

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**A RELAÇÃO ENTRE ANSIEDADE E O
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
(Volume I)**

Maria Carmen Khnychala Cunha

Dissertação apresentada ao departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Linguística
Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de
Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Campinas, Novembro de 1997



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

C914r

Cunha, Maria Carmen Khnychala

A relação entre ansiedade e o desenvolvimento da competência oral em língua estrangeira / Maria Carmen Khnychala Cunha.
- - Campinas, SP: [s.n.], 1997.

Orientador: John Robert Schmitz
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Ensino - aprendizagem. 2. Aquisição da segunda língua. 3. Linguagem. I. Schmitz, John Robert. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Banca Examinadora:

Dr. John Robert Schmitz

Dra. Maria Inês Dota

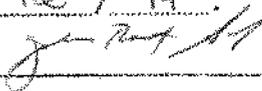
Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por MARIA CARMEN KHNYCHALA

CUNHA

e aprovada pela Comissão Julgadora em

15 / 12 / 97.



A Ulisses, que mais uma vez
me compreendeu e apoiou.

Ao Leandro e à Lara, que
mostram grande sensibilidade
para com os sonhos alheios.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. John Robert Schmitz, pelo empenho, atenção e cuidado na orientação acadêmica, e por tornar esta uma tarefa de aprendizagem agradável. Sua postura humanística como orientador foi para mim muito valiosa.

Agradeço também aos professores Drs. Marilda do Couto Cavalcanti e José Carlos Paes de Almeida Filho, pelas valiosas sugestões feitas por ocasião do exame de qualificação.

À professora Dra. Eulália H. Maimoni, do Departamento de Psicologia Social e Educacional da U.F.U. pelas leituras de meu trabalho e também valiosas sugestões.

A todos os meus professores do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada da UNICAMP., que me levaram a conhecer e desejar enfrentar os desafios no campo de Lingüística Aplicada da Área de Língua Estrangeira.

Ao professor e alunos das turmas observadas que aceitaram ser sujeitos nesta pesquisa e cuja colaboração foi de valor inestimável.

À direção da escola que abriu suas portas para que a coleta dos dados fosse lá realizada.

Aos funcionários do IEL e do xerox pelo bom atendimento.

À UNICAMP e ao CNPQ pelo apoio financeiro na realização deste trabalho.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este estudo representa uma tentativa de entender melhor a relação entre o sentimento de ansiedade e o desenvolvimento da competência oral em Língua Estrangeira (LE). A ansiedade sentida no contexto de sala de aula de LE é uma apreensão experimentada pelos alunos, quando confrontados com uma situação que envolve o uso de habilidades lingüísticas limitadas. Nas diversas situações de comunicação a que os aprendizes são expostos, surge um tipo especial de medo, provocado por estímulos internos ou externos e não direcionado a um objeto externo. Trata-se da ansiedade de uso de língua estrangeira.

Busquei entender a relação entre ansiedade e comunicação oral em LE, a partir de um levantamento de manifestações e comportamentos relacionados a este sentimento e explicar como ele pode interferir no desempenho do aluno.

Vários alunos contribuíram através de entrevistas e de redação de diários, onde eles registravam suas reflexões sobre a experiência de aprender inglês como língua estrangeira, seus sentimentos e perspectivas. Tracei um perfil dos alunos, do professor e da aula, com base em notas de observações, gravações e transcrições de aulas, para assim conhecer melhor os diversos aspectos envolvidos no processo.

Embora os sujeitos não reconheçam e nem declarem de maneira direta a experiência deste sentimento me foi possível distinguir, dos dados, vários tipos de comportamentos e manifestações que revelam a existência do sentimento de ansiedade.

Um trabalho no sentido de equilibrar os níveis de ansiedade dos aprendizes em níveis ótimos pode ser realizado, a partir do próprio reconhecimento e conscientização de alunos e professores dos fatores que geram ansiedade, assim como das manifestações e comportamentos decorrentes deste sentimento.

Os resultados são discutidos em termos de suas implicações para o desenvolvimento da competência oral em LE e de possíveis medidas para eliminar efeitos negativos da ansiedade do tipo negativa ou debilitadora em sala de aula.

ABSTRACT

The present study is an attempt to understand the relationship between anxiety and the development of oral competence in a Foreign Language (FL). Anxiety in the FL classroom context is experienced by students when confronted with a situation in which they have limited linguistic abilities. In the various communication situations to which students are exposed, a special type of fear arises, brought on by internal or external stimuli not directed at an external object and is recognized as FL use anxiety. The study attempts to determine the relationship between anxiety and oral communication in a FL by categorizing related manifestations and behaviors. In addition the study aimed at showing how anxiety can interfere with the students' performance.

