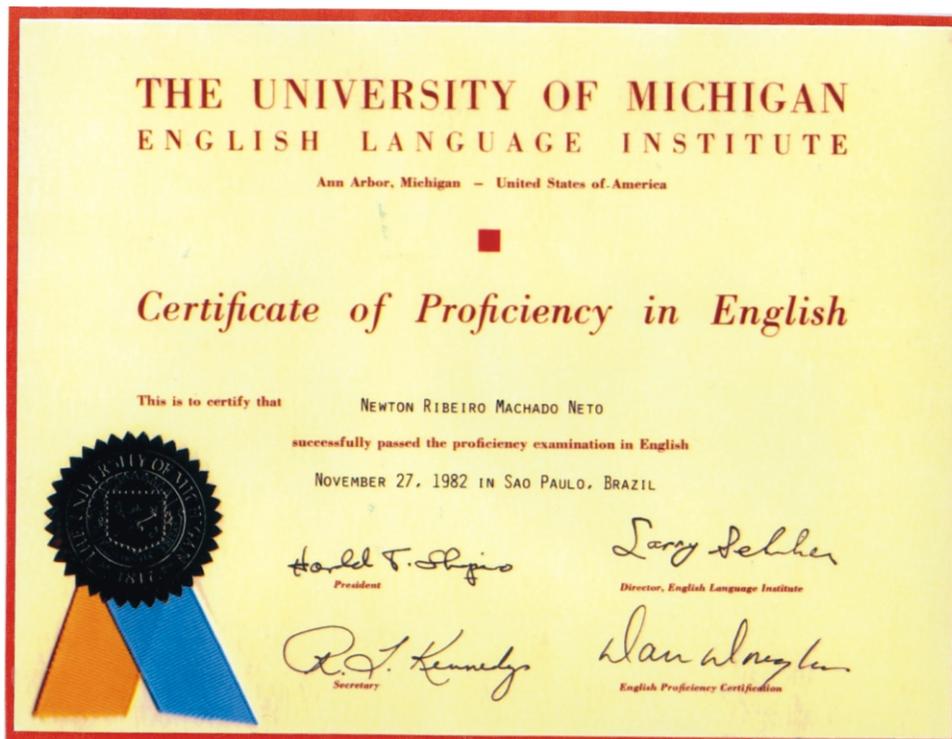
O estabelecimento de metas, mencionado por Rubin & Thompson (op. cit.) como uma das características do “bom aprendiz de línguas”, é bem marcado na história de Newton. Nela, as certificações internacionais ocupam, desde 1982, um papel de destaque por serem uma forma criteriosa de tangibilizar o progresso na aquisição. Desde que adotou as certificações para aferir seus progressos, Newton obteve sucesso nas provas do CPE⁵⁵, BEC III⁵⁶ e Endorsement of Translation da Universidade de Cambridge, na de Proficiência do Trinity College, na de Proficiência da Universidade de Michigan e obteve 643 pontos do total de 670 do TOEFL⁵⁷.

As seguintes fotografias são representativas do sucesso de Newton nos exames:

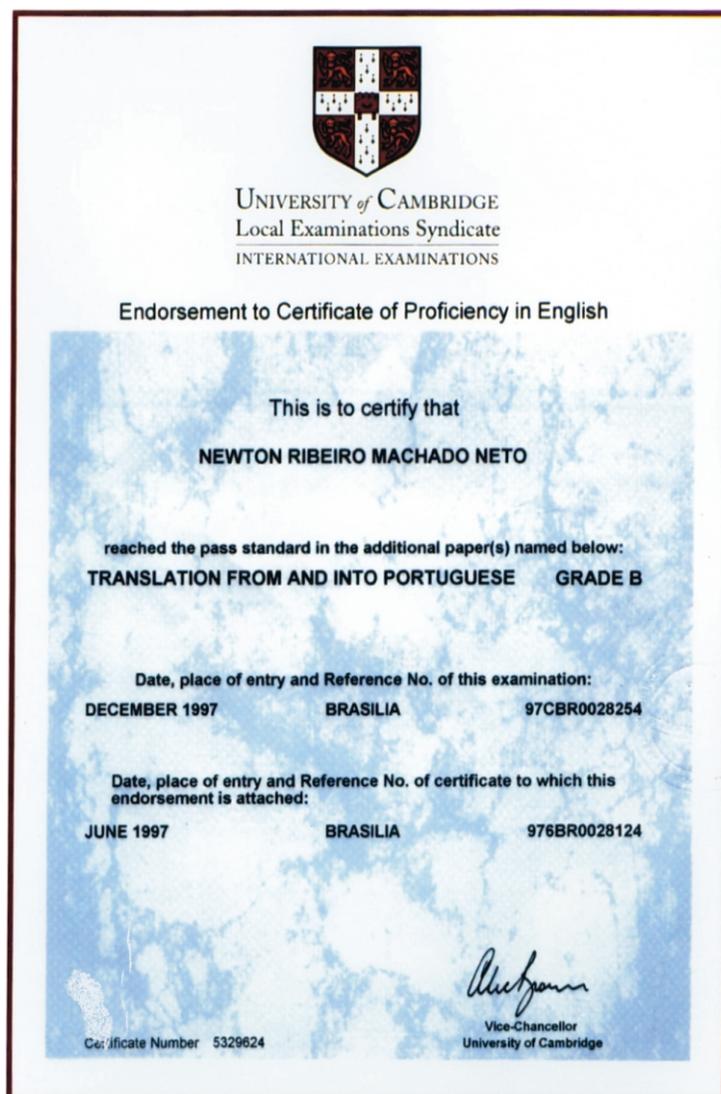
⁵⁵ Certificate of Proficiency in English

⁵⁶ Business English Certificate

⁵⁷ Test of English as a Foreign Language



Fotografia nº 5



Fotografia nº 6

As certificações feitas por Newton testam as 4 habilidades (ler, ouvir, falar, escrever) envolvidas na aprendizagem de uma língua. Portanto, podemos afirmar, com base nos resultados, que ele é competente em todos os aspectos comunicativos envolvidos na aquisição de uma língua estrangeira, o que faz dele um “bom aprendiz de línguas”, um caminhante bem sucedido.

Nas narrativas do AMFALE, encontramos, também, a eleição de certificações internacionais para mensurar os progressos do(a) aprendiz:

When I was 16, I took a test to check my level at ICBEU and started studying there on Intermediate 4 level. After this level, I was supposed to start the preparatory course for Michigan Proficiency Exam, but I had no money to go on. Then, after two years, I started studying Letras and also to work. I saved some money for a while and took the FCE in 2001. Right after I knew I had passed, I save some more money and took a six-month preparatory course for CAE at Cultura Inglesa. I took the exam last December and fortunately, I passed. It was a “dream come true”, as everything in my life, because I’ve always worked very hard to achieve what I want⁵⁸.

<<http://www.veramenezes.com/i006.htm>>

O “bom aprendiz de línguas”, segundo Nunan

O interesse por letras de músicas em inglês, despertado já no início dos contatos de Newton com a língua inglesa, oportunizou-lhe estabelecer recursos mnemônicos associando melodias e letras, possibilitando-lhe introjetar estruturas mais elaboradas da língua inglesa.

O emprego de mnemônicos, que é apontado por Nunan (op. cit.) como uma das características do “bom aprendiz de línguas”, aparece, também, nas narrativas do AMFALE:

Nunca me esqueci, por exemplo, que pão em sírio é pronunciado “robis”, o que eu memorizei automaticamente porque o associei à palavra “robe” em português (roupão, penhoar).

<http://www.veramenezes.com/pesq_lilliane.htm>

Newton nos conta que relativiza sua postura diante de eventuais erros que possa cometer no emprego da língua inglesa. Nisso, sua experiência como instrutor de cursos negociais do Banco do Brasil o tem ajudado à medida em que o faz ver que deve ser menos crítico com seu desempenho e ver os erros como eventos inerentes à aprendizagem. Ao trazer essa compreensão para o seu processo de aprendizagem de inglês, ele se monitora para não deixar o erro interromper o fluxo comunicativo.

⁵⁸ Nossa tradução livre para o excerto: Quando eu tinha 16 anos, eu fiz um teste no ICBEU para verificar meu nível de inglês e comecei a estudar lá no nível intermediário 4. Após esse nível, eu deveria começar o curso preparatório para a prova de proficiência de Michigan, mas eu não tinha dinheiro para continuar. Então, dois anos depois, eu comecei a cursar Letras e a trabalhar. Poupei por algum tempo e fiz o Teste FCE em 2001. Logo que eu soube que tinha sido aprovada, poupei mais algum dinheiro e fiz um curso preparatório de seis meses para o CAE na Cultura Inglesa. Eu fiz o teste dezembro passado e, felizmente, fui aprovada. Era um sonho que se tornava realidade, como tudo na minha vida, porque eu me esforço bastante para alcançar o que desejo.

Essa postura de tirar proveito dos erros cometidos integra o inventário das características do “bom aprendiz de línguas” realizado por Nunan (op. cit.) e é observável no seguinte excerto do AMFALE:

Enquanto aluna, sempre gostei de falar o idioma, mesmo que errasse, não me importava, não tinha medo de arriscar e não era tímida.

<http://www.veramenezes.com/pesq_lilliane.htm>

A primeira experiência de Newton no uso da língua inglesa em contexto profissional ocorreu em 1982 e consistia em desempenhar o papel de correspondente em línguas estrangeiras no Banco do Brasil. Ele nos conta que, naquela oportunidade, aproveitou a facilidade que tem de escrever em português para redigir cartas formais em inglês destinadas a banqueiros internacionais.

Ainda na década de 80, ele teve oportunidade de aprender e praticar a habilidade da fala ao atuar no atendimento da área de câmbio da agência em que trabalhava. Ele nos relata que, em geral, seus/suas colegas de trabalho utilizavam-se de pequenos *scripts* escritos para consultarem quando do atendimento de clientes estrangeiros, mas que ele logo aprendeu a extrapolar os scripts e conversar com naturalidade com esses(a)s clientes.

Esses dois exemplos ilustram como Newton, que, até então, era usuário do inglês coloquial, adquire competência sociolingüística para assimilar o padrão formal da língua e desempenhar adequadamente suas funções no trabalho. Tal fato é identificado com duas das características do “bom aprendiz de línguas” da taxonomia criada por Nunan (op. cit.), pois nele vê-se que Newton tanto aprendeu diferentes estilos de fala e escrita quanto técnicas de produção lingüística.

O reconhecimento

A cristalização envolvendo os dados obtidos em entrevistas com Newton, as narrativas do AMFALE e as fotografias relativas a documentos dele nos permite reafirmar

que ele é, de fato, um “bom aprendiz de línguas”. Ao fazermos essa afirmação, convém retomarmos a afirmação feita por Brown (1994:192) e contida no primeiro capítulo desta tese. Para esse autor, não se deve assumir que todos os bons aprendizes têm todas as características mencionadas nas listas elaboradas por pesquisadore(a)s que investigaram o tema. O autor acrescenta, ainda, que as referidas listas não são exaustivas.

Newton, na verdade, não é apenas um bom aprendiz de línguas mas um bom aprendiz no sentido amplo, como podemos ver na transcrição da matéria de um *House Organ* do Banco do Brasil⁵⁹:

O grande aprendiz

Desde pequeno, o cearense Newton Ribeiro Machado Neto, 42 anos, tem uma forma pouco convencional de aprender as coisas do mundo. Apesar de filho de professora, jamais se adaptou ao esquema de educação das escolas tradicionais. Sempre preferiu fazer as coisas ao seu próprio modo. Um caminho que começou a trilhar bem cedo.

Aos quatro anos estava alfabetizado de maneira autodidata, lendo *outdoors* e placas de estrada. Aos 15 anos já era fluente no idioma inglês, mesmo sem nunca ter tido paciência para freqüentar cursos regulares. “Enquanto meus colegas de classe ficavam no *“the book is on the table”*, já conseguia manter conversas na língua de Shakespeare. Aprendia o vocabulário lendo revistas ou fazendo cursos por correspondência. Meu lema é: faça você mesmo”, comenta Newton, com bagagem de uma dezena de certificados internacionais de inglês e japonês.

Os idiomas são, aliás, uma de suas paixões. Sua esposa, a paulista Leonor Yukimi Noji, analista júnior na Diretoria de Gestão de Pessoas, considera o marido um devorador de conhecimento. “Ele já falava japonês antes mesmo de me conhecer”, conta essa filha de pais japoneses, casada há 11 anos com Newton.

Há 20 anos no Banco do Brasil, Newton – que atualmente ocupa o cargo de gerente da Divisão de Gestão de Desempenho, da Diretoria de Gestão de Pessoas – continua o mesmo curioso de sempre, buscando conhecimento em várias áreas. Já fez mais de cem cursos presenciais e a distância, entre os oferecidos aos funcionários do BB no Programa de Formação Profissional. Afinal, como ele próprio diz, estudar é um grande divertimento. “Não perco uma oportunidade de melhorar meu nível intelectual”, ressalta, prestes a concluir o MBA em Administração a distância, na Heriot-Watt University, uma universidade escocesa.

No extenso currículo, quatro páginas são preenchidas com os cursos já concluídos. Mas com tanto aprendizado, qual será seu método de estudo? “Leio os livros na hora do almoço, no táxi ou quando estou na sala de espera de um consultório médico. Não perco tempo”.

Seu esforço é reconhecido pelo Banco. Newton costuma representar a Empresa em eventos nacionais e internacionais, fazendo palestras sobre temas ligados a gestão de pessoas. Seu perfil é elogiado por Marcos Fadanelli Ramos, gerente executivo na Diretoria de Gestão de Pessoas:

⁵⁹ Revista bb.com.você. nº 11 – novembro/dezembro 2001. p. 5.

“Profissionais como ele têm grande capacidade de aprendizado, disposição para enfrentar desafios e mais facilidade no desenvolvimento de soluções para novos problemas”.

Em casa, Newton também encontra respaldo para investir tempo e dinheiro nos cursos mais variados, de turismo a taquigrafia. E conta com o apoio e o estímulo da esposa. Ela diz que o casal tem tempo de sobra para o entretenimento e o convívio familiar. Newton explica: “Tudo o que construí foi pelo caminho da dedicação aos estudos e do autodesenvolvimento. Não consigo me imaginar de outra maneira. Ela sabe disso”. E garante que nunca faltou tempo para namorar Leonor e para brincar com a filha Naomi. “Procuro não só transmitir conhecimentos mas desenvolver em minha filha o desejo de aprender a aprender”.

A análise de dados relativos à história de vida de Newton, realizada sob a ótica das taxonomias de Rubin (1975), Stern (1975), Naiman et al. (1978), Rubin & Thompson (2001) e Nunan (1999), que compõem a base de conhecimentos sobre o “bom aprendiz de línguas” e a constatação da aderência de Newton a diversas categorias que compõem essas taxonomias nos permitem assegurar que ele é, de fato, um “bom aprendiz de línguas” e que é capaz de traçar sua trajetória de aprendiz bem sucedido.

Se tomarmos o(a) aprendiz como uma das faces do cristal da autonomia, podemos inferir que influenciam, positivamente ou negativamente, na simetria característica dos cristais, o interesse precoce em aprender línguas estrangeiras, o apoio familiar durante os processos de aprendizagem, a inserção em contextos formais e informais de aprendizagem, os insumos, as parcerias dele(a) com seus pares e/ou professore(a)s, o interesse pela cultura da qual é proveniente a língua estrangeira e os níveis de aderência à base de conhecimentos sobre o “bom aprendiz de línguas”.

Narrada e analisada a história de vida de Newton à luz da base de conhecimentos sobre o “bom aprendiz de línguas”, daremos continuidade à análise tendo como referência a produção acadêmica sobre os estilos de aprendizagem.

Tudo é uma questão de estilo

Os contatos de Newton com a instrução formal ao longo de sua aquisição de inglês não são, exatamente, os melhores episódios de sua história. Ele, como a vasta maioria de

aprendizes de escolas/cursos convencionais de idiomas, teve seus estilos favoritos de aprendizagem simplesmente ignorados, pois, em geral, as aulas privilegiam, erradamente, estilos que, muitas vezes, não guardam qualquer identidade com as preferências do(a)s aprendizes.

Ele nos conta que, invariavelmente, as aulas começavam com o indefectível “*open your books, please*”, independentemente de o(a) aluno(a) preferir ouvir a ler os conteúdos da lição. As aulas eram ministradas como se todo(a)s ele(a)s tivessem os mesmos estilos de aprendizagem: os preferidos do(a) professor(a), e as possibilidades de alteração, pelo(a)s aprendizes, dos roteiros traçados unilateralmente pelo(a) professor(a) eram nulas.

No excerto do *corpus* do AMFALE a seguir transcrito, podemos observar que a aula é, igualmente, protagonizada pela professora:

Instituto de educação, Belo Horizonte, março de 1963. Dona Zilá, minha primeira professora de inglês inicia sua (ou será que era a nossa?) primeira aula de inglês. Aponta para o teto e diz “*ceiling, ceiling, repeat*”, em seguida aponta para o chão e diz, “*floor, floor, repeat, floor*”.

Volto para casa intrigada. Repito mentalmente, *ceiling, floor*, e não sei o que me espera naquela aula nem, tampouco, o que a professora espera de mim. Aquela língua não produzia sentido, era apenas uma possibilidade de significação, uma primeiridade.

Depois de adquirir o livro didático, *Essential English* de Eckersley (1960), novas sessões de repetição e, na minha mente, vou fazendo malabarismos de adivinhação para entender o significado das frases ou traduções carregadas de complexo de culpa, pois a ordem era pensar na língua estrangeira.

As mesmas palavras e, depois, frases eram repetidas *ad nauseam* com algumas pausas para as queixas da professora: sua saúde, seu cansaço, sua filhas....

<http://www.veramenezes.com/pesq_vera.htm>

O excerto do AMFALE, apresentado a seguir, traz o depoimento de quem atuou tanto como aluna quanto como professora de uma mesma escola:

Gostava muito também, e até hoje gosto, de exercícios gramaticais. Além disso, o método do CCAA, ao trabalhar a parte oral e auditiva primeiramente e só depois a leitura e escrita, privilegia, ao meu ver, os alunos auditivos. Como me enquadro nesse grupo, nunca tive problemas com o método, enquanto aluna. No entanto, após começar a lecionar neste mesmo estabelecimento, percebi que muitos alunos não se sentiam seguros apenas ao ouvir o som das palavras, eles queriam vê-las escritas. Hoje entendo que alunos com estilos de aprendizagem diferentes demandam técnicas também diferentes de ensino.

<http://www.veramenezes.com/pesq_lilliane.htm>

O conteúdo desse excerto ratifica a afirmação de Ehrman (1996:60) de que a acomodação do(a)s aprendizes aos estilos visual e auditivo é, muitas vezes, resultante de uma imposição institucional. Entendemos que essa postura, não raro, desestimula o(a)s aprendizes ao suprimir estilos ou combinações deles que lhes seriam mais produtivos.

O processo de reconstituição da história de vida de Newton, tendo como fio condutor a base de conhecimentos sobre estilos de aprendizagem, envolveu assimilar e legitimar alguns hiatos, haja vista que algumas das categorias importantes na mencionada base de conhecimentos não são aplicáveis à história de vida experienciada por ele.

Algumas das categorias estão mais relacionadas à aprendizagem formal, enquanto boa parte da aprendizagem de Newton deu-se de maneira informal e autônoma. Além disso, há, nos processos formais de educação, a sobreposição do pessoal pelo institucional.

Os estilos de aprendizagem de Newton, segundo o “modelo cebola” proposto por Curry

As entrevistas realizadas com Newton revelaram que ele tem, do ponto de vista da aprendizagem, uma personalidade bastante plástica. Essa condição permite-lhe, por exemplo, que ele transite de sua típica introversão até a extroversão, desde que motivado pela possibilidade de realizar uma determinada aprendizagem ou ter um desempenho lingüístico mais complexo. Ilustram essa característica as experiências das viagens dele ao exterior. Nelas, ele migra, com sucesso, da introversão para a extroversão a fim de tratar de assuntos corriqueiros das viagens ou para ministrar cursos e palestras em inglês.

Do *corpus* do AMFALE, extraímos o seguinte excerto, que ilustra a migração que a aprendiz fez da introversão para a extroversão:

Os professores que eu tive a partir do segundo ano na universidade eram muito bons, mas eu era muito tímida e nas aulas de inglês eu nunca falava a menos que o professor fizesse uma pergunta diretamente para mim. Eu tinha muito medo de cometer erros ao falar. Comecei então a ensinar a língua e dessa forma eu me obrigava a falar mais usando o idioma. Comecei também a usar mais as oportunidades de fala que eu tinha tais como falar com os colegas em inglês dentro e fora da sala de aula e ir a lugares onde as pessoas iam para se comunicar em inglês.

Algum tempo depois tive a melhor oportunidade de todas. Fui aos Estados Unidos. Fiquei pouco tempo, mas tive oportunidade de me comunicar muito. Fiquei um mês e meio visitando uma universidade e lá os professores diziam que meu inglês era muito bom, que eu quase não tinha sotaque, que era difícil saber qual era a minha língua materna. Esses comentários me fizeram muito bem porque até então eu pensava que eu tinha um inglês ruim. Lá eu andava sempre com um caderninho anotando tudo que eu via ou ouvia em inglês. No final da minha viagem, eu já estava utilizando expressões até então desconhecidas para mim e tive bastante influência do inglês americano na minha pronúncia, já que até então eu falava um inglês mais próximo do inglês britânico por ter sido essa a variedade que eu aprendi na univesidade.

<<http://www.veramenezes.com/p031.htm>>

Sob a ótica do processamento de informação, Newton deixou transparecer, durante o processo de reconstituição de sua história, que ele é, predominantemente, um observador reflexivo. Essa condição é muito saliente, por exemplo, quando realiza traduções simultâneas. Ele nos conta que, muitas vezes, não consegue captar todas as palavras que deveria traduzir, então, de posse de alguns elementos da fala, ele consegue reconstituí-la para, então, realizar a tradução. Essa ação criativa ocorre, segundo ele, dentro do *timing* exigido pela tradução simultânea, o que lhe permite percorrer toda a jornada que lhe é proposta.

No *corpus* do AMFALE, localizamos o seguinte exemplo de processamento criativo da informação:

Depois que entrei nessa de internet, a coisa foi mais rápida. Eu sempre me forcei a entender o que estava escrito em determinado lugar e tal... Na marra mesmo.

Eu sempre procuro entender o significado de expressões e palavras que não conheço através do contexto, evito ao máximo o uso de dicionário. Acho que isso ajuda.

<<http://www.veramenezes.com/p014.htm>>

Quanto à camada do “modelo cebola” que trata da interação social, optamos por cotejar os dados obtidos em entrevistas com os provenientes da aplicação em Newton do instrumento desenvolvido por Reichmann & Grasha (1974) e, sempre que possível, com dados do *corpus* do AMFALE.

Em relação ao par de estilos de aprendizagem que identifica o(a)s aprendizes como competitivo(a)s e colaborativo(a)s, o estilo de Newton não é bem definido. Ele nos

conta que no início da aprendizagem prevalecia a competitividade, mas que, posteriormente, passou a valorizar construções mais coletivas de aprendizagem. Num segundo momento, ele admitiu que, em algumas situações, ele migra para o pólo da competição.

Esse trânsito entre os dois estilos foi confirmado pela aplicação do teste de Reichmann & Grasha. No teste, ficou manifesto que Newton tem níveis que o classificam como um aluno médio tanto em competitividade (21 pontos) quanto em colaboração (33 pontos).

Inferimos, após análises das entrevistas realizadas com Newton e observação dos resultados do mencionado teste, que sua postura, no que diz respeito ao binômio competição x colaboração, é herança do seu processo de escolarização, haja vista que em salas de aula lotadas, com cadeiras dispostas em filas e aluno(a)s quase sempre sentando-se nos mesmos lugares, dificilmente se instalaria um ambiente que favorecesse a colaboração. Some-se a isso a postura centralizadora de alguns/algumas professore(a)s e a inadequação do material didático.

Os excertos do AMFALE, transcritos a seguir, ilustram, igualmente, a limitação de aulas dessa natureza:

I started studying English when I was seventeen years old. Therefore, I have been studying English for six years. I first studied English at a Language Institute which used its own material. Such a material had been produced by the school's coordinator and it was composed by grammar topics and exercises related to such contents. I used to have a one hour class and those classes were given partly in English and most of the time in Portuguese as the objective of them was just to get through grammar devices of English language. Also, the classroom itself was crowded with about thirty to forty students and all of us sat down in rows as state school pupils. So, it would be very difficult to my teacher to enable all students to speak. For that matter, the teacher talking time was too much. I

barely learnt English at that school because there was no emphasis on communication and the teacher herself would only focus her classes on the textbook.⁶⁰
< <http://www.veramenezes.com/i072.htm>>

I was fifteen years old when I started to study English on high school. I didn't have the opportunity to study in English school. The teaching was traditional, based in the structural approach. It was teacher-centered. Students didn't speak in class, only the teacher. Learners had afraid to make errors. The course was more focused on grammar rules, syntactic constructions, repetition of words and sentences and so on. The class was addressed in straight line – teacher and student, student and teacher, we didn't have activities that made possible a larger integration among the students. There was not pair work or group work.⁶¹
<<http://www.veramenezes.com/i024.htm>>

Alguns/algumas aprendizes vêm no estabelecimento de parcerias colaborativas, ainda que fora do contexto escolar, uma boa oportunidade de aprendizagem, conforme ilustra o seguinte excerto do AMFALE:

Outro fator que contribuiu muito para o meu rendimento no período de curso livre foi um colega de trabalho que estudava no mesmo curso em horário diferente e que tinha bastante dificuldade com a língua inglesa. Por isso, sempre usávamos parte do intervalo do almoço para estudarmos. Como ele estudava num programa regular e eu num programa intensivo, em pouco tempo eu estava em níveis mais avançados que esse colega e passei então a 'conduzir' os encontros de estudo quase como se fosse um professor particular. Essa experiência foi muito boa para o meu processo de aprendizagem porque eu estava sempre revisando o que eu já havia estudado para estudar com esse amigo.
<<http://www.veramenezes.com/p026.htm>>

Quanto ao par que classifica o(a)s aprendizes como esquivo(a)s e participantes, os relatos de Newton sobre suas experiências em sala de aula o identificam como marcadamente esquivo. Ele nos relata que as atividades envolvendo gramática e tradução, os

⁶⁰ Nossa tradução livre para o excerto: Comecei a estudar inglês quando eu tinha dezessete anos. Portanto, eu estou estudando há seis anos. Inicialmente, eu estudei inglês em uma escola de idiomas que utilizava seu próprio material. Tal material havia sido produzido pelo coordenador da escola e era composto por tópicos gramaticais e exercícios relacionados a tais conteúdos. Eu tinha aulas de uma hora e essas aulas eram dadas parcialmente em inglês e, na maior parte do tempo, em português, uma vez que o objetivo do curso era apenas abordar tópicos gramaticais da língua inglesa. Além disso, a sala de aula era cheia, com cerca de trinta a quarenta aluno(a)s, todo(a)s sentado(a)s em fila como o(a)s aluno(a)s das escolas públicas. Então, seria muito difícil para minha professora dar condições para que todo(a)s aprendizes falassem. Por isso, ela falava a maior parte do tempo. Eu aprendi muito pouco naquela escola, pois não havia ênfase nos processos comunicativos e as aulas da professora só eram baseadas no livro-texto.

