

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

O AVESSE DO BOM APRENDIZ: UMA TENTATIVA
DE INTERVENÇÃO SISTEMÁTICA NO PROCESSO
DE APRENDIZAGEM DE L2

POR

MARIA RITA MORAES FIGUEIREDO

Este exemplar é a redação final da
defendida por Maria Rita Moraes
Figueiredo

e aprovada pela Comissão Julgadora em

20/12/89.

Almeida Filho

Prof. Dr. Jose Carlos Paes de
Almeida Filho
orientador

Dissertação apresentada ao
Departamento de Lingüística
do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universi-
dade Estadual de Campinas
como requisito parcial pa-
ra obtenção do grau de
Mestre em Lingüística.

Campinas, 1989.

F469a

11599/BC

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

ORIENTADOR: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

CANDIDATA: MARIA RITA MORAES FIGUEIREDO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. John Robert Schmitz

Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes

Profª Drª Marilda do Couto Cavalcanti

AGRADECIMENTOS

Ao José Carlos, à Fátima, à Eunir, ao Ricardo, à Salette, à Carmen e à Ana Luiza pela orientação, apoio e amizade.

Í N D I C E

	Página
RESUMO	1
I. INTRODUÇÃO.....	2
1. Justificativa.....	2
1.1. A Pesquisa sobre o Processo de Aquisição de L2..	2
1.1.1. A Pesquisa sobre Fatores Cognitivos.....	3
1.1.2. A Pesquisa sobre o Domínio Afetivo.....	6
1.1.3. A Pesquisa sobre Aptidão Lingüística.....	9
2. Objetivo do Trabalho.....	10
3. Metodologia da Pesquisa.....	11
3.1. Descrição dos Sujeitos.....	11
3.2. Descrição dos Instrumentos de Pesquisa.....	12
3.2.1. O Teste de Aptidão Lingüística (MLAT).....	12
3.2.2. O Questionário sobre Motivação e Atitudes..	14
3.2.3. Outros Instrumentos.....	15
3.3. Descrição dos Procedimentos de Pesquisa.....	15
4. Estrutura da Dissertação.....	17
II. RESENHA BIBLIOGRÁFICA.....	18
1. Teorias de Aquisição de L2.....	18
2. O Modelo do Monitor de Krashen.....	21
2.1. A Hipótese da Aquisição-Aprendizagem.....	22
2.2. A Hipótese da Ordem Natural.....	23
2.3. A Hipótese do Monitor.....	23
2.4. A Hipótese do Insumo.....	24

2.5. A Hipótese do Filtro Afetivo.....	24
3. Fatores Afetivos.....	27
3.1. Motivação e Atitude.....	27
3.2. Estados Emocionais.....	30
3.3. Personalidade.....	31
3.4. Empatia.....	32
4. Fatores Cognitivos.....	32
4.1. Aptidão Linguística.....	32
4.2. O Ensino Centrado no Aluno.....	39
4.3. Estratégias de Aprendizagem.....	43
4.4. Incorporação do Treinamento em Estratégias.....	49
5. Conclusão.....	54
III. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	56
1. A Aplicação do MLAT.....	56
1.1. Gráfico da Aplicação do MLAT.....	57
2. A Aplicação do Questionário de Motivação e Atitudes.....	58
2.1. Questionário - dados obtidos.....	60
3. Relatório do Professor.....	70
4. Discussão.....	71
IV. O PROCESSO DE INTERVENÇÃO.....	73
1. As Sessões de Acompanhamento.....	73
1.1. As Sessões do Grupo de Controle.....	73
1.1.1. Sessão 1.....	74
1.1.2. Sessão 2.....	74
1.1.3. Sessão 3.....	75
1.2. As Sessões do Grupo Experimental.....	75

1.2.1. Sessão 1.....	76
1.2.2. Sessão 2.....	78
1.2.3. Sessão 3.....	83
1.2.4. Sessão 4.....	88
1.2.5. Sessão 5.....	90
2. Resultados do Processo de Intervenção.....	90
2.1. Relatório do Professor.....	90
2.1.1. Avaliação Final.....	91
2.1.2. Aplicação do Teste Final.....	92
2.1.3. Discussão dos Resultados.....	94
3. Análise dos Dados Obtidos.....	95
V. CONCLUSÃO.....	110
NOTAS.....	112
BIBLIOGRAFIA.....	113
APENDICE.....	122

R E S U M O

O propósito deste trabalho é determinar os efeitos que uma intervenção sistemática no processo de aprendizagem de alunos portadores de prognósticos afetivo-cognitivos desfavoráveis pode causar em suas atitudes com relação à aprendizagem da língua alemã como segunda língua.

A hipótese levantada se desenvolveu a partir da seguinte linha teórica: tomamos o Filtro Afetivo do modelo de Dulay, Burt e Krashen (1982) como ponto de partida, por se tratar de mecanismo inconsciente maleável à passagem do insumo lingüístico para outros processadores do modelo. O Filtro se comporta de acordo com as atitudes e estados emocionais do aprendiz, afetando o grau de motivação para aprender ou não a segunda língua. A motivação, que também configura o Filtro Afetivo, é uma variável passível de alteração. Dependendo do grau de alteração da motivação, os fatores de atitudes e até mesmo os estados emocionais atuarão sobre o grau de abertura do Filtro Afetivo, permitindo a passagem do insumo para o mecanismo de aquisição de linguagem (LAD), o que resulta no desenvolvimento de um processo de aprendizagem positivo ou negativo. Adotando o procedimento de intervenção no processo de aprendizagem dos sujeitos observados procuramos, então, através dos componentes de seu Filtro Afetivo, provocar alterações em suas atitudes para com a língua alemã e, conseqüentemente, uma otimização em seu desempenho.

O processo de intervenção visou particularmente: (1) alterar as atitudes iniciais dos sujeitos em relação à aprendizagem da língua-alvo; (2) aumentar a auto-percepção dos aprendizes de L2; (3) melhorar a percepção dos aprendizes de L2 no que diz respeito à (a) utilização de estratégias gerais e específicas de aprendizagem e (b) verificação dos efeitos causados pela utilização das novas estratégias aprendidas.

I - INTRODUÇÃO

1. Justificativa

1.1 A Pesquisa sobre o Processo de Aquisição em L2

À medida em que se aprofundava o nosso conhecimento do processo de aprendizagem de segunda língua (L2), em especial durante os anos 70, quando o sucesso dos aprendizes em adquirir uma L2 era explicado em termos de métodos de ensino (Chastain 1969), inteligência (Pimsleur et al. 1962), capacidade analítica de linguagem ou aptidão lingüística (Carrol et al. 1959), atitudes (Gardner e Lambert 1972), variação de estilos cognitivos (Naiman et al. 1978) e fatores de aculturação (Schumann 1976), professores e pesquisadores em Lingüística Aplicada (LA) acabaram por concluir que nenhum resultado de pesquisa ou método de ensino de línguas seria capaz de garantir o sucesso absoluto do processo de ensino/aprendizagem de L2. Tal conclusão teve por base a observação de que alguns aprendizes se defrontavam com a tarefa de aprender línguas de maneira mais bem sucedida que outros, independentemente dos procedimentos de ensino utilizados.

Nesse período, as pesquisas que tratavam especificamente das variáveis afetivas e cognitivas no processo de aprendizagem de L2 tinham por objetivo verificar a forma e extensão de sua ação e influência em tal processo. No entanto, tais pesquisas acabavam por focalizar o fator em si (fosse ele uma variável úni-

ca ou um feixe de variáveis em interação) e não chegavam a delimitar claramente como e quanto ele interferia no processo.

A pesquisa sobre variação individual, talvez sob a influência da Educação Humanística, cujo objetivo final é o desenvolvimento das dimensões emocional e intelectual do indivíduo, passou a ter como foco primeiro de observação e pesquisa o aluno, e assim, o exame das variáveis relacionadas com a aprendizagem iam adquirindo valor coadjuvante. Em outras palavras, a questão passa a ser: quais as características afetivo-cognitivas do aprendiz que auxiliam o desenvolvimento de um processo de aquisição mais eficiente e menos laborioso?

1.1.1. A Pesquisa sobre Fatores Cognitivos

Sob este novo enfoque, Rubin (1975) e Stern (1975) descreveram "bons aprendizes" levando em conta características, estilos e estratégias¹ pessoais. As especulações de Stern levaram outros grupos de pesquisadores (Rubin et al. 1982) a desenvolverem outros trabalhos nesta área com a expectativa de oferecerem orientação aos estudantes de L2 para que eles se tornassem melhores aprendizes.

A pesquisa realizada entre 1970 e 1975 serviu para definir de alguma forma as estratégias específicas de aprendizagem de L2. A partir de então, já se ouve falar em treinamento² de estratégias. Wenden (1986) afirma, nessa época, que as estratégias dos aprendizes são a chave para a autonomia e que o maior objetivo do treinamento deve ser "facilitar" essa autonomia. Afirma,

ainda, que para que tal aconteça o professor deve instaurar em sala de aula um ambiente favorável para o desenvolvimento bem sucedido de estratégias, uma vez que ele próprio também colherá frutos benéficos a partir de uma melhor compreensão dos motivos que levam seus alunos ao sucesso ou insucesso.

Omaggio (1981) criou um guia prático para professores, que contém atividades para sala de aula indexadas de acordo com o estilo cognitivo dos alunos e com suas estratégias de aprendizagem. Tal autora também desenvolveu instrumentos para diagnosticar e determinar as preferências dos alunos, e desenvolveu, ainda, exercícios para auxiliá-los na superação de bloqueios ou no desenvolvimento de técnicas para o bom desempenho de tarefas para as quais se sentem menos capazes.

Mais recentemente a pesquisa sobre estratégias de aprendizagem vem enfatizando a necessidade de os aprendizes se tornarem conscientes dessas estratégias. Tem salientado, ainda, a importância do subsequente desenvolvimento prático de procedimentos que tornem agradável o processo de aprendizagem de L2.

Dentro desse paradigma de pesquisa, um grande problema encontrado por professores/pesquisadores do processo de aprendizagem de L2 é justamente a falta de conhecimento dos resultados do treinamento e de aplicação de estratégias que levam ao sucesso em sala de aula. Há, atualmente, um corpo substancial de pesquisas que destaca comportamentos característicos dos aprendizes e que descreve os processos de elaboração de pensamento que têm lugar enquanto se desenvolve a aprendizagem de L2. Tal pesquisa identifica as estratégias específicas e constrói uma tipologia

para sua organização, baseando-se num modelo de processamento de insumo na aprendizagem. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer nesta área de pesquisa, a fim de que se possa determinar como essas estratégias interagem para assegurar o sucesso dos vários aprendizes, levando-se em conta o nível de conhecimento lingüístico que possuem em L2: principiante, intermediário e avançado - considerando-se o foco do processo ensino/aprendizagem, ou seja, as situações específicas em que se desenvolve o processo: leitura, escrita, fala, etc.. Além disso, há necessidade de se determinar a viabilidade de se ensinar tais estratégias aos alunos que apresentam um menor índice de sucesso, com o objetivo de capacitá-los a intensificar sua experiência de aprendizagem.

Observamos que, até o presente, apenas uma quantidade limitada de trabalhos tem sido executada, com relação aos efeitos obtidos com o treinamento dos aprendizes (Bialystok et al., 1977, Cohen et al., 1980 e O'Malley et al., 1985). Entretanto esses trabalhos se revelam extremamente sugestivos. No momento em que as estratégias se encontram identificadas e em que já foi desenvolvida uma tipologia para sua compreensão, a pesquisa sobre os efeitos do treinamento é urgente, no sentido de se avaliar até que ponto e sob que condições essas estratégias podem ajudar os aprendizes iniciantes e com menor índice de sucesso.

Embora a intenção de ajudar o aluno que apresenta um prognóstico de menor sucesso esteja implícita em todos os estudos na literatura sobre estratégias, encontramos muito poucos trabalhos que tratam especificamente desse tipo de aprendiz (Mary-Ann

Reiss, 1981; Graeme Porte, 1988), constantemente apontado como aquele que não possui as características afetivas e cognitivas do "bom aprendiz" (Stern, 1975), e cujo bom desenvolvimento ocorre em virtude da imitação das estratégias usadas por aprendizes de maior sucesso.

Antes de fazermos afirmações categóricas a respeito do aprendiz menos eficiente, devemos ter em mente que o conceito de "bom aprendiz" ainda não está firmemente definido. Não sabemos, até o momento, se as dificuldades apresentadas pelo aprendiz menos eficiente estão relacionadas a uma falta de habilidade, per se, para aprender L2, ou se ao menos parte do problema reside na aplicação imprópria ou incompleta de um feixe de estratégias de aprendizagem, ou se ambos os fatores encontram-se em ação concomitante. É possível que o aprendiz com prognóstico desfavorável não precise copiar os "melhores" para ter sucesso. A questão talvez resida no oferecimento de amparo a tal aprendiz de modo que ele tenha a certeza de ser ajudado a identificar, a nortear e, se necessário, a refinar seus próprios repertórios de estratégias (Graeme Porte, 1988).

1.1.2. A Pesquisa sobre o Domínio Afetivo

Não podemos desenvolver um trabalho de intervenção no processo de aprendizagem de L2 método de nossa pesquisa, baseados somente em considerações cognitivas. Estaríamos deixando de lado o fator determinante fundamental do comportamento humano - o domínio afetivo. Sendo assim, tanto variáveis cognitivas quanto va-

riáveis afetivas serão levadas em consideração. Devemos salientar, no entanto, que as variáveis afetivas que serão enfocados neste trabalho ainda não foram completamente definidas pelos lingüistas aplicados que estudam o processo de aquisição de L2 como premissa indispensável para a melhoria do processo de ensino. Há, porém, grande aceitação no meio acadêmico de estarem estas variáveis, juntamente com as variáveis cognitivas, presentes no processo de aquisição/aprendizagem de L2.

Não pensando ser relevante discutir aqui a importância ou méritos dos diferentes modelos de aquisição de L2 (Schumann, 1975; Yorio, 1976; Swain et al., 1976; Ausubel, 1978; Bialystok, 1978), concentraremos-nos mais especificamente no modelo de Du-Íay, Burt e Krashen (1982), que, além de condensar as premissas dos modelos anteriores, introduz o Filtro Afetivo - mecanismo inconsciente - como componente importante do processo. Trata-se de construto original na literatura sobre aquisição de L2 e que, como poderá ser observado posteriormente, irá desempenhar papel de grande importância no desenrolar do presente trabalho. O Filtro Afetivo representa, segundo os autores acima citados, os motivos, necessidades e estados emocionais dos alunos e atua como uma "cortina" que pode ser aberta ou fechada para a entrada do insumo lingüístico que deverá ser processado pelo aprendiz. A flexibilidade do Filtro Afetivo, regulada pelos estados emocionais do aprendiz, faz com que este absorva o máximo ou o mínimo possível da L2.

A nossa proposta de intervenção no processo de aquisição/aprendizagem encontrou, a princípio, no construto do Filtro

Afetivo, o ponto crucial de argumentação em favor da reversão de atitudes dos aprendizes com prognóstico de fracasso relativas à aprendizagem de L2. Observe-se que motivação, necessidades e estados emocionais são fatores passíveis de alteração. A motivação, por exemplo, não é constante durante a aprendizagem - é possível que um aluno, a princípio desinteressado, possa ser estimulado e que o quadro apresentado durante a avaliação inicial sobre o fator motivação, venha a se reverter (Guiora et al., 1972). Lembremos, ainda, que a motivação ao mesmo tempo desencadeia processos e é resultado de processos (Ausubel, 1978). Porém, segundo os autores do modelo em questão, o Filtro Afetivo atua exclusivamente sobre o insumo lingüístico que diz respeito ao sistema adquirido inconscientemente, ou seja, o grau de ansiedade do aprendiz, por exemplo, influencia a aquisição, mas não a aprendizagem, entendida aqui como consciente (Krashen, 1981a).

Além de fatores do domínio afetivo, os fatores de personalidade tornam ainda mais complexo o estudo do processo de aquisição de L2: os traços de personalidade determinam, em variados graus, o modo e a extensão e, mesmo, o próprio objeto da aprendizagem. Enquanto hábitos podem ser alterados, os traços de personalidade são marcantes e invariáveis e, portanto, altamente determinantes. É por esta razão que não se deve esperar que os alunos se desenvolvam satisfatoriamente se o professor não planejar atividades que levem em consideração e tirem proveito de seus talentos individuais.

1.1.3. A Pesquisa sobre Aptidão Lingüística

Outro fator importante para os variados graus de sucesso na aprendizagem de línguas é a aptidão lingüística. A pesquisa já realizada a respeito desta variável apresenta resultados extremamente controvertidos: Carrol (1963) estudou o papel da aptidão lingüística na aprendizagem bem sucedida de L2, chegando à conclusão de que, além de uma certa dose de inteligência, indispensável a qualquer tipo de aprendizagem, existe uma habilidade específica necessária para se aprender línguas. Tal habilidade subdivide-se em vários componentes, três dos quais o autor considera cruciais: a habilidade de codificação fonética, a sensibilidade gramatical e a habilidade de raciocínio indutivo. Ainda segundo Carrol, a aptidão lingüística não se modifica. Gardner e Lambert (1965) consideram a aptidão lingüística como uma variável independente de qualquer outra determinante para o processo de aquisição de L2. Contrariando o ponto de vista compartilhado por Carrol e Gardner e Lambert, Politzer e Weiss (1969) consideram que a aptidão lingüística está sujeita à manipulação e mudança. Jakobovitz (1970), por sua vez, afirma que os fatores que determinam a aptidão lingüística são desconhecidos, enquanto Krashen (1981b) relaciona a aptidão lingüística à aprendizagem formal de L2. Para tal, toma como ponto de apoio resultados de estudos que realizou sobre variáveis freqüentemente utilizadas para determinar a validade dos testes de aptidão, ou seja, as notas obtidas nas línguas estudadas como parte de currículo escolar.

Com referência à inter-relação entre aptidão lingüística e sucesso na aprendizagem de línguas Carrol (1977) afirma que alunos, cujos testes os determinaram como possuidores de um alto índice de aptidão, aprendem mais rápido do que os que foram considerados possuidores de pouca aptidão, opinião corroborada por Chastain (1975), Bialystok et al. (1977) e Reves (1987).

2. Objetivo do Trabalho

O processo de aprendizagem em contexto instrucional³, é sabidamente complexo e multi-nivelado. Os aspectos internos inerentes a tal processo são não só intrincados, mas, reconhecidamente, de difícil acesso, sendo que os resultados de pesquisas realizadas sobre o assunto nos últimos anos trazem à luz um quadro teórico encorajador para os pesquisadores interessados nesse processo.

A pesquisa que empreendemos, que se caracteriza como pesquisa-conforme van Lier (1988), visa verificar, através de uma abordagem qualitativa, a possibilidade de se intervir no processo de aprendizagem de L2 de alunos que não revelam, de maneira saliente, as características afetivas e cognitivas do aprendiz bem sucedido⁴. Nosso objetivo é verificar se um tratamento especial, com base nas estratégias sugeridas por Rubin et al. (1982), é capaz de reverter o quadro de expectativas quanto ao desempenho de aprendizes com baixos índices de aptidão, motivação e atitudes.

Nossa posição neste trabalho é a de nos colocarmos na tradição de pesquisa do bom aprendiz de línguas, porém de maneira in-

versa, isto é, tomando como sujeitos da pesquisa aprendizes que não apresentam traços correlacionáveis com o sucesso, e a de avançarmos no sentido de obtermos evidência para hipótese de que os fatores cognitivos e afetivos são, mesmo que parcialmente, manipuláveis quando tentamos, através de intervenção, reverter um quadro afetivo-cognitivo que parece determinar grande possibilidade de fracasso na aprendizagem formal de uma L2, promovendo formas de sucesso.

3. Metodologia da Pesquisa

3.1. Descrição dos sujeitos

Dois grupos de estudantes universitários da UNICAMP foram submetidos aos procedimentos da pesquisa por um período de três meses, durante sua primeira fase de aprendizagem de alemão como língua-alvo. Em sua maioria são brasileiros cursando as áreas de humanas, biológicas e exatas, que têm a língua alemã como disciplina optativa ou extra-curricular. A exposição dos sujeitos à língua-alvo reduz-se, via de regra, à frequência a quatro horas semanais de aula e a encontros esporádicos e voluntários com o monitor da disciplina.

3.2. Descrição dos Instrumentos de Pesquisa

Nas primeiras aulas do semestre, os vinte e nove alunos de duas turmas de alemão I de um mesmo professor foram submetidos ao Teste de Aptidão Lingüística (MLAT), de Carroll e Sapon (1959) e responderam ao Questionário de Motivação e Atitudes, de Reves (1987) (Apêndices 1 e 2).

3.2.1. O Teste de Aptidão Lingüística (MLAT)

O Teste de Aptidão Lingüística foi aplicado com o objetivo principal de realizar a triagem dos sujeitos com baixos resultados, levando em consideração as afirmações dos autores que o utilizaram, de que se trata de um previsor significativo de sucesso na aprendizagem de segunda língua (Carroll, 1959, Chastain, 1975, Bialystok e Fröhlich, 1977, Krashen, 1981b, e Reves, 1987). A versão utilizada foi a adaptação para o português apresentada por Viana (1988) a partir da versão de Reves (1987).