The subjects were interviewed and they made diary notations in which they registered their thoughts on the experience of learning English as a FL as well as their feelings and perceptions. A profile of students, teacher and class was developed using observation notes, recording and transcriptions of classes, so that a better knowledge of each particular aspect of FL learning could be developed as well as other aspects in the process of learning a FL. Despite the fact that subjects did not express anxiety openly it was possible to categorize a range of behaviors in the data that were considered to be manifestations of anxiety.

Some anxiety is expected in the FL classroom. However, teachers and students should be aware of the factors that cause anxiety as well as demonstrations of behavior that derive from this feeling.

The results are discussed in terms of their implications for the development of oral competence in the FL and for possible measures that can be taken to eliminate the counterproductive effects of debilitating anxiety in the FL classroom.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
 CAPÍTULO I: TRAJETÓRIA DA PESQUISA: A ANSIEDADE NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE.	
1. Considerações Gerais	03
2. Problema, Justificativa e Objetivos	05
3. Hipótese	07
4. Abordagem Metodológica	08
4.1 A Etnografia	08
5. Elementos da Pesquisa	09
5.1 Contexto e Participantes	09
5.2 Métodos e Procedimentos de Coleta	10
 CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1. Variáveis Afetivas e Modelos de Aprendizagem	15
2. Tipos de Ansiedade e Definição de Termos Relacionados	18
3. A Teoria de Spielberger	22
4. O Ajustamento a Situações de Tensão	23
5. Alguns Tipos de Ansiedade que se Relacionam	24
5.1 Ansiedade Social	24
5.2 Ansiedade a Testes	26
5.3 Ansiedade de Discurso ou Apreensão de Comunicação	27
5.4 Ansiedade à Audiência	28
5.5 Apreensão de Receptor	28
5.6 Ansiedade e Aprendizagem de Línguas	29
5.6.1 Estudos sobre Ansiedade de Aprendizes de Línguas	32
5.7 A ansiedade no “Modelo Monitor”	37
 CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	
1. Perfil dos Informantes/professor	52
2. Perfil das Aulas	59
2.1. Quadro Demonstrativo dos Eventos e suas Sequências em Sala de Aula	59

2.2. O Perfil da Aula Transcrita - Os Eventos e suas Seqüências	61
3. A Aula e o Professor: Tendências	62
4. O Livro Didático	70
5. Fontes, manifestações e fatores intervenientes nos níveis de ansiedade dos aprendizes	74
5.1 O Outro.....	76
5.2 A Abordagem	87
5.3 A Apreensão de Comunicação	94
5.4 Reações Emocionais	102
5.5 Auto-Percepções	114

CAPÍTULO IV: CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DE DADOS PARA A SALA DE AULA

1. Considerações Gerais	124
2. Alternativas para a Identificação e o Equilíbrio dos Níveis de Ansiedade	125
3. Sugestões para pesquisas futuras	130

CONCLUSÃO	131
------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	138
---------------------------	-----

VOLUME II - ANEXOS

Símbolos utilizados nas transcrições:

Adaptado de Marcuschi (1986).

A:	aluno
As:	alunos
P:	professor
PQ:	pesquisador
XXXX	nome próprio, de pessoa ou instituição
,	pausa breve
+	pausa não muito breve
++	pausa mais longa
/ /	falas sobrepostas
()	incompreensível
maiúsculas	ênfase ou acento forte
::	alongamento da vogal
.....	indicação de transcrição parcial ou de eliminação
! ?	exclamações e interrogações
D.	excerto de diário
E.	excerto de entrevista
A03	aluno 03
E.04	entrevista excerto 04

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultante de minhas especulações acerca da grande frequência de problemas com alunos de Língua Estrangeira relacionados com a ansiedade. Considerando que este é um fenômeno que pode desorganizar processos cognitivos e afetar comportamentos e atitudes acho o tema relevante para a Lingüística Aplicada.

É verdade que esta preocupação é comum a vários estudiosos de todas as áreas no decorrer deste século e que persegue e imobiliza os passos do homem moderno. As pressões e tensões, denominadores comuns da vida no mundo em transformação são tais, que, poucos privilegiados podem escapar de situações de enfrentamento da ansiedade.