⁶¹ Nossa tradução livre para o excerto: Eu tinha quinze anos quando comecei a estudar inglês no ensino médio. Eu não tive oportunidade de estudar em uma escola de idiomas. O ensino era tradicional, baseado na abordagem estruturalista. Era centrado no professor. O(a)s estudantes não falavam na aula, apenas o professor o fazia. O(a)s aprendizes tinham medo de cometer erros. O curso enfatizava mais as regras gramaticais, as construções sintáticas, a repetição de palavras e frases. A aula contemplava apenas a comunicação professor(a)/aluno(a)s e aluno(a)s/professor. Nós não tínhamos atividades que possibilitassem uma integração significativa entre o(a)s aprendizes. Não havia atividades para serem realizadas em duplas ou em grupos.

diferentes níveis de conhecimento do(a)s aprendizes e as dificuldades do(a)s professore(a)s em administrar as adversidades da sala de aula o levavam a total desinteresse pelas aulas de inglês. O estilo de Newton salientado nas entrevistas foi confirmado pelo teste de Reichmann & Grasha. Nesse teste, ele obteve 34 pontos como esquivo (alto) e 17 pontos como participante (baixo).

No *corpus* do AMFALE, identificamos tanto aprendizes esquivo(a)s quanto participantes, conforme ilustram os excertos a seguir transcritos:

Bom, comecei tendo aulas de inglês lá no Colégio Marconi onde estudei, mas nunca levei aquilo a sério não. Só descobri que eu conseguia traduzir as coisas quando eu tava no segundo ano do segundo grau. Depois que entrei na UFMG, fiz um semestre num curso lá do ICEX, que não valeu de nada e não estudei mais inglês.
<<http://www.veramenezes.com/p014.htm>>

Lembro que em sala de aula, onde a abordagem era behaviorista (estímulo-resposta), eu sempre acompanhava as respostas de todos os colegas como se fossem dirigidas a mim. Essa estratégia ficou bem marcada porque um dia o professor, conversando comigo informalmente, comentou que o fato de eu estar sempre atento poderia ser o fator responsável pelo progresso rápido que eu vinha fazendo, na opinião dele. Até aquele momento eu não havia me dado conta daquela estratégia e então passei a usá-la conscientemente.
<<http://www.veramenezes.com/p026.htm>>

Quando buscamos verificar se Newton era mais aderente aos estilos de aprendizagem dependente e independente, pudemos perceber que, desde o início de sua caminhada como aprendiz de inglês, predomina a independência. Tal característica manifesta-se, ainda hoje, pela seleção de materiais de aprendizagem, pelo estabelecimento de metas a serem alcançadas, pela busca de oportunidades que o colocam em contato com a produção cultural da língua-alvo. Essa opção pelo estilo independente foi, de certa forma, dirigida pela sua percepção de que os atrativos, tanto os das aulas de inglês ministradas em escolas regulares quanto os dos cursos livres, são restritos, uma vez que eles são voltados para o atendimento de um(a) hipotético(a) aluno(a) mediano(a), pouco contemplando as necessidades individuais do(a)s aprendizes reais. Sua reação diante desse quadro foi adotar uma postura para realizar a aquisição da língua de forma independente, sempre buscando

resolver problemas específicos. Ele nos conta que, recentemente, recebeu, no seu trabalho, a visita de um falante de inglês para tratar de um processo ligado à área de responsabilidade sócio-ambiental. Como Newton tinha que fazer a tradução simultânea da fala do visitante para uma audiência que não dominava o inglês e ele não tinha familiaridade com a terminologia técnica da área, ele desencadeou um processo de busca na Internet de textos sobre o assunto, inclusive alguns de autoria do visitante, para atender a essa necessidade real de uso da língua inglesa. Tal atitude o capacitou a interagir com o visitante de forma desenvolta.

O excerto de uma narrativa do AMFALE, transcrito abaixo, mostra que, da mesma forma que aconteceu com Newton, a aprendiz buscou o estilo independente de aprendizagem para superar a incapacidade da instrução formal em atender suas necessidades:

Depois deste período, voltei a ter contato com a língua inglesa na escola, da 5^a ao 1^o ano do 2^o grau, pois como meu curso era Magistério, só teria inglês até esta série. Mas infelizmente, em todas as séries era a mesma coisa, estudava, durante todo o ano, o verbo *to be*, traduzia textos, fazia aqueles exercícios cansativos, etc. É por isto que eu digo que em escola pública não há como se aprender inglês. Não existem investimentos na área e nem tempo dentro da grade curricular.

Eu ficava sempre insatisfeita com o pouco que aprendia, por isto sempre pesquisava, lia entrevistas, fazia minhas próprias traduções, colecionava revistas de música pop americana, etc. até que cheguei ao Cursinho Pré-Vestibular.

No cursinho, eu posso dizer que, com certeza, aprendi muita coisa. Pois o inglês era uma das matérias das quais eu fazia todas as atividades com o maior entusiasmo e dedicação.

E hoje eu posso dizer que graças a Deus e todo o meu esforço, consegui entrar na UFMG, sem nunca ter tido condições de fazer um curso particular de inglês.

<<http://www.veramenezes.com/p076.htm>>

O cotejamento do relato colhido na entrevista com Newton com o da participante do AMFALE destacou o papel exercido pelo estabelecimento de metas como um diferencial no processo de aquisição de inglês pelo(a)s aprendizes independentes.

Ao examinarmos a história de Newton tendo como referência a base de conhecimentos que aborda os estilos de aprendizagem sob as óticas multidimensional e instrucional, pudemos observar que, nos contextos formais de instrução em que ele esteve inserido em alguns momentos de sua trajetória de aprendiz de inglês, esses dois aspectos não

foram levados em conta devido, principalmente, à estereotipação do(a)s aprendizes pelas instituições, o que inviabiliza um atendimento que privilegie as diferenças individuais.

O excerto de uma das narrativas do AMFALE, a seguir transcrito, ratifica o que afirmamos sobre a trajetória de Newton:

The classes were mostly the same and most of my teachers wouldn't change a comma in the lessons (they would really follow the teacher's guide). Besides that, we would pay little attention to listening, grammar and writing. The only focus was speaking and that would be acquired through lots of repetitions and drills. Another focus of this course was translation. Homework was always the same: on the first part of it we would have to translate some sentences into English and Portuguese. On the second part of it we would have to continue a text but I really don't think that helped me improve my writing skills since there was no brainstorming or any guidance to support me as a student.⁶²

<<http://www.veramenezes.com/i019.htm>>

Os estilos de Newton, segundo o modelo dos canais perceptivos

Ao investigarmos a relação da aprendizagem de Newton com os estilos perceptivos (Dunn, Reinert apud Reid, 1987:89), observamos, de início, que ele, como acontece com muito(a)s aprendizes, foi, segundo suas próprias palavras, “submetido” a atividades que privilegiavam os estilos visual e auditivo. As atividades em sala de aula envolviam, quase que exclusivamente, a leitura dos textos pelo(a) professor(a) e/ou pelo(a)s aluno(a)s, além dos exaustivos exercícios de gramática e tradução.

A imposição de estilos a Newton nos contextos formais de ensino/aprendizagem de inglês não impediu, contudo, que ele se beneficie de uma mescla dos estilos visual, auditivo e cinestésico no seu percurso autônomo de aprendizagem não só de inglês mas de outras áreas.

⁶² Nossa tradução livre para o excerto: As aulas eram sempre iguais e a maioria de meus/minhas professore(a)s não mudavam uma vírgula nas lições (ele(a)s, realmente, seguiam o livro do professor). Além disso, nós dávamos pouca atenção à audição, gramática e escrita. O único foco era na fala, que poderia ser adquirida por meio de vários exercícios de repetição de estruturas. Outro foco desse curso era tradução. As tarefas eram sempre as mesmas: na primeira parte, nós tínhamos que traduzir algumas frases em inglês e em português. Na segunda, nós tínhamos que completar um texto mas eu, realmente, não acredito que aquilo ajudou-me a melhorar minhas habilidades de escrita, uma vez que não havia *brainstorming* ou qualquer outra orientação para apoiar-me nas atividades.

No caso do estilo cinestésico (ibidem), nós, que já conhecemos Newton há algum tempo, percebemos que ele o emprega, amplamente, para aprender sobre os *gadgets*⁶³ eletrônicos, que são uma de suas paixões. Para lidar com eles, Newton prefere ir direto aos objetos, descobrir como eles funcionam, por tentativa e erro, a ler os manuais de instrução.

Acreditamos que, tanto na busca das funcionalidades dos *gadgets* quanto na abordagem de novas aprendizagens da língua inglesa, a adoção por Newton do estilo cinestésico de aprendizagem e da mescla de outros estilos tem como motor o desejo de superar desafios.

No *corpus* do AMFALE, detectamos, também, a imposição ao(à)s aprendizes de atividades identificadas com determinados estilos de aprendizagem:

My first English classes were in a public school during three years. The methodology adopted by my teachers was the structural method: we studied the structures of sentences, memorized them and vocabulary too. Social context didn't exist in those classes. We also didn't have opportunities to practice speaking or listening.⁶⁴
<<http://www.veramenezes.com/i047.htm>>

No próprio *corpus* do AMFALE é possível constatar-se honrosas exceções, como a abaixo transcrita:

It is at UFMG that I have learnt English most at graduation course and at CENEX. And it is there that I could feel the power of the communicative approach in learning a foreign language. The way teachers used to teach grammar or literature there makes students communicate to each other and use the language for practicing the abilities of listening, reading, writing and speaking. Moreover, it is done in a critical way, which makes students think using the target language. The course at CENEX follows the same line and helps graduating students improve themselves⁶⁵.
<<http://www.veramenezes.com/i038.htm>>

⁶³ Aqui o vocábulo é utilizado no sentido de pequenos equipamentos eletrônicos.

⁶⁴ Nossa tradução para o excerto: Minhas primeiras aulas de inglês foram numa escola pública, durante três anos. A metodologia adotada pelo(a)s meus/minhas professore(a)s era o método estrutural: estudávamos as estruturas das sentenças, as memorizávamos e aprendíamos vocabulário, também. O uso social da língua não existia naquelas aulas. Nós também não tínhamos oportunidades para praticar conversação e audição.

⁶⁵ Foi na UFMG que eu mais aprendi inglês, principalmente no curso de graduação e no CENEX. Foi lá que eu pude sentir o poder da abordagem comunicativa na aprendizagem de uma língua estrangeira. A maneira que o(a)s professore(a)s ensinam gramática ou literatura lá faz o(a)s estudantes se comunicarem entre si e usarem a língua para praticar as habilidades de audição, leitura, escrita e fala. E, ainda, isso é feito de uma forma crítica, o que faz o(a)s estudantes pensarem na língua-alvo. O curso no CENEX segue a mesma linha e ajuda o(a)s estudantes de graduação a se autodesenvolverem.

Na condição de face do cristal da autonomia, os estilos de aprendizagem podem influenciar de forma mais ou menos marcada na arquitetura desse cristal, dependendo do empenho de aprendizes e professore(a)s na identificação e emprego dos estilos mais produtivos ao(à)s aprendizes.

Ao concluirmos essa análise de dados sob a ótica dos estilos de aprendizagem é importante que acrescentemos que não se deve realizar julgamentos de valor quando detecta-se que um(a) aluno(a) é, marcadamente, identificado com este ou com aquele estilo. O(a)s educadore(a)s e demais envolvido(a)s no fazer educacional deveriam assimilar essa condição. Mais do que assimilar, deveriam oportunizar condições de aprendizagem que contemplassem a diversidade de trajetos do(a)s aprendizes.

Ao analisarmos a história de vida de Newton e cotejá-la com as experiências relatadas nas narrativas do AMFALE, pudemos observar que, em geral, não há um estímulo, por parte do(a)s professore(a)s, para incentivar o realce dos estilos de aprendizagem do(a)s aluno(a)s e que, apesar da ausência desse estímulo, Newton tem os estilos agregados sob os modelos “Cebola” (Curry, apud Griggs, 1991)⁶⁶ e dos canais perceptivos (Dunn, Reinert; apud Reid, 1987) e descobriu, por conta própria, como otimizar essa característica pessoal.

Aprendiz: o ser estrategista

Nesta seção da tese serão evidenciadas as estratégias que despontaram, em entrevistas e em um dos instrumentos de diagnóstico de estratégias – o SILL –, como as favoritas de Newton. A experiência dele com as estratégias será, para fins de cristalização de dados, cotejada com as experiências de aprendizes do AMFALE com essas mesmas estratégias.

⁶⁶ Conforme mencionado, anteriormente, o modelo denominado “cebola” é formado por taxonomias de estilos de aprendizagem agrupadas em 4 categorias: a) dimensões da personalidade, b) processamento da informação, c) interação social e d) multidimensional e instrucional.

As estratégias de aprendizagem de Newton, segundo O'Malley et al.

As entrevistas realizadas com Newton indicam que ele utiliza, dentre as três categorias identificadas por O'Malley e associados, as estratégias metacognitivas e as cognitivas.

No grupo das estratégias metacognitivas, as entrevistas revelam que Newton utiliza-se do planejamento funcional, da automonitoração e do auto-reforço.

O planejamento funcional é perfeitamente identificado como uma das estratégias favoritas de Newton no relato que ele nos fez de que, ao saber que precisará lidar com determinado assunto em inglês, ele procura se familiarizar com antecedência sobre o mesmo. Ele nos conta que não tem a intenção de tornar-se um especialista sobre os vários temas com os quais tem que lidar no contexto profissional mas não abre mão de familiarizar-se, antecipadamente, com o mesmo, a fim de desempenhar, adequadamente, seu papel.

No corpus do AMFALE, encontramos o seguinte excerto em que fica manifesto o emprego do planejamento:

Tem uns macetes que eu uso pra decorar: uma coisa de cada vez, é claro (por exemplo, primeiro só o presente, depois o futuro etc), e sempre esperar um tempo. Dizem que não é bom repetir tudo em seguida. É bom dar um tempo. E durante o dia é sempre bom lembrar.
<<http://www.veramenezes.com/p033.htm>>

Newton tem uma visão muito peculiar sobre o uso da monitoração como estratégia de aprendizagem: sua preocupação maior é com o ato da recepção pelo(a) interlocutor(a), ele não tem a intenção de ser perfeccionista. Segundo ele, essa atitude menos rígida em relação a eventuais erros possibilita-lhe melhores rendimentos tanto na condição de emissor quanto de receptor nos processos comunicativos.

O excerto do AMFALE, transcrito a seguir, mostra um emprego diferente da automonitoração:

Pressionada por feedback conflitante, resolvi optar pela variante americana, pois achava que a possibilidade de interação com falantes americanos seria mais provável, no meu contexto, em função das relações política e econômica do Brasil com os Estados Unidos. Aos poucos fui abandonando hábitos já formados e comecei a monitorar minha pronúncia para me aproximar da pronúncia americana, da ortografia e de certas opções lexicais. Acabei falando uma mistura dos dois, ou seja, falando uma interlíngua que possuía traços das duas variantes.
<http://www.veramenezes.com/pesq_vera.htm>

Newton tem o hábito de converter em auto-reforço todo e qualquer sucesso que obtém no trato com a língua inglesa. Esse sucesso pode ser representado pelo simples ato de efetuar uma reserva de hotel no exterior ou por atividades mais complexas como interagir com executivos estrangeiros ou ministrar palestras técnicas no exterior.

No *corpus* do AMFALE, o uso de auto-reforço é traduzido pelo seguinte excerto:

Os professores da faculdade me apoiavam muito, eles não acreditavam que eu nunca fiz um cursinho de inglês e que eu nunca fui ao exterior, como a maioria das pessoas que falam inglês. Acho que esses fatores os intrigavam e eles me ampararam, investiram tempo, dedicação e confiança em mim. Assim, eu me tornei auto-confiante na língua inglesa, assumi mesmo a posição de “eu falo inglês” (mesmo sabendo que faltava muito pra mim)
<<http://www.veramenezes.com/p044.htm>>

No grupo das estratégias cognitivas (O’Malley et al. 1985a, 1985b e O’Malley & Chamot, 1990), são revelados, pelas entrevistas, os usos das estratégias de repetição, prospecção, tradução, recombinação e contextualização.

As entrevistas revelaram que, apesar de não ser uma das estratégias favoritas de Newton, ele utiliza-se da repetição em seu processo de aquisição de línguas estrangeiras. Ele menciona que, com o apoio dessa estratégia, conseguiu familiarizar-se com a tabela de verbos irregulares ingleses e com estruturas lingüísticas mais elaboradas do inglês e do japonês.

Nos excertos do *corpus* do AMFALE, a seguir transcritos, podemos observar que tanto há aprendizes que não se sentem confortáveis com a imposição do uso da estratégia de repetição quanto o(a)s que a ela se adaptam e a legitimam:

Essential English era o livro mais importante da época e as alunas do Instituto de Educação se sentiam orgulhosas de estudar no mesmo livro adotado na Cultura Inglesa de Belo Horizonte. Dona Zilá repetia, repetia e nós imitávamos o que ela **mandava** (grifo nosso). Assim aprendíamos os numerais, os demonstrativos, *this* e *that*, e algumas palavras de campos semânticos diferentes.
<http://www.veramenezes.com/pesq_vera.htm>

Comecei a estudar inglês com 11 anos numa escola e eu fiquei 7 anos lá. Usava o método da repetição, hoje eu sei que se eu estivesse (sic) estudado por outros métodos eu teria aprendido mais rápido.
<<http://www.veramenezes.com/p072.htm>>

Era **exigência** (grifo nosso) do professor que todos repetissem, com voz forte, as palavras lidas por ele.
<<http://www.veramenezes.com/p043.htm>>

My first teacher was not so good. Her classes were not very stimulating; she used all kinds of memorization activities in which we had to repeat a lot of time the dialogues in each lesson. I can see that it was not communicative. For instance, there were not listening and speaking activities, there were much repetition, therefore mistakes were forbidden, mainly pronunciation errors⁶⁷.
<<http://www.veramenezes.com/i062.htm>>

Estudei por seis anos e meio em uma escola de língua. Até a metade do curso o método da escola [era] audiovisual, usava muito a repetição, mas eu me adaptei bem, gostei dessa escola.
<<http://www.veramenezes.com/p001.htm>>

Adorei as aulas, que eram dadas com projeções de slides numa tela para que repetíssemos o que era falado. Apesar de alguns teóricos não concordarem com muita repetição, foi assim que aprendi inglês. A repetição era algo tão constante, que, quando ia dormir, repetia na cama as palavras que tinha aprendido na aula.
<http://www.veramenezes.com/pesq_francisco.htm>

Durante a realização de entrevistas para reconstituir a narrativa da aprendizagem de Newton, identificamos que, ao longo de sua vida, a estratégia de prospecção (O'Malley & Chamot, 1990) envolveu desde a utilização de materiais de referência convencionais e com pouca tecnologia agregada, como dicionários, revistas em quadrinhos e letras de músicas, até materiais que não foram produzidos com a intenção de dar suporte a atividades

⁶⁷ Nossa tradução livre para o excerto: Minha primeira professora não era muito boa. Suas aulas não eram muito estimulantes; ela utilizava todos os tipos de atividades de memorização nas quais nós tínhamos que repetir várias vezes os diálogos de cada lição. Eu vejo que as aulas não empregavam a abordagem comunicativa. Por exemplo, não havia atividades de audição e fala, havia muita repetição, por isso, cometer erros era proibido, principalmente erros de pronúncia.

de ensino/aprendizagem de inglês, mas que têm alto potencial pedagógico e que podem ser acessados, com o apoio de tecnologias de ponta como a Internet, a TV por assinatura e os DVDs. O avanço tecnológico permite-lhe ter acesso a situações reais de uso da língua e, como consequência, o desenvolvimento das quatro habilidades.

Os dois excertos do *corpus* do AMFALE, transcritos a seguir, ilustram prospecções apoiadas tanto em mídias convencionais quanto em mídias de ponta:

Leio livros de RPG, revistas em quadrinhos, livros para a faculdade, literatura americana e inglesa. Leio cada vez mais e mais. Converso e escrevo e-mails em inglês. Consulto dicionários. O fato de eu gostar da língua já ajuda bastante, pois eu gosto de aprender vocabulário, etc.
<<http://www.veramenezes.com/p009.htm>>

Cursei o curso básico do ICBEU, nessa instituição havia muitos recursos: livros, fitas de vídeo, fitas cassete, sessões de cinema, etc.
Tudo o que necessitava era o interesse do aluno em procurar estas atividades extra-classe. Eu me dediquei bastante nessa época lia 2 livros por semana, assistia pelo menos um filme sem legenda, e tentava ir aos filmes oferecidos pelo ICBEU. Só parei o meu curso devido a indisponibilidade financeira.
Mas hoje com o acesso à Internet baixo sempre músicas e as respectivas letras, para treinar meu listening e pronúncia.
<<http://www.veramenezes.com/p032.htm>>

Durante a elaboração da narrativa de aprendizagem de Newton, emergiu um exemplo lapidar do uso da estratégia de tradução (O'Malley & Chamot, 1990). Ele nos conta que, durante um curso que fez no Japão, precisou escrever e apresentar trabalhos em inglês. As atividades permitiram-lhe perceber que os conhecimentos que detinha sobre os vários gêneros textuais acadêmicos em língua portuguesa eram instrumentos poderosos na “tradução” para a língua inglesa dos mencionados trabalhos.

No *corpus* do AMFALE, observamos que a estratégia da tradução aparece tanto como uma demanda institucional quanto uma opção do(a) aprendiz:

Mrs. Joyce nos pedia para ler frases em inglês para depois traduzi-las para o português ou nos dava frases em português para traduzirmos para o inglês.
<http://www.veramenezes.com/pesq_vera.htm>

Minhas estratégias para um melhor aprendizado são: tradução de músicas, filmes sem olhar a legenda e a leitura de livros e revistas em inglês.
<<http://www.veramenezes.com/p035.htm>>

Newton considera a estratégia de recombinação (O'Malley & Chamot, 1990) muito significativa em seu processo de aquisição de inglês. Segundo ele, em suas redações juvenis era comum encontrar, no meio da estrutura vocabular limitada, uma construção super elaborada proveniente de uma letra de música ou algum texto autêntico.

Ele nos conta que, para amenizar a aridez de aulas em que as atividades envolvem situações pouco atrativas, ele lança mão da estratégia de contextualização para conferir significado ao seu processo de aquisição. Tal contextualização consiste em comparar os novos conteúdos com conteúdos que ele domina e/ou trazê-los para situações do dia-a-dia, o que possibilita-lhe alcançar seu destino no processo de aprendizagem.

O excerto do AMFALE, transcrito a seguir, ilustra um uso criativo da estratégia de contextualização (O'Malley & Chamot, 1990):

Claro que durante a aprendizagem sempre procurei estender meus conhecimentos e prática da língua, procurando, através da leitura e contatos, desenvolver além do que o professor ensinava. Por exemplo, uma das estratégias era ler as placas dos carros na rua, imaginar uma história sobre quem, como são, para onde vão, o que fazem os seus proprietários, praticando, assim, estruturas simples, construindo sentenças e praticando o vocabulário, pronúncia, etc.
<<http://www.veramenezes.com/p037.htm>>

As estratégias de aprendizagem de Newton, segundo Wenden & Rubin

Newton tem por princípio colocar em prática, tão logo possível, as novas estruturas que agrega ao longo de sua trajetória de aquisição da língua inglesa. Ele nos conta que uma construção sintática bem elaborada que lê em um livro técnico integrará, certamente, seu próximo encontro com algum executivo estrangeiro. Para ele, essa prática ajuda a consolidar os novos progressos lingüísticos.

No corpus do AMFALE, o uso da prática (Wenden & Rubin, 1987) como estratégia de aprendizagem pode ser observado no excerto a seguir:

Em casa, eu e a minha irmã só falávamos em inglês, o que irritava um pouco a minha mãe, por julgar que estávamos com segredos. Aos 16 anos, consegui uma correspondente americana, o que

favoreceu a minha habilidade na escrita. Adorava receber as suas cartas, especialmente porque colecionava selos. Trocávamos fotos, calendários, cartões e informações sobre nós e sobre nossos países.

<http://www.veramenezes.com/pesq_francisco.htm>

Desde a época em que lhe era imposto memorizar a tabela de verbos irregulares, por sua professora, na escola regular, Newton tem uma postura pragmática com relação à estratégia de memorização: ele a utiliza desde que ela se configure, em determinada situação, como a melhor alternativa ao seu processo de aquisição.

Há, no corpus do AMFALE, um excerto onde fica explícita a limitação do uso da estratégia de memorização desacompanhada da competência sociolingüística:

Fiquei nessa escola por uns três a quatro anos com aquele mesmo professor, e saí de lá me achando hábil para falar esse tal de inglês. Afinal eu tinha decorado tudo direitinho, eu sabia 16 diálogos “by heart”.

Encontrei um suíço em Salvador e produzi direitinho:

- *What's your name?*

- *Where are you from?*

- *Do you have any brothers or sisters?*

Essa pergunta foi importante para encerrar o nosso diálogo. Só mais tarde entendi porque ele foi embora tão desconfiado. Nem nos conhecíamos e eu queria saber detalhes da família. Depois do acontecido, decidi voltar a estudar.

<<http://www.veramenezes.com/p042.htm>>

As estratégias de aprendizagem de Newton, segundo Oxford

As entrevistas com Newton a fim de mapear suas estratégias segundo a taxonomia elaborada por Oxford não foram muito produtivas, pois só conseguimos identificar estratégias diretas e dentro dessas uma ocorrência de estratégia de memória e uma de estratégia de compensação.

Identificamos que ele utiliza a estratégia de memória quando ele nos conta que utiliza-se de associações de raízes latinas e gregas comuns às línguas portuguesa e inglesa para revelar significados da segunda.

A estratégia de compensação é utilizada por Newton, segundo ele nos conta, para suprir déficits de vocabulário e consiste em realizar descrições relativas ao vocábulo que

desconhece. Segundo ele, essa estratégia é bem produtiva e o ajuda a manter o fluxo de conversas com falantes nativo(a)s.

A aplicação do SILL em Newton mostrou-se muito mais eficaz na detecção de seus estilos favoritos de aprendizagem do que as entrevistas.

Segundo os resultados do SILL⁶⁸, Newton sempre ou quase sempre usa estratégias de compensação (média 4,83) e cognitivas (média 4,5), normalmente usa estratégias metacognitivas (média 4,22) e afetivas (média 3,66) e usa de vez em quando estratégias de memória (média 3) e sociais (média 3).

De modo geral, tais resultados indicam que a utilização de todos os grupos de estratégias por Newton deve ser considerada como determinante de sua trajetória bem sucedida na aquisição de inglês.

A média 3 na utilização de estratégias sociais encontra eco na pesquisa de Pavlenko (2001:236-237), reveladora de que enquanto as aprendizes relatam a busca de identificação e o estabelecimento de amizade com seus pares no processo de aquisição, a maioria dos aprendizes refere-se ao mesmo processo como uma realização individual.

O resultado do SILL e a afirmação de Pavlenko (op. cit.) são ratificados pelo relato de Newton, que nos afirma ser difícil enquadrar-se em processos convencionais de aquisição. Segundo ele, os atrativos de estudar em escolas de idiomas convencionais são mínimos, pois, em geral, o ritmo é ditado pelo(a) aluno(a) com menor desempenho dentro do grupo e as necessidades individuais do(a)s demais aprendizes não são contempladas ou são minimamente atendidas.

Tendo em vista a experiência bem sucedida de Newton na aprendizagem de línguas, a obtenção de média 3 no grupo de estratégias de memória é legitimada por

⁶⁸ A escala varia de 1 a 5.

resultados de pesquisa de Paiva (1997), que constatou serem o(a)s aprendizes mal sucedido(a)s que confiam mais na memória.

Com relação aos resultados nas demais categorias de estratégias – cognitivas, compensação, metacognitivas e afetivas – eles são perfeitamente compatíveis com o perfil de bom aprendiz de Newton.

As estratégias de aprendizagem de Newton, segundo Stern

Identificamos na história de vida de Newton o hábito de estabelecer metas de aprendizagem. Tal estratégia integra o grupo denominado “Administração e Planejamento Estratégico” da taxonomia de Stern. O uso dessa estratégia por Newton ocorre quando ele se coloca em situações desafiadoras como se propor a fazer um discurso ou uma apresentação em inglês ou se candidatar aos exames internacionais da língua inglesa. Newton menciona que o estabelecimento de metas o leva a ter que aprender, a incorporar uma nova habilidade ou a desenvolver um novo tipo de vocabulário.