O Teste de Aptidão apresenta três componentes:

- 1) Habilidade de Codificação Fonética - Este componente vai além da verificação da habilidade de associar som e símbolo, tendo como objetivo verificar se o sujeito é capaz de afetuar certo tipo de análise dos sons não-familiares e se possui a habilidade de transformá-los numa forma mais amena para armazenamento, isto é,

observar a presença da habilidade para codificar sons desconhecidos de modo que possam ser lembrados mais tarde.

2) Sensibilidade gramatical - O segundo componente serve para verificar se o sujeito é capaz de reconhecer que funções gramaticais as palavras desempenham nas orações. À primeira vista, poder-se-ia pensar que tal habilidade pode ser relacionada a métodos diferentes de ensino de línguas e que, portanto, pode ser passível de treinamento (e, neste caso, não estaríamos lidando com habilidade inata, mas com experiência passada), sugerindo que a sensibilidade gramatical é um produto da maneira como as línguas são ensinadas, e excluindo a possibilidade de algumas pessoas serem mais habilidosas que outras para aspectos gramaticais. No entanto, Politzer e Weiss (1969) tentaram "melhorar" a aptidão, através da instrução, e verificaram que a sensibilidade gramatical foi apenas parcialmente afetada. Carroll (1979), por sua vez, observa que o teste de Palavras em Frases tem alta correlação com um teste geral de raciocínio e com auto-relatos sobre habilidade gramatical. Sendo assim, a presença de instrução não é garantia para o sucesso, pois a habilidade para explorar essa situação pode não se apresentar.

3) Habilidade indutiva para aprender língua - Carroll (1973) a define como "a habilidade de examinar material lingüístico e, deste, identificar padrões de correspondência e relações envolvendo tanto significado quanto forma sintática", isto é, a capacidade de inferir, a partir de pouca evidência, um aspecto da habilidade

geral de raciocínio, que é importante no campo da aprendizagem de línguas.

3.2.2. O Questionário sobre Motivação e Atitudes

O questionário sobre Motivação e Atitudes que utilizamos foi adaptado para o português por Viana (1988) a partir de uma versão de Reyes (1987). Trata-se de procedimento direto de relatório pessoal, o que pode, segundo Spolsky (1969), favorecer a inconsistência nos resultados da pesquisa. De acordo com Spolsky, perguntas diretas sobre razões para estudar uma língua estrangeira ou viajar para um outro país estão sujeitas a um grande número de interpretações pelos respondentes socialmente sensíveis. A interpretação depende de como o sujeito responde o questionário, responde cada pergunta e depende também, da grande variação que ocorre de sujeito para sujeito e de contexto para contexto. Entre os possíveis motivos para a variância não aleatória, Oller e Perkins (1978) citam o "approval-motive" - o desejo de ser aceito pelos outros, o "response-set" - a tendência a ser consistente em expressar idéias, (que pode surgir independentemente dos sentimentos reais do indivíduo), e o "self-flattery" - o auto-elogio, que constitui um caso especial do "approval-motive", e cuja medição é possível sugerindo-se que os sujeitos se auto-avaliem em escalas semânticas bipolares, por exemplo de falante a reservado. As correlações dos pares de respostas constituem, então, uma me-

dida direta da tendência dos sujeitos a se avaliarem favoravelmente nessa escalas, conforme se pode observar nas páginas 86 a 90.

3.2.3. Outros instrumentos

Tendo em vista o alerta de Spolsky, tentamos comparar os dados coletados através do questionário, com dados coletados durante as sessões periódicas de acompanhamento realizadas com os alunos e com dados obtidos de um relatório e entrevistas com o professor regente das duas turmas em que se discutiu o comportamento dos sujeitos.

Devemos esclarecer que, sem estar informado sobre o objetivo da nossa pesquisa, o professor nos forneceu um relatório da evolução do processo de aprendizagem dos sujeitos, do comportamento característico deles no início e final de semestre, bem como dos traços de caráter que vieram a se revelar no decorrer do curso.

3.3 Descrição dos procedimentos de pesquisa

A partir dos resultados obtidos pelos sujeitos no teste de aptidão lingüística, foram selecionados oito alunos cujos resultados os classificam como possuidores de aptidão abaixo da média. No entanto, como um dos selecionados não dispunha de tempo para as sessões de acompanhamento, o grupo de sujeitos ficou reduzido

a sete elementos, que foram divididos em dois grupos. O primeiro, experimental, constituído por quatro elementos recebeu reforço semanal sobre estratégias gerais de aprendizagem sugeridas por Stern (1975) e sobre estratégias mais específicas sugeridas por Rubin e Thompson (1982). Durante essas sessões também foram coletados dados sobre traços de personalidade dos sujeitos e sobre sua postura frente à aprendizagem de língua alemã. O segundo grupo, de controle, constituído por três elementos, recebeu semanalmente, um placebo, ou seja, uma extensão do tratamento já recebido em sala de aula, tratamento este que se caracterizou por: revisão do conteúdo, explicações gramaticais, resolução de exercícios, conversação e dramatização de situações.

Foram planejadas oito sessões de acompanhamento, a ter início em maio de 1989. No entanto, problemas técnicos na gravação do 2º e 3º componentes do Teste de Aptidão Lingüística vieram a atrasar por um mês o início das sessões. Além disso, a ausência dos alunos devido à sobrecarga de trabalho característica de final de semestre, impediram-nos de realizar o número de encontros previstos, sendo que o grupo experimental somente participou de cinco sessões e o grupo de controle, de três.

4. Estrutura da Dissertação

Para verificarmos a validade de nossa hipótese iremos proceder primeiramente a uma resenha bibliográfica analítica e crítica da literatura resultante da pesquisa na área referente às variáveis que afetam o processo de aquisição de L2, que nos proverá com a base teórica necessária ao desenvolvimento desse trabalho.

A seguir, passaremos a descrever a metodologia de investigação adotada, incluindo os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos adotados para tal coleta, bem como a descrição dos sujeitos com os quais trabalhamos no desenvolvimento da pesquisa. Dando seqüência ao trabalho, apresentaremos a análise dos resultados obtidos, à luz da hipótese que nos propusemos verificar. Concluiremos, apresentando reflexões e sugestões para encaminhamentos que venham a completar esse trabalho, que, ao nosso ver, é apenas uma pequena contribuição para o entendimento do complexo processo de aprendizagem de L2.

II - RESENHA BIBLIOGRÁFICA

1. Teorias de Aquisição de L2

Ao nos depararmos com qualquer tarefa complexa da experiência humana, manifesta-se uma tendência para a formação de teorias, hipóteses ou definições relativas a esse empreendimento e, através de observação empírica e análise intuitiva, procuramos validá-las. É freqüente buscar grande quantidade de confirmação empírica e empreender à cuidadosa análise para a construção de uma teoria forte, coerente e válida, especialmente no caso das experiências que caracterizam o processo de aprendizagem de uma L2. No entanto é também possível construir teoria e pesquisar para confirmar sua validade.

Uma teoria completa de aquisição de L2 ainda está por ser construída, apesar de que os resultados de uma boa quantidade de pesquisa, particularmente daquela realizada nas últimas duas décadas, possa servir de sustentáculo para o arcabouço de tal teoria. Sendo assim, encontramos-nos, atualmente, em processo de construção de uma teoria, sendo necessária ainda muita observação que nos oriente para uma teoria viável e integrada de aquisição de L2.

A complexidade do processo de aprendizagem de L2 é indiscutível. Tal complexidade reside, especialmente, na existência de

múltiplos fatores distintos, porém interrelacionados, que ocorrem no desenvolvimento de um processo intrincado, tornando excessivamente difícil a tarefa de organizá-los para a melhor compreensão do processo global. Isso não pode no entanto, nos desencorajar, uma vez que tal tarefa se faz premente.

Para a elaboração de qualquer trabalho sobre o assunto, devemos considerar premissas relacionadas ao arcabouço da teoria da aquisição de L2, entre elas:

- A aprendizagem de L2 obedece aos princípios gerais da aprendizagem e inteligência humanos.
- Qualquer teoria da aquisição de L2 deve incluir a compreensão, de maneira geral, do que seja linguagem, do que seja aprendizagem e, para contextos de sala de aula, do que seja ensino.
- O conhecimento do processo de aquisição de língua materna por crianças pode ser esclarecedor para a compreensão do processo de aquisição de L2.
- É preciso levar em conta as muitas diferenças entre a aprendizagem de línguas por adultos e por crianças e entre a aquisição de primeira e de segunda língua.
- É necessário examinar as diferenças individuais entre os aprendizes no que diz respeito a variáveis, tais como estilo cognitivo e escolha de estratégias de aprendizagem.
- A personalidade dos aprendizes afeta sobremaneira tanto a quantidade como a qualidade de aprendizagem de L2.
- Aprender uma cultura em todos os seus aspectos subjaz a aprendizagem de L2.

- Os contrastes lingüísticos entre a língua materna e a língua-alvo são aspectos importantes - mas não são os únicos - para a compreensão do sistema lingüístico.
- O processo de formação do sistema da interlíngua envolve, inevitavelmente, a ocorrência de erros que são necessários no processo de aprendizagem, e que servem a ajudar o professor a melhor entender a língua-alvo.
- A competência comunicativa, com todas as suas subcategorias, é o objetivo final dos aprendizes. Para a consecução desse objetivo, os aprendizes lidam com aspectos verbais e não-verbais da interação humana e negociação lingüística.
- Uma teoria lingüística deve ser compreensível, incluindo tantos fatores relevantes quanto possível. Deve também ter aplicabilidade no mundo real.

Segundo McDonough (1985), o que vem ocorrendo na área de estudos sobre L2, em rápida sucessão, são avanços teóricos, que, no entanto, não têm sido suficientemente comprovados em sua validade interna, e, conseqüentemente, não tem sido submetidos a testes pragmáticos cruciais, pois deparamo-nos com um número muito vasto de teorias e torna-se fácil descobrir justificção teórica para determinadas decisões de ensino sem que haja motivos para rejeitar outras. É necessário, portanto, que se tenha cuidado: devemos considerar se os subsídios oferecidos pela Psicologia sobre os processos de aprendizagem devem ser utilizados para a sugestão de novas técnicas de ensino ou para o entendimento do modo pelo qual as técnicas, quando em uso, em verdade funcionam. McDonough de-

fende a segunda premissa, uma vez que está claro que as técnicas de ensino e aprendizagem são mais numerosas que as teorias de psicologia e que técnicas derivadas da teoria são raramente novas. Todavia, a compreensão teórica dos processos pode e deve modelar nosso julgamento sobre quais técnicas usar, e como essas podem ser combinadas e, ainda, que possíveis resultados elas podem apresentar.

2. O Modelo do Monitor de Krashen

Dentre as várias teorias atuais sobre a aquisição de L2 a mais popular é a do Modelo do Monitor de Krashen (1977), constituída de cinco hipóteses básicas apresentadas na tentativa de explicar ou resolver os problemas inerentes à construção de uma teoria da aquisição de L2.

Das cinco hipóteses que são:

- (1) a Hipótese da Aquisição-Aprendizagem;
- (2) a Hipótese da Ordem Natural;
- (3) a Hipótese do Monitor;
- (4) a Hipótese do Insumo Lingüístico; e
- (5) a Hipótese do Filtro Afetivo,

discutiremos brevemente as quatro primeiras hipóteses e nos detemos mais longamente na última delas por ser relevante ao nosso trabalho.

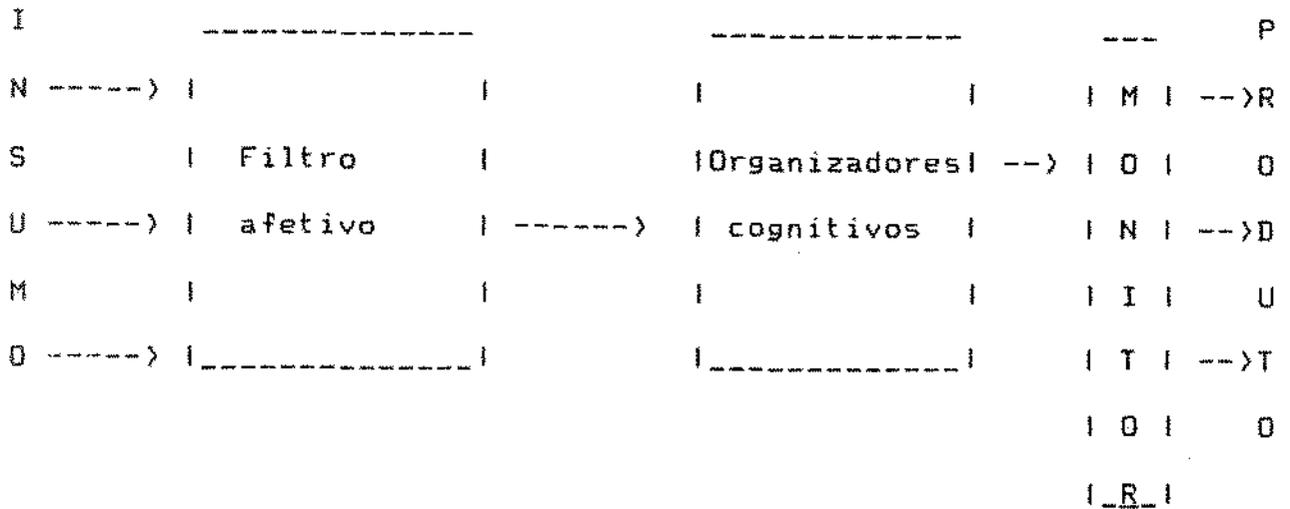


figura 1 - O modelo de Dulay, Burt e Krashen (1982)

2.1. A Hipótese da Aquisição-Aprendizagem

Krashen (1981a) considera que os adultos têm dois modos diferentes e independentes de desenvolver habilidades em L2: adquirir e aprender.

A aquisição é subconsciente e é o modo pelo qual as crianças desenvolvem habilidades em língua materna. Tal processo requer o uso significativo e comunicativo da língua-alvo. Considerando que adultos são capazes de adquirir, Krashen afirma que o "mecanismo de aquisição de linguagem" (LAD) (Chomsky, 1965) não desaparece na puberdade e que os adultos têm acesso ao LAD apesar de que muitos deles "fossilizam", ou deixam de progredir antes de alcançar níveis de proficiência em L2 que se aproximem dos apresentados pelos falantes nativos (Selinker, 1972; Selinker e Lamendella, 1979). Por outro lado aprender uma língua é conhecê-la conscien-

temente, o que é geralmente entendido como conhecer a gramática, ter conhecimento formal ou ter conhecimento explícito. A aprendizagem se dá quando o aprendiz coloca o foco de atenção na forma, através do processo dedutivo ou indutivo.

2.2. A Hipótese da Ordem Natural

Krashen (op.cit.) afirma que a aquisição, como definida anteriormente, ocorre em ordem previsível: algumas formas gramaticais tendem a ser adquiridas mais cedo, outras mais tarde, conforme comprovado por várias pesquisas, havendo similaridade entre a ordem de aquisição de língua materna e de língua-alvo. Afirma ainda, que há estágios intermediários ou transicionais de aquisição e, conseqüentemente, os erros são também previsíveis, o que foi verificado por Dulay, Burt e Krashen (1982).

2.3. A Hipótese do Monitor

Krashen (op.cit.) estabelece o inter-relacionamento entre aquisição e aprendizagem, afirmando que a fluência em L2 está relacionada ao que adquirimos, não ao que aprendemos. A aprendizagem só está disponível como um monitor, ou editor. Assim, fazemos uso de nossa competência adquirida para iniciar elocuições, e nos reportamos somente mais tarde às regras conscientes que são utilizadas para corrigir o produto do sistema adquirido.

2.4. A Hipótese do Insumo

Krashen (1985) aponta que uma das condições necessárias para a aquisição de língua é que haja entendimento do insumo lingüístico e que este deve estar um pouco além do nível de competência apresentado pelo adquirente na ocasião. Dessa forma, respeitando-se a ordem natural, se o adquirente estiver em nível i , o insumo a ser apresentado deverá conter $i + 1$. Entender o insumo para Krashen, é entender o significado, a mensagem e não a forma. A aquisição bem sucedida se dará, portanto, se o insumo for compreensível.

2.5. A Hipótese do Filtro Afetivo

A pesquisa em aquisição de L2 tem identificado muitas variáveis afetivas que podem determinar o grau de sucesso obtido no processo, ou seja, pesquisadores concluíram que certas características de personalidade, como auto-confiança e falta de ansiedade, podem contribuir para se prever o sucesso ou insucesso na aprendizagem de L2.

Krashen (1981a) hipotetizou que as variáveis afetivas têm relação mais direta com a aquisição (inconsciente) do que a aprendizagem (monitorada). Aprendizes com maior grau de auto-confiança e motivação interagem mais frequentemente e longamente e, dessa maneira estão expostos a mais insumo para a aquisição. Tal ocorre porque os filtros afetivos de tais aprendizes são mais

baixos, no dizer de Krashen, ou melhor configurados em nossa concepção.

A hipótese do Filtro Afetivo supõe que tais variáveis não agem diretamente sobre o Mecanismo de Aquisição de Linguagem (LAD). Quando negativamente configuradas, elas agem de maneira a bloquear o insumo, impedindo sua penetração no LAD ou, alternativamente, encaminhando-o ao Monitor. Dessa forma, dois alunos expostos às mesmas quantidades de insumo compreensível podem adquirir a L2 de maneiras diferentes, de acordo com o grau de atuação do Filtro, determinado por índices tais como personalidade, relacionamento entre aprendiz e fonte de insumo e contexto de aquisição.

Ainda segundo Krashen (em Dulay, Burt e Krashen, 1982), a força do Filtro aumenta consideravelmente por volta da puberdade, o que explicaria as diferenças entre a aquisição por adultos e por crianças. Apesar de haver uma tendência generalizada de o Filtro Afetivo ser mais forte ou alto em adultos, há grande variação, uma vez que é possível criar situações favoráveis para mantê-lo em níveis baixos. Para favorecer a aprendizagem o autor sugere que se atente à Hipótese do Insumo e suas implicações, isto é, que se apresente insumo relevante e interessante, e que o insumo tenha como ponto de partida e como ponto final o significado e não a forma. Faz-se necessário ainda, que se permita que a produção emergja por si própria, não forçando os aprendizes a falarem antes de estarem prontos, isto é, que seja respeitado o período silencioso, pois, dessa forma, grande parte da tensão geralmente encontrada em contextos de sala de aula será eliminada.

A implicação do Filtro Afetivo nos remete essencialmente às considerações apresentadas por Stevick (1976) ao discorrer sobre aprendizes defensivos e receptivos. Tais considerações se relacionam à concepção educacional de "pessoa total". Stevick afirma que indivíduos que consideram aprender uma nova língua como ameaça ao seu ego e à percepção de si mesmos estariam literalmente em posição defensiva. Embora essa seja uma noção atraente que leva em conta os conceitos de empatia e permeabilidade de ego (Guiora, et.al.1972) como traços de diferenças individuais que atuam no processo de aprendizagem, não está suficientemente clara a inter-relação da hipótese do Filtro Afetivo com as outras hipóteses sobre a aquisição de L2.

Segundo Krashen (em Dulay, Burt e Krashen, 1982) o Filtro Afetivo age somente sobre o insumo para o sistema adquirido, de maneira que o insumo compreensível é aproveitado em situações de baixa ansiedade, no entanto, parece não haver razões para tal restrição. Porque os níveis de ansiedade do aprendiz não afetariam também a aprendizagem de regras conscientes e o uso do Monitor? Tal questionamento é feito por McDonough (1985) e com ele concordamos.

A Hipótese do Monitor apresentada por Krashen (1977) estabelece que aprender é fazer uso de um conjunto de regras que só podem agir, no momento de produção, como um filtro das previsões do sistema linguístico adquirido inconscientemente. Esta afirmação é muito controvertida: não porque monitorar nos seja um conceito estranho, pois monitoramos nossa fala, mas sim em virtude da insistência de Krashen de que o sistema está sempre restrito a um

papel monitorador, e nunca pode ser um iniciador de elocuições. Como conseqüência, o conhecimento aprendido nunca poderia penetrar o sistema adquirido inconscientemente. Monitorar pode ser mais uma das muitas estratégias de aprendizagem, conforme sugerido por Bialystok (1979).

A hipótese do Filtro Afetivo é crucial para o nosso trabalho, já que nos propomos a intervir no processo de aprendizagem de L2, através da manipulação de variáveis afetivas. Discutiremos, a seguir, os componentes do Filtro Afetivo que, de alguma forma, foram determinantes do nosso trabalho.

3. Fatores Afetivos

O Filtro Afetivo (como processador inconsciente) se compõe dos motivos, necessidades, atitudes, grau de identificação com a cultura-alvo e estados emocionais, e atua como uma "cortina" para o processamento do insumo lingüístico a que o aprendiz é exposto. Dessa forma, o Filtro pode reduzir significativamente os dados acessíveis a outros processadores, como se pode verificar no modelo apresentado à página 22.

3.1. Motivação e Atitude

Gardner e Lambert (1972) definiram motivação como um construto constituído por certas atitudes. A motivação pode ser inte-

grativa e/ou instrumental e influenciar positivamente o grau e a qualidade da aquisição de L2. Sua eficácia é determinada pelos contextos de aquisição. Em termos de Filtro, alta motivação de qualquer tipo provavelmente levará o aprendiz a absorver o máximo possível da língua-alvo.