No excerto do AMFALE, transcrito a seguir, podemos ver, igualmente, a utilização da estratégia de estabelecer metas com vistas ao progresso na aquisição de inglês:

Os professores que eu tive a partir do segundo ano na universidade eram muito bons, mas eu era tímida e nas aulas de inglês eu nunca falava, a menos que o professor fizesse uma pergunta diretamente para mim. Eu tinha muito medo de cometer erros ao falar. Comecei então a ensinar a língua e dessa forma eu me obrigava a falar mais adequado o idioma.
<<http://www.veramenezes.com/p031.htm>>

As estratégias de aprendizagem de Newton, segundo Nunan

Dentre as estratégias que integram a taxonomia de Nunan, identificamos que Newton utiliza-se de uma estratégia do grupo das cognitivas e uma do grupo das afetivas.

Detectamos a utilização de uma estratégia cognitiva quando ele nos conta que faz inferências no seu processo de aquisição de inglês. Tais inferências ocorrem, principalmente, quando ele está lendo um texto ou conversando com alguém e surge uma

palavra ou expressão que lhe é desconhecida. Para superar o hiato, ele busca revelar os significados tendo como referência o contexto onde se dá a comunicação. Mais recentemente, ele utiliza-se da inferência nas atividades de tradução simultânea que realiza.

Detectamos um uso muito peculiar da estratégia afetiva de auto-avaliação quando Newton nos relata que ele tem a capacidade de sentir quando faz ou não faz a aquisição de um determinado conteúdo. A aquisição se dá como um fenômeno de características físicas que se manifesta com a sensação de “entrada” em sua cabeça das novas informações. A ausência dessa percepção indica-lhe a necessidade de novos esforços no sentido de viabilizar a aquisição pretendida e prosseguir em sua caminhada.

No *corpus* do AMFALE, identificamos, durante análise dos excertos transcritos a seguir, a utilização das estratégias cognitiva (inferência) e afetiva (auto-avaliação):

Informally I learned English through television and radio programs, talking to natives and foreigners, at restaurants, cafés, night clubs, on the streets, in some of my workplaces, newspapers and magazines, and so on. Getting the meaning from the context was a constant practice⁶⁹.
<<http://www.veramenezes.com/i009.htm>>

Considero que realmente comecei a aprender inglês ao entrar para um curso livre. Confesso que me matriculei apenas porque tinha ganhado bolsa para um semestre, pois motivação não havia, só não queria perder a oportunidade. Logo no primeiro estágio, pensei em abandonar o curso três vezes. Estava chocada! Era tudo muito diferente do colégio, e eu tive muitas dificuldades, especialmente no tocante às habilidades orais. Entretanto, não desisti, e, no segundo semestre já conseguia “abrir a boca na sala, ainda que raramente. Com dois anos de curso, sentia-me mais segura, e percebia que meu interesse e motivação no processo de aprendizado eram crescentes. Ao final do sexto estágio, tendo sido destaque por empenho, compromisso e bons resultados, fui convidada a dar monitoria.
<<http://www.veramenezes.com/p074.htm>>

A realização de entrevistas com Newton e a análise do *corpus* do AMFALE nos permitiram inferir que é um dado concreto o fato de que o(a)s aprendizes não têm a oportunidade de serem treinado(a)s para o uso das estratégias de aprendizagem por seus/suas professore(a)s. No caso de Newton, ele descobriu, já no início de sua aprendizagem, que

⁶⁹ Nossa tradução livre para o excerto: Informalmente, aprendi inglês através de programas de televisão e rádio, falando com nativos e estrangeiros, em restaurantes, cafés, casas noturnas, nas ruas, em alguns dos meus locais de trabalho, jornais e revistas e assim por diante. Extrair o significado pelo contexto era uma prática constante.

havia formas de aquisição de inglês mais identificadas com seus estilos de aprendizagem do que as propostas aos coletivos das salas de aula.

Conseqüentemente, a descoberta de estratégias mais compatíveis foi, em geral, mérito exclusivo de Newton, que, não raro, precisou subverter a relação de poder entre ele e o(a)s professore(a)s pouco sensíveis, que o ignoravam como protagonista social e cultural dos processos de aprendizagem de inglês. Ao(À)s seus/suas colegas que não conseguiam realizar a subversão só restava, na maioria das vezes, o fracasso escolar. Nas narrativas do AMFALE, o fenômeno é idêntico.

A desconstrução dessa relação tipicamente assimétrica, caracterizada pela imposição ao(à)s aluno(a)s de estratégias de aprendizagem incompatíveis com as trajetórias humanas dele(a)s, passa pela migração da preocupação histórica de bem ensinar para uma pedagogia mais sensível, mais preocupada com os processos de aprendizagem. Dessa migração decorrerão parcerias mais bem sucedidas no processo ensino/aprendizagem.

O alto nível de interesse de Newton em tornar-se proficiente em inglês o levou, conforme vimos nesta seção, a utilizar-se de estratégias classificadas nas taxonomias propostas por O'Malley et al. (1985a, 1985b e 1990), Wenden & Rubin (1987), Oxford (1990a), Stern (1992) e Nunan (1999).

As estratégias de aprendizagem influem na configuração do cristal da autonomia proporcionalmente ao número delas agregadas pelo(a) aprendiz ao seu repertório, à capacidade de o(a) professor(a) levá-las em conta nas atividades didáticas propostas e ao discernimento de ambo(a)s quanto às associações mais produtivas entre estratégias e as diversas aprendizagens.

Metamorfose ambulante

Os relatos de Newton e do(a)s participantes do AMFALE confirmam os das pesquisas de Dam (1990) e Little & Dam (1998), que indicam a relevância do papel do(a) professor(a) nos processos de aprendizagem autônoma. Eles indicam, também, que entre o(a)s professore(a)s há tanto profissionais identificado(a)s com Gregor Samsa⁷⁰ quanto com Raul Seixas⁷¹.

Newton, cuja mãe, D. Maria José, era professora e teve muita influência em sua trajetória, nos conta que, dentre o(a)s professore(a)s de inglês que teve na escola regular, uma delas, D. Elenice, desempenhou papel marcante em sua vida escolar. Essa professora, segundo ele, era bastante rigorosa e cobrava muito da turma e isso compensava as adversidades representadas por salas lotadas de aluno(a)s com diferentes níveis de conhecimento e recursos didáticos escassos.

Apesar de as aulas da professora Elenice focarem muito a repetição e memorização de conteúdos e o estrito emprego do livro didático, o que o deixava entediado, Newton reconhece que elas agregaram bastante ao seu processo de aquisição de inglês.

Ao fazer a retrospectiva do seu processo de aquisição de inglês, Newton identifica que alguns/algumas de seus/suas professore(a)s não se reciclavam e cita como exemplo de estagnação o fato de esses/essas professore(a)s terem estudado nos Estados Unidos no início da década de 60 e continuarem, anos seguidos, tendo como referência os valores culturais daquela época e alienado(a)s em relação a movimentos sociais como, por exemplo, o da

⁷⁰ Personagem de Franz Kafka em “A Metamorfose” para quem a mudança é sinônimo de angústia, opressão e medo.

⁷¹ Na letra da canção “Metamorfose Ambulante”, Seixas afirma que prefere ser uma “metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”.

Contracultura, que foi extremamente rico em termos de questionamento de valores construídos historicamente pela sociedade americana.

Nessa retrospectiva, Newton lembra, reconhecido, de professore(a)s que lhe deram a oportunidade de contato com *inputs* de qualidade. Segundo ele, esse(a)s professore(a)s permitiam que o(a)s aluno(a)s extrapolassem o contexto da sala de aula e do uso do livro didático para estabelecerem contato com outras fontes de informações. Newton nomeia como *inputs* diferenciados letras de canções em inglês, revistas, jornais e o contato com falantes nativo(a)s que eram convidado(a)s pelo(a)s professore(a)s para virem à escola.

Testemunha de muitas aulas centradas no(a) professor(a), Newton sentiu-se valorizado quando lhe foi dada a oportunidade de fazer uma apresentação em aula cujo texto era sobre o voo da Apollo 11. Naquela época, ele era aficionado por astronomia e viagens espaciais e tinha uma nave de brinquedo semelhante à Apollo. Ainda que com um vocabulário limitado, ele deu explicações, em inglês, sobre a nave e o funcionamento dela. Essa oportunidade desencadeou em Newton um processo de atenuação da auto-censura, que muitas vezes o silenciou por ter medo da reação de professore(a)s e colegas diante de eventuais erros cometidos por ele e o impediu de prosseguir caminhando em direção à proficiência.

Newton menciona que deve parte do seu estilo autônomo de aprendiz de línguas a uma ex-professora. Essa professora, nos conta ele, mostrou-lhe que havia possibilidades de aprendizagem de inglês em outros contextos que não a escola. Ele tinha, então, quinze anos e uma disposição muito grande para seguir as orientações da mestra.

Foi também contribuição de professore(a)s a orientação para que Newton assistisse ao maior número possível de filmes sem ler as legendas. Essa orientação ele segue, ainda hoje, ao assistir DVDs.

As narrativas do AMFALE a respeito da atuação de professore(a)s são bastante identificadas com as narrativas de Newton.

O excerto, transcrito a seguir, ilustra, simultaneamente, a legitimação do(a) professor(a) exigente, da repetição e da memorização como inerentes ao processo pedagógico e a existência de atitudes punitivas em sala de aula:

In classroom, I had two teachers: the ICBEU's owner, Mrs. Soares, and another teacher called Mrs. Gomides. Mrs. Soares was a serious, exigent woman, that traveled a lot to many countries, studied a lot and so on and so forth because of this she wanted all the students pronouncing words as good as they can (she made the students repeat the words many times until got the right pronunciation); she made us memorize a list of irregular verbs (I know that sometimes this is not good but for me helped a lot); she pretended a real situation which students should speak with foreign people and developed their capacity in speaking; students should do all homework because she punished (with a 'lecture') everyone who did not followed the course in a right way; she taught everything she knew about other culture, the way you should behave, her experience abroad what she saw and lived (Cultural competence), once in a while she promoted exchanges for students visit other countries and have their own experiences and vice-versa (they could developed Sociolinguistic competence). She tried to do the best for everyone. She taught me a lot. And, Mrs. Gomides taught me a lot, too. When was studying at this course, I got a chance to know other country but my father did not allow me to go. Then, I did not travel and I did not have the opportunity to have my own experience abroad⁷².

<<http://www.veramenezes.com/i30.htm>>

Há, também, o registro de uso ortodoxo do livro didático:

In high school I had a teacher called Beth, who did not do anything else but follow the book by the rules, which was reading the text and memorizing some specific words for the quiz⁷³.

<<http://www.veramenezes.com/i52.htm>>

⁷² Nossa tradução livre para o excerto: Na sala, eu tinha duas professoras: a proprietária do ICBEU, Mrs. Soares, e outra professora, chamada Mrs. Gomides. Mrs. Soares era uma mulher séria e exigente, que viajou para vários países, estudou muito e, devido a isso, ela queria que todos o(a)s aluno(a)s pronunciassem as palavras o melhor que ele(a)s pudessem (ela o(a)s fazia repetirem as palavras muitas vezes até que as pronunciassem corretamente). Ela nos fazia memorizar uma lista de verbos irregulares (eu sei que, às vezes, isso não é bom mas, para mim, ajudou bastante). Ela simulava uma situação real na qual o(a)s aluno(a)s deveriam falar com estrangeiro(a)s e desenvolver a capacidade de falar. O(a)s aluno(a)s deveriam fazer todos os deveres porque ela punia (com um "sermão") todo(a)s que não acompanhavam o curso de maneira certa. Ela ensinava tudo que sabia sobre a outra cultura, a maneira como você deveria se portar, a experiência dela no exterior, o que ela viu e viveu (competência cultural), de vez em quando ela promovia intercâmbios para o(a)s aluno(a)s visitarem outros países e terem suas próprias experiências e vice-versa (ele(a)s podiam desenvolver a competência sociolinguística). Ela tentava fazer o melhor para todos. Ela me ensinou muito e Mrs. Gomides, também. Quando eu estava fazendo esse curso, tive a oportunidade de conhecer outro país mas meu pai não me permitiu ir. Então, eu não viajei e não tive a oportunidade de ter minha experiência no exterior.

⁷³ Nossa tradução livre para o excerto: No ensino médio, eu tive uma professora chamada Beth, que não fazia nada além de seguir estritamente o livro, que era leitura do texto e memorização de determinadas palavras para o teste.

A identificação, pelo(a) aprendiz, da necessidade de reciclagem dos conhecimentos do(a) professor(a) pode ser observada no seguinte excerto:

Bom, eu gosto de inglês desde que eu estava na oitava do fundamental. Eu estudava lá como disciplina do ensino fundamental. Passei pro ensino médio e tive uma experiência muito ruim, os métodos eram tão antiquados, a professora mandava fazer etiquetas no canto de cada página com seu nome e número pra poder checar. Era muito antiquado, e mandava a gente decorar listas de verbos. Então eu pensei que deveria aprender sozinho pra poder aprender.
<<http://www.veramenezes.com/p063.htm>>

O excerto, transcrito a seguir, ilustra, simultaneamente, o destaque que o(a)s aprendizes dão à boa qualidade dos *inputs* que recebem e o papel do estímulo na aquisição de inglês:

A partir desse dia, adorava ir para o inglês, aprendi músicas (que até hoje ensino para meus alunos), joguinhos em inglês, frases e o famoso verbo “to be”. Apesar de seu método de ensino ser estrutural, a professora levava atividades lúdicas para praticarmos o que tínhamos aprendido. Ao final de meu primeiro ano como aprendiz de inglês, minha professora me deu uma medalha de honra ao mérito para premiar minha dedicação e minhas notas elevadas. Foi assim que, aos 10 anos de idade, graças à querida “Tia Marlene” (era assim que minha professora de inglês, hoje já falecida, gostava de ser chamada por mim) e aos esforços de minha mãe, decidi que queria aprofundar meus conhecimentos do idioma.
<http://www.veramenezes.com/pesq_lilliane.htm>

A importância de práticas motivadoras pelo(a) professor(a) é assim destacada:

Lembro-me da minha primeira professora, Miss Cremilda, uma professora motivadora, que fazia de tudo para que seus alunos gostassem das aulas.
<http://www.veramenezes.com/pesq_francisco.htm>

No corpus do AMFALE há um exemplo ilustrativo de como a orientação do(a) professor(a) pode, inclusive, definir a carreira profissional do(a) aprendiz:

Quando eu estava no terceiro colegial, em Campinas, na escola estadual Culto à Ciência, pensava que não queria nunca deixar a escola, local que sempre me agradou, onde me senti a vida toda incentivada. Conversando com minha professora de inglês, Dona Terezinha, de quem tanto gostava, disse-lhe que não queria sair daquele ambiente, ao que ela me disse: “Seja professora, assim você sempre ficará na escola”. Lembro-me dessa conversa tão perfeitamente que consigo sentir o cheiro do perfume que ela usava e consigo ver suas unhas longas e vermelhas, como as de minha mãe.
<http://www.veramenezes.com/pesq_magali.htm>

Há, ainda no corpus do AMFALE, idealizações sobre o perfil do(a) professor(a):

Studying with Cristina, I learned, in fact, that it is really difficult to be a good teacher; because a good teacher must not only to be intelligent. A good teacher must be creative, use his/her imagination in the difficult situations and above all, a good teacher should be communicative⁷⁴.
<<http://www.veramenezes.com/i056.htm>>

Ao não corresponder ou corresponder às expectativas do(a)s aprendizes, o(a)s professore(a)s inibem ou promovem, respectivamente, a aprendizagem, conforme podemos ver nos seguintes excertos:

My teachers used to correct me when I made mistakes of pronunciation when I read a text; thus I didn't want to speak in the classes⁷⁵.
<<http://www.veramenezes.com/i056.htm>>

The first step. What a tragedy! I remember to be anxious to have English classes. Learn a foreign language was kind of a new adventure. When that strange fat and bad temper creature that we had to call teacher came in, murmured I am your English teacher, open your note books, take your dictionaries, I will write 10 sentences in English which you have to translate into Portuguese until the end of the class. After writing the sentences on the board he headed to his sit. Opened a newspaper and started reading. This was a routine the whole year. When we adventured ask something he used to reply: "you do not even know your own language, how do you intend to learn a foreign one?". Class was a messy.

The following years were no different until I change school. Quite a shock! The level of classes was so high, I mean, not that classes were better. Teachers considered student's role study alone memorize all vocabulary. Since I had no background, even with the better qualification of teachers, I couldn't follow the classes, but there were always a way to get grades.⁷⁶
<<http://www.veramenezes.com/i017.htm>>

Minha mãe me matriculou numa escola particular de classe média alta quando eu tinha dez anos de idade. Eu era da quarta série e fiquei deslumbrada quando aquela mulher de pele alvinha, bem baixinha e bem gordinha entrou na sala de aula. Na minha mente ela era a mulher mais inteligente do mundo. Nossa! Ela sabia inglês!
<<http://www.veramenezes.com/p039.htm>>

No segundo semestre nessa escola deparei-me com uma professora que através de algumas situações me fez acreditar que eu podia produzir em uma língua que para mim não passava do

⁷⁴ Nossa tradução livre para o excerto: Estudando com a Cristina, eu aprendi, de fato, que é, realmente, difícil ser um(a) bom/boa professor(a), porque um(a) bom/boa professor(a) não deve só ser inteligente. Um(a) bom/boa professor(a) deve ser criativo, usar sua imaginação em situações difíceis e, acima de tudo, um(a) bom/boa professor(a) deveria ser comunicativo.

⁷⁵ Nossa tradução livre para o excerto: Meus professores costumavam corrigir-me quando eu cometia erros de pronúncia durante a leitura de um texto, por isso, eu não queria falar nas aulas.

⁷⁶ O primeiro passo. Que tragédia! Eu me lembro de estar ansioso para ter aulas de inglês. Aprender uma língua estrangeira era como uma nova aventura. Quando aquela estranha criatura gorda e mal-humorada, que nos tínhamos que chamar de professora entrou, murmurou "eu sou a professora de inglês de vocês, abram seus cadernos, peguem os seus dicionários. Vou escrever 10 frases em inglês que vocês têm que traduzir para português até o fim da aula. Após escrever as frases no quadro, ela se sentou, abriu um jornal e começou a ler. Isso foi a rotina do ano inteiro. Quando nos aventurávamos a perguntar-lhe algo, ela costumava responder: "vocês não conhecem a própria língua, como pretendem aprender uma estrangeira?". A aula era uma bagunça. Os anos seguintes não foram diferentes até eu mudar de escola. Que choque! O nível das aulas era muito alto. Não digo que eram melhores. O(a)s professore(a)s consideravam papel do(a)s aluno(a)s estudarem a sós, memorizar todo o vocabulário. Como eu não tinha experiência, mesmo com professore(a)s mais qualificado(a)s, eu não conseguia acompanhar as aulas mas sempre tinha um jeito de ser aprovado.

método “parrot language approach”. Desde a descoberta me permiti falar sem medo de cometer erros, afinal havia espaço para correções sem terrorismo, sem a cara de espanto por não conhecer a “Trafalgar Square”.
<<http://www.veramenezes.com/p042.htm>>

As memórias de Newton e do(a)s aprendizes do AMFALE salientam a influência, em alguns casos até involuntária, de professore(a)s na opção do(a)s aprendizes por processos autônomos de aquisição de inglês. Elas revelam, também, a tendência de o(a)s aprendizes recordarem-se, igualmente, do nome de professore(a)s que o(a)s marcaram tanto de forma positiva quanto negativa.

Víveres (*inputs*)

O(a)s viajantes planejam, ou precisam de alguém que planeje para ele(a)s, as refeições que farão ao longo do percurso. Essas refeições poderão ser frugais ou muito fartas.

Dependendo da qualidade dos alimentos, a trajetória será feita com mais ou menos energia. Viajantes mal alimentado(a)s têm pouca resistência e/ou apreciam menos a viagem, enquanto o(a)s que dispõem de alimentos adequados têm mais possibilidades de realizá-la com melhor aproveitamento.

No processo de aquisição de inglês, o acesso aos *inputs* adequados é, igualmente, de fundamental importância na determinação das condições sob as quais o(a) aprendiz chegará ao seu destino.

Atualmente, são inúmeros os tipos de *inputs* a serviço da aquisição de inglês – dos mais simples aos mais sofisticados, dos convencionais aos alternativos. O que varia são as condições de o(a) aprendiz beneficiar-se deles.

Veremos, ao longo desta seção, que, em contextos formais de ensino/aquisição de inglês, predomina, a despeito de não rara inadequação, o uso de livros didáticos, enquanto

que em contextos mais identificados com a autonomia é mais usual o emprego de materiais que não foram elaborados com finalidades pedagógicas e aos quais estão agregadas novas tecnologias.

Uma alternativa pedagógica que pode incrementar a aquisição autônoma de inglês é a utilização dos centros de auto-acesso. Sobre eles, Nicolaidis (2003: 46-47) diz:

Poderíamos dizer que os chamados “Centros de Auto-acesso” (SAC – self-access centers) ou “Centros de Aprendizagem Independente” (ILC – Independent Learning Centers) são frutos evoluídos dos conhecidos “Laboratórios de Línguas”, amplamente difundidos a partir da década de 60. Os laboratórios foram uma consequência da abordagem behaviorista, cuja premissa básica era que a aprendizagem de línguas ocorre por meio da fixação de estruturas, formação de novos hábitos. Tendo como um dos objetivos almejados a fluência próxima à do falante nativo, os ditos laboratórios serviam para a prática de exercícios de repetição de estruturas, geralmente muitas vezes descontextualizados e sem focar a comunicação.

Com o surgimento da abordagem comunicativa, os laboratórios caíram em desuso e, há cerca de duas décadas, quando a autonomia começou a ocupar espaços nas discussões sobre educação, os SACs começaram a ser implementados, muitos deles ainda refletindo a concepção behaviorista de aprendizagem.

Paiva (s.d.) menciona que, quando do surgimento dos centros de auto-acesso, havia a expectativa de eles reproduzirem as condições ideais para a autonomia. Segundo Nicolaidis (ibidem: 47), para que esses centros desempenhem todo o seu potencial, é necessário, além dos investimentos elevados em tecnologia sofisticada, que haja investimentos em “recursos humanos – em pessoal especializado, cuja preocupação seja auxiliar o aluno a tornar-se mais autônomo”.

Tanto no *corpus* do AMFALE quanto nas memórias de Newton, não há referência aos centros de auto-acesso mas, nem por isso, o livro didático é a única alternativa de input.

Newton nos conta que, já no início de seus contatos com a língua inglesa, os materiais autênticos eram os seus preferidos para revelar o novo código. Na infância, eram as seções bilíngües da Seleções do Reader's Digest⁷⁷ e, na adolescência, sua atenção era atraída pela revista MAD e pelas audições da Voz da América e da BBC de Londres. Ele

⁷⁷ A Seção Bilíngüe, de periodicidade irregular, compunha essa revista até a década de 90.

prossegue afirmando que esses *inputs* diminuía a distância entre ele e os países anglofalantes.

O contato com os livros didáticos nas aulas de inglês, tanto na escola regular quanto nos cursos de idiomas, era pouco estimulador pois, em geral, eles estavam aquém do conhecimento dele e traziam situações em que a língua era apresentada de maneira estereotipada, descontextualizada e, não raro, com informações obsoletas. Esse contato com livros inadequados o marcou definitivamente pois, até hoje, ele tem dificuldade em utilizar livros didáticos em seus processos autônomos de aquisição de inglês e japonês. Essa característica torna inviável sua frequência a cursos convencionais de idiomas e o eleva à condição de protagonista de sua aprendizagem.

Os materiais autênticos, que, no início, despertaram o interesse de Newton por línguas estrangeiras e depois passaram a preencher os hiatos da educação formal, são, além de *inputs* ao seu processo de aquisição de línguas, fontes de pesquisas ligadas à sua carreira profissional.

A leitura, seu primeiro contato com línguas estrangeiras, é um dos seus *inputs* favoritos e os novos suportes tecnológicos estreitaram ainda mais essa relação. Newton reconhece que, graças à leitura intensiva, ele consegue produzir, de forma competente, os mais variados gêneros textuais em inglês. Ele acrescenta que, raramente, passa um dia sem ler alguma coisa em inglês.

A audição em inglês, despertada, inicialmente, pela Voz da América e pela BBC, foi uma habilidade muito exercitada quando, na adolescência, Newton passou a interessar-se por canções interpretadas em inglês. Não havia, ainda, a Internet e, por isso, conseguir a letra de uma canção envolvia dedicar-se horas a fio para conseguir “tirá-la”. A outra alternativa era descobrir com um(a) amigo(a) cópias distribuídas por uma escola de idiomas

de Botucatu. Esse interesse possibilitou-lhe ter como “professores” de *listening* Elton John e a banda Chicago, entre outro(a)s.

Ainda com relação à compreensão auditiva, Newton nos diz que foi valiosa a orientação que recebeu de alguns/algumas de seus/suas professore(a)s para que procurasse entender os filmes em inglês sem ler as legendas.

O contato com falantes nativo(a)s, iniciado na adolescência, se intensificou na vida profissional e é apontado por ele como um diferencial no alcance da competência lingüística.

Newton credita aos avanços tecnológicos – Internet, TV a cabo e DVD, por exemplo –, que tornaram os *inputs* tradicionais mais amigáveis, a manutenção de um processo de aquisição permanente de línguas estrangeiras.

As experiências de aquisição de inglês vivenciadas por Newton têm muitas identificações com as do(a)s participantes do AMFALE, conforme podemos ver a seguir.

São exemplos de valorização de material autênticos os seguintes excertos:

I remember reading many things in English: from shampoos labels to whole books. I have over twenty relatives living in the US nowadays, and they'd send me many things: books, magazines, candies etc. It sure has motivated me, being curious the way I am, to understand whatever was written on these things⁷⁸.

<<http://www.veramenezes.com/i005.htm>>

Another very related action to this is my practice of reading authentic language material. Again, I was accustomed to read magazines such as Time Magazine and Newsweek, but now I only read articles from the similar publications on internet⁷⁹.

<<http://www.veramenezes.com/i007.htm>>

Quanto ao livro didático, as referências são, majoritariamente, negativas. Os seguintes excertos são ilustrativos dessa condição:

⁷⁸ Nossa tradução livre para o excerto: Eu me lembro de ler muitas coisas em inglês: de rótulos de xampus a livros inteiros. Eu tenho mais de vinte parentes morando nos Estados Unidos, atualmente, e eles me mandam muitas coisas: livros, revistas, balas etc. Certamente, isso me motivou, sendo curioso como eu sou, para entender tudo que estava escrito naquelas coisas.

⁷⁹ Nossa tradução livre para o excerto: Outra ação muito relacionada a isso é meu hábito de ler material autêntico escrito em inglês. Novamente, eu costumava ler revistas tais como *Time Magazine* e *Newsweek*, mas, agora, eu apenas leio artigos de publicações similares na Internet.

Em todo o primeiro grau foi seguida a mesma linha de trabalho: textos como pretextos para o ensino da gramática, diálogos sem consideração ao aspecto sociolinguístico. Frases para mudar as formas, frases para serem traduzidas e ensino de vocabulário, que diga-se de passagem, era imposto e não vinha ao encontro de nossas necessidades.

<<http://www.veramenezes.com/p043.htm>>

Aqueles textos de outro planeta não desencadeavam a semiose necessária para a aquisição daquela língua, não se conectavam com as minhas crenças, meus desejos, meu mundo.

<http://www.veramenezes.com/pesq_vera.htm>

Há, também, referência positiva ao livro didático:

The book we used was completely based on audiolingualism approach, but I can say that it increased more vocabulary, my knowledge in grammar; moreover, my reading and writing abilities developed since I had to write and interpret a lot of texts⁸⁰.

<<http://www.veramenezes.com/i048.htm>>

Os excertos transcritos a seguir revelam a falta de identificação de alguns/algumas aprendizes com a instrução formal de inglês:

Cansada de cursos e achando que já havia aprendido tudo de que precisava, deixei o *Number One* e passei a estudar sozinha.

<<http://www.veramenezes.com/p024.htm>>

I didn't really studied English there. I studied how to take the test⁸¹.

<<http://www.veramenezes.com/i006.htm>>

O valor da leitura como input na aquisição de inglês é revelado nos seguintes excertos do AMFALE:

My teacher used to lend me extra books for reading just by pleasure and I practiced a lot of my English talking to myself⁸².

<<http://www.veramenezes.com/i48.htm>>

At University I discovered a great way to learn: reading. Literature makes me think about English. Also it helps me to improve vocabulary and to learn the language use⁸³.

<<http://www.veramenezes.com/i011.htm>>

A valorização de oportunidades para melhoria da compreensão auditiva pode ser observada nos seguintes excertos:

⁸⁰Nossa tradução livre para o excerto: O livro que utilizávamos era completamente baseado na abordagem audiolinguística, mas eu posso dizer que isso aumentou meu vocabulário, meus conhecimentos gramaticais; além disso, minhas habilidades de leitura e escrita se desenvolveram uma vez que eu tinha que escrever e interpretar muitos textos.

⁸¹Nossa tradução livre para o excerto: Eu, realmente, não estudei inglês lá. Estudei como fazer o teste.

⁸²Nossa tradução livre para o excerto: Meu professor costumava emprestar-me livros extras para eu ler apenas por prazer e eu praticava bastante meu inglês falando comigo mesma.

⁸³ Nossa tradução livre para o excerto: Na universidade, eu descobri uma excelente maneira de aprender: a leitura. A literatura me faz pensar em inglês. Ela também me ajuda a melhorar o vocabulário e a aprender o uso da língua.

I have my own methodologies as listen to a lot of music in English, watch movies and TV in English⁸⁴.

<<http://www.veramenezes.com/i015.htm>>

Até hoje, para aprender mais, continuo lendo revistas importadas, presto muita atenção nas falas dos atores em filmes e seriados...

<<http://www.veramenezes.com/p023.htm>>

As narrativas do AMFALE revelam que é igualmente importante para o processo de aquisição de inglês o contato com falantes nativo(a)s, como vemos em:

At this university, I had an experience to meet foreign students, talked to them and practiced my English⁸⁵.

<<http://www.veramenezes.com/i030.htm>>

Fora de sala de aula minha maneira de continuar aprendendo inglês era Internet, livros, música, filmes. E acabava que nessa época da minha vida conheci muitos estrangeiros por causa do intercâmbio que fazem em escola. Então na minha escola tinha um monte de estrangeiros, tinha italiano, tinha polonês.

<<http://www.veramenezes.com/064.htm>>

O avanço da tecnologia também beneficiou o(a)s aprendizes do AMFALE:

In this way I learned more and more each day, beginning with music and RPG, but as my skills increased I had undergone other mediums, such as books and computers⁸⁶.

<<http://www.veramenezes.com/i064.htm>>

Assim que consegui me comunicar em inglês integralmente, passei para a prática: leio revistas, periódicos e jornais de outros países da língua inglesa pela Internet, mantenho amizades com pessoas de diversos países (nativas ou não da língua) e procuro fazer exercícios em sites, livros ou cds que fornecem cursos ou ajuda básica para quem se interessa em aprender.

<<http://www.veramenezes.com/p023.htm>>

Tecnologias

Ao decidir realizar uma jornada, o(a) viajante toma decisões baseadas no suporte tecnológico à sua disposição. Se a viagem for rodoviária, verificará as condições de segurança do veículo e da estrada. Se for aérea, buscará utilizar-se de uma companhia aérea detentora de credibilidade. A tecnologia está envolvida até se o(a) viajante decidir fazer seu

⁸⁴ Nossa tradução livre para o excerto: Eu tenho minhas próprias metodologias tais como escutar muitas músicas em inglês, assistir a filmes e a TV em inglês.

⁸⁵ Nossa tradução livre para o excerto: Nessa universidade, eu tive uma experiência de encontrar aluno(a)s estrangeiro(a)s, conversava com ele(a)s e praticava meu inglês.

⁸⁶ Nossa tradução livre para o excerto: Dessa forma, eu aprendia mais e mais a cada dia, começando com música e RPG, mas como minhas habilidades se desenvolveram, eu tive que utilizar outras mídias, tais como livros e computadores.

trajeto a pé. Nesse último caso, o centro das atenções são a verificação de seu preparo físico, da adequação da roupa que utilizará e das condições meteorológicas, por exemplo. O processo de aquisição de inglês é, igualmente, relacionado à tecnologia.

Segundo Stern (1996:444), a associação entre aquisição e tecnologia tem duas áreas principais de pesquisa e de prática pedagógica. A primeira tem o objetivo mais amplo de estabelecer sistemas de ensino-aprendizagem em indústrias, nas forças armadas, no serviço público ou em escolas, ou seja, em contextos institucionais. A segunda está relacionada ao desenvolvimento de novas mídias e outras alternativas da aplicação de ambas ao processo de aquisição.

Nesta tese, o processo de ensino-aprendizagem em contexto organizacional foi explicitado na seção 2.5.

A segunda área é vista por Stern (*ibidem* p. 103) como decorrência do crescente interesse nos processos de aquisição de línguas estrangeiras, do processo de democratização de acesso às línguas estrangeiras e da valorização da lingüística, envolvendo o estabelecimento de estudos interdisciplinares, ocorridos após a Segunda Guerra Mundial.

A tecnologia, conforme já foi visto nesta tese, é parte integrante do conceito de autonomia proposto por Paiva (s.d.) e adotado nesta pesquisa. Segundo essa autora, os avanços tecnológicos podem aumentar as oportunidades de aquisição.

De acordo com Paiva (*ibidem*), são exemplos de artefatos culturais que podem emancipar o(a) aprendiz na busca de autonomia, entre outros, materiais impressos, fotocópias, dicionários, recursos visuais, gravadores, laboratórios de línguas, vídeos, computadores, ferramentas da Internet (Chat, e-mail, fórum, plataformas de aprendizagem etc.), softwares, recursos on-line, máquinas de tradução, corpora digitais, DVDs e CD-Roms.

O uso de tecnologia para a aquisição autônoma de inglês é muito presente na história de vida de Newton. Inicialmente, seu contato era o rádio, que lhe possibilitava acompanhar as transmissões da Voz da América e da BBC de Londres. O já mencionado interesse de Newton por *gadgets* facilitou-lhe, ao longo da vida, beneficiar-se dos avanços tecnológicos no seu percurso de aquisição de inglês, sem resistências ao novo.

Por havermos trabalhado, durante alguns anos, no mesmo órgão do Banco do Brasil em que Newton trabalhava, pudemos observar que, de seu grupo, ele foi o primeiro a ter palm-top, notebook e DVD, a fazer assinatura de TV a cabo e a filiar-se a um provedor de Internet.

Ao utilizar a TV a cabo ou os DVDs, ele exercita mais de uma habilidade lingüística. Ele nos conta que, com esses recursos, ele se impõe escutar sem ler as legendas, quando elas existem. A outra estratégia utilizada por ele é cotejar as falas originais com a legenda, avaliando as traduções.

A Internet favorece a aquisição de inglês por Newton, possibilitando-lhe ler periódicos em inglês, vivenciar o uso real da língua, durante a compra de bens via *Web*, participar de grupos de discussões sobre os mais diversos assuntos, realizar pesquisas sobre assuntos técnicos relacionados à sua carreira profissional e fazer cursos *on-line*.

No *corpus* do AMFALE, constatamos, também, a utilização de artefatos tecnológicos no processo de aquisição de inglês.

Os excertos transcritos a seguir ilustram a utilização de DVDs e da TV a cabo:

Preciso trabalhar mais a pronúncia e, para tanto, estou vendo filmes em DVD, às vezes com legenda em inglês.

<<http://www.veramenezes.com/p035.htm>>

Não tenho contato com falantes nativos do inglês, mas continuo com o hábito de assistir a filmes, seriados de TV a cabo e de prestar atenção em letras de músicas.
<<http://www.veramenezes.com/p083.htm>>

Another thing that really helped me through my learning process was cable tv. I've learn a lot by watching native speakers talking⁸⁷.
<<http://www.veramenezes.com/i044.htm>>

A Internet é acessada pelo(a)s aprendizes do AMFALE com as mais diversas finalidades, como podemos observar em:

Acessar sites de minhas bandas internacionais favoritas e ler as notícias; navegar na Internet em sites em inglês.
<<http://www.veramenezes.com/p007.htm>>

Como eu gosto muito de pesquisar na Internet e como minha pesquisa de iniciação científica é sobre web-art a maior parte das coisas está em inglês, como é um tipo de coisa que é pra um alcance mais amplo a maioria dos artistas trabalham com a língua inglesa, então para mim é bom.
<<http://www.veramenezes.com/p055.htm>>

O recente advento da Internet levou-me à leitura constante, e aprimoramento. Realizei diversos negócios via Internet através da troca de e-mails e consegui ser compreendido, o que já me satisfaz de certa forma.
<<http://www.veramenezes.com/p016.htm>>

Uma coisa que me ajudou muito foi o ICQ. Conversar em tempo real, nos exige resposta rápida e isso me forçou a aprender rápido.
<<http://www.veramenezes.com/p030.htm>>

Percebemos que, nas memórias de Newton e na maioria das narrativas do(a)s aprendizes do AMFALE, a Internet foi utilizada de forma autônoma, sem vinculação ao contexto escolar, conforme ilustra o excerto a seguir:

Depois que entrei nessa de Internet, a coisa foi mais rápida. Eu sempre me forcei a entender o que estava escrito em determinado lugar e tal...Na marra mesmo.
<<http://www.veramenezes.com/p014.htm>>

No corpus do AMFALE, localizamos três situações em que há tentativas, pelo(a) professor(a), no sentido de que o(a)s aluno(a)s utilizem a Internet em contexto formal de educação :

⁸⁷ Nossa tradução livre para o excerto: Outra coisa que, realmente, ajudou-me ao longo do meu processo de aprendizagem de inglês foi a TV a cabo. Eu aprendi muito observando falantes nativo(a)s conversando.

I remember that at BASIC I, the teacher brought us texts taken from a web site that “manipulated” the language of newspapers in order to give the same news in English (but with different levels of difficulty – the web site is www.englishtown.com). So, we worked with “real” contexts⁸⁸.
<<http://www.veramenezes.com/i027.htm>>

O professor Heitor, numa de suas aulas, mandou que nos cadastrássemos na Internet para conseguir um contato internacional...Aí me vi numa situação que não dava mais para “fugir do inglês”. Em quatro meses eu conseguia comunicar-me.
<<http://www.veramenezes.com/p030.htm>>

Also we had other interesting exercises. One of them was to chat in the internet with a foreign person. To do so we had the teacher in the keyboard typing to this person what the students wanted to say to him⁸⁹.
<<http://www.veramenezes.com/i066.htm>>

Entendemos que é necessário disseminar, entre educadore(a)s, os resultados das pesquisas já realizadas e verticalizar as investigações sobre o emprego da tecnologia no processo de aquisição de inglês, principalmente nos casos de mídias mais recentes como a TV a cabo, a internet e os DVDs.

Aprendizagem de inglês e carreira profissional

Muito antes de o mercado promover o conhecimento de inglês ao status de fator determinante da escolha do(a) empregado(a) pela empresa, Newton já investia fortemente no sentido de adequar seus conhecimentos da língua inglesa às necessidades do contexto organizacional. Essa atitude proativa permite-lhe lidar, de forma confortável, com a necessidade de consultar bibliografia especializada produzida apenas em inglês, manter contato com parceiro(a)s negociais estrangeiro(a)s e realizar pesquisas na Internet, por exemplo, e o capacita a participar das seleções internas para ascensão profissional em que o conhecimento de inglês é exigido.

⁸⁸ Nossa tradução livre para o excerto: Eu me lembro que no Básico I, o professor nos trouxe textos de um site da Internet nos quais havia sido “manipulada” a linguagem dos jornais a fim de dar as mesmas notícias em inglês (mas com diferentes níveis de dificuldade – o site é www.englishtown.com). Assim, nós trabalhamos com contextos “reais”.

⁸⁹ Nossa tradução livre para o excerto: Nós também tínhamos outros exercícios interessantes. Um deles era bater papo na Internet com uma pessoa estrangeira. Para isso, nós tínhamos o professor no teclado digitando para essa pessoa o que o(a)s aluno(a)s desejavam dizer para ela.

Newton nos revela que, possivelmente, ele seja uma das pessoas que mais se beneficiaram, no Banco do Brasil, devido ao fato de ter conhecimentos da língua inglesa.

A primeira oportunidade ocorreu em 1982. Naquela época, Newton trabalhava no CESEC⁹⁰ e estava insatisfeito em realizar o que considerava pouco estimulante do ponto de vista intelectual. As intermináveis conferências de relatórios estavam cada vez mais insuportáveis quando apareceu uma vaga no setor de câmbio de uma agência. A exigência era ter bons conhecimentos de inglês. Ele se candidatou a ela e a conseguiu.

No câmbio, sua função era de Correspondente em Línguas Estrangeiras, que envolvia escrever cartas em inglês para outros bancos e traduzir as cartas destinadas ao Banco do Brasil.

Ao assumir o cargo, recebeu de seu chefe uma pasta contendo modelos de cartas-padrão que vinham sendo utilizadas ao longo dos anos por funcionário(a)s que o antecederam. Ele se propôs a analisar todos esses modelos e decidiu reescrevê-los. Inicialmente, Newton teve que lidar com a resistência de seu chefe às mudanças. Vencida tal resistência, o próximo passo foi começar um processo de familiarização com gêneros textuais que lhe eram novos. Para tal consultou tanto as correspondências recebidas quanto as expedidas pelo Banco e, a partir delas, produziu suas próprias cartas. A migração da condição de usuário do inglês geral para a do inglês técnico implicou, ainda, agregar às habilidades passivas (ler e ouvir), que ele, até então, detinha, as habilidades ativas (escrever e falar). O leitor de MAD passa a ser leitor de instruções normativas de *travellers checks* e de câmbio, tradutor de clientes estrangeiro(a)s e redator de cartas comerciais. Essa migração caracteriza a quarta epifania na aquisição de inglês por Newton.

⁹⁰ Centro de processamento de dados do Banco do Brasil.

A segunda oportunidade que o conhecimento de língua inglesa proporcionou-lhe ocorreu em 1997. Naquele ano, o Banco do Brasil rompeu com a instituição brasileira que agenciava, junto à Universidade do Texas, o curso *Bank Management for Superior Results* e Newton foi chamado para fazer as tratativas diretamente com a Universidade. A condição de representante do Banco proporcionou-lhe a quinta epifania, pois ele teve que discutir, de forma detalhada, o conteúdo do curso, as necessidades e expectativas do Banco do Brasil quanto ao evento e o perfil desejado do(a)s professore(a)s que o ministrariam. Ele nos conta que essa missão foi um verdadeiro desafio aos seus conhecimentos da língua inglesa.

Newton foi para o Texas na condição de aluno do curso e com a responsabilidade de acompanhar a turma e atendê-la no que fosse necessário durante a permanência nos Estados Unidos.

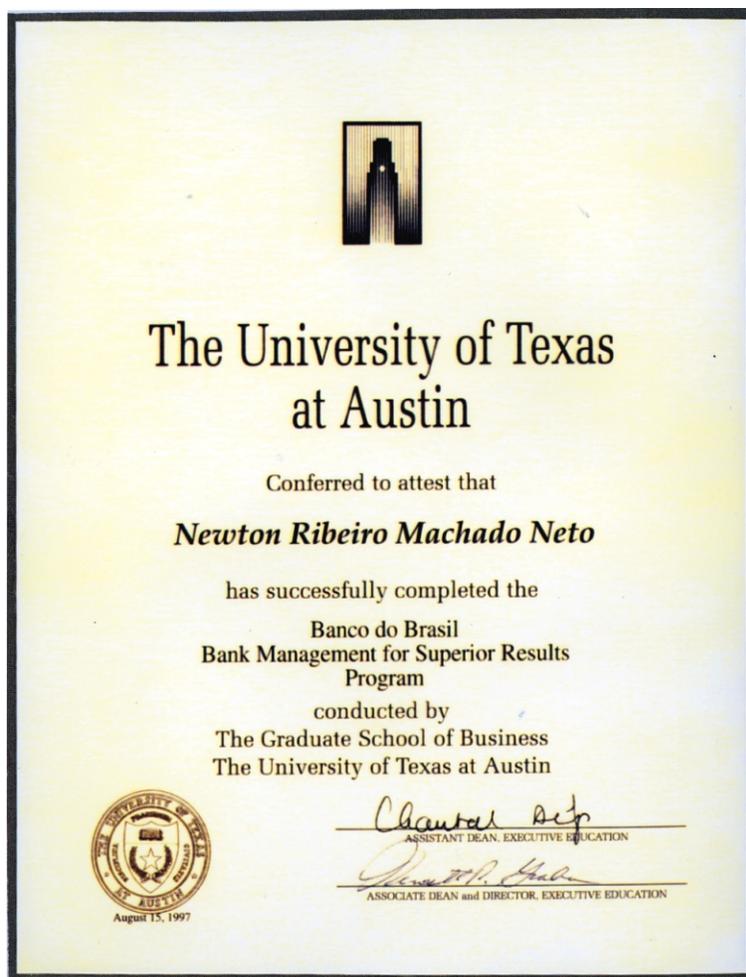
A fotografia a seguir mostra Newton com a turma de aluno(a)s e o(a)s professore(a)s da Universidade do Texas.



Fotografia nº 7

Na condição de representante do grupo, Newton, até por ser o de mais fluência dentre o(a)s demais, era quem acionava a assistência médica para o(a)s participantes que adoeciam durante o curso. Ele nos conta que descrever para o(a)s médico(a)s os sintomas do(a)s doentes, pelo telefone, exigia-lhe muito, pois ele não era familiarizado com os termos, em inglês, referentes aos problemas do(a)s colegas de turma, a ponto de descrever sintomas de forma detalhada.

Newton nos conta que essa experiência proporcionou-lhe mais auto-confiança no uso da língua inglesa, tanto em situações informais quanto formais. Coube, também, a ele, fazer, com sucesso, o discurso de encerramento do curso. O diploma, cuja fotografia a seguir retrata, comprova que ele foi, também, bem sucedido na condição de aluno do curso.



Fotografia nº 8

A terceira oportunidade que os conhecimentos de inglês proporcionaram a Newton foi a participação dele, patrocinada pelo Banco do Brasil, em três congressos da ASTD⁹¹, realizados em 1997, 1998 e 1999. Nos dois primeiros, ele participou na condição de

⁹¹ Sigla referente à American Society for Training & Development (Sociedade Americana para Treinamento e Desenvolvimento). Essa instituição, fundada nos Estados Unidos, em 1944, promove, simultaneamente, um congresso e uma feira anuais que são os maiores eventos mundiais na área de educação empresarial. A ASTD tem 70.000 membros, oriundos de mais de 100 países.

espectador. No congresso de 1999, realizado em Washington, Newton apresentou, para uma platéia internacional altamente qualificada, uma comunicação sobre a Gestão de Desempenho Profissional, que era, à época, o sistema utilizado pelo Banco do Brasil para promover ações que vinculassem o desenvolvimento profissional do(a)s funcionário(a)s aos objetivos da empresa. O sentimento de segurança que ele experimentou ao apresentar-se diante de um público internacional e a boa receptividade de sua comunicação possibilitaram-lhe vivenciar a sua sexta epifania.

Antes da viagem, ele vivenciou uma experiência vicária: como se tratava de uma vivência nova em seu percurso de aprendiz, ele teve o suporte de um professor falante nativo que, durante as aulas, simulava a situação da palestra e, em seguida, ele modelava a comunicação que faria na ASTD. Segundo Newton, a experiência foi muito positiva, pois o habilitou em mais um gênero discursivo em inglês.

A fotografia a seguir registra o momento em que Newton fazia a mencionada comunicação.



Fotografia nº 9

O conhecimento de inglês proporcionou-lhe, ainda, contato com C. K. Prahalad, Nicholas Negroponte e Al Ries⁹². Foi Newton quem os acompanhou no Brasil, os entrevistou e mediou o contato deles com executivo(a)s do Banco do Brasil que não falavam inglês.

Ao fazer a retrospectiva de sua trajetória no Banco do Brasil, associando-a ao conhecimento da língua inglesa, que ele adquiriu, autonomamente, ao longo dos anos, Newton nos conta que, no início dos anos 80, quando passava o dia ticando relatórios no CESEC, nem imaginava que vivenciaria os episódios que aqui relatamos.

No *corpus* do AMFALE, o conhecimento da língua inglesa representou um diferencial positivo nas carreiras acadêmica e profissional do(a)s aprendizes.

⁹² Esses três autores estão situados entre os maiores pensadores em estratégias organizacionais do mundo.

O excerto transcrito abaixo revela uma simbiose entre o processo de aquisição de inglês e a atuação da aprendiz no mercado de trabalho:

Trabalhar no Palácio das Artes foi muito importante no meu processo de aquisição da língua inglesa. Pude, pela primeira vez, praticar a língua em situação real, com os turistas estrangeiros que visitavam o Centro. Adquiri uma certa fluência e sou grata à prepotência de um americano que ao ser informado que “*the shop is shut*” me corrigiu, impacientemente, dizendo “*closed*”. Eu repeti: “*sorry, it is closed*”. Acontecia ali a negociação de sentidos essencial para a aquisição de um idioma. Nunca mais troquei *closed* por *shut*.

<http://www.veramenezes.com/pesq_vera.htm>

Os conhecimentos de inglês podem representar, simultaneamente, a expansão de alternativas acadêmicas e de possibilidades de carreira profissional, conforme ilustram os seguintes excertos:

Aos 18 anos, fui aprovado no Vestibular para Engenharia Civil, e devo confessar que os meus conhecimentos de inglês realmente contribuíram para a aprovação. Aos 18 anos também, por influência do meu pai, que é militar, fiz seleção para ser Sargento Especialista da Aeronáutica. Fiz a prova, torcendo para não passar. Mas a vaidade era maior e não me permitia fracassar em nada que fazia. Fui, então, aprovado e mudei-me para Guaratinguetá-SP, para fazer o curso. Os meus conhecimentos ajudaram-me a fazer o curso que queria: Controlador de Vôo.

.....
A escola oferecia uma bolsa de estudos para os melhores alunos e formei-me no curso com essa bolsa. Ao terminar o curso, fui convidado para trabalhar na escola como professor de inglês, mas não pude aceitar, pois, como trabalhava na torre e fazia o meu curso na faculdade, não tinha tempo nem disponibilidade.

<http://www.veramenezes.com/pesq_francisco.htm>

Hoje trabalho em uma empresa de Recursos Humanos e sou o responsável por atividades que necessitam do uso da língua inglesa tais como contato com executivos estrangeiros de empresas multinacionais além do acompanhamento de executivos estrangeiros assessorados pela minha empresa, assim como simulados de entrevista em inglês para testar o nível da língua em profissionais brasileiros.

<<http://www.veramenezes.com/p022.htm>>

Os excertos transcritos a seguir mostram o reconhecimento dos aprendizes de que o conhecimento da língua inglesa abriu-lhes caminhos profissionais e pessoais.

No início da idade adulta, o conhecimento de inglês facilitou meu ingresso ao mercado de trabalho. Daí em diante, permaneci em contato com a língua inglesa, buscando a cada dia aprimorar-me.

<<http://www.veramenezes.com/p034.htm>>

Hoje em dia, percebo o quanto saber a língua inglesa abriu várias portas para mim e deu-me acesso a informações e a novas culturas.

<http://www.veramenezes.com/pesq_francisco.htm>

O passaporte

Ao programarmos nossas viagens para outros países, um documento, o passaporte, está entre os itens indispensáveis para que nosso empreendimento seja viável. No processo de aquisição de línguas estrangeiras, inclusive a inglesa, são várias as senhas ou passaportes de acesso ao mundo da proficiência lingüística. Há senhas informais e formais.

São exemplos de senha ou passaporte informal a leitura bem sucedida de um texto em inglês ou o êxito de uma conversa com um(a) falante nativo(a) dessa língua.

Caracterizam-se como exemplos de senhas ou passaportes formais as provas, os testes e as certificações internacionais de proficiência em inglês.

Dentre essas senhas ou passaportes, interessam aos propósitos da análise realizada nesta seção as certificações internacionais de inglês.

A aprovação nessas certificações guarda identidade com o que Van Genep (1978) chama de “ritos de passagem”⁹³ e pode ser utilizada para as mais diversas finalidades tais como orientar o processo de aquisição de inglês do(a)s aprendizes, permitir o ingresso em universidades estrangeiras e atuar como instrumento de recrutamento e seleção no mercado de trabalho, por exemplo.

Newton nos conta que fez a primeira certificação internacional em 1982. Naquela ocasião, a decisão de fazer a prova de Michigan foi decorrente do estímulo que recebeu de sua irmã, que, então, fazia o curso de Letras. No simulado que antecipava a prova, ele foi muito bem sucedido.

Ele relembra que fez a prova sem qualquer preparação para isso e mal tinha uma noção do formato dela e que, ainda assim, conseguiu ser aprovado.

⁹³ Os ritos de passagem são aqueles celebrados para marcar mudanças importantes na condição de uma pessoa ou de um grupo.

A partir da vinda de Newton para Brasília, em 1996, ele voltou a fazer as certificações internacionais por interesse pessoal e, também, a pedido do(a)s responsáveis pelo Programa de Idiomas do Banco do Brasil, que desejavam saber a qualidade das certificações disponíveis no mercado para utilizá-las como instrumento de controle do sucesso do(a)s bolsistas do Programa. Em todas as certificações que fez, Newton foi aprovado mesmo sem ter feito cursos preparatórios.

Newton nos conta que, para ele, as certificações, principalmente as de inglês para negócios, foram oportunidades de estabelecimento de ponto de checagem em seus estudos autônomos, instrumento para estabelecimento de metas de aprendizagem e diferencial positivo em sua carreira profissional. De fato, as entrevistas realizadas com Newton nos permitiram observar que o sucesso dele nas certificações de proficiência em inglês foi decisivo em várias situações profissionais.

Nos excertos das narrativas do AMFALE, transcritos a seguir, podemos observar como as certificações internacionais são tidas como metas e/ou marcos pelo(a)s aprendizes:

Tirei o FCE no final de 1999 e o CAE no final de 2001. Agora faço CPE na Cultura Inglesa.
<<http://www.veramenezes.com/p009.htm>>

Fiz também cursos extras de literatura e finalmente o exame de proficiência em inglês – Michigan em 1985.
<<http://www.veramenezes.com/p046.htm>>

I saved some money for a while and took the FCE exam in 2001. Right after I knew I had passed, I saved some more money and took a six-month preparatory course for CAE at Cultura Inglesa. I took the exam last December and fortunately, I passed. It was a “dream come true”, as everything in my life, because I’ve always worked very hard to achieve what I want⁹⁴.
<<http://www.veramenezes.com/i006.htm>>

⁹⁴Nossa tradução livre para o excerto: Eu economizei por um tempo e fiz o exame do FCE em 2001. Logo que eu soube que havia sido aprovada, economizei mais e fiz um curso preparatório de seis meses para o CAE na Cultura Inglesa. Fiz o teste dezembro passado e, felizmente, passei. Foi um sonho que se tornou realidade, como tudo em minha vida, porque eu sempre trabalhei muito para alcançar o que desejo.

I got my proficiency certificate from Michigan in 2001/2002. Since then, I've studied both English and Portuguese literature and language⁹⁵.