Nelson e Jakobovitz (1970) consideram fatores tais como inteligência, aptidão, perseverança, estratégias de aprendizagem, interferência e auto-avaliação que aumentam ou enfraquecem a motivação. Mas é infrutífero apenas apresentar listas de variáveis relacionadas à motivação. Faz-se necessário examinar a relação que cada uma delas mantém com as necessidades básicas subjacentes à motivação. É preciso considerar, por exemplo, as razões por que alguns aprendizes são perseverantes e outros não; os modos como uma pessoa menos inteligente pode responder às suas necessidades e, assim, apresentar alto índice de motivação; os modos como o professor pode fornecer motivação extríntrica quando a motivação intríntrica não se apresenta; a maneira pela qual um tratamento especial de ego pode ser um fator de reforço à motivação.

Fatores de atitude também são considerados como índices pre-
visores a se levar em consideração no processo de aquisição de L2, seja na aprendizagem consciente em contexto instrucional, ou na aquisição inconsciente em contexto natural. Gardner e Lambert (1972) realizaram também estudos sobre vários aspectos de atitudes e sua relevância no processo de aprendizagem de L2. A teoria sócio-psicológica por eles apresentada sugere que a motivação para aprender uma L2 é determinada ora pelas atitudes favoráveis do aprendiz em relação aos falantes da língua-alvo (motivação inte-

grativa), ora pelo reconhecimento do valor utilitário da aprendizagem de uma outra língua (motivação instrumental). Os autores sugerem que a motivação integrativa promove não só um nível mais alto de proficiência, mas também a assimilação cultural.

Além dos dois tipos de motivação descritos acima, há, ainda, um terceiro tipo que parece ter papel importante na aprendizagem de línguas: a atitude em relação ao professor e à sala de aula, considerados os agentes personificadores do ensino de língua estrangeira. Naiman et al. (1978) afirmam, com base em suas pesquisas, que atitudes para com a situação de sala de aula são fatores mais relevantes para o sucesso na aprendizagem, do que a presença de motivação instrumental ou integrativa. Os autores dizem, ainda, que atitudes, de modo geral, são fatores mais importantes nos estágios iniciais de aprendizagem do que nos estágios posteriores. Gardner et al. (1976) e Bialystok e Fröhlich (1977), por sua vez, averiguaram que a avaliação de atitudes em situação de sala de aula é um previsor de vários aspectos da proficiência. Jakobovitz (1970) ainda relacionou a "atitude para com o professor" a outros aspectos atitudinais tais como a necessidade de alcançar resultados (need-achievement), o interesse no estudo da L2, atitude para com a língua estrangeira e a síndrome da anomia do etnocentrismo, todos esses sob a influência do professor.

Mesmo intuitivamente podemos afirmar que aprendizes de L2 se beneficiam de atitudes positivas e que atitudes negativas têm como consequência o enfraquecimento da motivação e decorrente prejuízo ao insumo e à interação o que, por sua vez, leva a níveis de proficiência abaixo dos desejados. Todavia, o professor preci-

sa atentar para o fato de que todas as pessoas têm atitudes positivas e negativas que estão sujeitas à modificação. Uma vez que as atitudes negativas geralmente emergem em virtude de falsos estereótipos e mitos, será tarefa do professor substituí-los por uma compreensão realista da outra cultura que, diferente da sua própria, deve, no entanto, ser respeitada e valorizada.

3.2. Estados Emocionais

Com referência aos estados emocionais, Dulay, Burt e Krashen (1982) se concentram particularmente nos efeitos de várias formas de ansiedade e relaxamento sobre a aprendizagem. Combinados com fatores motivacionais e atitudinais, os estados emocionais irão influenciar as decisões tomadas no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A ansiedade desempenha um papel afetivo importante na aquisição de L2. A pesquisa sobre ansiedade sugere que esta pode ser experimentada em vários níveis. Em nível mais profundo há predisposição permanente a se ficar ansioso; em outro nível, a ansiedade é experimentada em apenas alguns contextos. É importante que o professor observe se a ansiedade é um estado permanente ou uma manifestação situacional, pois tal estado emocional não é necessariamente negativo à aprendizagem e, muitas vezes, quando sinônimo de competitividade, pode favorecer o sucesso na aprendizagem.

3.3. Personalidade

Além de motivação, atitudes e estados emocionais, fatores de personalidade também estão incluídos no modelo de Dulay, Burt e Krashen (1982), sendo a eles atribuído papel importante dentro do domínio afetivo, no que diz respeito à variação dos índices de sucesso na aquisição de L2.

Guiora (1982) também salienta a importância de fatores de personalidade na aquisição de L2, afirmando que a linguagem não é só um meio de comunicação, mas um método básico de auto-representação, que incorpora, num único feixe, parâmetros intra e interpessoais, aspectos cognitivos e afetivos do processamento de informação, permitindo uma visão da pessoa total (p. 171).

Traços de personalidade relacionados com a aprendizagem de L2, entre eles, lucidez, estabilidade emocional, espírito de aventura e tomada de risco, foram verificados por Tucker, Hamayan e Genesee (1976). Rubin (1975), por sua vez, listou a ausência de inibição entre as características do bom aprendiz de línguas. O auto-conceito positivo do aprendiz também possui relação com a aprendizagem bem-sucedida, conforme averiguado por Oller, Hudson e Liu (1977). Tal averiguação comprova a hipótese apresentada por Brown (1977) de que pessoas com maior grau de auto-estima são melhor sucedidas na aprendizagem de L2.

3.4. Empatia

Outro fator que pode determinar a aprendizagem é a empatia, definida por Guiora et al. (1972), como "um processo de compreensão no qual uma fusão temporária dos limites de si próprio permite uma apreensão emocional imediata da experiência afetiva do outro"... (p.113). Tal definição é aceita pela Psicologia que considera haver dois requisitos para o desenvolvimento e exercício de empatia: a consciência ou conhecimento dos próprios sentimentos e a identificação com a outra pessoa. Em seu estudo sobre o "bom aprendiz" Naiman et al. (1978) incluíram uma medida de empatia, mas não encontraram correlação significativa entre empatia e proficiência.

4. Fatores Cognitivos

Dentre os fatores cognitivos iremos examinar a pesquisa em aptidão lingüística e em estratégias de aprendizagem, fatores estes relevantes ao nosso trabalho.

4.1. Aptidão Lingüística

Esta variável não tem sido objeto de estudo de muita pesquisa nos últimos anos, sendo que alguns pesquisadores hipotetizaram que motivação (Gardner, et al., 1985), estilo cognitivo

(McDonough, 1981), grau de aculturação (Schumann, 1978), personalidade e atitudes exercem maior influência no processo de aquisição de L2 do que a aptidão lingüística. No entanto, são, em geral, afirmações empíricas que carecem de comprovação científica através de pesquisa, uma vez que há estudos quantitativos que demonstram que aptidão lingüística é pelo menos tão importante ou, talvez, mais importante, do que as outras variáveis investigadas. É curioso notar que aponta-se a maior influência de outras variáveis sem que ao menos seja levada em conta, nas pesquisas em questão, a aptidão lingüística. Schumann (op.cit.), por exemplo, em seu estudo do fracasso de aprendizes como Alberto, sequer chega a verificar os índices de aptidão lingüística para uma possível explicação para o insucesso.

A aptidão lingüística, por outro lado, é freqüentemente confundida com experiência anterior de aprendizagem de línguas (Krashen, 1981b), considerando-se, por exemplo, que alunos bem sucedidos em experiências de aprendizagem anteriores têm maior aptidão, e, por este motivo, demonstram maior articulação com relação à experiência atual de aprendizagem. Nessa linha de pensamento, a aptidão torna-se determinante dos efeitos dos outros fatores. No entanto há pesquisas que revelam a independência da aptidão lingüística de outros fatores, mas não conseguem dar conta do problema dela ser inata ou influenciada por fatores como ambiente após o nascimento.

Alguns pesquisadores afirmam que a aptidão lingüística é fixa e inata, ou seja, certos indivíduos nascem com ela, alguns a possuem em maior grau que outros e aqueles que a possuem em menor

grau nada podem fazer para alterar a sua capacidade, o que a caracteriza como injusta e não democrática. Esta posição contraria dois dos principais direcionamentos da lingüística aplicada contemporânea - o foco em processos universais, por um lado, e as tentativas constantes para se identificar "melhores" formas de instrução, por outro. A área da individualização do processo ensino/aprendizagem, como já afirmamos anteriormente, cresceu em importância nos últimos anos. A pesquisa realizada apenas resulta na proliferação de modos alternativos de aprendizagem sem mencionar as características individuais do aprendiz. É como se a escolha em si mesma fosse suficiente, sem que se atente para os princípios nos quais essas escolhas precisariam ter se baseado, isto é, sem que se considerem as características de aptidão lingüística dos aprendizes. Certamente a informação sobre aptidão deveria ser usada para maximizar o nível de proficiência dos aprendizes, isto é, para aumentar a taxa de aprendizagem de diferentes tipos de aprendizes. Segundo Carroll (1959), aptidão é definida em termos de taxa potencial de aprendizagem e não em termos de incapacidade de alguns aprendizes para aprender uma L2 com sucesso.

Krashen (1981b, 1985) afirma que a aptidão só é relevante para situações de ensino formal, já que nesse contexto o aprendiz necessita focalizar conscientemente e isolar regras. Krashen (1981a) não aceita o fato de que a formulação de regras através da testagem de hipóteses possa levar ao desempenho, sem que haja manipulação consciente de regras, pois, em tal caso, a distinção entre aquisição (inconsciente) e aprendizagem (consciente) por ele hipotetizada cairia por terra. Aquisição, para Krashen, é o

resultado de uma construção criativa de gramáticas surgidas a partir da exposição ao insumo lingüístico, e a aprendizagem só pode ocorrer em contextos formais, onde o planejamento se caracterize pelo isolamento de regras e seu reforço com vistas ao sucesso do aprendiz.

Assim, segundo Skehan (1989) é preciso considerar três pontos importantes para proceder à análise da hipótese apresentada por Krashen: o modelo subjacente já que, se ele for inadequado, a força da crítica será relativa; a relação lógica entre o modelo e o papel desempenhado pela aptidão em ambiente formais e informais, e a evidência empírica à disposição.

Com referência ao primeiro ponto, tem havido inúmeras críticas à distinção feita por Krashen entre adquirir e aprender uma L2. McLaughlin (1978) e McDonough (1985) sugerem que a distinção aquisição/aprendizagem não tem sustentação teórica ou empírica, de modo que o ataque à aptidão perde sua força. Segundo os autores, uma distinção tão crucial que se baseie somente na dicotomia consciente/inconsciente não é passível de verificação: como se pode saber exatamente se os aprendizes estão operando com regra (consciente), ou "sentimento" (inconsciente)? É comum o aprendiz pressentir que uma elocução contém erro, mas, apesar de saber a regra gramatical que o determina como tal, não se lembra de sua formulação.

Para se proceder ao exame da relação lógica entre a aptidão e contexto, precisamos relembrar os três componentes do teste de Aptidão (MLAT), que são: habilidade analítica de linguagem, habilidade de codificação fonêmica e memória. Krashen (1981b) hipote-

tiza que o aprendiz não pode fazer uso de sua habilidade analítica de linguagem sobre insumo não instrucional ou naturalístico sobre linguagem não-focalizada, onde o ensino não está envolvido. No entanto, nada existe na literatura sobre aptidão lingüística que nos remeta a tal restrição, sendo muito provável que esta habilidade opere em situações focalizadas ou não, conscientes ou inconscientes, uma vez que, em ambos os casos, ocorre processamento lingüístico resultando em algum tipo de sistema lingüístico na língua-alvo. Na aprendizagem em contexto formal, o insumo lingüístico é apresentado de forma tal que possa facilitar ao aprendiz o engajamento de suas estratégias de aprendizagem de língua. Já em contexto informal há menor organização prévia, de forma que o aprendiz defronta-se com o problema consideravelmente mais difícil de superpor a estrutura ao insumo. De qualquer modo a estrutura da língua-alvo a ser superposta é a mesma, de maneira que cabe argumentar que as capacidades analíticas de linguagem, da forma como são concebidas pela pesquisa em aptidão, sejam até mais importantes em contextos informais.

Quanto à habilidade de codificação fonêmica, a psicologia cognitiva faz uma distinção entre dois tipos de processadores: de cima para baixo (top-down) e de baixo para cima (botton-up). O primeiro está em funcionamento quando o aprendiz faz uso do conhecimento esquemático para sobrepor seu provável conteúdo aos dados do insumo, isto é, a predição é o ponto de partida para a compreensão, que é confirmada através de um ciclo de amostras de estímulos. O segundo leva em conta o estímulo em si, de maneira que o material do estímulo real é examinado mais detalhadamente,

num procedimento elemento por elemento. O primeiro é limitado pela necessidade de se classificar o material contido no estímulo. O segundo é limitado, entre outras razões, pela necessidade de se processar a língua em tempo real. Desta forma, a compreensão da língua é uma mistura dos dois processos, dependendo, pois, das demandas das tarefas e dos fatores de variação individual. Parece provável que o processamento da língua estrangeira seja realizado mais frequentemente pelo segundo processador e que, portanto, a habilidade de codificação fonêmica esteja envolvida. Em situações de ensino formal usa-se em maior grau a adequação da mensagem para se dar conta das dificuldades do aprendiz, de modo que, se o professor conseguir, as habilidades de codificação fonêmica dos aprendizes serão respeitadas. Em situações informais de aprendizagem há menor probabilidade deste tipo de adequação de mensagem. Neste caso, alguma negociação pode ser levada a cabo, mas tal procedimento será variável e independente. As habilidades de codificação fonêmica, portanto, reduzem a necessidade dessas adequações e colocam o aprendiz em vantagem. Daí sua relevância para todos os contextos de aprendizagem.

Ao nos referirmos à Memória, é imprescindível considerar dois pontos de vista importantes: 1) o primeiro considera a aquisição de língua como o crescimento de um sistema gramatical, com uma necessidade complementar e subserviente de aprender vocabulário; 2) o segundo considera que dados lingüísticos não são governados por regras, como sugerido por alguns lingüistas. Na verdade a linguagem e seu uso são extremamente dependentes dos sistemas de memória que, por sua vez, remetem, em medida considerável, à

linguagem pré-fabricada ou idiomática.

Se aceitarmos este segundo ponto de vista, o papel da memória será ainda mais abrangente, já que ele sugere que o desenvolvimento da língua consiste na aquisição de, e do controle sobre, uma quantidade cada vez maior de "blocos" de linguagem, implicando em um sistema de armazenamento de grande escala e complexidade. E, mais uma vez, não há razão para se pensar que contextos informais sejam menos dependentes do componente de habilidade de memória do que os contextos formais.

Como se pode verificar, cada um dos componentes da aptidão lingüística pode ser relacionado logicamente tanto a situações formais, quanto a situações informais de aprendizagem.

Finalmente, precisamos considerar a evidência empírica. Há somente um estudo relevante sobre o assunto, que foi realizado por Reves(1983), que investigou o papel de vários previsores potenciais de sucesso de aprendizes de língua: aptidão, motivação, estilo cognitivo e estratégias de aprendizagem, em duas situações, uma formal e uma informal. Seu relato dá conta de que a previsão inicial não foi totalmente confirmada no ambiente formal de aprendizagem, onde foi verificada menor correlação entre as variáveis de previsão e as medidas de avaliação. Este não é um resultado surpreendente, se levarmos em consideração que há menos padronização das condições de aprendizagem numa situação informal, além de ser mais provável que influências diversas irão reduzir a contribuição dos previsores. O que é mais interessante, no entanto, é observar a interação entre os previsores e as situações de aprendizagem. Na situação informal, a aptidão foi o

melhor previsor de sucesso, enquanto as outras variáveis, apresentaram correlações baixas.

4.2. O Ensino centrado no Aluno

O objetivo do presente trabalho não é listar num inventário as variáveis afetivas que têm relevância na aprendizagem de L2, nem tampouco verificar se tais variáveis interagem com variáveis cognitivas, caracterizando um tipo particular de comportamento na aprendizagem.

Nossa intenção é, sobretudo, verificar se uma mudança de enfoque do processo ensino/aprendizagem pode levar a índices mais altos de sucesso em sala de aula. Tendo como base o fato de certas variáveis influenciarem comprovadamente a aprendizagem de L2, verificaremos quais delas podem contribuir para o desenvolvimento de um processo mais eficaz de aquisição de L2 e, por decorrência, quais delas podem prejudicar tal processo. Esta é, portanto, uma tentativa de, tomando como ponto de partida a personalidade subjetiva do aprendiz, diagnosticar as variáveis que interferem no seu processo de aquisição de L2 e determinar de que maneira elas estão colaborando para o sucesso ou insucesso da aprendizagem.

Esta idéia não é nova. Carl Rogers (1951) já considerava a aprendizagem de uma perspectiva fenomenológica, tendo estudado o "homem total" como um ser físico e cognitivo, mas, antes de tudo, emocional. Os princípios formais de sua teoria enfocam o desenvolvimento do auto-conceito e do senso de realidade do indivíduo,

isto é, fatores internos que influenciam o seu modo de ação. A "pessoa em total funcionamento", segundo Rogers, vive em paz com todos os seus sentimentos e reações; tem condições de ser o que realmente é; existe como um processo de ser e de se transformar em si próprio; está totalmente aberta à sua própria experiência; não tem postura defensiva e se cria de novo a cada momento, em cada ação e decisão tomadas. Este posicionamento teve importantes implicações para a educação: o foco de atenção passa a ser aprender, em lugar de ensinar. Aprender como aprender é mais importante do que ser ensinado pelo professor, quando este decide o que vai ser ensinado unilateralmente. Ensinar é facilitar a aprendizagem e o professor deve ser o agente facilitador do processo. Isto só é possível, entretanto, se for estabelecida uma relação interpessoal apropriada entre aluno e professor.

Certamente a teoria de Rogers apresenta aspectos discutíveis. Um enfoque não direcionado como este poderia ser levado a extremos, a ponto de se perder muito tempo permitindo que os alunos procurem fatos e princípios por si mesmos. Outro aspecto a ser questionado é a completa ausência de tensão, necessária para que ocorra aprendizagem. Há ampla pesquisa indicando o quão salutar é a competitividade em sala de aula, em medida não prejudicial à auto-estima e não inibidora da motivação.

De qualquer modo, a ênfase de Rogers no ensino centrado no aluno contribuiu significativamente nos anos recentes para uma redefinição do processo educacional. Com a explosão das metodologias no fim dos anos 70 e começo de 80, quando os professores se defrontavam com inúmeras opções na seleção de métodos e materiais

de ensino, manifestou-se um interesse crescente em se examinar a aprendizagem sob o prisma do aluno e em se mudar o foco dos procedimentos de sala de aula, antes centrados no professor, para o aluno.

Existe agora uma considerável quantidade de pesquisa centrada no comportamento dos alunos e nos processos cognitivos utilizados por eles ao aprenderem uma L2. Algumas considerações teóricas e hipóteses subjazem a esse novo enfoque:

Alguns aprendizes de L2 são melhor sucedidos que outros, e parte desse sucesso pode ser atribuído a feixes particulares de comportamentos cognitivos e meta-cognitivos que esses aprendizes adotam. Em um mesmo contexto de aprendizagem, tendo a mesma língua-alvo e a mesma língua materna e o mesmo nível de conhecimento lingüístico, alguns aprendizes são mais analíticos e outros mais intuitivos no desempenho da tarefa de aprender a L2; alguns preferem ter acesso à L2 através de material escrito, outros através de material oral.

O processo de aprendizagem, isto é, o processo de obter, acumular, reprocessar e usar informação, inclui tanto conhecimento explícito quanto implícito. Alguns modelos de aprendizagem, diferentemente do apresentado por Dulay, Burt e Krashen (1982), estão baseados no pressuposto de que o processo de aprender não está limitado à informação obtida de maneira inconsciente. Conseqüentemente, tomar decisões conscientes de aprendizagem (com a ajuda do professor) pode levar alunos fracos e bons a aprenderem melhor, isto é, a utilizarem estratégias de maneira mais eficaz, uma vez que nem todos os aprendizes se defrontam com a tarefa de

aprender de maneira intuitiva, inconsciente e natural.

Sendo assim, os professores podem promover o melhor uso de estratégias, instaurando ambientes que ajudem o aluno a identificar aquelas que são mais adequadas para ele. Uma vez conscientizados do papel das estratégias na aprendizagem, os alunos passam a ser os melhores juizes de como abordar a tarefa de aprender. Isto porque muitas vezes é difícil para o professor acompanhar os diversos estilos de aprendizagem dos alunos. Nesses momentos o professor se defronta com limitações e deve ensinar aos alunos como auxiliarem a si mesmos. A aprendizagem pode então se estender para fora do ambiente da sala de aula, já que alunos com estratégias eficazes podem trabalhar em casa, sem insumo do professor.

Os alunos devem aprender a construir sobre o que já sabem, e, para tal, precisam ter acesso ao próprio conhecimento. Inclui-se aí, o conhecimento sobre seu processo de aprendizagem, sobre a sua língua materna e sobre a língua-alvo e sobre o processo de comunicação. Os alunos não são "tabula rasa". Como seres humanos já sabem muito sobre linguagem e comunicação. O que se faz necessário é tornar esse conhecimento explícito e construir sobre ele.

A aprendizagem é bem sucedida se o aluno possui papel ativo no processo. Por isso, não basta que o aluno receba a informação, é preciso que lhe sejam dadas oportunidades de internalizá-la de maneira que seja significativa para ele (Ausubel, 1978), uma vez que internalização - trabalhar a informação - é um processo ativo. O ambiente em que se dá a aprendizagem precisa, pois, suprir o aluno com idéias, experiências e oportunidades para que ele

possa trabalhar a informação recebida.

4.3. Estratégias de Aprendizagem

A pesquisa sobre estratégias de aprendizagem data de 1966, com a publicação da obra de Aaron Carton "The Method of Inference in FL Study". Carton notou que os alunos variam na sua propensão e habilidade de fazer inferências e reconheceu que a tolerância de risco varia conforme a habilidade de fazer inferências. Em 1971, o mesmo autor classificou a inferência em três tipos: Intra-lingual (insumo advindo da língua-alvo); inter-lingual (insumo advindo da comparação entre as duas línguas) e extra-lingual (insumo advindo de informação do mundo real usada para pre-dizer o que é dito na comunicação em língua-alvo).

Em 1971, Rubin começa a pesquisar sobre as estratégias dos bons aprendizes, com a hipótese de que, identificadas, elas podem ser repassadas aos alunos que apresentam graus mais baixos de sucesso. Os resultados dessa pesquisa constam de um trabalho publicado em 1975, em que são apresentadas as seguintes variáveis utilizadas pelo aprendiz: estratégias psicológicas (arriscar-se, tolerar ambigüidade e parecer tolo), estratégias de comunicação (fazer circunlóquios e gestos), estratégias sociais (criar oportunidades para usar a língua) e estratégias cognitivas (adivinhar/inferir, sintetizar, praticar, focalizar forma para categorizar e monitorar).

Em 1981, Rubin et.al., referindo-se à pesquisa anterior, classifica as estratégias em termos dos processos que podem contribuir diretamente para a aprendizagem, tais como: clarificação, verificação, monitoração, memorização, adivinhação/inferência, dedução e prática, e daqueles processos que podem contribuir indiretamente para a aprendizagem, tal como a criação de oportunidades para praticar e uso de técnicas de produção.

Em 1978, Naiman et al., também destacam traços de personalidade, estilos cognitivos e estratégias que são importantes para se obter sucesso na aprendizagem de línguas. O arcabouço de referência inicial para a análise das estratégias apresentadas por Naiman et al. foi tomado a Stern (1975) que havia elencado dez estratégias necessárias para se obter competência em L2. Esta lista foi modificada por Naiman et al., que caracterizaram os bons aprendizes como aqueles que:

- 1) se envolvem no processo de aprendizagem, identificando, procurando e explorando ambiente propício para aprendizagem.
- 2) desenvolvem uma consciência da linguagem como meio de comunicação e interação.
- 3) aceitam e interagem com as questões afetivas da L2.
- 4) desenvolvem uma consciência da linguagem como um sistema.
- 5) estendem e revisam o sistema da L2, fazendo inferências e monitorando.

Em 1975, Wesche verifica a utilização, por seus alunos, de muitas das estratégias divulgadas por Rubin e Stern e acrescenta, em 1979, que são feixes de estratégias e não estratégias específicas que caracterizam os diferentes aprendizes.

Em 1976, Wong-Fillmore identifica estratégias sociais de aprendizagem utilizadas por aprendizes bem sucedidos. A autora verifica que quando os aprendizes utilizam "fórmulas" lingüísticas bem escolhidas, podem continuar participando da conversação e esta atitude, por consequência, favorece a aprendizagem de material novo. Verifica, ainda, que a atitude de permanecer ou persistir na conversação está diretamente relacionada à aprendizagem, pois o material novo, se vinculado a atividades interessantes, torna-se facilmente assimilado. Esta autora destaca, também, o inter-relacionamento entre as estratégias que contribuem indiretamente para a aprendizagem (estratégias sociais e estratégias de comunicação) e as estratégias de aprendizagem (inferenciar através do conhecido e armazenar através de associações e do contexto).

Em 1979, Bialystok verifica o uso de duas estratégias funcionais - inferência e prática funcional - e de duas estratégias formais - monitoração e prática formal. De acordo com a autora, o foco das estratégias de prática funcional é o uso da linguagem. Por outro lado, as estratégias de prática formal têm como foco a forma lingüística. Os resultados de sua pesquisa indicam que o uso dos quatro tipos de estratégias tem efeito positivo somente nos resultados de determinados tipos de teste e que apenas as estratégias funcionais modificam significativamente o desempenho em todas as tarefas.

Tarone (1977 e 1981) estuda as estratégias utilizadas por aprendizes de L2 para garantir a continuidade da conversação. Entre elas, especifica a invenção de vocábulos, mímica, circunló-

guios, pedidos de ajuda, aproximação, silêncio ou hesitação, repetição da pergunta, pedidos de esclarecimento, e indicação explícita de entendimento.

Hosenfeld (1977) estuda as estratégias de leitura utilizadas pelos aprendizes bons e fracos, através da técnica de "pensar em voz alta". Bons alunos usam uma forma de adivinhação contextual, baseada num processo de raciocínio indutivo. O autor chama a atenção também para uma estratégia meta-cognitiva que propicia ao aluno avaliar seu pensamento através da verificação da lógica de uma adivinhação. Em 1979, Hosenfeld faz, pela primeira vez, uma tentativa de treinar alunos no uso de estratégias eficientes para leitura. Em 1978, Hosenfeld já apontava a necessidade de se pesquisar sobre as estratégias dos alunos, como elas se desenvolvem, como são influenciadas pelos professores e livros-texto, e de se verificar como os alunos operam, a fim de se organizar, o que chamou de "mini-teoria" de L2.

Cohen e Aphek (1980/81) enfatizam as estratégias dos alunos na aprendizagem de vocabulário e o papel das associações de memória na sua retenção, concluindo que o uso das associações de memória auxiliam a retenção do vocabulário por longo tempo. Aparentam, também, que a "pobreza" de algumas estratégias prejudicam a aprendizagem, especialmente no que se refere a técnicas de memorização, estratégias de inferência indutiva e raciocínio dedutivo.

Dessa forma, o trabalho dos anos 70 contribuiu muito para a compreensão do processo de aprendizagem de línguas, ao identificar as estratégias que para ele contribuem diretamente (destacan-

do uma ampla gama de estratégias cognitivas) e as que para ele contribuem indiretamente (estratégias de comunicação e estratégias sociais).

Wenden (1982/1986) traz uma nova dimensão para a compreensão das estratégias dos aprendizes, ao discutir a importância, para a aprendizagem de L2, do conhecimento meta-cognitivo (o que os alunos sabem sobre sua aprendizagem e como a planejam), especialmente ao identificar cinco áreas de tal conhecimento: a linguagem, a proficiência do aluno, os resultados dos esforços de aprendizagem do aluno, o papel do aluno no processo de aprendizagem e a adequação da abordagem da tarefa de aprender.

São, no entanto, Chamot (1987) e O'Malley (1987) que apresentam o primeiro contraste nítido entre as estratégias cognitivas e as meta-cognitivas.

Politzer e McGroarty (1985), com base nos inventários já existentes de estratégias de alunos, comparam o auto-relato de uso de estratégias com o desenvolvimento da competência lingüística e comunicativa. Reiterando a observação de Wesche (1979), os autores sugerem que boas estratégias podem ser diferencialmente adequadas para vários tipos de tarefas. Questionam, também, a validade universal das boas estratégias, lembrando que determinadas estratégias podem ser especificamente culturais, e recomendando cautela ao se fazer julgamentos sobre a utilidade absoluta de certas estratégias. Faz-se necessário, a partir dos resultados já obtidos na pesquisa, determinar sob quais condições os complexos de estratégias são úteis para níveis particulares, para tarefas específicas e para tipos diferentes de alunos.

Como acabamos de apresentar, o estado da arte das pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, assim como das pesquisas sobre fatores afetivos, apresentam desafios motivadores, pois, podendo um único indivíduo apresentar variados estilos e utilizar múltiplas estratégias, deverão ser identificados centenas de "perfis". São estes desafios que nos levam a tentar um outro enfoque para lidar com a complexa tarefa de intervir no processo de aquisição de aprendizes de L2. Tendo o aprendiz como centro da observação, especialmente no que se refere às suas características de personalidade, suas características afetivo-cognitivas, e oferecendo-lhe um tratamento especial de conscientização de si próprio enquanto portador de um acervo particular de traços, estaremos atuando entre duas tendências implícitas em muitas pesquisas em aquisição e aprendizagem de L2 e em pesquisas em pedagogia: a tendência a infantilizar os aprendizes e a mantê-los num estado de dependência emocional e intelectual dos professores, materiais de curso e métodos de ensino; e a tendência a supervalorizar processos de aquisição inconscientes, que estão muito longe do controle do aluno e/ou professor. Estaremos, ao contrário, procurando agir no sentido de tornar o aprendiz independente e, sem deixar de reconhecer a importância dos processos inconscientes, estaremos procurando considerar os muitos esforços conscientes que os alunos fazem e precisam fazer para lidar com uma nova língua.

4.4. Incorporação do Treinamento em Estratégias de Aprendizagem

A pesquisa sobre a incorporação do treinamento dos aprendizes em estratégias aos procedimentos de sala de aula ainda se encontra em estado embrionário. Quatro projetos encontrados na literatura sobre estratégias servem para ilustrar a atual situação da pesquisa. Nesses projetos, quer parecer que os seguintes critérios para o planejamento das atividades foram levados em conta:

- explicitação dos propósitos (os alunos devem ou não ser informados do valor e objetivos do treinamento?)
- conteúdo do treinamento (é suficiente oferecer aos alunos treinamento no uso de habilidades específicas ou gerais de aprendizagem?)
- integração (em que medida e de que maneira o treinamento em estratégias deve ser parte das tarefas de treinamento lingüístico?)
- avaliação (como se pode avaliar os efeitos do treinamento no aprendiz?).

Hosenfeld et al. (1981) descrevem uma seqüência curricular para o ensino de estratégias para leitura. Seu trabalho foi realizado com aprendizes de francês, em contexto de sala de aula. A seqüência consiste em sete passos: (1) ensinar os alunos a pensar em voz alta enquanto liam; (2) identificar as estratégias de leitura dos alunos; (3) ajudar os alunos a entender o conceito de "estratégia" e a reconhecer que algumas estratégias são bem suce-

didas, outras não, e ainda outras somente "parecem" bem sucedidas; (4) ajudar os alunos a identificar as estratégias que usam para entender textos em língua materna, contendo palavras desconhecidas; (5) ajudar os alunos a identificar estratégias que podem ser utilizadas para compreender textos em L2, contendo palavras desconhecidas; (6) fornecer instrução/prática/integração para estratégias específicas de leitura; (7) identificar estratégias de leitura dos alunos e compará-las às estratégias identificadas no segundo momento da sequência.

O treinamento oferecido por Hosenfeld et al. (op.cit.) tem como características a explicitação dos propósitos, o treinamento em habilidades específicas e gerais, incluindo, também, treinamento meta-cognitivo. Apresenta, ainda, atividades para prática de estratégias integradas à prática de leitura, bem como um componente de avaliação. Todavia, como não está explícito exatamente quando é feita a comparação no uso de estratégias, não fica claro se esta avaliação irá fornecer subsídios para que se decida pela manutenção ou não de determinadas estratégias, ou se simplesmente indica se novas estratégias foram aprendidas ou não.

Ferris (em Holec, 1981), descreve cinco tipos de atividades usadas para treinar aprendizes de inglês como L2 em auto-avaliação de suas habilidades em comunicação oral, com o objetivo de oferecer aos alunos oportunidades para descobrir e aprender o uso dos critérios de avaliação e verificar que progresso haviam conseguido no desenvolvimento de sua habilidade oral. Uma atividade típica consistia na gravação de dramatização de situações (por exemplo, apresentar-se a outra pessoa) cujo conteúdo lingüístico

já havia sido ensinado e memorizado anteriormente. Após a gravação, o professor apresentava os aspectos a serem considerados na avaliação de linguagem oral: fluência, entonação e pronúncia. A seguir, os alunos recebiam por escrito estes critérios e gravavam sua interação novamente, para então comparar as duas gravações destacando o que haviam dito e como o haviam dito.

Como podemos verificar, este treinamento focaliza tarefas cognitivas ou gerais. Os estudantes foram treinados a avaliar suas atividades orais e a monitorar seu progresso (e, neste sentido, podiam perceber o valor e objetivo do treinamento), sendo que o uso de critérios de avaliação serviu para desenvolver sua consciência meta-lingüística. O treinamento apresentado caracteriza-se por ser bem integrado, pois as atividades focalizaram habilidades de comunicação oral e foram incluídas pelo professor como uma parte das atividades de treinamento lingüístico real preparadas para a prática dessas habilidades.

Wenden (1982) trabalhou com estudantes avançados que pretendiam melhorar seu inglês. O objetivo geral do projeto era refinar e expandir a consciência de vários aspectos da experiência de aprendizagem de língua, tais como as dificuldades encontradas, as estratégias utilizadas para lidar com os problemas e suas considerações sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas. O material consistia de mini-palestras e leituras adaptadas de textos sobre a aprendizagem de língua, sobre resultados de pesquisas sobre estratégias de aprendizagem e sobre relatos de estudantes sobre sua aprendizagem. Entre as tarefas se incluíam: exercícios de compreensão, discussões em classe baseadas em tre-

chos lidos ou ouvidos, tarefas para prática fora de sala de aula e redação de diário a partir de temas.

O treinamento apresentado por Wenden era primordialmente meta-cognitivo, sendo que o seu valor e objetivo eram do conhecimento dos aprendizes. As tarefas eram menos integradas do que nos dois projetos precedentes e a título de avaliação, foi aplicado somente um questionário no final do projeto. Os resultados deste projeto não foram positivos, conforme os dados obtidos na avaliação final e conforme ficou comprovado pelas atitudes de grande parte dos alunos durante o seu decorrer. Tais resultados sugeriram que os materiais deveriam ter uma abordagem mais integrativa, procedendo-se, então, à revisão dos materiais cujos resultados das aplicações têm obtido maior sucesso.

Moulden (1978/80) estudou alunos de inglês de nível intermediário na França. O autor decidiu dar maior autonomia aos estudantes, liberando-os da sala de aula por duas das três horas e meia de aula de expressão oral. Este projeto pode ser considerado um exemplo de treinamento com explicitação de objetivos. O material consistia de dois livretos de vinte páginas, "Learning English on Your Own" e "Objectives in English", que descreviam as vantagens de se planejar a própria aprendizagem e de se utilizar estratégias cognitivas e meta-cognitivas. O objetivo do projeto era ajudar os alunos a se aperfeiçoarem nas habilidades de fala, audição e leitura. Neste sentido, este projeto estava mais integrado com o treinamento lingüístico do que o projeto anterior. Todavia, a instrução do professor era mínima e separada do treinamento lingüístico real. Foram oferecidas aos alunos oportunida-

des para se aconselhar com o professor sobre a aplicação das estratégias de aprendizagem, mas os sujeitos deveriam aplicá-las e praticá-las sozinhos. Encarado sob esta perspectiva, como o treinamento do aprendiz não é tão ligado ao treinamento de língua, o projeto torna-se menos integrado. Para avaliação foi aplicado um questionário no final do projeto que, no entanto, visava apenas verificar as atitudes em relação à autonomia na aprendizagem e não em relação ao treinamento dos aprendizes.

Como pudemos verificar, a análise desses projetos de intervenção no processo de aprendizagem de L2 nos sugere a necessidade de muitos mais projetos de pesquisa aplicados e testados em sala de aula, para que se chegue a conhecimentos e evidências mais esclarecedores do uso de estratégias no processo de aprendizagem de uma L2.

Podemos afirmar que existem, no entanto, alguns pontos consensuais que podem guiar o professor que deseja oferecer aos seus alunos oportunidades sistemáticas para aprender como aprender:

O professor deve:

- (1) alertar os alunos para o valor e importância das estratégias cujo uso estão treinando e dar-lhes oportunidades para experimentar seu valor.
- (2) treinar estratégias cognitivas e meta-cognitivas, estas últimas com o objetivo de despertar a consciência ou provocar a reflexão sobre a natureza da aprendizagem, e treinar habilidades necessárias para planejar, monitorar e avaliar atividades de aprendizagem.

- (3) determinar como integrar treinamento em estratégias com treinamento lingüístico, levando em consideração, especificidade, autonomia de aplicação e as necessidades dos aprendizes.
- (4) ao avaliar o treinamento do aprendiz, considerar se houve mudanças nas atitudes dos alunos quanto ao treinamento em estratégias, se a estratégia de aprendizagem foi adquirida, se houve melhora no desempenho das tarefas, se a estratégia de aprendizagem continua em uso ao longo do tempo e se ela é utilizada em contextos semelhantes.

5. Conclusão

Como pudemos verificar, a pesquisa em L2 que se concentra na influência dos fatores afetivos e cognitivos na aprendizagem, não conseguiu até agora apresentar resultados que apontem para uma direção de otimização do processo ensino/aprendizagem de alunos com prognósticos desfavoráveis de sucesso.

Parte da pesquisa realizada nos anos 70 preocupou-se em caracterizar o "bom aprendiz" de L2, entendendo que tal procedimento levaria a uma melhor compreensão de suas estratégias de aprendizagem e que, a partir daí, tais estratégias poderiam ser repassadas aos "maus aprendizes". No entanto, as tentativas de intervir no processo de aprendizagem de alunos com prognósticos de insucesso foram poucas e seus resultados não muito satisfatórios, uma vez que se concentram nos fatores cognitivos, deixando de lado os fatores afetivos.

Nosso trabalho vem, diante deste quadro, procurar intervir no processo de aprendizagem de L2 com alunos caracterizados como propensos ao insucesso, contrabalançando estes dois tipos de fatores. E, para tal, toma como base teórica em especial, o Modelo de Dulay, Burt e Krashen (1982), no que diz respeito ao Filtro Afetivo, levando, no entanto, em consideração todas as críticas tecidas ao modelo em questão. Tem como subsídio teórico ainda, a pesquisa em Aptidão Lingüística, principalmente Carroll e Sapon (1959/1963) e a análise apresentada sobre o assunto por Skehan (1989) e finalmente baseia-se no trabalho apresentado por Wenden e Rubin (1987) acerca de Estratégias de Aprendizagem.

III - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

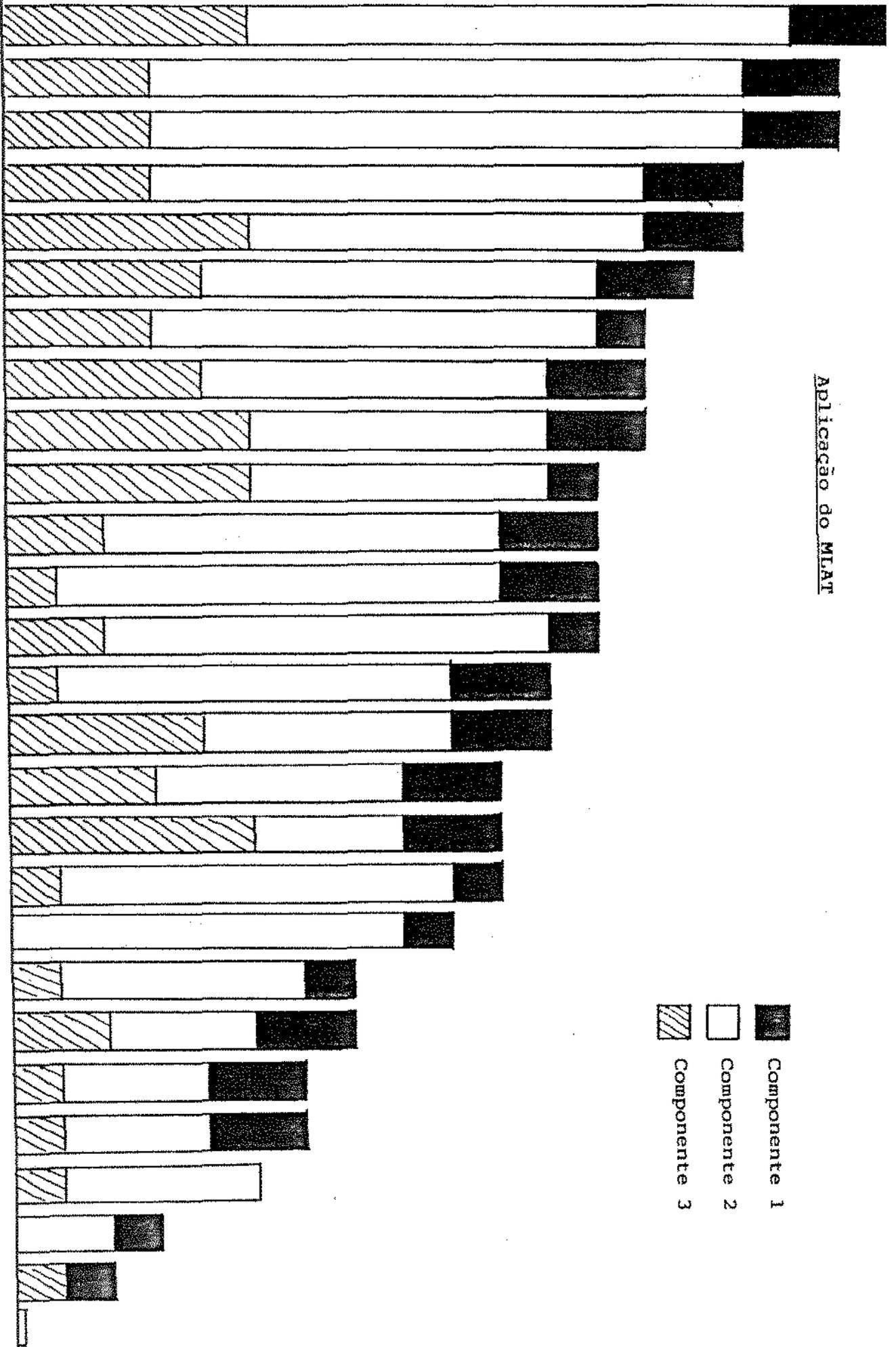
1. A Aplicação do MLAT

A aplicação do MLAT no contexto do presente trabalho não teve como objetivo específico verificar a relação entre os índices de aptidão lingüística e outras variáveis que possam estar influenciando o processo de aprendizagem de L2.