<<http://www.veramenezes.com/i007.htm>>

I had to go back to school, and prepared myself for the Michigan certificate. I improved my English a lot. I think languages are in constant changes we always need to be updating⁹⁶.

<<http://www.veramenezes.com/i067.htm>>

Estou sempre fazendo testes como o TOEIC para verificar meu nível e me preparar para testes como o CAE.

<<http://www.veramenezes.com/p020.htm>>

Os cursos preparatórios para as certificações são alvo de críticas, como podemos ver no seguinte excerto:

I studied only technical English. First I prepared myself to the first certificate. **Preparatory courses are training only**⁹⁷. (grifo nosso)

<<http://www.veramenezes.com/i067.htm>>

Apesar de reconhecermos a contribuição que as certificações internacionais prestam ao processo de aquisição de inglês, não podemos deixar de manifestar nossa reserva quanto à maneira como elas são utilizadas. Nossa restrição refere-se ao fato de, não raro, o(a)s aprendizes serem “adestrado(a)s” pelos cursos preparatórios para que obtenham sucesso nos testes, pois em situações de comunicação real não há “ensaios” prévios.

Autonomia: a que será que se destina?

Neste capítulo, apresentamos, simultaneamente, a história de vida de Newton e a análise dos dados levantados durante a pesquisa relatada nesta tese.

A história de vida de Newton foi reconstituída tendo como referenciais as bases de conhecimento sobre o “bom aprendiz de línguas” (Rubin, 1975, *inter alia*), os estilos de

⁹⁵Nossa tradução livre para o excerto: Obtive meu certificado *Proficiency* de Michigan em 2001/2002. Desde então, eu estudo as literaturas e as línguas inglesa e portuguesa.

⁹⁶Nossa tradução livre para o excerto: Eu tive que voltar a estudar e preparei-me para o certificado de Michigan. Melhorei bastante meu inglês. Acredito que as línguas estão em constante mudanças e nós precisamos sempre estar nos atualizando.

⁹⁷ Nossa tradução livre para o excerto: Eu estudei apenas inglês técnico. Inicialmente, eu me preparei sozinha para o First Certificate. Cursos preparatórios apenas treinam.

aprendizagem (Curry, apud Griggs, 1991, *inter alia*) e as estratégias de aprendizagem (O'Malley et al. 1985a, 1985b e 1990, *inter alia*).

Interagiram e se complementaram mutuamente com essas três bases de conhecimento os intervenientes do modelo de autonomia proposto por Paiva (s.d) e adotado em nossa pesquisa.

Integraram, ainda, o capítulo uma investigação do relacionamento entre carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês e uma análise do uso de certificações internacionais de inglês.

Recorremos à metáfora da cristalização que orienta a análise de dados desta pesquisa para afirmar que o conjunto de faces que integram o cristal metafórico da aprendizagem autônoma de inglês é composto pelo interesse precoce do(a) aprendiz em aprender línguas estrangeiras, pelo apoio familiar dado a essa aprendizagem, por características identificadas com “o bom aprendiz de línguas”, pelos estilos e estratégias de aprendizagem, pela expectativa do(a) aprendiz em relação ao(à) professor(a), pelos insumos acessáveis pelo(a) aprendiz, pela utilização por ele(a) de novas tecnologias no processo de aprendizagem, pelas epifanias, pelas possibilidades de ascensão profissional e pela ocorrência associativa de um ou mais desses elementos.

A análise realizada com o suporte teórico mencionado nos permitirá responder, nas considerações finais, as perguntas de pesquisa que emergiram no início da investigação.

Despedidas: considerações finais

Uma das expectativas que se tem em relação a uma tese de doutorado é que ela apresente algo de “novo” em relação ao que já foi produzido sobre o assunto que ela aborda.

Essa busca de ineditismo, esse afã em desconstruir a fala salomônica segundo a qual “não há nada de novo sob o sol”⁹⁸ é um excelente exercício heurístico mas não garante que o(a) pesquisador(a) transporá os limites do *dèja vu*.

É tendo essa questão do ineditismo como condição necessária às teses de doutoramento que nos reportamos à epígrafe deste trabalho, na qual o poeta Thiago de Mello afirma: “Não tenho um caminho novo. O que eu tenho é um jeito novo de caminhar”, para afirmar a identificação entre o trabalho que realizamos nesta tese e a epígrafe que o precede.

Acreditamos que ao optarmos por investigar a relação entre carreira profissional e aprendizagem autônoma de inglês estamos exercitando um jeito novo de caminhar haja vista que não se tem notícia de pesquisa com essas características.

Durante o percurso da pesquisa relatada nesta tese, verificamos, com o suporte teórico dos intervenientes do processo de aprendizagem autônoma de línguas e com o apoio metodológico da História de Vida, as implicações existentes entre aprendizagem de inglês e carreira profissional.

Retomando as perguntas de pesquisa

A apresentação, no capítulo 1, dos pressupostos teóricos relativos ao “bom aprendiz de línguas”, aos estilos de aprendizagem e às estratégias de aprendizagem

⁹⁸ Eclesiastes 1,9

viabilizou o estabelecimento de uma detalhada base de conhecimentos sobre a autonomia na aprendizagem de inglês. A essa base agregamos a referente à Carreira Profissional. Essas associações nos permitiram responder às perguntas de pesquisa que emergiram, durante o processo de reconstituição da História de Vida do participante da pesquisa, como essenciais à elucidação dos processos envolvidos na relação entre autonomia na aprendizagem de inglês e carreira profissional.

A primeira pergunta⁹⁹ busca salientar os principais aspectos na história de vida de um(a) aprendiz autônomo(a).

A análise dos dados referentes ao participante da pesquisa e a ratificação dessa análise pelos dados do(a)s participantes do AMFALE nos permitem inferir que no(a) aprendiz autônomo(a) a motivação é, preponderantemente, intrínseca e a aprendizagem é bem marcada pelo auto-gerenciamento, pela busca de interações autênticas com a língua-alvo, pela criatividade, pela revisão dos papéis do(a)s aprendizes, pela expectativa de minimização da assimetria¹⁰⁰ na relação professor(a)/aluno(a), pela monitoração da produção lingüística, pela auto-confiança do(a) aprendiz, pela relativização do “erro”, pelo acesso às novas tecnologias e, principalmente, pelos inúmeros rearranjos dessas características, dentro ou fora de contextos formais de educação.

A propósito da motivação intrínseca, que foi apontada por Brown (1993:131) como um dos “Dez Mandamentos” para o sucesso na aprendizagem de línguas, podemos constatar, tanto nas narrativas de Newton quanto nas do(a)s participantes do AMFALE, que ela tem como motor primordial a produção cultural anglo-saxônica. No caso específico de

⁹⁹ A ordem das perguntas não representa o grau de importância das mesmas. Assumimos que todas as perguntas que orientaram nossa investigação são igualmente importantes.

¹⁰⁰ Segundo Steger (apud Marcuschi, 1986:16), são assimétricos os diálogos “em que um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s). É o caso das entrevistas, dos inquéritos e da interação em sala de aula”.

Newton, a motivação é, em algumas situações, caracteristicamente extrínseca mas nem por isso menos produtiva.

A respeito do auto-gerenciamento, observamos que, mesmo sem utilizar toda a potencialidade dele(a)s, Newton e o(a)s aprendizes do AMFALE buscaram, muitas vezes limitado(a)s por professore(a)s centralizadore(a)s, assumir o papel de protagonistas do processo de aprendizagem. Nesse papel ele(a)s selecionaram insumos, optaram pelas estratégias de aprendizagem que lhes eram mais produtivas, identificaram seus estilos de aprendizagem e escolheram certificações internacionais para mensurar o avanço da aprendizagem.

Identificamos em Newton e no(a)s participantes do AMFALE um interesse genuíno tanto em estabelecer contato com falantes nativo(a)s quanto em ter acesso a materiais autênticos.

A criatividade é a tônica dos episódios de aprendizagem autônoma identificados igualmente na história de Newton e nas do(a)s aprendizes do AMFALE. Ela se manifesta, por exemplo, na busca e ressignificação de insumos, na escolha das estratégias de aprendizagem e nas interações entre o(a) aprendiz e seus pares e professore(a)s.

A despeito de estarem inserido(a)s em contextos em que o centro do processo da aprendizagem era o(a) professor(a), identificamos em Newton e no(a)s participantes do AMFALE ações que se caracterizam como tentativas de subversão dos papéis tradicionais do(a)s atores/atrizes envolvido(a)s na aprendizagem tais como intervenções nas decisões relativas à aprendizagem, empenho em diminuir a assimetria nas interações com o(a)s professore(a)s e a auto-monitoração da produção lingüística.

Percebemos que atitudes auto-confiantes, tais como a relativização dos erros e a realização de experiências com a língua estrangeira, incrementam e consolidam a

aprendizagem. Notamos, ainda, que o emprego de novas tecnologias permite aos(às) aprendizes ter acesso a insumos mais amigáveis e com maior disponibilidade, o que estimula a aprendizagem.

Os aspectos relativos à aprendizagem de Newton e de alguns/algumas aprendizes do AMFALE que foram mencionados nesta seção identificam esse(a)s aprendizes com as cinco habilidades apontadas por Dickinson (1994:5-6) como inerentes ao(à) aprendiz autônomo(a).

A segunda pergunta tem o interesse de revelar como o(a) aprendiz autônomo(a) de inglês elabora seus planos de estudo e seleciona o material que utiliza.

A resposta a essa pergunta envolve fazer a distinção entre a aprendizagem ocorrida em contextos formais e a que se deu em contextos informais. Na primeira situação, pudemos observar, tanto no caso do participante da pesquisa quanto no do(a)s aprendizes do AMFALE, que tanto a elaboração de planos de estudo quanto a seleção de materiais didáticos pode variar em relação a dois extremos.

No primeiro extremo, onde está situada a educação tradicional de idiomas, as chances de interferência pelo(a) aprendiz mostraram-se, praticamente, inexistentes, sendo o(a) professor(a) o(a) único(a) protagonista do processo.

No segundo extremo, onde está situada a educação mais sensível às necessidades do(a)s aprendizes, ele(a)s tiveram mais chances de compartilhar com o(a) professor(a) alguns aspectos do processo educativo, mas, ainda assim, prevaleceu a assimetria na interação entre ambo(a)s.

Nos contextos informais, foi possível observar que as tomadas de decisão relativas a planos de estudo e material didático foram, majoritariamente, exclusivas do(a) aprendiz. É possível observar, tanto no caso de Newton quanto no caso do(a)s aprendizes do

AMFALE, que orientaram essas decisões o estabelecimento de metas tais como ser aprovado(a) em um determinado exame internacional de inglês, habilitar-se a desempenhar determinadas tarefas acadêmicas e/ou profissionais, a opção por investir mais na aquisição de uma ou mais de uma das quatro habilidades lingüísticas, bem como o estabelecimento de cooperação entre aprendizes, o desejo de acesso à produção cultural veiculada em inglês, o acesso à tecnologia, os níveis de motivação intrínseca e extrínseca, os estilos de aprendizagem mais produtivos do(a) aprendiz e as estratégias preferidas por ele(a).

No caso específico de seleção do material didático, observamos o interesse bem marcado de Newton e de alguns/algumas participantes do AMFALE em ter acesso a materiais autênticos, reconhecendo a relevância desses insumos para a aprendizagem autônoma de inglês. Tal reconhecimento ratifica a voz de Little (1997: 22-236), que associa o sucesso na aprendizagem autônoma à utilização de textos autênticos.

A terceira pergunta pretende esclarecer se é possível o(a) aprendiz ser bem sucedido(a), igualmente, no estudo autônomo das quatro habilidades.

Para responder a essa pergunta, é importante que retomemos a contra-definição de autonomia proposta por Little (1990:7), segundo a qual o isolamento total é característica principal e determinante do autismo e não da autonomia. Essa contra-definição evidencia que serão maiores as probabilidades de sucesso de aprendizagem se o referencial de autonomia adotado por professore(a)s e aprendizes contemplar a compreensão da complexidade que envolve esse processo, conforme o modelo de autonomia proposto por Paiva (s.d.), e se ele(a)s buscarem interagir, de forma cooperativa, com os demais intervenientes desse modelo, de forma a otimizar o potencial de cada um deles.

No caso da pesquisa que empreendemos, pudemos identificar, dentre os intervenientes propostos por Paiva (ibidem) como determinantes do sucesso ou insucesso

da autonomia na aprendizagem de inglês, as ações do(a) aprendiz e do(a) professor(a), o contexto da aprendizagem (nessa categoria, agrupamos os contextos escolar, social, político e econômico), a qualidade dos *inputs* e o suporte tecnológico.

No que diz respeito ao(à) aprendiz, podem contribuir para o sucesso ou determinar o insucesso na aprendizagem autônoma aspectos tais como a aderência às características do “bom aprendiz de línguas”, atitudes proativas, níveis de motivação intrínseca e extrínseca, criticidade, condições de saúde compatíveis, afinidade cultural, suporte familiar e/ou institucional, conhecimentos prévios, otimização dos estilos de aprendizagem, domínio de estratégias de aprendizagem e os inúmeros rearranjos entre esses aspectos.

No que se refere à contribuição do(a) professor(a) à aprendizagem autônoma, interferirão a capacidade de co-construir conhecimentos com o(a)s aprendizes, a qualidade da formação profissional, a capacidade de motivar o(a)s aprendizes, a proficiência na língua, a atualização de conhecimentos, o relacionamento interpessoal, a habilidade em selecionar e utilizar *inputs*, a capacidade de monitorar a aprendizagem e os procedimentos de avaliação, a familiaridade com os estilos e estratégias de aprendizagem e a capacidade de estimular a independência do(a)s aprendizes.

Com relação ao contexto, na acepção de Gallimore & Goldenberg (1993:316), que o consideram como um construto social e não um espaço físico, influenciam na aprendizagem autônoma de inglês tanto micro contextos como o grupo familiar, a sala de aula e a empresa, quanto macro contextos complexos sob os aspectos social, econômico e político.

Nesse sentido, o nível de influência do contexto será dependente do ambiente familiar favorável à aprendizagem, da capacidade de os contextos informais suprirem as

deficiências dos contextos formais de educação, das políticas educacionais públicas e privadas, das políticas de formação e reciclagem de docentes, do acesso do(a)s aprendizes aos *inputs*, do prestígio conferido à aprendizagem pelas instituições, dos intercâmbios culturais, da qualidade dos projetos pedagógicos e do acesso à tecnologia, dentre outros.

A respeito dos *inputs*, tanto os tradicionais quanto os mais avançados, podemos dizer que a influência deles sobre a autonomia depende da sua qualidade, adequação e relevância, da forma como foram elaborados/selecionados, da organização otimizada em centros de auto-estudo, da identificação deles com os mais variados estilos de aprendizagem, da capacidade de estimular o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas e da relação custo-benefício, por exemplo.

A influência da tecnologia na aprendizagem de inglês depende da disponibilidade financeira do(a) aprendiz, de sua localização geográfica, da otimização da capacidade dos artefatos culturais, da familiaridade de professore(a)s e aluno(a)s com os insumos tecnológicos, da associação desses insumos aos estilos e estratégias de aprendizagem e, no caso de contextos profissionais, das políticas de investimento das instituições no sentido de disponibilizar alternativas de aprendizagem para seus/suas empregado(a)s.

A experiência de autonomia vivenciada por Newton e os relatos de alguns/algumas aprendizes do AMFALE nos levam a acreditar que é possível ao(à) aprendiz autônomo(a) ser bem sucedido(a), igualmente, na aprendizagem das quatro habilidades lingüísticas. Como ponto de controle dos progressos que alcança, o(a) aprendiz pode buscar, dentre as certificações de inglês disponíveis no mercado, uma que avalie as quatro habilidades e discrimine no resultado o desempenho em cada uma delas.

A quarta e última pergunta de pesquisa tem como interesse revelar como o(a) aprendiz autônomo(a) faz o percurso de usuário(a) do inglês geral para a competência do uso dessa língua em contextos profissionais.

A análise da história de vida do participante da pesquisa e de algumas narrativas do(a)s participantes do AMFALE nos permite afirmar que nessa transição o fundamental é buscar familiarizar-se, por meio de apoio tecnológico e/ou humano, com os vários gêneros textuais, para poder identificar as características predominantes neles e, então, passar a produzi-los .

No caso de Newton, já no início de sua carreira profissional, ele começou a migração do estado de usuário do inglês geral para a proficiência no inglês demandado pelos contextos profissionais. Naquela época, ele buscava, ao redigir cartas em inglês para banqueiros internacionais, aproximar-se, cada vez mais, do padrão exigido por esse gênero textual. Posteriormente, com sua ascensão profissional, Newton passou a assumir tarefas mais complexas, tais como participar de eventos internacionais e ministrar cursos no exterior, que lhe exigiam familiaridade com novos gêneros textuais e proficiência elevada nas quatro habilidades lingüísticas. Para desempenhar, adequadamente, suas funções profissionais, ele buscava, sempre, aprender vicariamente, tendo como referência aprendizes bem sucedido(a)s, e dedicar-se ao auto-estudo até conseguir a proficiência almejada.

A experiência de Newton nos permite, ainda, inferir que as motivações intrínseca e extrínseca são determinantes no alcance da competência pragmática pelo(a) aprendiz, pois são essas duas modalidades de motivação que o(a) estimulam a buscar insumos que lhe proporcionem a proficiência desejada, capacitando-o(a) a eleger, momento a momento, a

forma lingüística mais compatível com seu/sua interlocutor(a) e com o contexto no qual ambo(a)s estão inserido(a)s.

O sucesso da experiência da aprendizagem autônoma de Newton, e, conseqüentemente, sua trajetória bem sucedida de usuário de inglês geral para inglês técnico, indicam, também, que, mais do que investir no financiamento de bolsas para seus/suas funcionário(a)s freqüentarem cursos convencionais de idiomas, as empresas deveriam investir na disseminação da cultura da autonomia entre o(a)s seus/suas empregado(a)s, como forma de transformá-lo(a)s em protagonistas do processo de aprendizagem.

Contribuições do estudo

Os resultados das pesquisas acadêmicas são relevantes na medida em que são disponibilizados para a sociedade e que possam proporcionar avanços no conhecimento já produzido sobre o assunto investigado.

Almejamos que os resultados obtidos com esta pesquisa sobre a relação entre aprendizagem autônoma de inglês e carreira profissional, listados a seguir, consigam, apesar da ainda restrita circulação das teses acadêmicas, contribuir para o avanço sobre o conhecimento dos intervenientes dessa alternativa pedagógica. Se essa contribuição se efetivar, daremos nosso empenho ao longo da pesquisa e elaboração da tese como devidamente recompensado.

Acreditamos que a pesquisa oferece como contribuição:

- o acesso a um trabalho que denominamos de arqueológico, pois reconstituímos a trajetória do construto de aprendizagem autônoma de inglês desde os estudos sobre o “bom aprendiz de línguas”, os estilos de aprendizagem e as estratégias de aprendizagem, mostrando as

transformações conceituais ocorridas ao longo dos anos e destacando a importância dos papéis dos vários intervenientes no processo;

- a aplicação dos princípios da aprendizagem vicária (Bandura, 1972) à aprendizagem autônoma de inglês;
- a aproximação entre aspectos teóricos e práticos relacionados à aprendizagem autônoma de inglês;
- insumos para a revisão dos programas corporativos de incentivo à aprendizagem de línguas estrangeiras, ao reunir, de forma sistematizada, as bases de conhecimentos sobre o “bom aprendiz de línguas”, os estilos de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem, a autonomia do aprendiz e revelar o diferencial que a autonomia representa na vida profissional do(a)s aprendizes. De posse dessas informações, as empresas e seus/suas empregado(a)s poderão celebrar contratos pedagógicos apoiados em tais bases, a fim de melhorar a relação custo-benefício, que é uma realidade no mundo corporativo;
- o reforço para que o processo de aprendizagem autônoma daquele(a)s inserido(a)s em contextos institucionais aconteça de forma continuada.

Limitações da pesquisa

Embora a revisão bibliográfica que realizamos sobre a relação entre autonomia na aprendizagem de inglês e carreira profissional tenha sido feita de forma bem verticalizada e essa verticalização tenha nos permitido responder satisfatoriamente às perguntas que emergiram no início desta investigação, entendemos que, ainda assim, não nos isentamos de limitações.

A primeira limitação diz respeito ao fato de a história de Newton não ter sido narrada na primeira pessoa, o que poderia propiciar-nos maior detalhamento sobre ela. Solicitamos a ele, em algumas oportunidades, que nos passasse textos escritos sobre seu processo autônomo de aprendizagem, mas seus compromissos profissionais, inclusive viagens a serviço, o impediram de produzi-los. Diante dessa impossibilidade, a estratégia de coleta de dados que mostrou-se mais adequada à situação foi a realização de entrevistas semi-estruturadas, que foram utilizadas na reconstituição da história de vida relatada nesta tese.

A segunda limitação está diretamente ligada à primeira. Como não pretendíamos interferir nas atividades profissionais do participante da pesquisa, realizamos as entrevistas em várias sessões estanques. Adotamos o critério de realizá-las de acordo com os temas relacionados à base teórica da tese. Decorreram dessa opção rupturas, que se manifestaram no momento em que interligamos as partes para a escritura da história de vida.

É provável que leitore(a)s mais distanciado(a)s desta tese detectem nela outras limitações, pois esta é, no sentido dado por Eco (2000), uma obra aberta¹⁰¹.

Entendemos que essas limitações, ao invés de conduzirem ao imobilismo, devem servir de estímulo para investigações mais aprofundadas sobre o tema. Nesse sentido, desejamos que a pesquisa relatada nesta tese inspire outras pesquisas sobre o tema e preste contribuição à práxis pedagógica.

Sugestões para futuras investigações

A percepção de que a autonomia é altamente relevante ao processo de aprendizagem de línguas do(a)s aprendizes inserido(a)s no mercado de trabalho justifica a realização de mais pesquisas para aprofundar o conhecimento sobre o assunto, converter

¹⁰¹ Segundo Eco, na obra aberta, o ciclo de significação é passível de fechamento apenas pelo(a) leitor(a).

esse conhecimento em práxis pedagógica e, em conseqüência, favorecer a empregabilidade do(a) aprendiz-empregado(a), além de atender à necessidade que as empresas têm de contar com funcionário(a)s bem qualificado(a)s em seus quadros.

Nosso contato com a base de conhecimentos sobre autonomia na aprendizagem de inglês e as implicações dela com a carreira profissional de um aprendiz nos inspirou na elaboração desta tese e nos fez ver que a pesquisa que realizamos não é exaustiva. Essa percepção nos permite indicar os seguintes estudos sobre autonomia a serem realizados futuramente, sob a orientação metodológica da pesquisa-ação¹⁰²:

- a ação de *coaching*¹⁰³ na aprendizagem autônoma de inglês em contextos institucionais;
- o papel dos centros de auto-acesso na aprendizagem autônoma de aprendizes-empregado(a)s;
- a aprendizagem em *tandem* em contextos empresariais;
- as relações de poder envolvidas na aprendizagem autônoma de inglês em contextos institucionais;
- o papel da motivação na aprendizagem autônoma de inglês por aprendizes-empregado(a)s;
- as crenças do(a) aprendiz autônomo(a) de inglês.

Últimas palavras

O aprofundamento dos estudos sobre autonomia na aprendizagem de idiomas nos mostrou tanto a complexidade dos fatores a ela relacionados quanto a diversidade de benefícios decorrentes do emprego dela.

¹⁰² Segundo Freebody (2003:85), a pesquisa-ação na área educacional está voltada para a solução de eventuais problemas do contexto de aprendizagem.

¹⁰³ Papel desempenhado pelo *coach*.

As informações decorrentes das investigações sobre “o bom aprendiz de línguas” e sobre os estilos e as estratégias de aprendizagem indicam possibilidades de transformação nos papéis historicamente desempenhados por professore(a)s e aluno(a)s, que passam, nas situações em que se privilegia a aprendizagem autônoma, a construir significativamente o conhecimento.

No modelo de aprendizagem autônoma, o(a) aprendiz tem seus horizontes ampliados ao poder participar ativamente das decisões sobre como ele(a) aprenderá a nova língua e mais: ele(a) poderá trabalhar com maior independência em relação ao(à) professor(a), estabelecer seus próprios objetivos e buscar cumpri-los, tanto no âmbito da sala de aula quanto em outros contextos que não a escola.

Retomando a metáfora de viagem que perpassou todo o texto desta tese, podemos dizer que a estrada em direção à autonomia na aprendizagem de inglês está bem pavimentada pelas pesquisas sobre o tema, o que aumenta as possibilidades de sucesso do(a)s aprendizes inserido(a)s em contextos organizacionais na conciliação entre aprendizagem de inglês e carreira profissional.

É essa condição que otimizará o empenho das empresas para qualificar seus/suas empregado(a)s, possibilitando-lhes trilhar, com segurança, o caminho em direção à proficiência em inglês, ao desenvolvimento permanente de suas habilidades lingüísticas e à ascensão profissional.

Bibliografia

ACHARYA, Chandrana. Student's learning styles and their implications for teachers. *Learning Styles*. 5(6): 1-5. September, 2002.

ALLRIGHT, Dick & BAILEY, Kathleen M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALLWRIGHT, R. L. *Autonomy in language learning pedagogy*. CRILE Working Paper 6. Center for Research in Education, University of Lancaster, 1990.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BANCO do Brasil. *Conhecer um novo idioma é saber mais sobre o mundo*. Profissionalização, Brasília, suplemento especial 4, agosto/1998.

BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

_____. *Modificação do comportamento através de procedimentos de modelação*. São Paulo: Herder, 1972.

BATESON, Mary Catherine. *Composing a life*. New York: Penguin Books, 1990.

BELENKY, M.F. *Women's ways of knowing: the development of self, voice and mind*. New York: Basic Books, 1986.

BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Essex: Pearson Education Limited, 2001.

_____. *Concepts of autonomy in language learning*. In: PEMBERTON, R. et al. (eds.). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.

_____. *A critical review of learner training*. *Learning Learning* 2(2):2-6, 1995. Disponível em <<http://penta.ufrgs.br/edu/telelab/7/phil22e.htm>> Acesso em 08.02.2004.

_____. *The philosophy and politics of learner autonomy*. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter (eds.). *Autonomy & independence in language learning*. Essex: Addison Wesley Longman Limited, 1997.

BENSON, Phil & VOLLER, Peter. *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997.

- BETTO, Frei. Alfabetto. Autobiografia escolar. São Paulo: Ática, 2002.
- BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. Qualitative research for education: an introduction to theory and methods. Neidham Heighs, MA: Ally & Bancon, 1998.
- BORGES, Hermes Alves. A influência das estratégias afetivas no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2001.
- BREEN, Michael P. & MANN, Sara J. Shooting arrows at the sun: perspective on a pedagogy for autonomy. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter (eds.). *Autonomy & independence in language learning*. Essex: Addison Wesley Longman Limited, 1997.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- _____. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 1993.
- BURGESS, Robert. G. *In the field: an introduction to field research*. London: George Allen & Unwin, 1984.
- CADERNO de resumos. FILE II. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas/Universidade Federal de Pelotas, 2002.
- CASE, Thomas & BOTELHO, Joaquim. *Gerenciamento da carreira do executivo brasileiro*. São Paulo: Catho, 2001.
- CHAMOT, A. U. & RUBIN, J. Comments on Janie Rees-Miller's "A critical appraisal of leaning training: theoretical bases and teaching implications": two readers react. *TESOL Quarterly*, 28:4, 771-76, 1994.
- CLANDININ, D. Jean & CONNELLY, F. Michael. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- COHEN, Andrew D. *Strategies in learning and using a second language*. London and New York: Longman, 1998.
- COHEN, Andrew D.; WEAVER, Susan F. and LI, Tao-Yuan. The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language. In: COHEN, Andrew D. *Strategies in learning and using a second language*. London and New York: Longman, 1998.
- COTTERALL, S. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System* 23(2): 195-205, 1995.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DADOUR, E. S. and ROBBINS, J. University-level studies using strategy training instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan. In: OXFORD, Rebecca. L. (ed.). *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives* (pp. 157-166). Honolulu: University of Hawaii, 1996.