Neste trabalho, o referido teste foi utilizado menos como um instrumento previsor do que como selecionador de aprendizes de línguas portadores de características de insucesso. As características previsoras do teste não foram, nem poderiam ter sido consideradas, já que houve intervenção no processo de aprendizagem.

Já que o objetivo desta pesquisa é verificar em que medida uma intervenção centrada na otimização de estratégias gerais de aprendizagem pode influir no desempenho de alunos com prognósticos de insucesso, o MLAT cumpriu apenas a função de selecionar aprendizes com o perfil desejado.

Aplicação do MLAT



2. A Aplicação do Questionário sobre Motivação e Atitudes

Nosso propósito original era selecionar sujeitos que apresentassem o perfil do aprendiz com baixos índices de aptidão linguística, e verificar a situação de seus quadros de motivação e atitudes para com a língua e cultura alemãs. Para cumprir tal objetivo utilizamos, após a seleção efetuada através dos resultados da aplicação do MLAT, o Questionário sobre Motivação e Atitudes adaptado por Viana (1988) da versão de Reves (1987).

Verificamos a presença de altos índices de motivação nos oito sujeitos submetidos a tal questionário. Este resultado pode ser atribuído à situação específica da língua alemã na Universidade Estadual de Campinas, que praticamente impossibilita a existência de aprendizes com baixos índices de motivação, uma vez que esta disciplina é oferecida em caráter eletivo ou extra-curricular.

Já destacamos, em nossa introdução, a existência de certas limitações inerentes aos questionários de perguntas diretas sobre motivação e atitudes. Assim, decidimos observar se os resultados obtidos se confirmavam durante as sessões de acompanhamento. Especialmente nas sessões com o grupo experimental, observamos que alguns aprendizes não confirmaram totalmente suas respostas ao questionário. Selecionamos algumas afirmações dos sujeitos do grupo experimental que demonstram que a alta motivação aferida inicialmente não se reflete nas atitudes dos aprendizes no desenvolvimento do processo de aprendizagem do alemão :

"...o curso está abandonado..." S1

"...nem me lembro o que foi dado na outra aula..." S1

"...só peguei vinte minutos antes da aula..." S2

"...não estudo muito..." S3

"...está dando para encaixar o alemão..." S3

"...quando escolhi o alemão, foi porque S1 me convidou, não foi uma vontade..." S3

"...não tenho estudado com afinco..."

"...meus pais queriam que eu estudasse alemão, eu não queria por revolta..." S4

"...o que eu sei de alemão, eu aprendo só em sala de aula..."

" S3

Tampouco pudemos extrair das respostas obtidas qualquer informação significativa quanto às atitudes dos sujeitos em relação ao povo alemão. As respostas em geral configuram estereótipos, principalmente aqueles veiculados pelos meios de comunicação. Sendo assim,, o povo alemão é considerado "frio", "fechado", "organizado" e "sério". É interessante notar que tais adjetivos são, às vezes, utilizados concomitantemente, o que dificulta estabelecer em que medida a atitude global do sujeito é "positiva" ou "negativa".

2.1. Questionário sobre Motivação e Atitudes - dados obtidos

1) Porque você estuda alemão ?

- S1 - porque acresce meus conhecimentos e porque acho alemão um idioma interessante.
- S2 - para cultura geral e porque há quase cem por cento de chance de eu precisar futuramente.
- S3 - para enriquecer meus conhecimentos
- S4 - para poder ler e compreender textos e conversação em alemão.
- S5 - além de ser interessante (necessária) à faculdade, eu gosto de estudar línguas, pois é fundamental para a compreensão de outras culturas, e alemão não é língua latina.
- S6 - basicamente por dois motivos: em primeiro lugar, porque é uma língua de absoluta importância; em segundo lugar, porque é uma língua bonita, que me agrada. Também porque tenho alguns amigos que falam alemão e gostaria de me comunicar (mesmo que minimamente) em alemão.
- S7 - porque tenho vontade de conhecer o maior número possível de línguas, e acho que uma das mais importantes é o alemão.
- S8 - porque desejo ampliar meu horizonte cultural, através de textos em alemão.

2) Qual a sua opinião sobre a língua alemã?

- S1 - como já disse acima, acho que é um idioma interessante.
- S2 - é mais complicado que o inglês, mas não é difícil.
- S3 - me parece ser uma língua difícil de se aprender, mas é bela e interessante. Além disso, é fundamental para quem quer

(precisa) trabalhar em multinacionais (não é meu caso).

- S4 - é um pouco difícil, devido a construções, às quais não estamos acostumados.
- S5 - por enquanto estou gostando, é uma língua lógica. Apesar de ser muito diferente do português, a fonética, etc, eu gosto do som.
- S6 - como já disse, é uma língua importante, tanto profissionalmente, quanto culturalmente. É também uma língua bonita.
- S7 - uma língua não difícil, mas com escrita e pronúncia bem diferentes das que conheço.
- S8 - é uma língua um pouco difícil, por não ser de origem latina.

3) No seu grupo de amigos, qual a opinião deles sobre a língua alemã ?

- S1 - como faço curso de letras, meus colegas de curso têm opiniões compatíveis com a minha, ou seja, acham-na interessante e de certa maneira útil para incrementar o currículo, abrindo maiores chances de uma futura colocação.
- S2 - eles dizem que o alemão é difícil.
- S3 - talvez a mesma que a minha, não sei ao certo.
- S4 - acham um pouco difícil.
- S5 - o que mais se ouve falar é que alemão é uma língua "dura" e que deve ser difícilíssimo de estudar, o que eu acho que é um tabu. Tenho também muitos amigos que estudam alemão.
- S6 - acham uma língua importante (embora considerem o inglês muito mais), porém muito difícil. Os que não estudaram acham loucura estudar (pelo grau de dificuldade).

S7 - uma língua muito complicada.

S8 - acham interessante o seu aprendizado. Porém, um amigo meu, por ter mais contato com os Estados Unidos, acha que somente o inglês é suficiente, o que eu considero um absurdo.

4) Algum dos seus amigos usa a língua alemã ? Em qual situação?

S1 - não, não me lembro de nenhum.

S2 - não

S3 - que eu saiba, nenhum.

S4 - sim, para conversar em família.

S5 - sim, profissionalmente, nos estudos e como forma de comunicação.

S6 - com exceção de amigos (poucos), conheço duas pessoas que falam o alemão. Um brasileiro (que infelizmente usa pouco) e uma holandesa (que usa o alemão somente na Alemanha, em viagens).

S7 - não.

S8 - alguns são filhos de alemães ou austríacos. Não tenho nenhum amigo que domine o alemão, sem ter sido aprendido em família.

5) O que você espera alcançar aprendendo alemão ?

S1 - espero chances de poder usá-lo tanto profissionalmente, como para possíveis viagens.

S2 - ter uma base da língua (o domínio).

- S3 - poder distingui-lo de outras línguas, quando se tratar de filmes e citações. Ter um conhecimento suficiente para não ficar "boiando", quando ouvir alguém falando tal língua. Não espero ter fluência ao falar.
- S4 - aumentar os conhecimentos em línguas estrangeiras.
- S5 - a compreensão de toda uma cultura, poder me comunicar com um número maior de pessoas, a utilização desta língua na minha profissão, etc.
- S6 - espero entender. Espero conseguir me comunicar em alemão (mesmo que minimamente).
- S7 - conhecimento, além de esperar morar e trabalhar na Europa, espero entrar numa multinacional (ou não) e ir para a Europa. Como não sei para qual país irei, pretendo conhecer o alemão.
- S8 - poder conhecer melhor o que acontece nos países de língua alemã, nos aspectos mais variados.

6) Você já teve contato com a língua alemã antes de entrar neste curso na Unicamp ? Onde ? Por quanto tempo?

- S1 - já, com um professor particular, por cerca de seis meses, mas já faz muito tempo.
- S2 - não.
- S3 - não.
- S4 - não.
- S5 - sim, tenho um amigo alemão que morou uns cinco meses na minha casa.

S6 - sim, viajando, conheci dois alemães que conversavam entre si (em alemão). A holandesa que ficou em casa falava às vezes (lia muito). Tenho também um amigo em Frankfurt, mas nos comunicamos em espanhol.

S7 - não.

S8 - não.

7) Além de português, você fala outra língua? Como aprendeu? Quanto tempo?

S1 - possuo conhecimentos de inglês, pois fiz quatro anos de curso.

S2 - inglês. Em Instituto de Idiomas e Colégio durante três anos.

S3 - não, eu apenas leio e falo um pouco de inglês. Aprendi no Colégio (três anos) e aqui na Unicamp (dois anos). Ambos fracos.

S4 - sim. Inglês, em curso de inglês, durante seis anos.

S5 - falo italiano, morei na Itália e minha família é italiana.

S6 - aprendo francês aqui mesmo na Unicamp. Também faço curso de espanhol.

S7 - inglês, aprendo através de cursos particulares, por dois anos aproximadamente.

S8 - Sim, sei um pouco de inglês e Francês. Estudei n Cultura Inglesa e o Francês comecei a aprender aqui na Unicamp.

8) Você tem contato com outras pessoas que usam outra língua estrangeira, além do alemão?

S1 - não.

S2 - sim.

S3 - não.

S4 - sim.

S5 - sim, inglês.

S6 - as pessoas usam muito o inglês (para leitura, viagens).

S7 - sim.

S8 - sim, pessoalmente me correspondo com o exterior.

9) O que você acha dos países falantes de alemão (Alemanha Ocidental, Áustria e Suíça)?

S1 - não possuo muito conhecimento sobre estes países, mas pretendo conhecer a Áustria assim que puder.

S2 - a mesma coisa que eu acho dos outros países do primeiro mundo, são mais organizados, mais rígidos.

S3 - no momento não consigo formar uma opinião (da Suíça gosto do chocolate).

S4 - acho que estão bem mais desenvolvidos e com nível de vida melhor que aqui.

S5 - nunca estive em nenhum desses, mas dever ser lindíssimos e interessantes. Um outro tipo de organização, tudo muito diferente.

S6 - nunca estive em qualquer desses países. Do que li e ouvi, a organização me agrada, o respeito mútuo também.

S7 - são países estáveis (economia), com tradição (história), fatores que fazem com que eu tenha interesse para conhecer. São países que valorizam a cultura, o que acredito ser importante.

S8 - lugares onde existe uma riqueza artística, científica e literária muito grande.

10) E dos povos que falam alemão, o que acha? Porque você pensa assim? Baseado em coisas que leu? Ouviu? Viu?

S1 - acho que é muito difícil julgar esses povos, porque não pos-
suo contato e nem li nada a respeito deles.

S2 - são sérios, rígidos. Quem já leu, ouviu e viu sabe disso.

S3 - segundo filmes e livros, os alemães me parecem autoritários.
Os suíços são pessoas amáveis. Conheci alguns em uma festa
suíça, onde trabalhei por quatro dias.

S4 - acho que são um pouco fechados, frios. Baseado em relatos de
conhecidos que moraram lá.

S5 - eles são muito diferentes. Não só na maneira de se relacio-
narem com outras pessoas, como nos focos de interesses.

S6 - li muito pouco sobre estes povos. Do contato que tive, gos-
tei muito. São pessoas agradáveis, inteligentes.

S7 - são povos que possuem história e cultura. Possuem uma tradi-
ção. Mas também são fechados. Penso baseado no que li e
principalmente ouvi.

S8 - acho que é um povo mais frio. Digo isso por experiência pes-
soal.

11) Você pensa que os estudantes falantes de alemão são di-
ferentes dos estudantes brasileiros? Porque?

S1 - diferentes não, mas portadores de cultura e costumes um tan-
to diferentes.

- S2 - não entendi a pergunta.
- S3 - não, para mim, todo tipo de estudantes tem características semelhantes. O que muda é a técnica e a política de ensino.
- S4 - sim, porque possuem cultura diferente.
- S5 - certeza, outro tipo de formação escolar, de erudição.
- S6 - em parte. Talvez seja preconceito, mas penso que são disciplinados (mas isso é muito cultural). O que é indiscutível é a diferença no sistema escolar.
- S7 - algumas diferenças é claro que acredito existirem, mas no geral acredito que não existam muitas diferenças.
- S8 - sim, porque a condição à que um jovem alemão está submetido é muitíssimo favorável ao estudo de qualquer área.

12) Como soa o alemão para você :

- a) romântico c) bonito e) fácil g) outros
 b) duro d) feio f) difícil

- S1 - b) e f)
- S2 - g) (mais complicado que o inglês).
- S3 - b) e c).
- S4 - f).
- S5 - c) e f).
- S6 - c) e f).
- S7 - g).
- S8 - f).

13) é importante para você, aprendendo o alemão :

- a) ler c) falar
 b) escrever d) compreender JUSTIFIQUE.

S1 - no aprendizado de uma língua estrangeira, todos esses itens são importantes de igual maneira, porque um complementa o outro.

S2 - os quatro itens, pois isso é dominar uma língua.

S3 - a língua universal é o inglês. Ele é fundamental saber ler, falar e escrever. Como eu não tenho nenhum contato com alemães, então compreendendo-o já é suficiente.

S4 - d).

S5 - os quatro itens.

S6 - c) e d).

S7 - como pretendo trabalhar com empresas cuja sede fica em países que falam alemão, acredito ser importante para um bom trabalho, ler, escrever, falar e compreender o alemão.

S8 - a) e d) para absorver melhor o que me interessa.

14) Você gostaria de morar para sempre num país de língua alemã ? Justifique.

S1 - não, porque apesar de tudo, eu gosto demais do Brasil e acho que a adaptação num país assim é muito difícil.

S2 - não sei. Depende das circunstâncias.

S3 - não, eu adoro o Brasil e o brasileiro (port.). Além disso, não conheço suficiente os países de língua alemã: poderia

não me adaptar a eles.

S4 - não, por ter clima muito frio.

S5 - prá sempre ? Gostaria muito de visitar, mas sempre é um tempo muito longo. Não sei se me habituaria a uma maneira de viver totalmente diferente. Os hábitos são muito diferentes, as músicas, o clima, a língua, a educação.

S6 - eu não gostaria de morar prá sempre em lugar nenhum. Gostaria de conhecer países de língua alemã, viver um tempo neles. Mas gostaria de conhecer também outros lugares. Talvez conhecendo-os, algum dia eu encontre o lugar para eu viver para sempre.

S7 - sim, se for para trabalhar e for bem recebido, me dar bem, pretendo morar para sempre.

S8 - não, porque num país como o Brasil voce tem liberdade. Lá nesses países voce tem seu modo de vida cerceado pelas próprias pessoas que vivem a seu redor.

15) Mencione três coisas que você levaria daqui, se você fosse morar em outro país.

S1 - não consigo imaginar o que eu levaria, pois não pretendo abandonar o Brasil.

S2 - é difícil estabelecer o que eu levaria ou não, a menos que eu estivesse nessa situação real.

S3 - minha família, meu bairro e meu cachorro.

S4 - minhas roupas, livros e uma máquina fotográfica.

S5 - músicas.

- S6 - meus discos e fitas. O endereço das pessoas que gosto e alguns livros.
- S7 - se fosse para trabalhar, iria sozinho, levando apenas meus pertences.
- S8 - não sei, na hora eu penso. Mas eu teria tantas coisas, que eu preferiria não levar nada.

3. Relatório do Professor

Após a aplicação do MLAT e do Questionário sobre Motivação e Atitudes solicitamos do professor da classe um relatório contendo informações sobre traços gerais de personalidade dos oito sujeitos no início do semestre, bem como a participação desses sujeitos em atividades específicas em sala de aula.

Nosso propósito era obter do professor um perfil psicológico e social dos sujeitos selecionados, a fim de podermos estabelecer uma comparação com o quadro geral dos mesmos sujeitos após encerradas as sessões de acompanhamento no final do semestre e, com os resultados destes procedimentos, testarmos a nossa hipótese inicial.

O relatório inicial do professor continha as seguintes informações que resumimos a seguir :

1) Perfil psicológico dos sujeitos

- S1 - muito risonho, tímido, quieto, pouco participativo.
- S2 - introvertido, sem participação.
- S3 - extrovertido, dinâmico, alegre, participativo.
- S4 - muito ansioso, não consegue participar.
- S5 - simpático, participativo.
- S6 - simpático, pouco participativo.
- S7 - interessado, esforçado, participativo.
- S8 - tímido, pouco participativo.

2) Participação em atividades desenvolvidas em sala de aula

- a) trabalho em pares e em grupos : todos participam.
- b) dramatização: quando solicitado, S3 representa melhor. S4 tenta representar, mas não é engraçado. Em geral esta atividade vira brincadeira, ninguém leva a sério.
- c) sujeitos que se voluntarizam em sala de aula : S3, S5 e S7.

4. Discussão

Os sujeitos selecionados apresentam, após coletados os dados iniciais, perfis já delineados anteriormente por Stern (1975), Reves (1987), Naiman et al. (1978) e Cohen et al. (1980/81), que caracterizam o "avesso" do bom aprendiz, ou seja, baixos índices de aptidão lingüística (compare gráfico à página 57), um quadro geral de motivação incoerente com sua atitude relativa ao processo de aprendizagem, atitudes estereotipadas com relação à cultura

da língua-alvo e estratégias relativamente "pobres" de aprendizagem.

A observação dos sujeitos selecionados revela, portanto, que variáveis anteriormente apontadas como responsáveis pelo insucesso no processo de aprendizagem de L2, já se encontram refletidas em cada caso particular, possibilitando então sua constatação nos primeiros estágios do processo de aprendizagem de alemão, através dos procedimentos adotados.

Esta constatação nos remete, então, ao próximo passo que será o processo de intervenção como tentativa de reversão do quadro inicial descrito neste capítulo.

IV - O PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Brown et al. (1983) definem os estudos de intervenção como pesquisa que envolve alguma tentativa de melhorar o desempenho dos aprendizes. Um dos seus propósitos é desenvolver e avaliar a teoria cognitiva, acreditando que a compreensão dos processos cognitivos e dos mecanismos de aprendizagem em ação em determinado domínio e, também, a compreensão das diferenças individuais de desenvolvimento, colocariam o professor/pesquisador em posição de ajudar seus alunos a desempenharem com maior eficiência.

1. As Sessões de Acompanhamento

Foram realizados encontros semanais, que chamamos de sessões de acompanhamento, com duração de uma hora cada uma com os sujeitos selecionados pelo MLAT. Dito sujeitos foram selecionados e, sendo que um deles não dispunha de tempo para se submeter à pesquisa, o grupo ficou reduzido a sete elementos que foram divididos em um grupo experimental de quatro elementos e um grupo de controle de três elementos.

1.1. As Sessões de Acompanhamento do Grupo de Controle

As sessões de acompanhamento do grupo de controle caracterizaram-se por oferecer um "placebo", ou seja, os alunos foram expostos ao mesmo insumo lingüístico, às mesmas estratégias de ensino e ao mesmo tipo de relacionamento professor/aluno a que ti-

nham sido expostos durante as aulas regulares de alemão.

O grupo de controle, composto de três alunos compareceu a três sessões. Reunir este grupo foi problemático, devido à não coincidência de horários. Por tal motivo, o número de sessões e seu tempo de duração foi menor no total.

1.1.1. Sessão 1

Nesta sessão fizemos uma revisão das primeiras três lições do livro didático⁵, o que propiciou a obtenção de dados sobre os sujeitos. Dois dos elementos do grupo trabalham, S7 como estagiário e S6 como pesquisador. S5 somente estuda. S7 cursa Engenharia Química, S6 Direito, já tendo cursado Política e S5 História da Arte, já tendo cursado Ciências Sociais, e estando estudando espanhol e francês.

Todos os elementos do grupo afirmaram não ter tempo para dedicar ao estudo de alemão e, dessa forma, só aprendem o que aproveitam em sala de aula. Fizeram perguntas sobre a matéria, pediram explicações gramaticais e exemplos e esclareceram dúvidas. Disseram ter gostado desta primeira sessão.

1.1.2. Sessão 2

Na sessão anterior havíamos revisto o vocabulário e gramática das três primeiras lições. Nesta sessão iniciamos um levantamento do vocabulário da lição quatro, através de perguntas em alemão sobre as refeições e conteúdo das refeições, assim como as

preferências dos sujeitos. A seguir, simulamos uma situação de restaurante, onde cada aluno fez seu pedido, reclamações e pediu a conta. Finalmente esclarecemos dúvidas gramaticais e os sujeitos fizeram alguns exercícios do livro.

1.1.3. Sessão 3

Fizemos revisão da lição quatro, fazendo perguntas para verificar vocabulário e gramática. Avançamos em direção ao fim da lição, passando por todos os exercícios do livro, apresentando situações contidas no material didático para o grupo resolver.

1.2. As Sessões de Acompanhamento do Grupo Experimental

As sessões de acompanhamento do grupo experimental foram realizadas em uma sala a prova de som, onde procuramos colocar os alunos à vontade. Nosso objetivo, nestas sessões, foi que os sujeitos se conscientizassem de sua importância como pessoas, para o melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem da língua alemã.

De modo a diminuir a resistência do Filtro Afetivo dos sujeitos, tentamos nos familiarizar com traços de sua personalidade, seus interesses e aspirações, criando um clima confortável e uma atmosfera de camaradagem e compreensão. Para evitar-lhes falsas expectativas, discorremos sobre o processo de aquisição de segunda língua como um processo de integração de conhecimento

linguístico e/ou pragmático em que se encontram em operação várias estratégias de aprendizagem e, a seguir, mais especificamente, sobre a importância que vem sendo dada ao aprendiz como ser social, que reage às pressões sociais positivas ou negativas e, como ser psicológico, cujo comportamento é influenciado tanto por fatores afetivos quanto intelectuais.

Comentamos e exemplificamos lentamente dois tipos de estratégias de aprendizagem, as gerais de Stern (1975) e as mais específicas de Rubin e Thompson (1982). Sempre que possível tentamos averiguar a opinião dos sujeitos a respeito das estratégias apresentadas. Todos os esclarecimentos foram dados oralmente. Os sujeitos não receberam qualquer material escrito sobre o assunto. O relato que se segue é fruto de anotações do diário do pesquisador e da transcrição das gravações destas sessões de acompanhamento.

1.2.1. Sessão 1

Nesta primeira sessão fizemos um breve relato da situação do Ensino de Língua Estrangeira nos últimos anos, lembrando a mudança de enfoque de um ensino onde os métodos e professores eram o mais importante, para um ensino voltado para as necessidades dos alunos. Observamos que, nessa postura, conscientizar o aluno sobre suas próprias capacidades e limitações vem assumindo grande importância para a otimização da aprendizagem individual. Solicitamos, então, que os sujeitos discorressem um pouco sobre como

estudam alemão intra e extra-classe. A seguir, apresentamos um resumo do relato de cada um deles.

S1 : Já havia estudado alemão anteriormente com professor particular. Costuma gostar de "dar uma olhadinha" no livro antes da aula. Não se senta para estudar em casa ("a matéria ainda está fácil"). Anota, em sala de aula, o menor número possível de palavras e apenas uma vez cada palavra. Tem boa memória ("olha e grava"). Em sala de aula nunca é voluntário, mas gosta quando é chamado.

S2 : Este semestre teve seu primeiro contato com a língua alemã. Acha difícil a pronúncia. Sua principal estratégia é ler várias vezes para fixar melhor. Lê em voz alta. Usa a figura para gravar o significado das palavras. Quando não há figura, lê várias vezes a tradução. Só traduz palavras, não frases. Associa as palavras com o inglês.

S3 : É seu primeiro contato com a língua alemã. Costuma ler em voz alta e fazer cópia dos textos pequenos. Não estuda muito ("não tenho tempo"). Faz somente o que a professora pede em sala de aula. Tem dificuldade com língua estrangeira. Teve uma má experiência no aprendizado de inglês porque a classe era muito heterogênea. Acha que sua turma de alemão é mais homogênea. Não entende quando a professora fala alemão na classe. Ainda não utilizou a fita cassete que acompanha o livro didático. Diz que, por enquanto, está "dando para encaixar o alemão" entre outras ativi-

dades.

S4 : Coursou um semestre de alemão como ouvinte na Unicamp e, agora, está repetindo o mesmo curso. Na primeira vez faltou muito porque estava trabalhando. Neste semestre, das quatro horas de aula semanais, só está comparecendo a duas. Não tem estudado alemão sistematicamente. Mas, quando estuda em casa, faz os exercícios que a professora pede, lê as palavras que não conhece e faz cópias de exercícios inteiros "por causa da grafia". Há muitas coisas que não entende e "precisaria" perguntar, mas não o faz. Às vezes pede ajuda aos colegas durante as aulas.

Perguntados sobre seu contato com a língua e cultura alemãs (filmes, revistas) tornou-se evidente que a sala de aula é o único ambiente em que tal contato se dá. Sobre sua participação em sala de aula, afirmam que, em geral, gostam de ser chamados a participar, mas não se voluntarizam. Sobre a professora, dizem gostar da sua maneira de conduzir a aula e sua opinião sobre o grupo é que é muito divertido.

1.2.2. Sessão 2

Nesta sessão falamos brevemente sobre as estratégias gerais para melhorar a aprendizagem propostas por Stern (1975), que são:

- Desenvolver estratégias positivas, estar disposto a aprender (insistir). Descobrir suas próprias estratégias.

- Desenvolver postura ativa na tarefa de aprender : adotar uma atitude de responsabilidade pessoal pelo próprio aprendizado, selecionar objetivos para si próprio ou adotar os propósitos do programa, não depender somente do professor.

- Adotar uma atitude mais relaxada quanto à nova língua, aceitando melhor a desorientação e frustração que ocorrem nos primeiros estágios de aprendizagem, aprendendo a viver na incerteza, não tendo medo de cometer erros para aprender e tentando se identificar com o falante nativo (imitando). Para isso é preciso observação aguda e constante e prática contínua.

- Desenvolver conhecimento técnico sobre como aceitar a nova língua, isto é, descobrir como lidar com problemas de linguagem de maneira mais econômica e eficaz (sanar logo as dúvidas, procurar ajuda).

- Experimentar e planejar para organizar e depois revisar :
 - formar hipóteses para descobrir regras e relações com o já aprendido (advinhar).
 - organizar-se e reorganizar-se constantemente
 - ter propósito firme e ser sistemático

- Encarar o significado como um desafio - procurar descobrir conotações sócio-culturais subjacentes.

- Ter boa vontade para usar a língua em comunicação oral, através de prática deliberada com colegas ou em comunicação autêntica, ou, até mesmo, em situações imaginárias, avançando para além do seu nível de competência. Tentar cooperar com o professor, aproveitando as oportunidades que lhe são oferecidas. Lembrar-se sempre de que não faltará ajuda, se houver disposição para esquecer o "embaraço", a "dignidade" e o "orgulho". Avançar para além do seu nível de competência pode ser comparado à situação de aprender a tocar piano, onde só a técnica não é suficiente, sendo necessário o desafio de maior grau de dificuldade para haver crescimento.
- Auto-monitorar-se e ter sensibilidade crítica no uso da língua, aprendendo com os erros e não assumindo atitude de indiferença. Encarar o erro como um desafio a enfrentar e não como uma barreira intransponível.
- Tentar separar, cada vez mais, a língua aprendida da língua materna, mesmo que o vocabulário ainda seja limitado.

Os alunos fizeram anotações e, a seguir, pedimos que refletissem sobre esses pontos para uma discussão no próximo encontro. Na segunda parte da sessão solicitamos que cada aluno falasse sobre sua história pessoal, sua personalidade, seu curso na Unicamp, seus planos para o futuro, com o objetivo de observar traços de personalidade que pudessem estar contribuindo para seu sucesso ou insucesso na aprendizagem da língua alemã.

S1 : nascido em Valinhos. Pai, contador aposentado; mãe dona de casa. Possui três irmãos e uma irmã. Infância : gostou de entrar para a escola com três para quatro anos. Com cinco anos já escrevia e lia. Muito amigo dos irmãos, muita união entre eles. Acha-se mais parecido com a mãe, que está sempre sorridente. Se considera calmo e tímido. Há poucas ocasiões em que perde a calma. Não se lembra de nenhuma delas. Sua atitude em sala de aula : "entro mudo e saio calado". Depois de estudar pintura e inglês, decidiu entrar para o curso de Linguística da Unicamp. Para os colegas é branda, calma, tranquila.

S2 : natural de Campinas. Pai, professor no Senai; mãe, dona de casa. Filho mais velho. Tem dois irmãos mais novos. Infância : acha que por ser o mais velho, é o mais introvertido e só sabe guardar as coisas para si. Acha difícil falar sobre os pais, que cobram maior abertura de sua parte, mas ele prefere guardar o que sente e sabe para si e acrescenta que, como toda pessoa, ele também tem um pouco de neurose. Cursa Engenharia de Alimentos. Os colegas o consideram calado, tenso, reservado.

S3 : natural de Campinas. Pai, caminhoneiro aposentado ; mãe, dona de casa. Possui cinco irmãos, dois mais velhos e três irmãs. Infância : pai sempre ausente, daí a relação mais difícil com ele. Mãe acomodada. Residia em bairro pobre, onde soltou pipa, brincou com bolinha de gude, brigou com os moleques na rua. Não queria ir para a escola. Preferia ficar brincando. Aprendeu a

"se virar" sozinho. Nunca apreciou estudar em casa, só em sala de aula. Teve de estudar porque os irmãos entraram para a Universidade. Gostaria de fazer Educação Física e ter uma loja. Cursa lingüística. Considera-se alegre e os colegas têm a mesma opinião dela. Escolheu alemão, para aprender mais uma língua, não foi uma "vontade", foi um convite de um colega.

S4 : (em sessão individual). Nascido em Juiz de Fora, Minas. Veio para Campinas com 18 anos. Pai aposentado do exército; mãe dona de casa. Filho único. Relação difícil com os pais. Pai nervoso, autoritário e teimoso. Mãe mais calma, mas de "mentalidade arcaica". Teve problemas de relacionamento em Campinas, por vir de fora. Demorou para se adaptar e encontrar amigos. Infância : longe de parentes, que só via nas férias. Sempre estudou em colégio de freiras. Como era rebelde, foi para um colégio mais duro, onde recebia borrachadas autorizadas pela mãe. Foi criado em regime de medo. Tinha pesadelos de 1973 a 1975. Depois passou para colégio de padre. Quando chegou ao colegial, estava desanimado, cansado. Prestou exame vestibular em Petrópolis. Saiu de Minas saturado. Cursa atualmente sexto ano de Engenharia Mecânica na Unicamp. Não decidiu estudar alemão, os pais é que sugeriram. A princípio não queria, depois chegou à conclusão de que precisava de mais uma língua. Por causa do que este sujeito chamou de "todos os meus desgostos", não estudou, nem tem estudado como deveria. Não é compreendido pelos pais. Julga-se um revoltado. O professor o considera ansioso.

1.2.3. Sessão 3

Revisamos inicialmente as estratégias gerais de aprendizagem propostas por Stern (op.cit.), e, baseados em Rubin e Thompson (1982), expusemos resumidamente algumas estratégias específicas para retenção de vocabulário e prática geral de língua. Procuramos verificar quais delas já vinham sendo utilizadas pelos sujeitos e quais iriam ser tentadas para facilitar o processo de aprendizagem de alemão. A seguir, discriminamos as estratégias específicas apresentadas :

- Ache seu próprio caminho :
 - coloque as palavras em colunas (com os devidos artigos) separadas para masculino, feminino e neutro, e sua tradução em outra. Estude a lista do começo para o fim e do fim para o começo.
 - faça cartões individuais para cada palavra
 - estude as palavras e suas definições isoladamente, depois no contexto de sentenças
 - diga as palavras em voz alta
 - escreva as palavras muitas vezes
 - grave as palavras e sua tradução e depois ouça
 - sublinhe as palavras problemáticas com tinta colorida
 - associe palavras com figuras ou palavras de mesmo som na sua língua
 - fique atento ao sucesso dos outros - pergunte
 - experimente se é melhor usar os olhos ou ouvidos

- persiga seus objetivos, mesmo que não sejam os do método ou os do professor.

- Organize :
 - regras de pronúncia
 - vocabulário por categorias
 - construa sua própria gramática
 - estabeleça um horário regular para estudar
 - aprenda algo novo todo dia

- Seja criativo :
 - faça experiências com regras gramaticais
 - procure novas maneiras de usar as palavras
 - escreva poemas curtos
 - jogue com as palavras

- Tire proveito da situação :
 - tente responder (em silêncio), mesmo que não seja chamado
 - faça perguntas na língua-alvo
 - tente se relacionar com os nativos
 - tente se relacionar com os colegas na língua-alvo
 - ouça a língua-alvo regularmente
 - leia na língua-alvo regularmente
 - escreva na língua-alvo regularmente
 - tente pensar tudo na língua-alvo

- Aprenda a viver na incerteza :
 - evite depender de dicionário
 - não fique frustrado se não entender - peça explicação
 - continue falando

- Use técnicas de memória : tudo tem ligação na mente
 - use ritmo
 - use aliteração
 - associe palavras com o mundo físico
 - associe palavras com a sua função
 - use ordem natural de associação - opostos
 - aprenda classes de palavras
 - aprenda famílias de palavras
 - aprenda grupos de palavras por classe gramatical
 - associe palavras com contexto

- Trabalhe com os erros :
 - não deixe que seus erros interfiram na sua participação
 - negocie com seu professor, se quer que ele o corrija
 - aprenda com os erros, sempre que possível
 - distingua, se possível, os erros casuais dos repetitivos
 - tente entender porque comete o mesmo erro
 - tenha certeza de que entendeu a correção do professor
 - incorpore as correções no seu sistema de regras
 - repita o exercício oral de gramática feito e corrigido em classe

- perceba tudo o que causa efeito no seu desempenho; nem sempre fazer exercício de gramática melhora.
 - trate diferentemente erros de fala e erros de escrita
 - perceba a gravidade dos seus erros, especialmente daqueles que provocam reação no interlocutor
 - determine que tipo de erro é ou não tolerado na língua-alvo
-
- Use seu conhecimento de outras línguas
 - sobre pronúncia
 - sobre regras
 - sobre vocabulário
-
- Deixe o contexto guiar você
 - atente para o relacionamento entre palavras (campo semântico)
 - use contexto de sentença ou frase para extrair significado
 - atente para contexto social
-
- Aprenda a fazer advinhações inteligentes
-
- Aprenda sentenças completas - "gestalts"
 - expressões idiomáticas
 - provérbios
 - partes de músicas, poemas, comerciais
 - expressões de diálogos do texto

- Aprenda rotinas formais :
 - aprenda frases para começar e finalizar conversas
 - aprenda expressões que revelem que está entendendo
 - aprenda a envolver seu parceiro
 - aprenda a recusar e aceitar convites
 - aprenda a pedir e oferecer socorro

- Use técnicas de produção :
 - use o que sabe
 - parafraseie
 - use sinônimos
 - use cognatos
 - repita
 - peça ajuda
 - use expressões de hesitação
 - faça gestos
 - evite situações problemáticas

- Diferencie os estilos de fala :
 - observe diferenças de interlocução
 - observe variação em geral
 - observe as variações usadas pelo seu companheiro
 - aprenda gíria
 - procure outras saídas para atingir os mesmos propósitos

Após a exposição, que foi seguida de exemplos, dois dos sujeitos falaram sobre quais dessas estratégias já vinham utilizando, e quais tentariam utilizar :

S2 : Faz listas de palavras. Ainda não tem um horário fixo para estudar alemão. Nunca decorou expressões prontas. Não tem feito os exercícios do livro. Para estudar para a prova escreve uma frase do livro, traduz e depois verte para o alemão.

S3 : Já faz listas de palavras. Gosta de grifar as palavras desconhecidas. Não consegue determinar um horário para estudar alemão, nem aprender palavras novas todo dia. Tenta decorar expressões prontas. Não faz os exercícios do livro de tarefas, nem sequer conhece muitos deles. Nunca ouviu a fita cassete que acompanha o livro e não consegue pensar em alemão.

Reforçamos a idéia de sistematização do estudo de alemão, argumentando que o processo de aprendizagem é mais demorado, se tiver lugar exclusivamente em sala de aula.

1.2.4. Sessão 4

Nesta sessão entregamos aos sujeitos, conforme solicitado, cópias xerográficas contendo alguns provérbios e expressões idiomáticas em alemão e suas respectivas traduções, selecionados de acordo com seu nível de conhecimento (Apêndice 3). Pedimos, então, aos sujeitos que fizessem comentários sobre a utilização de

estratégias intra e extra-classe, assim como sobre qualquer modificação ocorrida em seu comportamento em classe. Um sumário de seus depoimentos é apresentado a seguir :

S1 : até agora não fez nada pelo alemão, que está abandonado. A partir da lição quatro vai passar a fazer listas e a grifar com cores, pois agora estão aparecendo muitas palavras novas e é preciso começar a fazer alguma coisa. Já aprendeu alguns provérbios antes e ainda não os esqueceu, o que julga interessante. Quando erra, repete o certo para não esquecer mais, e desta maneira, só erra uma vez. Faz todos os exercícios do livro, não só os que são pedidos pelo professor. Pretende estudar mais a partir de agora. Ainda não percebeu mudanças em seu comportamento, pois ainda não utilizou as novas estratégias.

S2 : seu curso na Unicamp está muito pesado. Não tem tido tempo para o alemão. Só estudou alemão por vinte minutos esta semana, e não tendo aplicado as estratégias exemplificadas pelo pesquisador, não pode sentir qualquer mudança.

S3 : percebeu que neste dia conseguiu ouvir e entender o que o professor falou. Não precisou ficar pensando e respondeu mais rápido. No dia anterior havia feito os exercícios e aprendido o vocabulário novo, portanto hoje estava entendendo melhor.

S4 : está tentando se organizar. Já fez listas de palavras, fez os exercícios, e está tentando esclarecer suas dúvidas ime-

diatamente com a professora em classe, o que não fazia antes. Está sentindo mais segurança para falar. Como não gosta de grifar no livro, passa tudo para o caderno e depois faz listas de palavras. Está se sentindo "melhor com sua consciência".

1.2.5. Sessão 5

Nesta sessão apresentamos aos sujeitos expressões de contato, de opinião pessoal, etc, que exemplificamos em contexto (Apêndice 4). Segundo o relato dos sujeitos, eles haviam faltado à metade das aulas da semana, não haviam estudado alemão e não haviam notado, portanto, nenhuma mudança pessoal.

2. Resultados do processo de intervenção

Apresentaremos, a seguir, um resumo do relatório do professor sobre mudanças comportamentais observadas após o contato dos sujeitos com o pesquisador.

2.1. Relatório do Professor

S1 : parece que se reorganizou, começou a utilizar estratégias novas para estudar. Não houve mudança em sua proficiência.

S2 : começou a participar ativamente das aulas, mudou o lugar onde sentava (ficava isolado da classe). Não era

notado, passava desapercibido. Devagar começou a se impor, sentiu-se mais firme, obteve ferramentas lingüísticas para impor sua presença. Melhorou a proficiência, se desinibiu e começou a falar mais.

S3 : observou somente o uso de estratégias para se reorganizar. Não melhorou a proficiência.

S4 : continuou ansioso, mas passou a perguntar mais, a falar mais desinibidamente e se reorganizou.

S5 : não observou nenhum tipo de mudança.

S6 : não observou nenhum tipo de mudança.

S7 : aproveitou algo dos encontros, pois tentava continuamente se lembrar do que havia aprendido com o pesquisador. Não houve mudança a nível de proficiência.

2.1.1. Avaliação Final

O objetivo da aplicação do teste para avaliação final foi fazer uma comparação entre os resultados dos "melhores" alunos da classe e os dos grupos experimental e de controle para verificarmos a extensão dos efeitos do tratamento especial recebido pelos dois grupos em relação ao restante da classe.

Poucos alunos da classe compareceram na data da aplicação, mas mesmo assim, seis dos sete alunos dos grupos observados estiveram presentes.

2.1.2. Aplicação do Teste

1) Você sabe algum provérbio em alemão ? Qual?

S1 : Zeit ist Geld

Alles gut, Ende gut.

Irren ist menschlich

S2 : Irren ist human

2) O que você diz em alemão quando alguém está doente ?

(Gute Besserung, ou Es tut mir leid, ou Schade)

S2 : Tut mir leid

S3 : Schade.

3) E quando alguém vai viajar ? (Gute Reise)

S1 : Guten Reise

4) E quando alguém vai sair de férias ?

(Gute Reise ou Gute Ferien) (ninguém acertou)

5) E quando alguém bate à sua porta ?

(Herein, ou Wer ist das?)

S1 : Wer ist das ?

S4 : Wie heissen Sie? Wer ist das ?

S6 : Wer ist das ?

S7 : Wenn ist ?

Ak : Wer ist das ?

Ax : Wie heissen Sie ?

Az : Wer ist das ?

Aw : Wie heissen Sie ?

6) E quando você sente pena que o plano de alguém não tenha dado certo ? (Es tut mir leid ou Schade)

S1 : Oh schladen

S2 : Oh Schade

7) E quando alguém esbarra em você e ele se desculpa?

(Das macht nichts) (ninguém acertou)

8) E quando você quer dar graças a Deus ?

(Gott sei dank).

S4 : Mein Gott

9) O que você pode dizer, quando quer mostrar que está entendendo uma conversa ? (ja, ich verstehe)

(todos acertaram)

10)E quando não está entendendo ?

(Wie bitte? Ich verstehe nicht.)

(todos acertaram)

2.1.3. Discussão dos resultados

Com exceção da questão 1, que versou sobre provérbios (material desconhecido para o restante da classe), todas as outras questões focalizaram expressões idiomáticas, material este que deveria estar implícito na competência lingüística dos aprendizes no final do semestre de estudo de alemão.

No entanto o resultado final do teste foi baixo para todos os alunos. A pequena exceção encontrada entre alguns alunos do grupo experimental se explica pelo acesso que tiveram a este material nas últimas sessões.

Este resultado, embora não satisfatório, indica que uma maior alteração a nível de proficiência poderá ser percebida, se houver tempo suficiente para a assimilação e prática do material fornecido durante o processo de intervenção.

Por outro lado, alterações comportamentais (maior participação nas atividades em sala de aula) e tendências para a assimilação de estratégias gerais e específicas de aprendizagem (reorganização do material didático) foram resultados positivos constatados durante e após o encerramento das sessões de acompanhamento, como observaremos a seguir.