DAM, Leni. *Learner autonomy*. In: GATHERCOLE, Ian (ed.). *Autonomy in language learning*. London: Bourne Press, 1990.

DAVIS, James R. DAVIS, Adelaide B. *Managing your own learning*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler, 2000.

DENZIN, Norman K. *Interpretive biography*. London: Sage, 1989a

_____. *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage, 1989b

_____. & LINCOLN, Yvonna S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994.

DEWEY, John. *Experience and education*. New York: MacMillan, 1997.

DICKINSON, Leslie. *Learner autonomy: what, why and how?*. In: LEFFA, Vilson José (ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, pp. 2-12, 1994.

_____. *Learner autonomy 2: learner training for language learning*, 1992.

_____. *Self instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DÖRNYEI, Z. On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29: 55-81, 1995.

DUNN, R. & DUNN, K. *Teaching students through their individual learning styles: a practical approach*. Reston, VA: Reston Publishing, 1978.

DUNN, R., DUNN, K. & PRICE, G. *Learning style inventory – manual*. Lawrence, KS: Price Systems, 1982.

DUNN, R.S. & DUNN, K.J. Learning styles/teaching styles: should they...can they...be matched? *Educational Leadership*, 36:238-244, 1979.

DUTRA, Joel Souza. *Administração de carreiras: uma proposta para repensar a gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas, 1996.

ÉBOLI, Marisa. International player. *Revista T&D*, 109: 10-11, Janeiro/2002.

ECO, Umberto. *A obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

EHRMAN, Madeline E. *Understanding second language difficulties*. London: Sage, 1996.

_____. *Ants, grasshoppers, badgers and butterflies: qualitative and quantitative investigation of adult language learning styles and strategies*. Tese de doutorado (inédita). Union Institute, 1989.

_____. *The role of personality type in adult language learning: an ongoing investigation*. In: Parry & Stansfield (eds.). *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990. pp. 126-178.

EHRMAN, Madeline & OXFORD, Rebecca. *Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting*. *Modern Language Journal*. 74:311-327, 1990.

_____. *Effects of sex differences, career, choice, and psychological type on adult language learning strategies*. *Modern Language Journal*. 73:1-3, 1989.

ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ERICKSON, Frederick. *Qualitative methods*. In: *Research in teaching and learning*. New York: Macmillan Publishing Company, 1986.

ESCH, Edith. *Promoting learner autonomy: criteria for the selection of appropriate methods*. In: PEMBERTON, R. et al. (eds.). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.

FALTIS, Christian. *Case study methods in researching language and education*. In: HORNBERGER, Nancy H. & CORSON, David (eds.). *Encyclopedia of language and education – vol. 8*. Dordrecht: Kluwer Academic Press, pp. 145-151, 1997.

FETTERMAN, David M. *Ethnography: step by step*. London: Sage, 1998.

FONSECA E MIRANDA, Maria Ângela. *Entrevista concedida a Augusto César Luitgards Moura Filho*. Brasília, 11 março 2004.

FONTANA, A. & FREY, J. H. *Interviewing: the art of science*. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 361-376.

FRANÇA, Ana Maria Marinho. *Entrevista concedida a Augusto César Luitgards Moura Filho*. Brasília, 5 de maio de 2004.

FREEBODY, Peter. *Qualitative research in education: interaction and practice*. Londres: Sage, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Alice Cunha de. *Aprendizagem consciente = aprendizagem eficiente?*. *Letras & Letras*, Uberlândia, 14(1):59-72, 1997.

FUJIWARA, B. *Learner training in listening strategies*. *Jalt Journal*, 12(2), 203-217, 1990.

GALLIMORE, R. & GOLDENBERG, C. *Activity settings of early literacy: home and school factors in children's emergent literacy*. In: FORMAN, E. et al. (eds.). *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

GARDNER, Robert C. *Individual differences and second language learning*. In: TUCKER, G. Richard & CORSON, David (eds.). *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. vol. 4, pp.33-42.

_____. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

GLEBOCKI, Suely Budet. *As escolas e o mundo corporativo*. *Revista T&D*, 109: 12-13, Janeiro/2002.

GOMES, Romeu. *A análise de dados em pesquisa qualitativa*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GRASHA, Anthony F. *Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburgh: Alliance Publishing, 1996.

GREMMO, M. J. *Autonomy, self direction and self-access in language teaching and learning: the history of an Idea*. *System* 23(2):151-164, 1995.

GRIGGS, Shirley A. *Learning styles counseling*. Disponível em <http://www.ericfacility/ERIC_Digests/ed341890>. Acesso em 21/09/2003. Publicado em 1991.

GU, P.Y. *Robin Hood in SLA: What has the learning strategy researcher taught us?* *Asian Journal of English Language Teaching*. 6:1-29, 1996.

GUIMARÃES, Catia. *Muito além do "the book is on the table"*. *Melhor*, 153:33-38, fevereiro/2000.

HAMMERSLEY, Martin & ATKINSON, Paul. *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge, 1983.

HAMMOND, M. & COLLINS, R. *Self-directed learning: critical practice*. London: Kogan Page, 1991.

HISMANOGLU, Murat. Language learning strategies in foreign language learning and teaching. The Internet TESL Journal, 6(8), 2000. Disponível em <<http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>> Acesso em 12.12.2003

HOLEC, Henri. Autonomy in foreign language learning. Oxford: Pergamon, 1981.

ILLICH, Ivan. Deschooling society. Middlesex, England: Penguin, 1971.

ISER, Wolfgang. The implied reader. Baltimore: John Hopkins University Press, 1974.

JANESICK, Valerie J. The dance of qualitative research design. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). Handbook of qualitative research. London: Sage, pp. 209-219.

JARVIS, Peter et al. The age of learning: education and the knowledge society. London: Kogan Page, 2001.

JOHNSON, Donna M. Approaches to research in second language learning. New York: Longman, 1992.

JOHNSON, Keith & JOHNSON, Helen. Encyclopedic dictionary of applied linguistics. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

JONES, Sabine. Language awareness and learning styles. In: Van Lier, Leo & Corson, David (eds.). Encyclopedia of language and education. Vol.6. Dordrecht: Kluwer Academic Press. p. 73-84, 1997.

JUNG, Carl. Psychological types. New York: Harcourt Brace Company, 1923.

KAFKA, Franz. A metamorfose. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KEEFE, J.W. Learning style: an overview. In: NASSP's student learning styles: diagnosing and prescribing programs. Reston, VA: National Association of Secondary School, 1979.

KELLERMAN, Eric. Compensatory strategies in second language research: a critique, a revision and some (non-)implications for the classroom. In: PHILLIPSON, R.; KELLERMAN, E.; SELINKER, L.; SMITH, M. Sharwood and SWAIN, M. (eds.). Foreign/second language pedagogy research: a commemorative volume for Claus Faerch: 142-161. Clevedon: England: Multilingual Matters, 1991.

KOLB, D.A. Experimental learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

KRASHEN, Stephen D. Principles and practice in second language acquisition. New York: Pergamon, 1982.

KRISTEVA, Julia. Introdução à semiótica. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LEE, Icy. Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52(4):282-290, 1990.

LEFFA, Vilson J. (ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1994.

LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

LITTLE, David. *Autonomy in language learning: some theoretical and political considerations*. In: GATHERCOLE, Ian (ed.). *Autonomy in language learning*. London: CILT, 1990.

_____. *Learner autonomy I: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991.

_____. *Responding authentically to authentic texts: a problem for self-access language learning?*. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter (eds.). *Autonomy & independence in language learning*. Essex: Addison Wesley Longman Limited, 1997.

LITTLE, David & DAM, Leni. *Learner autonomy: what and why?* Palestra proferida dia 21.11.98, no JALT/98, em Omiya, Japão.

LITTLEWOOD, W. *Defining and developing autonomy in East Asian contexts*. *Applied Linguistics*, 20(1):71-94, 1999.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACARO, Ernesto. *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINAZZO, Celso José (org.). *Histórias de vida de professores: formação, experiências e práticas*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2000.

McDONOUGH, S. H. *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Arnold, 1995.

MELO, Glenda Cristina Valim de. *O ensino de língua inglesa via Internet e a autonomia do aluno*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.

MEZIROW, J. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MICCOLI, Laura. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (org.). Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. Qualitative data analysis. London: Sage, 1984.

MOREIRA, Daniel Augusto. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira, 2002.

MOURA FILHO, Augusto César L. Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2000.

MYERS, I. & BRIGGS, K. The Myers-Briggs Type Indicator. Princeton: Educational Testing Service, 1967.

MYERS, Isabel Briggs. Introdução à teoria dos tipos psicológicos. São Paulo: Coaching, 1995.

NAIMAN, N. et al. The good language learner. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

NICOLAIDES, Christine Siqueira (org.). Anais do II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas/Universidade Federal de Pelotas, 2002. CD Rom.

NICOLAIDES, Christine Siqueira. A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NUNAN, David. Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. In: Pemberton, R.; OR, W. W. F. and PIERSON, H.D. (eds.). Taking control: autonomy in language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, 13-26, 1996.

_____. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson, & P. Voller. *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman, 192 – 203, 1997.

_____. *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.

OBERLE, Joseph. Teaching English as a second language. *Training*, April/2000.

O'MALLEY, J. Michael & CHAMOT, Ana Uhl. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Ann Uhl; STEWNER-MANZANARES, Gloria; KUPPER, Lisa and RUSSO, Rocco P. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* 35:21-46, 1985a (págs. 33-34)

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Ann Uhl; STEWNER-MANZANARES, Gloria; RUSSO, Rocco P. and KUPPER, Lisa. Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly* 19:557-584, 1985b (págs. 582-4)

OXFORD, Rebecca. Language learning strategies: um update, 1994. Disponível em <http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed376707.html> Acesso em 26.2.2004.

_____. Language learning strategies: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990a.

_____. Language Learning strategies and beyond: a look at strategies in the context of styles. In: MAGMAN, S. S. (Ed.). "Shifting the instructional focus to the learner" pp.35-55. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1990b

OXFORD, R. L. CROOKALL, D. Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73:404-419, 1989.

OXFORD, Rebecca & EHRMAN, Madeline. Psychological type and adult language learning strategies: a pilot study. *Journal of Psychological Type*. 16:22-32, 1988.

OXFORD, Rebecca & NAM, Christine. Learning styles and strategies of a partially bilingual student diagnosed as learning disabled: a case study. In: REID, Joy. *Understanding Learning Styles in the Second Language classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents, 1998.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras & Letras*, Uberlândia, 14(1): 73-88, 1997.

_____. Aquisição, ensino e autonomia do aprendiz de LE: da pedra lascada ao século XXI. Palestra de abertura do II FILE – Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras. Pelotas (RS), 2002a.

_____. Caleidoscópio: fractais de uma oficina de aprendizagem. Memorial para concurso de professor titular. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002b.

_____. Autonomia e complexidade, s.d. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/autcomplex.htm>>. Acesso em 12.04.2005.

PAVLENKO, Aneta. Language learning memoirs as a gendered genre. *Applied Linguistics*, 22(2), 213-240, 2001

PEMBERTON, Richard. Introduction. In PEMBERTON, Richard et al. (eds.). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.

PINEAU, Gaston. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, Philipp & CASPAR, Pierre (orgs.). *Tratado das ciências e das técnicas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

PINEAU, Gaston & LE GRAND, Jean Louis. *Les histories de vie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

PUNCH, Maurice. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994.

REES-MILLER, J. A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly*, 27:4, 679-689, 1993.

REID, Joy M. *Understanding Learning Styles in the second language classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents, 1998.

_____. The learning style preferences of ESL students. *Tesol Quarterly*. 21(1):87-111, March 1987.

RICHARDS, J. & PLATT, J. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Essex: Longman, 1992.

RICHARDSON, Laurel. Writing a method of inquiry. In: DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. pp. 516-529.

REICHMANN, S.W. & GRASHA, A.F. A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning scale instrumental. *Journal of Psychology*, 87: 213-223, 1974.

RILEY, Philip. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter (eds.). *Autonomy & independence in language learning*. Essex: Addison Wesley Longman Limited, 1997.

RUBIN, Joan. What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9:41-51, 1975.

RUBIN, Joan & THOMPSON, Irene. Como ser um ótimo aluno de idiomas. São Paulo: Pioneira, 2001.

SATO, Natsuko Cinagava. Entrevista concedida a Augusto César Luitgards Moura Filho. Brasília, 27 de abril de 2004.

SEEWALD, Alessandra. The effects of age and gender in learning styles preferences. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Monografia de graduação, 2001, inédita.

SEIXAS, Raul. A arte de Raul Seixas. Manaus: Microservice, s.d. 1 disco compacto.

SELIGER, Herbert H. Psycholinguistic issues in second language acquisition. In: BEEBE, L. (ed.). Issues in second language acquisition: Multiple Perspectives. New York: Newbury House, 1988.

SELIGER, Herbert H. & SHOHAMY, Elana. Second language research methods. Oxford: Oxford University Press, 2001.

SHEERIN, Susan. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter (eds.). Autonomy & independence in language learning. Essex: Addison Wesley Longman Limited, 1997.

SMITH, Louis M. Biographical method. In: DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (eds.). Handbook of qualitative research. London: Sage, 1994.

SOUZA, Ricardo Augusto de. Aprendizagem de línguas em tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada por computador. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. Handbook of qualitative research. London: Sage, 1994.

STAMPS, David. English as a second priority. Training, Feb. 1998, pp. 53-58.

STERN, H.H. Issues and options in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1992.

_____. What can we learn from the good language learner? The Canadian Modern Language Review, 34:304-318, 1975.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. Estilos de aprendizagem de alunos de LE numa escola de idiomas. Comunicação realizada no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, UFMG, 2001.

TELLES, João A. Being a language teacher: stories of critical reflection on language pedagogy. Tese (Doutorado), OISE, Toronto, Canadá, 1995.

THOMPSON, I. & RUBIN, J. Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 29:331-342. 1996.

_____. Improving listening comprehension in Russian. Washington, DC: Department of Education, International Research and Studies Program, 1993.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TYACHE, Marian. Learning style diversity and the reading class. In: REID, Joy M. (ed.). *Understanding learning styles in the second language classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1998.

Van GENNEP, Arnold. *Os ritos de Passagem*. Petrópolis: Vozes, 1978.

Van LIER, Leo. *Programming excellence: a curriculum for foreign language education*, 2000. Disponível em <http://espb.edmonton.ab.ca/passport/Leo_van_lier.htm>. Acesso em 24.7.2001.

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

WEAVER, Susan F. & COHEN, Andrew. Strategy training for learners and the role of the teacher. In: COHEN, Andrew. *Strategies in learning and using a second language*. London and New York: Longman, 1998, p. 65-106.

WEINSTEIN, Claire E., SCHULTE, Ann C. & PALMER, David R. *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H&H, 1987.

WENDEN, A. Helping learners think about their learning. *ELT Journal*, 40(1): 3-12, 1986.

WENDEN, A., & RUBIN, J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.

WIDDOWSON, H. G. Innovation in teacher development. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13:260-275, 1992.

WITKIN, H.A. *Personality through perception: an experimental and clinical study*. Westport, CT: Greenwood Press, 1954.

WITKIN, H.A. et al. Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*. 47:1-64, 1977.

YOUNG, R. *Personal autonomy: beyond negative and positive liberty*. London: Croom Helm, 1986.

ANEXOS

Anexo 1**Perceptual Learning Style Preference Questionnaire**

1. quando o(a) professor(a) dá as instruções, eu as entendo mais;
2. eu prefiro aprender fazendo as atividades na sala de aula;
3. eu produzo mais quando trabalho com outro(a)s aprendizes;
4. eu aprendo mais quando estudo em grupo;
5. na aula, eu aprendo mais quando trabalho com outro(a)s;
6. eu aprendo mais lendo o que o(a) professor(a) escreve no quadro-de-giz;
7. quando alguém me diz como fazer algo na aula, eu aprendo mais;
8. quando eu faço as atividades na aula, eu aprendo mais;
9. na aula, eu me lembro mais das coisas que ouço do que das que leio;
10. quando eu leio instruções, eu me recordo mais delas;
11. eu aprendo mais quando eu posso fazer um modelo de algo;
12. eu entendo mais quando leio as instruções;
13. quando estudo só, eu me recordo melhor dos conteúdos;
14. eu aprendo mais quando faço algo para um projeto de aula;
15. eu aprecio aprender na escola quando realizo experiências;
16. eu aprendo mais quando faço desenhos enquanto estudo;
17. eu aprendo mais na aula quando o(a) professor(a) dá uma aula expositiva;
18. quando trabalho só, eu aprendo mais;
19. eu aprendo mais nas aulas quando participo desempenhando papéis;
20. eu aprendo mais na aula quando escuto alguém;
21. eu aprecio trabalhar numa atividade com dois/duas ou três colegas;
22. quando eu construo algo, eu me recordo mais do que aprendi;
23. eu prefiro estudar com outras pessoas;
24. eu aprendo mais lendo do que ouvindo alguém;
25. eu aprecio trabalhar com projetos na sala de aula;
26. eu aprendo mais na aula quando posso participar de atividades significativas;
27. na aula, eu aprendo mais quando trabalho só;
28. eu prefiro trabalhar em projetos individuais;
29. eu aprendo mais lendo livros-texto do que assistindo aulas expositivas;
30. eu prefiro trabalhar por conta própria.

Anexo 2

Grasha-Reichmann Student Learning Style Scales

- Pontue as afirmações abaixo de 1 a 5, de acordo com a sua preferência. Ao circular os números, em cada alternativa, considere as seguintes informações:

- 1 – se você discordar fortemente da alternativa;
- 2 – se você discordar de forma moderada da afirmativa;
- 3 – se você estiver indeciso;
- 4 – se você concordar moderadamente com a afirmativa;
- 5 – se você concordar fortemente com a afirmativa.

1 – eu prefiro trabalhar sozinho(a) em tarefas escolares	1	2	3	4	5
2 – normalmente, eu me distraio muito durante as aulas	1	2	3	4	5
3 – eu aprecio trabalhar com outro(a)s aluno(a)s nas atividades escolares	1	2	3	4	5
4 – eu gosto quando o(a)s professore(a)s deixam claro o que querem que eu faça	1	2	3	4	5
5 – para ter sucesso, é necessário competir com o(a)s outro(a)s pela atenção do(a) professor(a)	1	2	3	4	5
6 – para aprender, eu faço tudo que é pedido em sala de aula	1	2	3	4	5
7 – minhas idéias sobre os conteúdos são, geralmente, tão boas quanto as apresentadas nos livros.	1	2	3	4	5
8 – as atividades em sala de aula são, geralmente, enfadonhas	1	2	3	4	5
9 – eu gosto de trocar idéias sobre os conteúdos com os outro(a)s aprendizes	1	2	3	4	5
10 – eu acredito que o(a)s meus/minhas professore(a)s sabem o que é importante que eu aprenda	1	2	3	4	5
11 – é necessário competir com outro(a)s aprendizes para garantir boas notas	1	2	3	4	5
12 – geralmente, vale a pena assistir às aulas	1	2	3	4	5
13 – eu estudo o que eu acho importante e não o que o(a) professor(a) diz ser	1	2	3	4	5
14 – raramente, eu gosto dos conteúdos trabalhados nas aulas	1	2	3	4	5
15 – eu gosto de ouvir a opinião de colegas sobre questões discutidas em aula	1	2	3	4	5
16 – eu só faço nas aulas aquilo que me é firmemente exigido	1	2	3	4	5
17 – em aula, eu devo competir com outro(a)s colegas para expressar minhas idéias	1	2	3	4	5
18 – eu aprendo mais indo à aula do que ficando em casa	1	2	3	4	5
19 – eu aprendo muito dos conteúdos das aulas por mim mesmo	1	2	3	4	5
20 – eu não quero assistir à maioria das minhas aulas	1	2	3	4	5
21 – o(a)s aluno(a)s deveriam ser encorajado(a)s a partilhar mais suas idéias durante as aulas	1	2	3	4	5
22 – eu faço os trabalhos escolares exatamente como o(a)s professore(a)s me pedem para fazê-los	1	2	3	4	5
23 – o(a) aluno(a) dever ser competitivo(a) para ir bem nas aulas	1	2	3	4	5
24 – todo proveito que posso tirar das aulas só depende de mim	1	2	3	4	5
25 – eu sou seguro(a) quanto à minha capacidade de aprender por mim mesmo	1	2	3	4	5
26 – tenho dificuldade de prestar atenção durante as aulas	1	2	3	4	5
27 – eu gosto de estudar em grupo para as provas	1	2	3	4	5
28 – eu não gosto de fazer escolhas sobre o que estudar ou como fazer tarefas	1	2	3	4	5

29 – eu gosto de responder perguntas e resolver problemas antes de todo(a)s	1	2	3	4	5
30 – as atividades em sala de aula são interessantes	1	2	3	4	5
31 – eu gosto de desenvolver idéias próprias sobre os conteúdos	1	2	3	4	5
32 – eu já desisti de aprender qualquer coisa indo às aulas	1	2	3	4	5
33 – as aulas me fazem sentir parte de um time no qual as pessoas se ajudam a aprender	1	2	3	4	5
34 – o(a)s professore(a)s deveriam supervisionar mais de perto o(a)s aluno(a)s em aula	1	2	3	4	5
35 – para ir bem nas aulas é preciso “passar por cima” do(a)s colegas	1	2	3	4	5
36 – eu tento participar ao máximo na sala de aula	1	2	3	4	5
37 – eu tenho minha própria opinião sobre como as aulas deveriam ser	1	2	3	4	5
38 – eu só estudo o suficiente para ser aprovado	1	2	3	4	5
39 – aprender a se dar bem com o(a)s outro(a)s é muito importante	1	2	3	4	5
40 – minhas anotações têm quase tudo o que o(a) professor(a) diz em aula	1	2	3	4	5
41 – ser um(a) do(a)s melhores aluno(a)s é muito importante para mim	1	2	3	4	5
42 – eu faço bem todos os trabalhos, sendo eles interessantes ou não	1	2	3	4	5
43 – se eu gosto de um assunto, tento descobrir o máximo que posso sobre ele	1	2	3	4	5
44 – geralmente, eu estudo mais para as provas	1	2	3	4	5
45 – aprender é um esforço conjunto entre aluno(a)s e professore(a)s	1	2	3	4	5
46 – eu prefiro as aulas que são super organizadas	1	2	3	4	5
47 – para me sobressair nas aulas, faço as tarefas melhor que o(a)s outro(a)s	1	2	3	4	5
48 – eu faço meus trabalhos antes dos prazos finais	1	2	3	4	5
49 – eu gosto de aulas em que posso trabalhar no meu ritmo	1	2	3	4	5
50 – eu gostaria que o(a)s professore(a)s ignorassem minha presença em aula	1	2	3	4	5
51 – eu estou disposto(a) a ajudar meus/minhas colegas quando ele(a)s não entendem algo	1	2	3	4	5
52 – o(a)s aluno(a)s deveriam ser avisado(a)s exatamente sobre tudo que cai nas provas	1	2	3	4	5
53 – eu gostaria de saber como o(a)s outro(a)s aprendizes estão indo em seus trabalhos e provas	1	2	3	4	5
54 – eu faço as tarefas obrigatórias e as opcionais também	1	2	3	4	5
55 – se eu não entendo algo, tento primeiro aprender sozinho(a)	1	2	3	4	5
56 – durante as aulas, eu costumo conversar com quem está perto de mim	1	2	3	4	5
57 – eu gosto de trabalhar em pequenos grupos nas aulas	1	2	3	4	5
58 – eu gosto quando o(a)s professore(a)s vêm bem preparado(a)s para as aulas	1	2	3	4	5
59 – eu gostaria que o(a)s professore(a)s reconhecessem mais o bom trabalho que eu faço	1	2	3	4	5
60 – eu costumo sentar-me na frente na sala de aula	1	2	3	4	5

Após pontuar todas as afirmativas, os números circulos relativos às frases são somados da seguinte forma:

Questões 7 + 13 + 19 + 25 + 31 + 37 + 43 + 49 + 55 = Independente

Questões 8 + 14 + 20 + 26 + 32 + 38 + 44 + 50 + 56 = Esquivo(a)

Questões 9 + 15 + 21 + 27 + 33 + 39 + 45 + 51 + 57 = Colaborativo(a)

Questões 10 + 16 + 22 + 28 + 34 + 46 + 52 + 58 = Dependente

Questões 11 + 17 + 23 + 29 + 35 + 47 + 53 + 59 = Competitivo(a)

Questões 12 + 18 + 24 + 30 + 36 + 48 + 54 + 60 = Participante

A seguir, os números circulados são somados. O número final corresponde ao estilo de aprendizagem manifesto naquelas afirmações. De acordo com Grasha (ibid), a pontuação é dividida em três níveis:

Estilo	Níveis		
	Baixo	Médio	Alto
Independente	10-27	28-38	39-50
Esquivo	10-18	19-31	32-50
Colaborativo	10-27	28-34	35-50
Dependente	10-29	30-40	41-50
Competitivo	10-17	18-28	29-50
Participante	10-30	31-41	42-50

Esses intervalos numéricos apontam o nível de identificação que o(a)s aprendizes têm com os vários estilos identificados por Grasha.

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas folhas que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor leia cada afirmação. Na folha de respostas em separado, escreva as respostas (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação:

1. NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA

2. NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA

3. DE CERTA FORMA VERDADEIRA

4. NORMALMENTE VERDADEIRA

5. SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA

NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA significa que a afirmação é muito raramente verdadeira.

NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.

DE CERTA FORMA VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões.

NORMALMENTE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.

SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões.

Responda em termos da fidelidade com que a afirmação descreve você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. Coloque suas respostas **na folha de respostas**. Não faça nenhuma marca nos itens. Trabalhe rapidamente, porém, cuidadosamente. O tempo gasto é normalmente de 20-30 minutos. Se você tiver alguma pergunta dirija-se ao professor imediatamente.

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Parte A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para ajudar-me a memorizá-la.
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.
6. Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em inglês.
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.
8. Frequentemente faço uma revisão das lições.
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.

Parte B

10. Digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes.
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.
12. Pratico os sons de inglês.
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.
16. Leio em inglês por prazer.
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.
19. Procuo palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.

20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.
22. Tento não traduzir palavra por palavra.
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.

Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

Parte D

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês.
31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar.
32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês.
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.
35. Procuo pessoas com quem eu possa falar em inglês.
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.

Parte E

39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês.
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês.

42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês.
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.

Parte F

45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.
46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.
47. Pratico inglês com outros alunos.
48. Peço ajuda a falantes nativos.
49. Faço perguntas em inglês.
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.

Folha de Respostas e Escore

- Os espaços (____) são numerados para cada item.
- Escreva sua resposta para cada item (isto é, escreva 1, 2, 3, 4, ou 5) em cada um dos espaços.
- Some cada coluna. Coloque o resultado na linha TOTAL.
- Divida pelo número TOTAL para conseguir a média de cada coluna. Arredonde essa média para a dezena mais próxima, como em 3,4 por exemplo.
- Calcule sua média global. Para fazer isso, some todos os totais das diferentes partes do inventário. Divida então por 50.
- Quando terminar, seu instrutor lhe dará a matriz dos resultados. Copie suas médias (para cada parte e para o total do inventário) da folha de respostas para a matriz.