3. Análise dos Dados Obtidos

Em Stern (1975) encontramos a seguinte descrição do aprendiz mal sucedido :

"...não desenvolve qualquer hábito de estudo eficaz e definido..." (pg. 62), "...não adota atitude de responsabilidade pessoal pelo aprendizado e se apóia muito no professor, sua atitude é passiva..." (pg. 63), "...seu conhecimento permanece sem unidade, não tenta relacionar os itens, porque seu enfoque é passivo, não sistemático e fragmentado..." (pg.65), "...o mau aprendiz se sente bloqueado frente às dificuldades para interpretar significado e adota uma atitude de abandono e não aceita esta falha como um desafio..." (pg.65).

As características dos sujeitos do grupo experimental nos lembram as que Stern (op.cit.) cita como sendo as do aprendiz "mal-sucedido", já que os sujeitos não possuíam um horário reservado para estudar alemão fora da sala de aula; não haviam tido a curiosidade (apesar de já transcorridos dois meses de aula) de verificar o conteúdo do livro de exercícios e do glossário ; não haviam tentado ouvir a fita cassete com exercícios de compreensão auditiva que acompanha o livro didático, e já que, aqueles que faziam anotações, não faziam uso de qualquer sistema.

Cohen e Aphek (1980/81) enfatizaram também a pouca sofisticação das estratégias do aprendiz "fraco", focalizando, principalmente, a aquisição de vocabulário e o papel das associações de memória na sua retenção. Realizando um levantamento das estraté-

gias de aprendizagem utilizadas pelos sujeitos do grupo experimental, verificamos a ênfase dada a tarefas simples de memorização e a falta de preocupação com questões estruturais da língua. Observemos excertos dos relatos dos sujeitos :

"...copio exercícios inteiros por causa da grafia..."(S4)

"...copio textos falando alto por causa da pronúncia..."(S2)

"...fico repetindo as palavras até gravar..." (S1)

"...só traduzo palavras, não frases..." (S2)

"...anoto o menor número possível de palavras, e só uma vez..." (S1)

"...quando não sei uma palavra pergunto ao colega..." (S4)

"...só não sabia uma palavra na prova..." (S4)

Tais depoimentos evidenciam baixo grau de consciência da linguagem e pouca sofisticação no contraste da língua materna com a língua-alvo, bem como pouca transferência de conhecimento linguístico. Os sujeitos favoreceram a repetição como a estratégia mais freqüente. Esta estratégia de memória requer menor engajamento mental com a tarefa de aprender (copiar palavras ou repeti-las oralmente, sem atentar para seu significado), do que outras menos favorecidas por eles, como elaboração, associação e agrupamento, que pressupõem o entendimento do significado das palavras.

A atividade de linguagem para a qual os alunos utilizaram a maior parte das estratégias específicas foi aprender vocabulário, sendo que esta não é uma tarefa integrativa tal como compreensão auditiva e comunicação oral. No entanto, não nos foi possível esclarecer se os sujeitos vêem a linguagem como uma coleção de pa-

lavras a serem pronunciadas corretamente e por isso concentram seus esforços nessa área, ou se não estão conscientes da aplicação de estratégias de aprendizagem a tarefas integrativas.

Analisando as alterações ocorridas no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos sujeitos após as sessões de acompanhamento, verificamos que houve uma primeira fase em que os sujeitos manifestaram o propósito de alterar suas estratégias e uma outra em que se pode verificar alterações efetivas no uso das estratégias gerais e específicas de aprendizagem, segundo depoimentos dos sujeitos e do professor da classe. Tomamos como base para tal afirmação os seguintes excertos destes depoimentos :

Primeira fase

"...a partir da lição quatro vou fazer lista de palavras e vou grifar colorido porque tem muito vocabulário..." (S1)

"...vou fazer agora todos os exercícios, não só os que ela manda..." (S1)

"...vou procurar um horário fixo para o alemão..." (S2,S3,S4)

"...vou fazer os exercícios..." (S1).

"...vou tentar decorar expressões idiomáticas..." (S3).

"...vou ouvir a fita..." (S4).

Segunda Fase

"...estudei para a prova, fiz os exercícios, li a lição..."(S4)

"...fiz lista de palavras..." (S4)

"...agora não fico mais com dúvidas, pergunto na hora..." (S4)

"...agora estou mais seguro prá falar..." (S4)

"...ontem fiz os exercícios, estudei as palavras novas e por isso estou sabendo mais vocabulário..." (S3)

"...não sei porque consegui entender o que a professora disse hoje, e não precisei ficar pensando, assim respondi mais rápido..." (S3).

"...percebi que quando estudei, aproveitei mais a aula seguinte..." (S3)

"...para a prova peguei uma frase do livro, escrevi o significado e depois passei de novo para o alemão..." (S2)

"...estou me sentindo melhor para falar, principalmente porque tiro as dúvidas na hora..." (S4)

"...agora estou me sentindo melhor com a consciência..." (S4).

Apesar de o objetivo deste processo de intervenção não ser o treinamento de estratégias para tarefas específicas de aprendizagem, acreditamos que o fato de os sujeitos do grupo experimental apresentarem alteração pouco significativa quanto ao uso de novas estratégias de aprendizagem pode estar relacionado, por um lado, à existência de uma tendência natural a persistir no uso de estratégias familiares e, por outro, à necessidade de maior tempo para que os sujeitos se familiarizassem com as novas estratégias, o que não foi possível devido a fatores fora de nosso controle.

Holec (1987:153) nos aponta que, quando os alunos se apresentam a nós, professores, como principiantes, eles não são particularmente "bons aprendizes". Podem ser esforçados, dóceis e

desejosos de aprender, mas não são bons em administrar seu próprio processo de aprendizagem. Isto, porém, não significa que sejam "maus adquirintes", ou que este fato os impeça de adquirir a nova língua. Um bom aprendiz pode ser um "mau adquirinte", que, submetido a um ensino competente, pode ser levado a adquirir uma L2 satisfatoriamente (o que injustamente para nós, também poderá ocorrer, mesmo se submetido a uma má instrução). Afirma, ainda, que há certos indivíduos que possuem chances limitadas de adquirir uma língua, se não for sob a forma de instrução, o que não deixa de se configurar como desvantagem para eles.

No caso específico de nossos sujeitos, quer nos parecer que, se, por uma razão ou outra, o ensino for inadequado, aliando-se a fatores tais como falta de tempo para assistir a todas as aulas ou impossibilidade de estudar em casa, será difícil satisfazer suas necessidades de aprendizagem.

Uma outra desvantagem para aprendizes deste tipo é que o ensino que eventualmente recebem é quase que exclusivamente em grupo e não individual. Isto significa que o insumo a que estão expostos será apenas parcialmente adequado às suas necessidades. E, ficando evidente a existência de um hiato entre o que necessitam e o que recebem, haverá uma correspondente redução da eficiência no processo ensino/aprendizagem.

Sob essas circunstâncias, dois cursos de ação se nos apresentam : ou encaramos a questão com pessimismo, decidindo que tal obstáculo é insuperável e que, portanto, nada pode ser feito, ou reconhecemos o fato de que a aquisição da habilidade de organização que falta aos sujeitos é o caminho para a aprendizagem de L2,

tomando sob nossa responsabilidade a tarefa de ajudá-los a se tornarem melhores administradores da própria aprendizagem.

Reconhecemos também que melhor aprendizagem pressupõe melhores aprendizes e que, mesmo com a pouca evidência de alteração no comportamento dos sujeitos, ainda assim acreditamos serem eles capazes de melhorar sua capacidade de gerir seu processo de aprendizagem, se devidamente encorajados para tal.

Observemos, finalmente, as atitudes iniciais negativas dos sujeitos frente à tarefa de governar sua própria aprendizagem :

S1 - "...o curso está abandonado..."

"...nem me lembro o que fizemos na última aula..."

"...não gosto de ficar decorando lista..."

"...entro mudo e saio calado..."

"...nunca sou voluntário..."

S2 - "...estou sem tempo..."

"...só peguei vinte minutos esta semana..."

S3 - "...não estudo muito..."

"...está dando prá encaixar o alemão..."

"...não consigo reservar um horário para o alemão..."

S4 - "...não tenho estudado com afinco..."

"...não entendo muita coisa, mas não pergunto..."

"...estou faltando bastante..."

Alguns sujeitos, porém, durante o processo de intervenção, revelaram possibilidade de alteração de seu comportamento, que se reflete desde a sua reorganização pessoal, passando pelas atitu-

des iniciais com relação à aprendizagem de alemão e se estendendo até sua proficiência. Nem sempre esta alteração foi percebida pelo próprio sujeito.

Vejam, a seguir, o depoimento do professor sobre as alterações ocorridas em dois elementos do grupo experimental :

"...de repente comecei a notar a presença de S2. Ele mudou de lugar, tomou coragem, começou a participar ativamente das aulas, se desinibiu, ficou mais seguro e sua proficiência melhorou..."

"...S4 continua ansioso, mas se reorganizou, está fazendo mais perguntas, parece não querer levar dúvidas para casa..."

Dos quatro elementos do grupo experimental, S4 foi o único a perceber sua própria mudança e a declará-la publicamente :

"...agora estou gostando...", "...é um mito, um desafio...", "...estou me sentindo melhor para falar, principalmente porque tiro minhas dúvidas na hora...", "...agora estou me sentindo bem com a consciência..."

Levando em consideração os dados observados até o presente, podemos afirmar que o processo de intervenção revelou seus efeitos mais especificamente sobre o Filtro Afetivo dos sujeitos, do que propriamente sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles, tendo em vista que a mudança real ocorrida se deu efetivamente sobre atitudes em relação ao processo de aprendizagem, e não significativamente sobre utilização de novas estratégias de aprendizagem.

A par da análise dos resultados obtidos acima, devemos levar em conta os traços de personalidade característicos de cada um dos sujeitos do grupo experimental e verificar de que forma cada

traço possa ter vindo a contribuir ou não para a resistência ao processo de intervenção, revelada pela pouca evidência de alteração.

Para procedermos a tal verificação, mostra-se necessário a tipificação dos sujeitos quanto à sua personalidade. Levando-se em consideração subsídios da Lingüística Aplicada, e à luz das observações do professor, do pesquisador e dos outros sujeitos, chegamos à seguinte classificação :

O Tipo Extrovertido

Geralmente descrito como "extrovertido" e "dinâmico", este tipo psicológico se relaciona ao conceito de "alma da festa", uma vez que na sociedade ocidental a extroversão é estereótipo de valor. Tal fato evidencia-se em sala de aula, onde professores e colegas admiram o aluno falante, que participa livremente das discussões.

Segundo Brown (1987), este enfoque da extroversão é enganoso. A pessoa extrovertida pode se comportar como tal para proteger seu próprio ego, apresentando um comportamento sintomático de barreiras defensivas. No estudo de Bush (1982) sobre a relação da extroversão e da introversão com a proficiência de aprendizes japoneses de inglês, ficou evidente, por exemplo, que os introvertidos tiveram desempenho sensivelmente melhor que os extrovertidos nas tarefas de pronúncia.

Em nossa atuação no processo de intervenção encontramos dados que corroboram as opiniões de Brown e Bush de que não se deve

tomar o traço extroversão como necessariamente positivo na aprendizagem, uma vez que nos encontros com o grupo experimental verificamos que o sujeito classificado como extrovertido não precisava ser convidado a depor para se manifestar e, muitas vezes, devido à sua constante manifestação, encontramos dificuldade em ouvir os depoimentos dos outros sujeitos. Este sujeito discorria sobre si próprio com facilidade, porém, quando era o centro das atenções, havendo expectativa quanto à sua resposta à uma pergunta direta, faltava objetividade a suas respostas. Por outro lado, o sujeito em questão tentava responder pelos colegas.

Sendo assim, tal traço acaba por se configurar negativo, sendo índice de interferência no processo ensino/aprendizagem como um todo e, mais especificamente, sendo um índice de "fuga" de situações de conflito para o próprio sujeito.

Opondo-se ao tipo extrovertido, encontramos o tipo tímido.

O Tipo Tímido

O sujeito considerado "tímido" e "quieto" despertou nossa atenção por suas afirmações taxativas sobre seu comportamento quanto à língua alemã, tais quais : "gosto de dar uma olhadinha no livro antes da aula" e "durante as aulas não preciso escrever, porque olho e gravo"; "quando erro, é uma vez só e nunca mais"; "nunca sou voluntário"; "entro em sala mudo e saio calado".

Qualquer indivíduo em situação de aprendizagem de L2 defronta-se com o fato de que a aprendizagem de uma língua envolve também o cometimento de erros. Se o aprendiz não se aventurar a di-

zer uma sentença até estar absolutamente certo da sua total correção, será provável que nunca venha a se comunicar produtivamente.

O sujeito observado encara os erros como ameaças a seu ego, e não como desafios à sua aprendizagem. O erro, para ele, configura ameaças tanto internas como externas. Existe, portanto, um conflito entre seu eu crítico e seu eu performativo : quando diz algo errado, o sujeito se torna crítico quanto ao seu erro. Por outro lado, ele percebe os colegas exercitando esta crítica e, até mesmo, julgando a sua pessoa "tropeçando" na segunda língua e então se cala, jurando a si mesmo não mais errar. Por medo de errar o sujeito não se expõe havendo resistência à utilização de uma das estratégias de Stern (1975) por nós apresentada, que envolve um novo comportamento frente ao erro, isto é, dele tirar proveito, verificando que motivos levam à sua recorrência, em que tipo de tarefas ele é cometido, etc.

O comportamento deste sujeito nos lembra o comentário de Stevick (1976) sobre as muitas formas de "alienação" que existem na aprendizagem de línguas : a alienação entre o eu crítico e o eu performativo, entre a cultura nativa e a cultura de L2, entre o aprendiz e o professor, entre o aprendiz e seus colegas. Segundo tal autor a alienação nasce das defesas que criamos ao nosso redor e estas barreiras irão constituir um fator altamente inibitivo do processo de aprendizagem. Tal julgamos ser o caso deste sujeito.

O Tipo Ansioso

Comentamos na Resenha Bibliográfica a distinção entre o traço e o estado de ansiedade e a importância de sua distinção pelo professor. No caso específico do sujeito observado, parece estarmos tratando com o traço, de caráter permanente, levando-se em consideração os dados coletados das entrevistas com o professor do grupo que desconhecia a história pessoal do sujeito e do relato do próprio sujeito dando conta da vivência de situações de repressão familiar e conseqüente revolta pessoal. Por se tratar de tipo carente de atenção, este sujeito revelou-se extremamente interessado nos nossos encontros, adotando estratégias de aprendizagem sugeridas por nós, entre outras, se organizar e perguntar quando em dúvida. O sujeito também fez absoluta questão de revelar ao grupo as mudanças que vinha notando em seu comportamento afirmando que, em conseqüência, estava se sentindo melhor.

Sendo assim, fica evidente que o tratamento de intervenção apresenta resultados positivos para o tipo ansioso, uma vez que a atenção individual dedicada ao sujeito, característica do processo, responde a uma necessidade básica deste tipo psicológico.

O Tipo Introverso

Este tipo caracteriza-se por possuir relações sociais limitadas, conservar suas energias, interessar-se pela reação interna e concentrar-se com facilidade. Por outro lado o tipo introverso, quieto e reservado pode revelar muita empatia - uma apreensão e compreensão intuitiva dos outros - e mostrar-se mais reservado na expressão oral da empatia do que os extrovertidos. O sujeito em questão isolava-se geograficamente do restante dos colegas em qualquer situação e somente se manifestava em caso de extrema necessidade, tendo sido, porém, o que melhor e mais sucintamente definiu a personalidade dos colegas. Além disso, este sujeito possuía todas as características afetivo-cognitivas negativas ao processo de aprendizagem de L2, tendo obtido baixos resultados no MLAT e apresentando atitudes negativas para com o povo alemão. Apresentava, ainda, traços de personalidade considerados inibidores do bom desempenho, como: isolamento, tensão e introspecção, que resultam, via de regra, na pouca participação e baixo rendimento em sala de aula.

No entanto, ao ver do professor, este foi o sujeito que apresentou melhor desempenho em sala de aula, o que confirma as premissas de Bush (1982) sobre introversão e extroversão. Este sujeito foi também, o que revelou alterações comportamentais mais significativas após o processo de intervenção.

Desta forma, parece-nos evidente que a intervenção pode minorar a influência de traços de personalidade como introversão e

ansiedade, uma vez que neste processo a atenção é mais individualizada, respondendo a anseios e necessidades pessoais e representando um encorajamento para a superação de barreiras psicológicas.

Em outras palavras podemos afirmar que para os sujeitos classificados como extrovertido e tímido, o processo de intervenção não apresentou resultados observáveis, o que, pensamos, pode estar relacionado ao fato de tais traços configurarem-se em um "falseamento", em uma "maquiagem" de um comportamento altamente defensivo. Tal personalidade "falseada" nos remete, por um lado, à rejeição do próprio objetivo do processo de intervenção, a alteração de atitudes no desenvolvimento do processo de aprendizagem, e, por outro, à rejeição do processo ensino/aprendizagem em si próprio, uma vez que o propósito das atitudes adotadas por tais sujeitos parecem se restringir a evitar o erro, e, assim, o julgamento, elementos intrínsecos de tal processo.

Além dos fatores de personalidade, temos ainda a considerar outros fatores que parecem ter assumido importância no processo de intervenção contribuindo para diminuir a resistência de alguns sujeitos do grupo experimental ao tratamento especial recebido.

Observamos, também, que em se tratando de Filtro Afetivo, o fator sexo contribuiu sobremaneira para a alteração de comportamentos durante o processo de intervenção. Enquanto os sujeitos de sexo masculino (S2 e S4) apresentaram desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e de atitudes positivas frente à nova língua no decorrer do processo de intervenção, os sujeitos de sexo feminino (S1 e S3) mostraram-se resistentes, salvo pequenas altera-

ções quanto ao uso de algumas estratégias de reorganização.

Ficou evidente também que além da variável sexo, a motivação instrumental, presente nos quadros iniciais de S2 e S4 teve peso importante na reversão de seus respectivos quadros finais. Esta constatação está de acordo com as observações relatadas por Lukmani (1972) e Gardner e Lambert (1972). Para Gardner et al. (1985) a motivação deriva das atitudes. Estas, por sua vez, não exercem influência direta sobre a aprendizagem, mas afetam o desenvolvimento da motivação (que influencia a aprendizagem). Motivação é uma combinação de esforço, com o desejo de atingir o objetivo, somado a atitudes favoráveis em relação à aprendizagem da nova língua. Se a motivação instrumental for intensa, tal como o desejo de trabalhar no país da língua-alvo, a resistência do Filtro Afetivo do sujeito será mínima. Em outras palavras, se as atitudes negativas iniciais de S2 e S4 em relação à aprendizagem de alemão foram revertidas, sua motivação inicial se intensificou e provocou uma alteração comportamental (S2 e S4) e até mesmo de proficiência (S2).

Não podemos deixar de considerar também a ausência de uma das condições mínimas para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem, que é a extensão da experiência vivida em sala de aula. De maneira geral, o aprendiz, desejoso de aprender uma nova língua, procura assumir o controle de sua aprendizagem fora do ambiente instrucional, criando situações favoráveis para utilizar a experiência acumulada anteriormente e desenvolvê-la de maneira aprazível e eficaz.

No caso específico dos sujeitos observados, encontramos, por um lado, forte tendência à falta de iniciativa em relação ao processo de aprendizagem em sala de aula, tendo em vista a restrição da aprendizagem de alemão ao insumo recebido do professor e dos próprios colegas e, por outro, ausência de qualquer indício de expansão da experiência vivida para além dos limites do planejamento das unidades do livro didático.

Este fato nos leva a refletir sobre a possível eficácia do MLAT como previsor de sucesso na aprendizagem de L2, pois ao selecionar aprendizes com baixos índices de aptidão linguística, este instrumento trouxe para a nossa observação sujeitos portadores de quadros cognitivos extremamente desfavoráveis para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Esta observação, evidentemente, não exclui a hipótese inicial sobre a possibilidade de se reverter quadros desfavoráveis, através de intervenção sistemática no processo de aprendizagem de L2.

V - CONCLUSÃO

As considerações gerais que tecemos no final do último capítulo são baseadas em experiência específica, realizada com determinados sujeitos numa situação sócio-cultural particular. Não podemos, portanto, fazer afirmações sobre outros aprendizes em outras situações. Todavia esperamos que esta experiência encoraje professores e pesquisadores que estejam trabalhando em linhas semelhantes de pesquisa a combinar seus pontos de vista com os nossos para melhor compreendermos a relação dos fatores que contribuem para o sucesso ou insucesso na aprendizagem de L2.

O que podemos fazer como professores de língua para auxiliar os alunos menos bem sucedidos? Obviamente nossa intenção não é alterar o perfil psicológico do aluno tímido ou apático para corajoso. Podemos, porém, utilizar vários procedimentos: nos familiarizarmos com seu potencial, interesses e aspirações de tal modo que, adotando atividades cuidadosamente estruturadas, todos possam experienciar uma medida de sucesso; podemos também criar um clima não ameaçador em sala de aula, onde os tímidos se sintam confortáveis e sejam encorajados ao sucesso, numa atmosfera de camaradagem e compreensão e, para evitar-lhes falsas expectativas, podemos explicar-lhes um pouco sobre o processo de aprendizagem de L2. Esta orientação tende a alterar sua postura frente à situação de ensino e a se refletir em estratégias observáveis usadas na aprendizagem e comunicação.

Estes procedimentos formam uma hierarquia que influencia diretamente o grau de sucesso na aprendizagem de L2. Mas estes fa-

tores não devem ser observados isoladamente. Combinações de variáveis do passado dos aprendizes se revelaram, por exemplo, importantes em nosso trabalho, porque influenciaram a maneira como os sujeitos apresentaram resistência ao tratamento recebido.

Para que o professor/pesquisador não continue insistindo na separação entre "bons" e "maus" alunos, faz-se necessário que a pesquisa sobre intervenção no processo de aprendizagem de L2 dos chamados "maus aprendizes" prolifere na direção da otimização do processo ensino/aprendizagem.

É crucial para a pesquisa neste campo resultados comprovadamente úteis para a atividade didática: se o ensino estiver centrado na aprendizagem, o interesse volta-se para o aluno e a aula ganha maior participação, uma vez que as variáveis que intervêm no processo de aprendizagem estão, de fato, em função de necessidades pessoais dos alunos.

Para a Linguística Aplicada, o resultado de tais pesquisas deve revelar que a aplicação desses procedimentos vem testar os recursos de sua metodologia na aprendizagem de L2. No caso específico da intervenção através dos mecanismos do Filtro Afetivo, esses procedimentos nos permitiram comprovar aspectos de sua utilidade e de suas limitações, possibilitando aos pesquisadores interessados outros encaminhamentos e soluções adequados, que contornem conclusões impressionísticas sobre os motivos pelos quais os alunos mais fracos são incapazes de ter sucesso em certas tarefas e que detenham a imposição freqüente e indevida de metodologias generalizadas para casos especiais.

NOTAS

- (1) O termo está sendo tomado a Keefe (1979:4), que define estratégia ou estilo de aprendizagem como postura individual identificável com a situação de aprendizagem. São traços cognitivos, afetivos ou fisiológicos que indicam, de maneira relativamente estável, como os aprendizes percebem, interagem com e respondem à situação de aprendizagem.
- (2) Treinamento é um processo instrucional que inclui atividades que possam ajudar os aprendizes a expandir seu repertório de estratégias, a refinar seu conhecimento sobre o processo de aprendizagem e a auto-dirigir esses empreendimentos. Não se entenda, aqui, treinamento apenas do ponto de vista técnico/procedimental, mas, também, como desenvolvimento de reflexão crítica sobre os pressupostos que subjazem a uma postura frente ao processo de aprendizagem.
- (3) Yorio (1976:61) faz uma distinção entre contexto natural e contexto instrucional de aprendizagem. Estamos adotando a expressão "aprendizagem de L2", levando em consideração aquela que tem lugar no contexto instrucional de sala de aula.
- (4) O termo "bem sucedido" está sendo entendido aqui dentro da linha de pesquisa de Naiman et al. (1978) e Rubin et al. (1975). Denomina o aprendiz de L2 que apresenta um quadro afetivo-cognitivo positivo em relação ao processo de aprendizagem.
- (5) Themen 1, de Aufderstrasse, Bock, Mueller e Mueller. Max Hueber Verlag.

BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, D.P. 1978. Educational Psychology: a Cognitive View. Hold Rinehart e Winston, Inc., New York, E.U.A.
- BIALYSTOK, E., M. Fröhlich. 1977. Aspects of second language learning in classroom settings. Working Papers on Bilingualism 13.
- 1978. A theoretical model of second language learning. Language Learning 28.
- 1979. The role of conscious strategies in second language proficiency. Canadian Modern Language Review 35/
Modern Language Journal, 1981, vol. 65.
- BROWN, A.L., J.D. Bransford, R. Ferrara e J.C. Campione. 1983. Learning, Remembering and Understanding. In J.H. Flavell e E.M. Markham (eds.), Carmichael's Manual of Child Psychology. Vol. 1. New York. Wiley.
- BROWN, H.D. 1977. Cognitive and affective characteristics of good language learners. In C.A. Henning, ed., Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum. Los Angeles. UCLA Department of English, TESL.
- CARROLL, J., S.M. Sapon. 1959. Modern Language Aptitude Test: Form A. Manual. New York: Psychological Corporation.
- 1963. The prediction of success in intensive foreign language training. In R. Glazer (ed.), Training Research and Education. Pittsburgh; University of Pittsburgh Press.
- 1973. Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign language teaching.

Linguistics 112.

- CARROLL, J. 1977. Characteristics of successful second language learners. In M. Burt, H. Dulay e M. Finicchiaro (eds.). Viewpoints on English as a Second Language. New York, Regents.
- 1979. Psychometric approaches to the study of language abilities. In Fillmore C. J. et al. (1979).
- CARTON, A. 1966. The Method of Inference in Foreign Language Study. The Research Foundation of the City of New York.
- 1971. Inferencing: a process in using and learning language. In P. Pimsleur e T. Quinn (eds.). The Psychology of Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAMOT, A. U. 1987. The learning strategies of ESL students. In Learner Strategies in Language Learning. Anita Wenden e Joan Rubin (eds.), Prentice Hall International.
- CHASTAIN, K. D. 1969. Prediction of success in audio-lingual and cognitive classes. Language Learning 19.
- 1975. Affective and ability factors in second language learning. Language Learning 25.
- CHOMSKY, N. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, M.A. : M.I.T. Press.
- COHEN, A., E. Aphek. 1980. Retention of second language vocabulary over time: investigating the role of mnemonic associations. System 8.
- 1981. Easifying second language learning: Studies in Second Language Acquisition 3.
- DULAY, H., M. Burt, e S. Krashen. 1982. Language Two. OUP. New York.

- GARDNER, R.C. e W.E.Lambert. 1965. Language aptitude, intelligence and second language achievement. Journal of Educational Psychology 56.
- 1972. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass. Newbury House Publishers.
- , P.Smythe, R.Clement e L.Gliksman. 1976. Second Language Learning: a social-psychological perspective. Canadian Modern Language Review 32.
- , R.N.Lalonde e R. Marcroft. 1985. The role of attitudes and motivation in second language learning: correlational and experimental considerations. Language Learning 35.
- GUIDRA, A.Z., R.C.L.Brannon, C.Y.Dull. 1972. Empathy and second language learning. Language Learning 32.
- 1982. Language, personality and culture: or the Whorfian hypothesis revised, in M.Hynes e W.Rutherford (eds.). TESOL 81.
- HOLEC, H. 1981. Autonomy and Foreign Language Learning. Prepared for the Council of Europe. Oxford: Pergamon Press.
- 1987. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In Learner Strategies in Language Learning. Anita Wenden e Joan Rubin (eds.). Prentice/Hall international.
- HOSENFELD, C. 1977. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful language learners. System 5.

- HOSENFELD, C. 1978. Student's mini-theories of second language learning. Association Bulletin 29.
- 1979. A learning-teaching view of second language instruction. Foreign Language Annals 12.
- , V. Arnold, J. Kirchofer, J. Laciura e L. Wilson. 1981. Second language reading: a curricular sequence for teaching strategies. Foreign Language Annals 4.
- JAKOBDVITZ, L. A. 1970. Foreign Language Learning: a Psycholinguistic Analysis of the Issues. Rowley, Mass.: Newbury House.
- KEEFE, J. W. 1979. Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs. Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals.
- KRASHEN, S. 1977. The monitor model for adult second language performance. In Burt, Dulay e Finocchiaro 1977.
- 1981a. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Pergamon Press.
- 1981b. Attitude and Aptitude in second language acquisition and learning. In S. Krashen: Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford, Pergamon Institute of English.
- 1985. The Input Hypothesis. London: Longman.
- LUKMANI, Y. 1972. Motivation to learn and language proficiency. Language Learning 22.
- McDONOUGH, S. H. 1981. Psychology in Foreign Language Teaching, London: George Allen e Unwin.

- McDONOUGH, S.H. 1985. Language learning and acquisition processes: how can and do people learn? In Second Language Learning: Research Problems and Perspectives. Christopher Brumfit, Helen Lunt e John Trim (eds.) CILT Reports and Papers 23.
- McLAUGHLIN, B. 1978. The monitor model: some methodological considerations. Language Learning 28.
- MOULDEN, H. 1978. Extending self-directed learning in an engineering college. Mélanges Pédagogiques, CRAPEL 81.
- 1980. Extending self-directed learning in an engineering college. Experiment 2. Mélanges Pédagogiques, CRAPEL 83.
- NAIMAN, N., M. Fröhlich, H. Stern, e A. Todesco. 1978. The Good Language Learner. Toronto, Ont. The Ontario Institute for Studies in Education.
- NELSON, R., L.A. Jakobovitz. 1970. Motivation in foreign language learning. in Jursi 1970.
- OLLER, J.W., A. Hudson, P.F. Liu. 1977. Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of native speakers of chinese in the United States. Language Learning 27.
- , K. Perkins. 1978. Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variables. Language Learning 28.
- 1979. Language Tests at School. A Pragmatic Approach. Longman.
- OMAGGIO, A.C. 1981. Helping Learners Succeed: Activities for the Foreign Language Classroom. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

- O'MALLEY, J.M., A.U. Chamot, G. Manzanares, R.P. Russo, L. Kupper.
1985. Learning strategy applications with students of English as a second language. TESOL Quarterly 19.
- , 1987. The effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as a second language. In Learner Strategies in Language Learning. Anita Wenden e Joan Rubin (eds.). Prentice/Hall International.
- PIMSLEUR, P., L. Mosberg e Morrison. 1962. Student factors in foreign language learning. Modern Language Journal 46.
- POLANCO, D.C. 1989. Afeto e Insumo Lingüístico no Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira de Tipo Instrumental na Colômbia. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do IEL da UNICAMP.
- POLITZER, R. e L. Weiss. 1969. Improving Achievement in Foreign Language. Philadelphia, The Center of Curriculum Development.
- , M. Mc. Groarty. 1985. An exploratory study of learning behaviours and their relationships to gains in linguistic and communicative competence. TESOL Quarterly 19.
- PORTE, G. 1988. Poor language learners and their strategies for dealing with new vocabulary. ELT Journal 42/3.
- REISS, M.A. 1981. Helping the unsuccessful language learner. Modern Language Journal 65.
- REVES, T. 1983. What makes a good language learner? Personal characteristics contributing to successful language acquisition. Tese de Doutorado não publicada. Hebrew University.

- REVES, T. 1987. Individual differences in language learning: the initial stages. Trabalhos em Linguística Aplicada 10. IEL. UNICAMP.
- ROGERS, C. 1951. Client Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin Company.
- RUBIN, J. 1975. What the good language learner can teach us?. TESOL Quarterly 9.
- , R. Henze. 1981. The foreign language requirement: a suggestion to enhance its educational role in teacher training. TESOL Newsletter 15, 17, 19, 24.
- , I. Thompson. 1982. Be a more successful Language Learner. Boston: Heinle.
- SELINKER, L. 1972. Interlanguage. International Review of Applied Linguistics 10.
- , J. Lamendella. 1979. The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization: a discussion of "rule fossilization: a tentative model". Language Learning 29.
- SCHUMANN, J.W. 1975. Affective factors and the problem of age in second language acquisition. Language Learning 25.
- 1976. Social distance as a factor in second language acquisition. Language Learning 26.
- 1978. The acculturation model for second language acquisition. In R.C. Gingras (ed.), Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching, Arlington, Va: Center for Applied Linguistics.
- SKEHAN, P. 1989. Individual Differences in Second Language Learning. London: Edward Arnold.

- SPOLSKY, B. 1969. Attitudinal aspects of second language learning. Language Learning 19.
- STERN, H.H. 1975. What can we learn from the good language learner? Canadian Modern Language Review 31.
- STEVICK, E.W. 1976. Memory, Meaning and Method. Rowley, Mass.: Newbury House.
- SWAIN, M. e N. Naiman. 1976. Discussion of 'second language acquisition research: getting a more global look at the learner'. In Papers in Second Language Acquisition. Brown e An Arbor (eds.).
- TARONE, E. 1977. Conscious communication strategies in interlanguage. In H.D. Brown et al. (eds.). TESOL Quarterly 1977.
- 1981. Decoding a primary language: the crucial role of strategic competence. Paper presented at the conference on Interpretive Strategies in Language Learning. University of Lancaster.
- TUCKER, G.R., E. Hamayan e F.H. Genesee. 1976. Affective, cognitive and social factors in second language acquisition. Canadian Modern Language Review 32.
- van LIER, L. 1988. The Classroom and The Language Learner. Longman, London - New York.
- VIANA, N. 1988. Inter-relação das variáveis de atitude, aptidão e de personalidade com o desempenho no processo de aquisição da aprendizagem de LE. Monografia apresentada para o concurso de ingresso no programa de mestrado em Linguística Aplicada do IEL, Unicamp.

- WENDEN, A. 1982. The Processes of Self-Directed Learning: a Study of Adult Language Learners. Tese de Doutorado não publicada. Teachers College, Columbia University.
- 1986. Helping language learners think about learning. ELT Journal 40/1.
- WESCHE, M. B. 1975. The Good Adult Language Learner: a Study of Learning Strategies and Personality Factors in an Intensive Course. University of Toronto.
- 1979. Learning behaviours of successful adult students on intensive language training. Canadian Modern Language Journal 35.
- WONG-FILLMORE, L. 1976. The Second Time Around. Tese de doutoramento não publicada. Standford University.
- YORIO, C. A. 1976. Discussion of 'Explaining sequence and variation in second language acquisition'. In Papers in Second Language Acquisition. Brown e An Arbor (eds.)

APÊNDICES

Apêndice 1

O Teste de Aptidão Lingüística

Componente 1

Este é um teste para verificar sua habilidade de entender a função de certas palavras nas orações. Olhe para o exemplo seguinte:

Os ÔNIBUS estão sempre lotados pela manhã. / Ele gostava de pescar
pela manhã.
D A B C

Na primeira oração a palavra "onibus" está escrita em letras maiúsculas. Qual palavra na segunda oração exerce a mesma função que a palavra "ônibus" na primeira? A resposta correta é "Ele", porque a primeira oração é sobre "ônibus" e a segunda é sobre "Ele". A sua tarefa nas orações abaixo é marcar a letra que está em baixo da palavra escrita em letras maiúsculas na primeira oração.

1) ELE fala como um papagaio.

A cidade estava tão silenciosa quanto um cemitério.
A B C D E

2) O convidado chegou TARDE para o jantar.

O filme mostrado duas semanas atrás no programa de sábado à
A B C
noite foi considerado ruim.
D

3) Ele sempre MOROU perto da família.

A região sudeste foi atingida por uma onda de frio, vinda da
A B C D E
Argentina.
F

4) Havia árvores VELHAS naquela praça, antes da reforma.

Um ano após ter implantado o plano econômico batizado com seu
 A B C
nome, o ex-ministro da fazenda Bresser Pereira se prepara para
 D E F
 deixar o PMDB.

5) Sobre a situação econômica do Brasil, você pode ver A LUZ no fim do túnel?

A operação polo evitou um assalto na última sexta-feira na
 A B C
Avenida Brasil, centro da cidade
 D E

Apêndice 1b**Teste de Aptidão Lingüística****Componente 1 = função gramatical****VALIDAÇÃO**

Como se pode verificar, esta parte do teste compôs-se de cinco pares de orações, cada uma contendo uma palavra destacada em letra maiúscula, para que os alunos encontrassem na segunda frase do par, uma palavra que possuísse a mesma função da palavra em maiúscula da primeira. O critério utilizado para a sua validação foi o de Discriminação de itens (ver apêndice 1f).

Apêndice 1c

Teste de Aptidão Lingüística

Componente 2 (língua utilizada : japonês)

A sua próxima tarefa é aprender os números em uma língua desconhecida para você. Você ouvirá o nome de cada número três vezes, seguindo sua tradução. Você poderá escrevê-los, se isso o ajuda a lembrar-se.

Depois que você tiver aprendido, você ouvirá vários deles com um, dois ou três dígitos. Você deverá escrever os algarismos correspondentes a eles.

Exemplo em português: você ouvirá "duzentos e treze" e terá que escrever: 213.

Ouçã com atenção, para que possa escrevê-los.

(Os números do teste foram: 25, 4, 115, 86, 230, 9, 320, 45, 450 e 8).

Apêndice 1d

Teste de Aptidão Linguística

Componente 2 : números em japonês

Validação

Houve números de um, dois e três dígitos. Os critérios para avaliação foram os seguintes:

Números de um dígito

- a) número certo: 2 pontos
- b) número parcialmente certo: 1 ponto (ex. 40 em vez de 4)
- c) número errado: 0

Números de dois dígitos

- a) número certo: 3 pontos
- b) acerto do radical e do número total de dígitos: 2 pontos (ex. 80 em vez de 86).
- c) acerto de um radical: 1 ponto (ex. 800 em vez de 86 ou 8 em vez de 86).
- d) número errado: 0 (ex. 800 em vez de 115)

Números de três dígitos

- a) número certo: 3 pontos
- b) acerto do radical e no número de dígitos ou um ou dois radicais: 2 pontos (ex. 400 em vez de 450 ou 415 em vez de 115)
- c) acerto de um radical qualquer: 1 ponto (ex. 13 em vez de 230 ou 30 em vez de 320)
- d) número errado: 0

Apêndice 1e

Teste de Aptidão Lingüística

Componente 3 : palavras no texto (língua: japonês)

Você ouvirá agora a leitura de uma pequena passagem numa língua que é desconhecida para você. O falante da língua incluiu no texto, 10 (dez) palavras em português.

Ouçã atentamente, procure entender as palavras e anotá-las.

(as palavras foram: mesa, fundo, mesa, livro, telefone, livro, três, sala, estante, lado).

Apêndice 17

Teste de Aptidão Lingüística

Componente 3 : palavras no texto

Validação

Efetuamos a contagem das palavras para cada aluno. Como ocorreu nos três componentes, houve muitos itens com alto índice de acerto. Fizemos, então, para os três componentes, o cálculo de Discriminação de itens, para eliminarmos os itens não relevantes. A partir desta contagem, selecionamos os alunos com o menor número de pontos.

Comparando-se os resultados dos três componentes, extraímos oito alunos, cujos resultados foram coincidentemente baixos e levamos também em consideração, que deveria haver um equilíbrio entre os sexos masculino e feminino.

Seria impossível se conseguir objetividade total neste teste, tendo-se em conta a falta de acesso aos critérios para validá-lo devidamente e devido também ao tipo de propósito que este teste perseguiu, ou seja, escolher os sujeitos com baixos índices de aptidão lingüística.

O procedimento denominado Discriminação de itens (ID) é um procedimento estatístico cujo objetivo é estimar a força da correlação entre cada item individualmente e o teste como um todo.

Para cada item de um teste, aplica-se a seguinte fórmula:

$ID = \frac{\text{o número dos sujeitos com índices mais altos que responderam o item corretamente, menos o número dos sujeitos com índices mais baixos que responderam o item corretamente}}{\text{vinte e sete e meio por cento do número total de sujeitos testados}}$

Para maiores esclarecimentos, consultar Oller, J.W.Jr. 1979. Language Tests at School. A Pragmatic Approach. Longman (p.251).

Apêndice 2

Questionário sobre Motivação e Atitudes

- 1) Porque você estuda alemão?
- 2) Qual a sua opinião sobre a língua alemã?
- 3) No seu grupo de amigos, qual a opinião deles sobre a língua alemã?
- 4) Algum dos seus amigos usa a língua alemã? Em qual situação?
- 5) O que você espera alcançar aprendendo alemão?
- 6) Você já teve contato com a língua alemã antes de entrar neste curso da Unicamp? Onde? Por quanto tempo?
- 7) Além de português, você fala outra língua? Qual? Como aprendeu? Quanto tempo?
- 8) Você tem contato com outras pessoas que usam outra língua estrangeira, além do português?
- 9) O que você acha dos países falantes de alemão? (Alemanha Ocidental e Oriental, Áustria e Suíça)
- 10) E dos povos que falam alemão, o que acha? Por que você pensa assim, baseado em coisas que leu? Ouviu? Viu?
- 11) Você pensa que os estudantes falantes de alemão são diferentes dos estudantes brasileiros? Por que?
- 12) Como soa o alemão (a língua) para você:

a) romântico	c) bonito	e) fácil	g) outros
b) duro	d) feio	f) difícil	
- 13) É importante para você: (aprendendo o alemão)

a) ler	c) falar
b) escrever	d) compreender

 Justifique.
- 14) Você gostaria de morar para sempre num país de língua alemã? Justifique.
- 15) Mencione três coisas que você levaria daqui se você fosse morar em outro país.

Apêndice 3

Material entregue aos sujeitos

Serichwörter: provérbios

Irren ist menschlich : errar é humano
Kommt Zeit, kommt Rat: o juízo vem com o tempo
Reden ist Silber, Schweigen ist gold: falar é prata, calar é ouro
Eile mit Weile: pressa com ponderação
Übung macht den Meister: a prática faz o mestre
Kleider machen Leute: o hábito faz o monge
Aller Anfang ist schwer: todo começo é difícil

Expressões

Quando estão entendendo

Ja, ich verstehe: sim, estou entendendo
Das stimmt: está certo, é isso aí.
Das ist richtig: está certo
Das ist wahr: é verdade
Ich glaube ja: acho que sim
Ich glaube nein: acho que não

Quando não estão entendendo

Wie bitte?: como?
Ich verstehe nicht: não estou entendendo
Wiederholen Sie bitte: por favor, repita
Sprechen Sie bitte langsam: por favor, fale devagar
Sie sprechen zu schnell: você fala muito depressa.