Folha de resultados

Parte A Parte B Parte C Parte D Parte E Parte F Inteiro

1 ____ 10 ____ 24 ____ 30 ____ 39 ____ 45 ____ TOTAL parte A ____

2 ____ 11 ____ 25 ____ 31 ____ 40 ____ 46 ____ TOTAL parte B ____

3____ 12____ 26____ 32____ 41____ 47____ TOTAL parte C ____

4____ 13____ 27____ 33____ 42____ 48____ TOTAL parte D ____

5____ 14____ 28____ 34____ 43____ 49____ TOTAL parte E ____

6____ 15____ 29____ 35____ 44____ 50____ TOTAL parte F ____

7____ 16____ 36____

8____ 17____ 37____

9____ 18____ 38____

19____

20____

21____

22____

23____

total ____ total ____ total ____ total ____ total ____ total ____ total ____

9 = ____ 14 = ____ 6 = ____ 9 = ____ 6 = ____ 6 = ____ 50 = ____
(média global)

Nome _____ data _____

Perfil de resultados do Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Língua Estrangeira

Você receberá este Perfil depois de completar a folha de respostas. O perfil mostra seus resultados. Estes resultados mostrarão quais tipos de estratégias você usa na aprendizagem de inglês. Não há respostas certas nem erradas.

Para completar o Perfil, transfira suas médias de cada parte do Inventário e sua média global. As médias estão na folha de respostas.

Parte	Estratégias incluídas	Sua média nessa parte
A	Lembrando de forma mais eficiente	_____
B	Utilizando todos os seus processos mentais	_____
C	Compensando pela falta de conhecimento	_____
D	Organizando e avaliando sua aprendizagem	_____
E	Controlando suas emoções	_____
F	Aprendendo com os outros	_____
	SUA MÉDIA GLOBAL	_____

Perfil dos resultados do Inventário

Para entender suas médias:

Alta

Sempre ou quase sempre usada 4.5 a 5.0

Normalmente usada 3.5 a 4.4

Média

Usada de vez em quando 2.5 a 3.4

Normalmente não usada 1.5 a 2.4

Baixa

Nunca ou quase nunca usada 1.0 a 1.4

Nunca ou quase nunca usada 1.0 a 1.4

Sua média global mostra quantas vezes você utiliza estratégias para aprender inglês. Cada parte do inventário representa um grupo de estratégias de aprendizagem. As médias em cada parte revelam quais grupos de estratégias você usa mais na sua aprendizagem.

A utilização de estratégias depende de sua idade, personalidade e motivos para aprender. Se você tiver uma média muito baixa em uma ou mais partes do Inventário, é possível que existam algumas estratégias novas nesses grupos que você gostaria de explorar. Pergunte a (o)seu/sua professor(a) sobre elas.

Inventário de Estratégias de Aprendizagem: gráfico

Se quiser, coloque suas médias nesta tabela e desenhe um gráfico com seus resultados.

5.0							
4.5							
4.0							
3.5							
3.0							
2.5							
2.0							
1.5							
1.0							
	A	B	C	D	E	F	GLOBAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Newton Ribeiro Machado Neto, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Augusto César Luitgards Moura Filho, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de aprendizagem de língua inglesa e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de julho de 2005

Newton Ribeiro Machado Neto

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a utilização, por Augusto César Luitgards Moura Filho, de dados não confidenciais sobre o Programa de Desenvolvimento em Idiomas Estrangeiros do Banco do Brasil.

Tal autorização envolve a utilização dos referidos dados, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília (DF), 6 de junho de 2005

Diretoria Gestão de Pessoas

Juraci Masiero
Diretor

Era uma vez um garoto que sabia aprender inglês...

No princípio, era a palavra

Duas coisas intrigavam o garoto de seis anos quando cruzava a via Anhangüera, sentado no banco traseiro do fusca paterno: a primeira era a menção do nome de seu tio Luiz em várias placas ao longo da estrada. As placas, descobriu, posteriormente, apenas recomendavam “Luz baixa ao cruzar veículos”. O segundo enigma era que, apesar de estar com o processo de alfabetização praticamente consolidado, algumas palavras escritas nos *outdoors* não guardavam qualquer identificação com o universo que lhe era apresentado na escola. A professora não trabalhava com as sílabas de palavras tais como Volkswagen, Atlantic, Shell ou General Motors. Situa-se, ali, o início da compreensão de que a língua que falava não era a única existente. Essa compreensão era ratificada pelo hábito paterno de ouvir rádios de ondas curtas, que transmitiam programas em outras línguas, e pelos textos bilíngües da Seleções do Reader’s Digest, que desafiavam o garoto a buscar eventuais padrões de semelhanças entre as duas línguas que lhe possibilitassem ter acesso à língua estrangeira que lhe parecia estranha.

Já ciente de que havia línguas diferentes da sua, Newton começou uma jornada em direção à aprendizagem da língua inglesa. Seu ponto de partida foi querer saber como dizer determinadas palavras em “brasileiro”. Os pais de Newton, que sempre estimularam o(a) filho(a)s a estudar e a buscar novas aprendizagens, percebem o despertar do interesse do filho por inglês e o matriculam, então com oito anos de idade, em um curso de inglês voltado para crianças. Foi nesse curso que experienciou, formalmente, escrever em inglês e treinar a audição para o idioma estrangeiro. Nessa experiência de aprendizagem formal de inglês, ele não teve, devido ao despreparo da escola que o acolheu, oportunidade, pois as aulas eram centradas na figura da professora, nem maturidade para constatar que tinha bastante facilidade em assimilar o que lhe era ensinado. A falta de identificação, pela escola, desse talento e o despreparo dela para lidar com um aluno bem acima da média da turma fizeram com que o aluno interessado começasse a desencantar-se da aprendizagem. O livro didático não o estimulava e já não apresentava qualquer atrativo. Tudo parecia-lhe simples demais e pouco desafiador. Diante desse quadro, só restou-lhe interromper sua trajetória após dois anos de desacertos.

O garoto que saíra de Baturité (CE) com pouco mais de dois anos de idade não tinha como avaliar se havia feito algum progresso no conhecimento de inglês no curso realizado em Botucatu (SP). Na cidade para a qual seu pai, que era funcionário do Banco do Brasil, fora transferido, faltavam-lhe oportunidades de falar inglês sem a artificialidade que identificou nas aulas do curso de inglês para crianças e que contribuiu para que interrompesse o aprendizado.

O fato de os pais de Newton terem investido em uma boa biblioteca para a família deu a ele a oportunidade de estudar autonomamente, especialmente inglês. No contexto familiar, o autodidatismo era bem marcado. D. Maria José, mãe de Newton, aprendeu a costurar com o apoio de métodos auto-instrucionais e utilizava-se dos livros para melhorar seu desempenho na função de professora. A aprendizagem autônoma possibilitou ao Sr.

Francisco Newber, pai de Newton, conciliar a carreira de bancário com seus interesses acadêmicos.

Aos nove anos de idade, uma viagem de férias com a família ao Rio de Janeiro proporcionou-lhe sua primeira satisfação relativa ao aprendizado de inglês. Ao visitar o Corcovado, sua atenção foi atraída pela presença de vários falantes nativos de inglês. Sentiu-se confortável ao perceber que conseguia entender o que o(s) turistas falavam. É certo que não entendia muita coisa, mas entendia. O ponto alto dessa primeira constatação de que podia se comunicar em inglês ocorreu quando um dos turistas, apontando para uma praia, perguntou-lhe, em inglês, se aquela era Copacabana. Ao responder “yes”, percebeu que transpusera um limiar, que estava entendendo algo fora dos limites da sala de aula. Foi nessa ocasião, acredita, que começou a introjeção da crença de que o conhecimento da língua estrangeira podia representar um diferencial em sua vida. Após esse episódio, ele passou a observar mais atentamente os vários caminhos que poderiam ser favoráveis à sua aprendizagem. Ele nos conta que, raramente, incluía a instrução formal como alternativa de percurso.

Newton voltou, por insistência familiar, a estudar inglês dos quatorze aos dezessete anos. Faltava-lhe, novamente, a motivação tão necessária à aprendizagem. A previsibilidade de todas as aulas o incomodava. Além disso, o uso excessivo de *drilling* parecia-lhe muito maçante.

Apesar de, à época, ter tido aversão às repetições infinitas de estruturas da língua inglesa e de ter tomado contato, nos anos posteriores, com estratégias mais elaboradas e produtivas (possibilitadas pelo uso de materiais auto-instrucionais e por contatos com falantes nativos), Newton reconhece, atualmente, que as repetições foram importantes na sua aprendizagem e cita, por exemplo, a memorização dos verbos irregulares.

A escola (ir)regular

Em sua trajetória como aluno de escolas de idiomas, Newton teve, simultaneamente, aulas de inglês que, juntamente com outras disciplinas, compunham o currículo da escola regular que freqüentava. Na condição de aluno do que é atualmente denominado ensino fundamental e médio, teve aulas de inglês durante sete anos.

Segundo Newton, na escola regular, o ensino era mais limitado do que o era no curso específico de inglês, o que o tornava desmotivado. Assistia às aulas de inglês pelo mesmo motivo que assistia às de física, matemática ou português: todas podiam reprová-lo se não dispusesse um mínimo de esforço necessário para ser promovido de série. Cabia-lhe, apenas, seguir o roteiro estabelecido unilateralmente pelo(s) professor(a)s.

As aulas de inglês da escola regular ofereciam ao desmotivado aluno, essencialmente, atividades de repetição e de memorização. Tais atividades, além de serem monótonas, eram completamente descontextualizadas e mecânicas. Segundo Newton, as possibilidades de a professora fazer um trabalho de qualidade eram bastante remotas, dado o número excessivo de aluno(a)s – 45 a 50 – por turma e os diferentes níveis de conhecimento do(a)s aluno(a)s. Nessas turmas, a avaliação oral consistia, essencialmente, em checar se o(a)s aluno(a)s haviam memorizado a tabela de verbos irregulares ou pequenos diálogos.

Outra limitação das aulas identificada por Newton foi o nível do livro didático adotado pela professora. O conteúdo do referido livro era muito inferior ao que ele já sabia de inglês e, por isso, assistir às aulas era refazer percursos conhecidos, que já não lhe despertavam qualquer interesse.

Transcrevemos a seguir um diálogo retirado de um livro¹⁰⁴ utilizado por ele no ensino médio:

Charles: Hi, Peter.

Peter: Hi, Charles. Do you have a cigarette?

Charles: Yes, I do. Here they are, take one

Peter: Thank you. It is a filter cigarette, isn't it?

Charles: Yes, it is. I like them because they are mild and cost less.

Peter: That's why you smoke them, I suppose.

Charles: Yes. Do you need the lighter?

Peter: No, thanks, I have matches.

Charles: Well, I'll see you later.

Diante de atividades de memorização de diálogos tão banais¹⁰⁵, que o desmotivavam a envolver-se na dinâmica da aula, Newton utilizava o livro didático como suporte para desenhar grafismos. Atualmente, quando tem, por compromisso de trabalho, de participar de reuniões ou assistir a palestras pouco interessantes, ele ocupa seu tempo fazendo pequenas esculturas de origami e desenhando ideogramas japoneses, no seu modo peculiar de subverter a imobilidade a que tentam submetê-lo.

Desse mencionado contexto adverso, Newton lembra-se de uma pequena alegria: certa ocasião, a professora, que buscava se afirmar diante da turma como eficiente e rigorosa, escreveu no quadro a palavra *tumbstone*. Newton, então, um aficcionado por filmes de faroeste, lembrou-se da grafia correta da palavra uma vez que ele a via com certa frequência nesse gênero cinematográfico. Ao perceber o erro cometido pela mestra, ele a corrigiu. Não satisfeita com a correção, ela solicitou a um aluno que fosse buscar um dicionário de inglês na biblioteca da escola. A consulta ao volumoso livro provou que a grafia correta era *tombstone*, como Newton havia dito. Esse episódio aumentou sua legitimidade diante do grupo, proporcionando-lhe o segundo ponto alto no seu processo de aprendizagem, e reforçou sua disposição em continuar a caminhada de forma independente.

Quanto ao seu desempenho escolar, ele conseguia, apesar da falta de motivação, obter boas notas nas provas.

Newton nos dá conta que os problemas identificados no ensino de inglês em escolas regulares, onde a disciplina faz parte do currículo, pouco diferem dos encontrados nos cursos específicos da língua. Os drills eram constantes, os exercícios eram descontextualizados e as atividades eram monótonas e centradas no(a) professor(a).

Ao avaliar a fase da adolescência em que estudou em institutos de línguas e na escola regular, Newton destaca como um dos raros pontos altos desse período o contato que manteve com outro(a)s aprendizes. Foi nesses contatos que teve oportunidade de observar como o(a)s bons/boas aprendizes procediam para, então, vicariamente, reproduzir os processos de aprendizagem bem sucedidos.

A cidade de Botucatu, onde sua família reside, é um reconhecido centro universitário e, devido a isso, alguns/algumas de seus/suas colegas eram filho(a)s de professore(a)s da UNESP¹⁰⁶ que haviam morado no exterior enquanto os pais faziam mestrado ou doutorado.

¹⁰⁴ Ely, Alexandre. A new approach to English. São Paulo: Ática, 1973.

¹⁰⁵ Entendemos que além de banal o diálogo é inadequado por tratar do hábito de fumar com um público jovem e sujeito à introjeção de algo não saudável.

¹⁰⁶ Universidade Estadual de São Paulo

Newton nos conta que, quando tinha doze anos, estudou com Carlos Augusto, que havia morado no exterior. Foi no convívio com ele que Newton pôde observar a superioridade das frases produzidas diretamente em inglês sobre aquelas que eram previamente escritas em português e depois vertidas. Essa observação serviu-lhe de incentivo para passar a produzir frases diretamente em inglês.

Para Newton, era inevitável a comparação entre ele e o(a)s demais colegas que não tiveram a experiência de morar no exterior e o(a)s que a tiveram. Ao perceber a grande vantagem que tinham aquele(a)s que tiveram a experiência do convívio internacional, o primeiro sentimento que o invadiu foi de impotência. Passou a acreditar que, por maior que fosse seu empenho em cumprir as tarefas exigidas pela escola, ele jamais conseguiria falar inglês como seus/suas colegas que tinham morado com os pais no exterior ou que tinham participado de intercâmbio.

Num segundo momento, quando ele já estava no, então, Segundo Grau, começou a prestar atenção, de forma mais sistemática, no desempenho de seus/suas colegas que se destacavam nas aulas de inglês. Seu colega Pedro, por exemplo, que havia morado no estado americano do Colorado, era um bom referencial em inglês coloquial. O passo seguinte foi buscar reter o modelo que havia observado para, posteriormente, reproduzi-lo. O(a)s colegas mais competentes na língua atuavam, informalmente, como *coaches*. Newton percebia que sua estratégia tinha sido produtiva quando recebia reforço do(a)s colegas e, o melhor de tudo, passou a ser visto como um membro do grupo que era competente em inglês.

Em Botucatu, era bastante freqüente as famílias enviarem o(a)s filho(a)s para intercâmbio no exterior e receberem jovens estrangeiros para passar uma temporada no Brasil. Nivaldo, irmão de Newton, fez intercâmbio e, quando voltou, eram evidentes os progressos que fizera. Newton nunca fez intercâmbio mas se beneficiou deles pois sua família recebeu uma adolescente chamada Chris. A presença dessa adolescente em sua casa proporcionou-lhe a ocasião de praticar inglês com uma falante nativa, que era algo que ele valorizava muito. A vinda de Chris ao Brasil estabeleceu vínculos entre a família da adolescente e a família brasileira que a hospedara. Foram esses vínculos que levaram a família de Newton a hospedar os pais de Chris, que vieram visitar a filha no Brasil. Acertada a vinda, coube a Newton acompanhar Chris na viagem de ônibus de Botucatu a São Paulo para receber os pais dela. Após uma rápida apresentação, o grupo embarca para Botucatu. Mal a viagem começou, a adolescente dormiu e Newton ficou com a responsabilidade de, durante toda a viagem, responder às perguntas dos americanos ávidos por informações sobre o país “exótico”. Os temas das perguntas eram os mais variados possíveis. Interessava-lhes saber quais os destinos das ruas pelas quais os ônibus passavam, que plantas eram aquelas avistadas da janela do ônibus, quais os tipos de carros mais comuns no Brasil e se a cerveja brasileira era de boa qualidade, por exemplo. Essa experiência confirmou a habilidade dele no uso da língua que estava aprendendo. Naquela ocasião, ele percebeu que conseguia se comunicar razoavelmente bem e teve a oportunidade de tornar-se mais autoconfiante quanto a sua capacidade de lidar com a língua inglesa de forma satisfatória e de traçar seu próprio percurso.

Nasce o bom aprendiz de inglês

Passado o desânimo inicial causado pela análise de suas carências no processo de aprendizagem de inglês, Newton percebeu que podia tomar o(a)s colegas como exemplo e

buscar alternativas para superar suas deficiências. Essa decisão foi fortalecida pelo interesse dele em ter acesso à produção cultural dos países de língua inglesa.

Newton menciona que, em determinado momento de sua adolescência, a aderência ao “*American way of life*” era tal que, em alguns lugares, ele conseguia passar, pelo menos entre brasileiro(a)s, por americano. Isso era possível devido à grande convivência com adolescentes que haviam morado no exterior ou que eram estrangeiro(a)s fazendo intercâmbio no Brasil.

Outra contribuição importante para seu desempenho foi a leitura da revista *Mad*. Graças a ela, Newton teve contato com o padrão informal da língua inglesa, as gírias, os palavrões e as expressões idiomáticas. A estratégia favorita dele era cotejar a edição em inglês com a edição em português, pois isso acelerava sua aprendizagem. A revista é irreverente da capa à última página.

Newton registra, também, a importância das letras de músicas em inglês no seu processo de aquisição da língua. Ele identifica, no período em que estava na adolescência, uma grande valorização da produção cultural anglo-saxônica. Esse processo de valorização incentivava seu círculo de amigo(a)s a buscar aprender os sucessos musicais de então. Ele reconhece Elton John e a banda Chicago como professores informais que viabilizaram a expansão de vocabulário e a familiaridade com várias estruturas da língua inglesa.

Atualmente, Newton beneficia-se de inovações tecnológicas como os DVDs, a WEB e a TV a cabo para manter-se em permanente contato com a produção cultural anglo-saxônica e, conseqüentemente, com a língua inglesa.

Esse movimento em busca de imersão na cultura da língua estrangeira é típico do processo de aprendizagem dele, pois ele o reproduz na língua japonesa e na luta oriental *kendo*, na qual recebeu o título de *shodan*¹⁰⁷.

Além da luta marcial, interessam-lhe a culinária, a história e a religião do povo japonês. Curiosamente, Newton é mais familiarizado com a cultura nipônica do que Leonor Noji, sua mulher, que é descendente direta de japoneses.

Ao mencionar a importância de imersão na cultura como forma de adquirir a respectiva língua, Newton faz referência ao comportamento refratário e estereotipado de alguns/algumas turistas que saem do Brasil mas não conseguem tirar o País de dentro de si. Estão nessa categoria, por exemplo, pessoas que, estando numa cantina italiana em Roma, cantam “Cidade Maravilhosa” ou organizam rodas de pagodes em plena torre Eiffel, em Paris.

Newton menciona que valorizava as atividades de *role-playing* desenvolvidas nos cursos de idiomas por ele freqüentados. Elas eram a oportunidade menos mecânica de aquisição da língua.

Para superar a timidez, especialmente diante de situações novas, ele exercita “baixar a guarda” do senso crítico, propondo-se percursos desafiadores, que envolvam a língua estrangeira que está aprendendo. Ele afirma que a realização de pequenas tarefas em japonês, tais como reservar um hotel no Japão, revestem-se de um caráter de oportunidade de auto-superação.

De forma bem humorada, Newton nos conta que, após realizar uma formação em tradução simultânea, em uma escola de formação de tradutores em Brasília, não há mais, em seu contexto profissional, palestras ou reuniões “chatas”. Se a atividade é maçante, aproveita

¹⁰⁷ Equivalente ao primeiro nível da faixa preta no judô.

o tempo que tem de permanecer nela traduzindo-a mentalmente. Ele acrescenta que vem de casa para o trabalho tentando parafrasear e traduzir a programação da rádio CBN¹⁰⁸.

Newton nos relata que a primeira vez que entrou numa cabine de tradução, o fez sem estar preparado. Nessa atividade do seu curso de formação de tradutores(a)s não lhe foi dado nenhum parâmetro. Tratava-se de uma tradução simultânea de uma palestra de um assunto bem complexo da área médica. Ao escutar a gravação da tradução que realizou, ele pôde ver o quanto ela estava truncada, cheia de repetições e de hesitações. Após essa constatação, começou a fazer exercícios para trabalhar as técnicas com o intuito de pavimentar melhor o seu caminho.

Newton nos diz que, diante de situações de contato com a língua inglesa em que ele identifica conteúdos que lhe são desconhecidos, ele busca identificar características latinas e/ou gregas, compartilhadas pelas línguas inglesa e portuguesa, e pistas contextuais para desvendar significados na língua inglesa.

No início de sua aprendizagem, Newton era mais cauteloso ao lidar com novas estruturas da língua inglesa mas logo sua postura começou a ser a de arriscar-se a experimentá-las, de enfrentar situações desafiadoras onde seus limites eram colocados à prova com o intuito de avançar no conhecimento da língua.

Newton nos relata que, tanto no processo de aquisição de inglês quanto de outros conteúdos (língua japonesa, informática e culturas asiáticas, por exemplo), ele aproveita qualquer tipo de oportunidade para autodesenvolver-se. No caso da língua inglesa, ele afirma que aprecia muito encontrar uma palavra nova ou um jeito diferente de usar uma expressão idiomática que possa incorporar, significativamente, ao seu processo de familiarização com a língua.

A primeira viagem internacional de Newton aconteceu em 1987 e o destino foi o Japão. Naquela época, não existia, no Brasil, TV a cabo e Internet, que põem o(a)s aprendizes em contato com situações autênticas de uso de línguas estrangeiras. Ao embarcar no avião da Japan Airlines, em que as línguas de comunicação são o inglês e o japonês, ele percebeu que tinha diante de si a possibilidade de utilizar o que aprendera em contextos reais de comunicação. Durante a viagem, coisas corriqueiras, como pedir uma informação ou ligar por telefone para fazer uma reserva num albergue, representavam oportunidades de desempenho em japonês e/ou em inglês que eram amplamente desfrutadas.

Newton é um aprendiz extremamente envolvido no seu processo de aprendizagem de inglês. Esse envolvimento é traduzido pelas incessantes buscas de oportunidades de contato com a língua. O contato com publicações escritas em inglês, a busca de entrosamento com falantes nativos, a utilização da Web e da TV a cabo como tecnologias auxiliares nesse processo e a realização de várias certificações internacionais de inglês para aferir seu progresso explicitam que há nele um envolvimento incansável no processo de aquisição da língua-alvo e abrem-lhe novos horizontes.

O estabelecimento de metas é bem marcado na história de Newton. Nela, as certificações internacionais ocupam, desde 1982, um papel de destaque por serem uma forma criteriosa de tangibilizar o progresso na aquisição. Desde que adotou as certificações para aferir seus progressos, Newton obteve sucesso nas provas do CPE¹⁰⁹, BEC III¹¹⁰ e Endorsement of Translation da Universidade de Cambridge, na de Proficiência do Trinity

¹⁰⁸ Estação que veicula apenas notícias.

¹⁰⁹ Certificate of Proficiency in English

¹¹⁰ Business English Certificate

College, na de Proficiência da Universidade de Michigan e obteve 643 pontos do total de 670 do TOEFL¹¹¹.

O interesse por letras de músicas em inglês, despertado já no início dos contatos de Newton com a língua inglesa, oportunizou-lhe estabelecer recursos mnemônicos associando melodias e letras, possibilitando-lhe introjetar estruturas mais elaboradas da língua inglesa.

Newton nos conta que relativiza sua postura diante de eventuais erros que possa cometer no emprego da língua inglesa. Nisso, sua experiência como instrutor de cursos negociais do Banco do Brasil o tem ajudado à medida em que o faz ver que deve ser menos crítico com seu desempenho e ver os erros como eventos inerentes à aprendizagem. Ao trazer essa compreensão para o seu processo de aprendizagem de inglês, ele se monitora para não deixar o erro interromper o fluxo comunicativo.

A primeira experiência de Newton no uso da língua inglesa em contexto profissional ocorreu em 1982 e consistia em desempenhar o papel de correspondente em línguas estrangeiras no Banco do Brasil. Ele nos conta que, naquela oportunidade, aproveitou a facilidade que tem de escrever em português para redigir cartas formais em inglês destinadas a banqueiros internacionais.

Ainda na década de 80, ele teve oportunidade de aprender e praticar a habilidade da fala ao atuar no atendimento da área de câmbio da agência em que trabalhava. Ele nos relata que, em geral, seus/suas colegas de trabalho utilizavam-se de pequenos *scripts* escritos para consultarem quando do atendimento de clientes estrangeiros, mas que ele logo aprendeu a extrapolar os *scripts* e conversar com naturalidade com esses(a)s clientes.

O reconhecimento

Newton, na verdade, não é apenas um bom aprendiz de línguas mas um bom aprendiz no sentido amplo, como podemos ver na transcrição da matéria de um *House Organ* do Banco do Brasil¹¹²:

O grande aprendiz

Desde pequeno, o cearense Newton Ribeiro Machado Neto, 42 anos, tem uma forma pouco convencional de aprender as coisas do mundo. Apesar de filho de professora, jamais se adaptou ao esquema de educação das escolas tradicionais. Sempre preferiu fazer as coisas ao seu próprio modo. Um caminho que começou a trilhar bem cedo.

Aos quatro anos estava alfabetizado de maneira autodidata, lendo *outdoors* e placas de estrada. Aos 15 anos já era fluente no idioma inglês, mesmo sem nunca ter tido paciência para frequentar cursos regulares. “Enquanto meus colegas de classe ficavam no “*the book is on the table*”, já conseguia manter conversas na língua de Shakespeare. Aprendia o vocabulário lendo revistas ou fazendo cursos por correspondência. Meu lema é: faça você mesmo”, comenta Newton, com bagagem de uma dezena de certificados internacionais de inglês e japonês.

Os idiomas são, aliás, uma de suas paixões. Sua esposa, a paulista Leonor Yukimi Noji, analista júnior na Diretoria de Gestão de Pessoas, considera o marido um devorador de conhecimento. “Ele já falava japonês antes mesmo de me conhecer”, conta essa filha de pais japoneses, casada há 11 anos com Newton.

¹¹¹ Test of English as a Foreign Language

¹¹² Revista bb.com.você. nº 11 – novembro/dezembro 2001. p. 5.

Há 20 anos no Banco do Brasil, Newton – que atualmente ocupa o cargo de gerente da Divisão de Gestão de Desempenho, da Diretoria de Gestão de Pessoas – continua o mesmo curioso de sempre, buscando conhecimento em várias áreas. Já fez mais de cem cursos presenciais e a distância, entre os oferecidos aos funcionários do BB no Programa de Formação Profissional. Afinal, como ele próprio diz, estudar é um grande divertimento. “Não perco uma oportunidade de melhorar meu nível intelectual”, ressalta, prestes a concluir o MBA em Administração a distância, na Heriot-Watt University, uma universidade escocesa.

No extenso currículo, quatro páginas são preenchidas com os cursos já concluídos. Mas com tanto aprendizado, qual será seu método de estudo? “Leio os livros na hora do almoço, no táxi ou quando estou na sala de espera de um consultório médico. Não perco tempo”.

Seu esforço é reconhecido pelo Banco. Newton costuma representar a Empresa em eventos nacionais e internacionais, fazendo palestras sobre temas ligados a gestão de pessoas. Seu perfil é elogiado por Marcos Fadanelli Ramos, gerente executivo na Diretoria de Gestão de Pessoas: “Profissionais como ele têm grande capacidade de aprendizado, disposição para enfrentar desafios e mais facilidade no desenvolvimento de soluções para novos problemas”.

Em casa, Newton também encontra respaldo para investir tempo e dinheiro nos cursos mais variados, de turismo a taquigrafia. E conta com o apoio e o estímulo da esposa. Ela diz que o casal tem tempo de sobra para o entretenimento e o convívio familiar. Newton explica: “Tudo o que construí foi pelo caminho da dedicação aos estudos e do autodesenvolvimento. Não consigo me imaginar de outra maneira. Ela sabe disso”. E garante que nunca faltou tempo para namorar Leonor e para brincar com a filha Naomi. “Procuro não só transmitir conhecimentos mas desenvolver em minha filha o desejo de aprender a aprender”.

Tudo é uma questão de estilo

Os contatos de Newton com a instrução formal ao longo de sua aquisição de inglês não são, exatamente, os melhores episódios de sua história. Ele, como a vasta maioria de aprendizes de escolas/cursos convencionais de idiomas, teve seus estilos favoritos de aprendizagem simplesmente ignorados, pois, em geral, as aulas privilegiam, erradicamente, estilos que, muitas vezes, não guardam qualquer identidade com as preferências do(a)s aprendizes.

Ele nos conta que, invariavelmente, as aulas começavam com o indefectível “*open your books, please*”, independentemente de o(a) aluno(a) preferir ouvir a ler os conteúdos da lição. As aulas eram ministradas como se todo(a)s ele(a)s tivessem os mesmos estilos de aprendizagem: os preferidos do(a) professor(a), e as possibilidades de alteração, pelo(a)s aprendizes, dos roteiros traçados unilateralmente pelo(a) professor(a) eram nulas.

As entrevistas realizadas com Newton revelaram que ele tem, do ponto de vista da aprendizagem, uma personalidade bastante plástica. Essa condição permite-lhe, por exemplo, que ele transite de sua típica introversão até a extroversão, desde que motivado pela possibilidade de realizar uma determinada aprendizagem ou ter um desempenho lingüístico mais complexo. Ilustram essa característica as experiências das viagens dele ao exterior. Nelas, ele migra, com sucesso, da introversão para a extroversão a fim de tratar de assuntos corriqueiros das viagens ou para ministrar cursos e palestras em inglês.

Newton deixou transparecer, durante o processo de reconstituição de sua história, que ele é, predominantemente, um observador reflexivo. Essa condição é muito saliente, por exemplo, quando realiza traduções simultâneas. Ele nos conta que, muitas vezes, não consegue captar todas as palavras que deveria traduzir, então, de posse de alguns elementos da fala, ele consegue reconstituí-la para, então, realizar a tradução. Essa ação criativa ocorre,

segundo ele, dentro do *timing* exigido pela tradução simultânea, o que lhe permite percorrer toda a jornada que lhe é proposta.

Newton nos conta que no início de sua aprendizagem de inglês prevalecia a competitividade, mas que, posteriormente, passou a valorizar construções mais coletivas de aprendizagem. Num segundo momento, ele admitiu que, em algumas situações, ele migra para o pólo da competição.

Na escola regular, Newton era um aprendiz marcadamente esquivo. Ele nos relata que as atividades envolvendo gramática e tradução, os diferentes níveis de conhecimento do(a)s aprendizes e as dificuldades do(a)s professore(a)s em administrar as adversidades da sala de aula o levavam a total desinteresse pelas aulas de inglês.

As conversas com Newton revelaram que ele é, desde o início de sua caminhada, um aprendiz de inglês que valoriza, de forma predominante, a independência. Tal característica manifesta-se, ainda hoje, pela seleção de materiais de aprendizagem, pelo estabelecimento de metas a serem alcançadas, pela busca de oportunidades que o colocam em contato com a produção cultural da língua-alvo. Essa opção pelo estilo independente foi, de certa forma, dirigida pela sua percepção de que os atrativos, tanto os das aulas de inglês ministradas em escolas regulares quanto os dos cursos livres, são restritos, uma vez que eles são voltados para o atendimento de um(a) hipotético(a) aluno(a) mediano(a), pouco contemplando as necessidades individuais do(a)s aprendizes reais.

Sua reação diante desse quadro foi adotar uma postura para realizar a aquisição da língua de forma independente, sempre buscando resolver problemas específicos. Ele nos conta que, recentemente, recebeu, no seu trabalho, a visita de um falante de inglês para tratar de um processo ligado à área de responsabilidade sócio-ambiental. Como Newton tinha que fazer a tradução simultânea da fala do visitante para uma audiência que não dominava o inglês e não tinha familiaridade com a terminologia técnica da área, ele desencadeou um processo de busca na Internet de textos sobre o assunto, inclusive alguns de autoria do visitante, para atender a essa necessidade real de uso da língua inglesa. Tal atitude o capacitou a interagir com o visitante de forma desenvolta.

Newton, como acontece com muito(a)s aprendizes, foi, segundo suas próprias palavras, “submetido” a atividades que privilegiavam os estilos visual e auditivo. As atividades em sala de aula envolviam, quase que exclusivamente, a leitura dos textos pelo(a) professor(a) e/ou pelo(a)s aluno(a)s, além dos exaustivos exercícios de gramática e tradução.

A imposição de estilos a Newton nos contextos formais de ensino/aprendizagem de inglês não impediu, contudo, que ele se beneficie de uma mescla dos estilos visual, auditivo e cinestésico no seu percurso autônomo de aprendizagem não só de inglês mas de outras áreas.

No caso do estilo cinestésico, nós, que já conhecemos Newton há algum tempo, percebemos que ele o emprega, amplamente, para aprender sobre os *gadgets*¹¹³ eletrônicos, que são uma de suas paixões. Para lidar com eles, Newton prefere ir direto aos objetos, descobrir como eles funcionam, por tentativa e erro, a ler os manuais de instrução.

¹¹³ Aqui o vocábulo é utilizado no sentido de pequenos equipamentos eletrônicos.

Newton: o estrategista por excelência

As entrevistas realizadas com Newton indicam que ele utiliza estratégias metacognitivas e cognitivas. No grupo das estratégias metacognitivas, as entrevistas revelam que Newton utiliza-se do planejamento funcional, da automonitoração e do auto-reforço.

O planejamento funcional é perfeitamente identificado como uma das estratégias favoritas de Newton no relato que ele nos fez de que, ao saber que precisará lidar com determinado assunto em inglês, ele procura se familiarizar com antecedência sobre o mesmo. Ele nos conta que não tem a intenção de tornar-se um especialista sobre os vários temas com os quais tem que lidar no contexto profissional mas não abre mão de familiarizar-se, antecipadamente, com o mesmo, a fim de desempenhar, adequadamente, seu papel.

Newton tem uma visão muito peculiar sobre o uso da monitoração como estratégia de aprendizagem: sua preocupação maior é com o ato da recepção pelo(a) interlocutor(a), ele não tem a intenção de ser perfeccionista. Segundo ele, essa atitude menos rígida em relação a eventuais erros possibilita-lhe melhores rendimentos tanto na condição de emissor quanto na de receptor nos processos comunicativos.

Newton tem o hábito de converter em auto-reforço todo e qualquer sucesso que obtém no trato com a língua inglesa. Esse sucesso pode ser representado pelo simples ato de efetuar uma reserva de hotel no exterior ou por atividades mais complexas como interagir com executivos estrangeiros ou ministrar palestras técnicas no exterior.

As entrevistas revelaram que, apesar de não ser uma das estratégias favoritas de Newton, ele utiliza-se da repetição em seu processo de aquisição de línguas estrangeiras. Ele menciona que, com o apoio dessa estratégia, conseguiu familiarizar-se com a tabela de verbos irregulares ingleses e com estruturas lingüísticas mais elaboradas do inglês e do japonês.

Durante a realização de entrevistas para reconstituir a narrativa da aprendizagem de Newton, identificamos que, ao longo de sua vida, a estratégia de prospecção envolveu desde a utilização de materiais de referência convencionais e com pouca tecnologia agregada, como dicionários, revistas em quadrinhos e letras de músicas, até materiais que não foram produzidos com a intenção de dar suporte a atividades de ensino/aprendizagem de inglês, mas que têm alto potencial pedagógico e que podem ser acessados, com o apoio de tecnologias de ponta como a Internet, a TV por assinatura e os DVDs. O avanço tecnológico permite-lhe ter acesso a situações reais de uso da língua e, como consequência, o desenvolvimento das quatro habilidades.

Durante a elaboração da narrativa de aprendizagem de Newton, emergiu um exemplo lapidar do uso da estratégia de tradução. Ele nos conta que, durante um curso que fez no Japão, precisou escrever e apresentar trabalhos em inglês. As atividades permitiram-lhe perceber que os conhecimentos que detinha sobre os vários gêneros textuais acadêmicos em língua portuguesa eram instrumentos poderosos na “tradução” para a língua inglesa dos mencionados trabalhos.

Newton deixa transparecer que a estratégia de recombinação é muito significativa em seu processo de aquisição de inglês. Segundo ele, em suas redações juvenis era comum encontrar, no meio da estrutura vocabular limitada, uma construção super elaborada proveniente de uma letra de música ou algum texto autêntico.

Ele nos conta que, para amenizar a aridez de aulas em que as atividades envolvem situações pouco atrativas, ele lança mão da estratégia de contextualização para conferir

significado ao seu processo de aquisição. Tal contextualização consiste em comparar os novos conteúdos com conteúdos que ele domina e/ou trazê-los para situações do dia-a-dia, o que possibilita-lhe alcançar seu destino no processo de aprendizagem.

Newton tem por princípio colocar em prática, tão logo possível, as novas estruturas que agrega ao longo de sua trajetória de aquisição da língua inglesa. Ele nos conta que uma construção sintática bem elaborada que lê em um livro técnico integrará, certamente, seu próximo encontro com algum executivo estrangeiro. Para ele, essa prática ajuda a consolidar os novos progressos lingüísticos.

Desde a época em que lhe era imposto memorizar a tabela de verbos irregulares, por sua professora, na escola regular, Newton tem uma postura pragmática com relação à estratégia de memorização: ele a utiliza desde que ela se configure, em determinada situação, como a melhor alternativa ao seu processo de aquisição.

Identificamos que Newton emprega a estratégia de memória quando ele nos conta que utiliza-se de associações de raízes latinas e gregas comuns às línguas portuguesa e inglesa para revelar significados da segunda.

A estratégia de compensação é utilizada por Newton, segundo ele nos conta, para suprir déficits de vocabulário e consiste em realizar descrições relativas ao vocábulo que desconhece. Segundo ele, essa estratégia é bem produtiva e o ajuda a manter o fluxo de conversas com falantes nativo(a)s.

Newton afirma ser difícil enquadrar-se em processos convencionais de aquisição. Segundo ele, os atrativos de estudar em escolas de idiomas convencionais são mínimos, pois, em geral, o ritmo é ditado pelo(a) aluno(a) com menor desempenho dentro do grupo e as necessidades individuais do(a)s demais aprendizes não são contempladas ou são minimamente atendidas.

Identificamos na história de vida de Newton o hábito de estabelecer metas de aprendizagem. O uso dessa estratégia ocorre quando ele se coloca em situações desafiadoras como se propor a fazer um discurso ou uma apresentação em inglês ou se candidatar aos exames internacionais da língua inglesa. Newton menciona que o estabelecimento de metas o leva a ter que aprender, a incorporar uma nova habilidade ou a desenvolver um novo tipo de vocabulário.

Identificamos que Newton utiliza-se de estratégias cognitivas e afetivas. Detectamos a utilização de uma estratégia cognitiva quando ele nos conta que faz inferências no seu processo de aquisição de inglês. Tais inferências ocorrem, principalmente, quando ele está lendo um texto ou conversando com alguém e surge uma palavra ou expressão que lhe é desconhecida. Para superar o hiato, ele busca revelar os significados tendo como referência o contexto onde se dá a comunicação. Mais recentemente, ele utiliza-se da inferência nas atividades de tradução simultânea que realiza.

Detectamos um uso muito peculiar da estratégia afetiva de auto-avaliação quando Newton nos relata que ele tem a capacidade de sentir quando faz ou não faz a aquisição de um determinado conteúdo. A aquisição se dá como um fenômeno de características físicas que se manifesta com a sensação de “entrada” em sua cabeça das novas informações. A ausência dessa percepção indica-lhe a necessidade de novos esforços no sentido de viabilizar a aquisição pretendida e prosseguir em sua caminhada.

Newton nos diz que a descoberta de estratégias mais compatíveis com sua aprendizagem foi, em geral, mérito seu, que, não raro, precisou subverter a relação de poder entre ele e o(a)s professor(a)s pouco sensíveis, que o ignoravam como protagonista social

e cultural dos processos de aprendizagem de inglês. Ao(À)s seus/suas colegas que não conseguiam realizar a subversão só restava, na maioria das vezes, o fracasso escolar.

O aprendiz e o(a)s educadore(a)s

Newton, cuja mãe, D. Maria José, era professora e teve muita influência em sua trajetória, nos conta que, dentre o(a)s professore(a)s de inglês que teve na escola regular, uma delas, D. Elenice, desempenhou papel marcante em sua vida escolar. Essa professora, segundo ele, era bastante rigorosa e cobrava muito da turma, como forma de compensar as adversidades representadas por salas lotadas de aluno(a)s com diferentes níveis de conhecimento e recursos didáticos escassos.

Apesar de as aulas da professora Elenice focarem muito a repetição e memorização de conteúdos e o estrito emprego do livro didático, o que o deixava entediado, Newton reconhece que elas agregaram bastante ao seu processo de aquisição de inglês.

Ao fazer a retrospectiva do seu processo de aquisição de inglês, Newton identifica que alguns/algumas de seus/suas professore(a)s não se reciclavam e cita como exemplo de estagnação o fato de esses/essas professore(a)s terem estudado nos Estados Unidos no início da década de 60 e continuarem, anos seguidos, tendo como referência os valores culturais daquela época e alienado(a)s em relação a movimentos sociais como, por exemplo, o da Contracultura, que foi extremamente rico em termos de questionamento de valores construídos historicamente pela sociedade americana.

Nessa retrospectiva, Newton lembra, reconhecido, de professore(a)s que lhe deram a oportunidade de contato com *inputs* de qualidade. Segundo ele, esse(a)s professore(a)s permitiam que o(a)s aluno(a)s extrapolassem o contexto da sala de aula e do uso do livro didático para estabelecerem contato com outras fontes de informações. Newton nomeia como *inputs* diferenciados letras de canções em inglês, revistas, jornais e o contato com falantes nativo(a)s que eram convidado(a)s pelo(a)s professore(a)s para virem à escola.

Testemunha de muitas aulas centradas no(a) professor(a), Newton sentiu-se valorizado quando lhe foi dada a oportunidade de fazer uma apresentação em aula cujo texto era sobre o voo da Apollo 11. Naquela época, ele era aficionado por astronomia e viagens espaciais e tinha uma nave de brinquedo semelhante à Apollo. Ainda que com um vocabulário limitado, ele deu explicações, em inglês, sobre a nave e o funcionamento dela. Essa oportunidade desencadeou em Newton um processo de atenuação da auto-censura, que muitas vezes o silenciou por ter medo da reação de professore(a)s e colegas diante de eventuais erros cometidos por ele e o impediu de prosseguir caminhando em direção à proficiência.

Newton menciona que deve parte do seu estilo autônomo de aprendiz de línguas a uma ex-professora. Essa professora, nos conta ele, mostrou-lhe que havia possibilidades de aprendizagem de inglês em outros contextos que não a escola. Ele tinha, então, quinze anos e uma disposição muito grande para seguir as orientações da mestra.

Foi também contribuição de professore(a)s a orientação para que Newton assistisse ao maior número possível de filmes sem ler as legendas. Essa orientação ele segue, ainda hoje, ao assistir DVDs.

As memórias de Newton salientam a influência, em alguns casos até involuntária, de professore(a)s na opção do(a)s aprendizes por processos autônomos de aquisição de inglês.

Viveres (*inputs*)

Newton nos conta que, já no início de seus contatos com a língua inglesa, os materiais autênticos eram os seus preferidos para revelar o novo código. Na infância, eram as seções bilíngües da Seleções do Reader's Digest¹¹⁴ e, na adolescência, sua atenção era atraída pela revista MAD e pelas audições da Voz da América e da BBC de Londres. Ele prossegue afirmando que esses *inputs* diminuam a distância entre ele e os países anglofalantes.

O contato com os livros didáticos nas aulas de inglês, tanto na escola regular quanto nos cursos de idiomas, era pouco estimulador pois, em geral, eles estavam aquém do conhecimento dele e traziam situações em que a língua era apresentada de maneira estereotipada, descontextualizada e, não raro, com informações obsoletas. Esse contato com livros inadequados o marcou definitivamente pois, até hoje, ele tem dificuldade em utilizar livros didáticos em seus processos autônomos de aquisição de inglês e japonês. Essa característica torna inviável sua frequência a cursos convencionais de idiomas e o eleva à condição de protagonista de sua aprendizagem.

Os materiais autênticos, que, no início, despertaram o interesse de Newton por línguas estrangeiras e depois passaram a preencher os hiatos da educação formal, são, além de *inputs* ao seu processo de aquisição de línguas, fontes de pesquisas ligadas à sua carreira profissional.

A leitura, seu primeiro contato com línguas estrangeiras, é um dos seus *inputs* favoritos e os novos suportes tecnológicos estreitaram ainda mais essa relação. Newton reconhece que, graças à leitura intensiva, ele consegue produzir, de forma competente, os mais variados gêneros textuais em inglês. Ele acrescenta que, raramente, passa um dia sem ler alguma coisa em inglês.

A audição em inglês, despertada, inicialmente, pela Voz da América e pela BBC, foi uma habilidade muito exercitada quando, na adolescência, Newton passou a interessar-se por canções interpretadas em inglês. Não havia, ainda, a Internet e, por isso, conseguir a letra de uma canção envolvia dedicar-se horas a fio para conseguir “tirá-la”. A outra alternativa era descobrir com um(a) amigo(a) cópias distribuídas por uma escola de idiomas de Botucatu. Esse interesse possibilitou-lhe ter como “professores” de *listening* Elton John e a banda Chicago, entre outro(a)s.

Ainda com relação à compreensão auditiva, Newton nos diz que foi valiosa a orientação que recebeu de alguns/algumas de seus/suas professore(a)s para que procurasse entender os filmes em inglês sem ler as legendas.

O contato com falantes nativo(a)s, iniciado na adolescência, se intensificou na vida profissional e é apontado por ele como um diferencial no alcance da competência lingüística.

Newton credita aos avanços tecnológicos – Internet, TV a cabo e DVD, por exemplo –, que tornaram os *inputs* tradicionais mais amigáveis, a manutenção de um processo de aquisição permanente de línguas estrangeiras.

¹¹⁴ A Seção Bilíngüe, de periodicidade irregular, compunha essa revista até a década de 90.

Tecnologias

O uso de tecnologia para a aquisição autônoma de inglês é muito presente na história de vida de Newton. Inicialmente, seu contato era o rádio, que lhe possibilitava acompanhar as transmissões da Voz da América e da BBC de Londres. O já mencionado interesse de Newton por *gadgets* facilitou-lhe, ao longo da vida, beneficiar-se dos avanços tecnológicos no seu percurso de aquisição de inglês, sem resistências ao novo.

Por havermos trabalhado, durante alguns anos, no mesmo órgão do Banco do Brasil em que Newton trabalhava, pudemos observar que, de seu grupo, ele foi o primeiro a ter palm-top, notebook e DVD, a fazer assinatura de TV a cabo e a filiar-se a um provedor de Internet.

Ao utilizar a TV a cabo ou os DVDs, ele exercita mais de uma habilidade lingüística. Ele nos conta que, com esses recursos, ele se impõe escutar sem ler as legendas, quando elas existem. A outra estratégia utilizada por ele é cotejar as falas originais com a legenda, avaliando as traduções.

A Internet favorece a aquisição de inglês por Newton, possibilitando-lhe ler periódicos em inglês, vivenciar o uso real da língua, durante a compra de bens via *Web*, participar de grupos de discussões sobre os mais diversos assuntos, realizar pesquisas sobre assuntos técnicos relacionados à sua carreira profissional e fazer cursos *on-line*.

Aquisição de inglês e carreira profissional

Muito antes de o mercado promover o conhecimento de inglês ao status de fator determinante da escolha do(a) empregado(a) pela empresa, Newton já investia fortemente no sentido de adequar seus conhecimentos da língua inglesa às necessidades do contexto organizacional. Essa atitude proativa permite-lhe lidar, de forma confortável, com a necessidade de consultar bibliografia especializada produzida apenas em inglês, manter contato com parceiro(a)s negociais estrangeiro(a)s e realizar pesquisas na Internet, por exemplo, e o capacita a participar das seleções internas para ascensão profissional em que o conhecimento de inglês é exigido.

Newton nos revela que, possivelmente, ele seja uma das pessoas que mais se beneficiaram, no Banco do Brasil, devido ao fato de ter conhecimentos da língua inglesa.

A primeira oportunidade ocorreu em 1982. Naquela época, Newton trabalhava no CESEC¹¹⁵ e estava insatisfeito em realizar o que considerava pouco estimulante do ponto de vista intelectual. As intermináveis conferências de relatórios estavam cada vez mais insuportáveis quando apareceu uma vaga no setor de câmbio de uma agência. A exigência era ter bons conhecimentos de inglês. Ele se candidatou a ela e a conseguiu.

No câmbio, sua função era de Correspondente em Línguas Estrangeiras, que envolvia escrever cartas em inglês para outros bancos e traduzir as cartas destinadas ao Banco do Brasil.

Ao assumir o cargo, recebeu de seu chefe uma pasta contendo modelos de cartas-padrão que vinham sendo utilizadas ao longo dos anos por funcionário(a)s que o antecederam. Ele se propôs a analisar todos esses modelos e decidiu reescrevê-los. Inicialmente, Newton teve que lidar com a resistência de seu chefe às mudanças. Vencida tal resistência, o próximo passo foi começar um processo de familiarização com gêneros

¹¹⁵ Centro de processamento de dados do Banco do Brasil.

textuais que lhe eram novos. Para tal consultou tanto as correspondências recebidas quanto as expedidas pelo Banco e, a partir delas, produziu suas próprias cartas. A migração da condição de usuário do inglês geral para a do inglês técnico implicou, ainda, agregar às habilidades passivas (ler e ouvir), que ele, até então, detinha, as habilidades ativas (escrever e falar). O leitor de MAD passa a ser leitor de instruções normativas de *travellers checks* e de câmbio, tradutor de clientes estrangeiro(a)s e redator de cartas comerciais. Essa migração caracteriza mais um episódio relevante na aquisição de inglês por Newton.

A segunda oportunidade que o conhecimento de língua inglesa proporcionou-lhe ocorreu em 1997. Naquele ano, o Banco do Brasil rompeu com a instituição brasileira que agenciava, junto à Universidade do Texas, o curso *Bank Management for Superior Results* e Newton foi chamado para fazer as tratativas diretamente com a Universidade. A condição de representante do Banco proporcionou-lhe a oportunidade de discutir, de forma detalhada, o conteúdo do curso, as necessidades e expectativas do Banco do Brasil quanto ao evento e o perfil desejado do(a)s professore(a)s que o ministrariam. Ele nos conta que essa missão foi um verdadeiro desafio aos seus conhecimentos da língua inglesa.

Newton foi para o Texas na condição de aluno do curso e com a responsabilidade de acompanhar a turma e atendê-la no que fosse necessário durante a permanência nos Estados Unidos.

Na condição de representante do grupo, Newton, até por ser o de mais fluência dentre o(a)s demais, era quem acionava a assistência médica para o(a)s participantes que adoeciam durante o curso. Ele nos conta que descrever para o(a)s médico(a)s os sintomas do(a)s doentes, pelo telefone, exigia-lhe muito, pois ele não era familiarizado com os termos, em inglês, referentes aos problemas do(a)s colegas de turma, a ponto de descrever sintomas de forma detalhada.

Newton nos conta que essa experiência proporcionou-lhe mais auto-confiança no uso da língua inglesa, tanto em situações informais quanto formais. Coube, também, a ele, fazer, com sucesso, o discurso de encerramento do evento. Newton foi, igualmente, bem sucedido na condição de aluno do curso.

A terceira oportunidade que os conhecimentos de inglês proporcionaram a Newton foi a participação dele, patrocinada pelo Banco do Brasil, em três congressos da ASTD¹¹⁶, realizados em 1997, 1998 e 1999. Nos dois primeiros, ele participou na condição de espectador. No congresso de 1999, realizado em Washington, Newton apresentou, para uma platéia internacional altamente qualificada, uma comunicação sobre a Gestão de Desempenho Profissional, que era, à época, o sistema utilizado pelo Banco do Brasil para promover ações que vinculassem o desenvolvimento profissional do(a)s funcionário(a)s aos objetivos da empresa.

Antes da viagem, ele recebeu o apoio de um professor: como se tratava de uma vivência nova em seu percurso de aprendiz, ele teve o suporte de um professor falante nativo que, durante as aulas, simulava a situação da palestra e, em seguida, ele modelava a comunicação que faria na ASTD. Segundo Newton, a experiência foi muito positiva, pois o habilitou em mais um gênero discursivo em inglês.

¹¹⁶ Sigla referente à American Society for Training & Development (Sociedade Americana para Treinamento e Desenvolvimento). Essa instituição, fundada nos Estados Unidos, em 1944, promove, simultaneamente, um congresso e uma feira anuais, que são os maiores eventos mundiais na área de educação empresarial. A ASTD tem 70.000 membros, oriundos de mais de 100 países.

O conhecimento de inglês proporcionou-lhe, ainda, contato com C. K. Prahalad, Nicholas Negroponte e Al Ries¹¹⁷. Foi Newton quem os acompanhou no Brasil, os entrevistou e mediou o contato deles com executivo(a)s do Banco do Brasil que não falavam inglês.

Ao fazer a retrospectiva de sua trajetória no Banco do Brasil, associando-a ao conhecimento da língua inglesa, que ele adquiriu, autonomamente, ao longo dos anos, Newton nos conta que, no início dos anos 80, quando passava o dia ticando relatórios no CESEC, nem imaginava que vivenciaria os episódios que aqui relatamos.

O passaporte

Newton nos conta que fez a primeira certificação internacional em 1982. Naquela ocasião, a decisão de fazer a prova de Michigan foi decorrente do estímulo que recebeu de sua irmã, que, então, fazia o curso de Letras. No simulado que antecipava a prova, ele foi muito bem sucedido.

Ele relembra que fez a prova sem qualquer preparação para isso e mal tinha uma noção do formato dela e que, ainda assim, conseguiu ser aprovado.

A partir da vinda de Newton para Brasília, em 1996, ele voltou a fazer as certificações internacionais por interesse pessoal e, também, a pedido do(a)s responsáveis pelo Programa de Idiomas do Banco do Brasil, que desejavam saber a qualidade das certificações disponíveis no mercado para utilizá-las como instrumento de controle do sucesso do(a)s bolsistas do Programa. Em todas as certificações que fez, Newton foi aprovado mesmo sem ter feito cursos preparatórios.

Newton nos conta que, para ele, as certificações, principalmente as de inglês para negócios, foram oportunidades de estabelecimento de ponto de checagem em seus estudos autônomos, instrumento para estabelecimento de metas de aprendizagem e diferencial positivo em sua carreira. De fato, as entrevistas realizadas com Newton nos permitiram observar que o sucesso dele nas certificações de proficiência em inglês foi decisivo em várias situações profissionais.

Moral da história

A história de Newton nos ensina que a motivação, os bens culturais e tecnológicos, a vivência em contextos desafiadores, o apoio de professore(a)s qualificado(a)s, a cooperação entre o(a) aprendiz e seus pares e a aderências às bases de conhecimento relativas ao “bom aprendiz de línguas” e aos estilos e estratégias de aprendizagem são insumos que favorecem a aprendizagem autônoma de inglês, condição cada vez mais demandada do(a)s aprendizes inserido(a)s em um contexto em que a veloz obsolescência dos saberes exige alternativas diferenciadas para a atualização e/ou expansão do conhecimento.

¹¹⁷ Esses três autores estão situados entre os maiores pensadores em estratégias organizacionais do mundo.