Este estudo reúne várias teorias de importantes investigadores, na tentativa de descobrir pontos comuns, a fim de que eu possa, a partir de uma base comum, formular novas questões para novas investigações. Para tanto, não me bastando a síntese teórica, me lancei na investigação de situações reais de sala de aula e no estudo de casos selecionados, com o objetivo de encontrar indicações que possam me levar a possíveis conclusões sobre como lidar com a ansiedade na aprendizagem oral de LE.

No sentido de manter o estudo dentro de limites controláveis, baseei-me em questões definidas, cujas respostas, para o momento, podem satisfazer minhas mais importantes inquietações.

A ansiedade como fenômeno, apesar dos esforços de grandes e talentosos investigadores, continua sem solução. No entanto, entendê-la e reconhecer sua existência pode nos auxiliar na compreensão da conduta e das limitações de nossos alunos. Sabe-se que a experiência deste sentimento é também produtiva.

Para May (1977) "O confronto com a ansiedade pode aliviar-nos ... do tédio, aguçar a nossa sensibilidade e garantir a presença da tensão que é necessária para preservar a existência humana".

Primeiramente tracei a metodologia utilizada. Depois disso procurei mostrar a grande diversidade de conceitos e idéias que as questões sobre a ansiedade têm recebido dos mais variados investigadores do tema.

Destaquei os dados coletados na pesquisa de campo e na minha interação com o professor e alunos em salas de aula, através de entrevistas, gravações e observações.

Enfim, graças à colaboração das pessoas junto as quais busquei informações (professor e alunos) referentes ao tema, pude, traçar considerações bastante significativas a respeito de minhas indagações. Aos leitores deste trabalho, expresso o desejo de que estas considerações sejam de utilidade para uma melhor compreensão sobre a relação entre o sentimento de ansiedade e o desenvolvimento da competência oral em Língua Estrangeira.

CAPÍTULO I: TRAJETÓRIA DA PESQUISA: A ANSIEDADE NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

INTRODUÇÃO

No Capítulo I definirei os passos que fundamentam teórica e praticamente, o presente trabalho, dando destaque aos seguintes aspectos:

1. Considerações Gerais
2. Problema, Justificativa e Objetivos
3. Hipótese
4. A Abordagem Metodológica
 - 4.1 A Etnografia
5. Elementos da Pesquisa

1. CONSIDERAÇÕES GERAIS

A comunicação, sendo uma atividade social, exige o esforço coordenado dos indivíduos envolvidos numa conversação. Na aquisição de uma língua, os aprendizes, através dos significados que ela pode transmitir, se envolvem em interações sociais uns com os outros, produto de colaboração e negociação. Dentro de seus "mundos compartilhados", que mudam à medida em que a interação se dá, as pessoas interpretam, pedem esclarecimentos, questionam e respondem uns aos outros, organizando, ao mesmo tempo, esta interação, e decidindo quem fala o quê, quando e como.

Sendo o aluno hoje o principal agente no processo de aprendizagem, o foco se volta para o sentido, o significado e as interações entre os indivíduos, que são incentivados a pensar e a interagir na língua alvo, a expressar o que desejam ou precisam, assumindo um papel mais ativo e conquistando um maior espaço em sala de aula. Assim, ele se vê obrigado a abandonar a segurança da L1 e a enfrentar a ameaça a seu ego, que fica abertamente, em certos casos, exposto a uma audiência crítica.

Em decorrência disso, principalmente, questões relativas ao sujeito se encontram hoje presentes nas reflexões sobre didática de línguas. Percebe-se que não se deve separar afetividade e cognição e, por isso, tem havido um maior interesse em examinar a importância

dos sentimentos ou reações afetivas no modo e qualidade de aprendizagem que ocorre na sala de aula. Busca-se, ainda, determinar a natureza da relação do sujeito com a linguagem, os processos pelos quais este aprende uma língua, para assim, se estruturar práticas efetivas e comportamentos mais adequados por parte do professor.

Meu interesse em estudar a ansiedade na sala de aula de língua estrangeira surgiu, primeiramente, de minhas experiências como professora de inglês como língua estrangeira. Os momentos em sala se apresentam como uma das poucas oportunidades em que os alunos participam de comunicação oral, no entanto, quando as atividades ou tarefas exigem este tipo de desempenho, os alunos se mostram, algumas vezes, relutantes e resistentes em relação a esta participação, outras vezes, silenciosos em sala e, até aliviados ao término da aula ou do curso. Decidi, então, realizar um estudo exploratório. Iniciei o estudo do francês, para sentir e reviver o processo de aprendizagem de uma LE, já que existe atualmente, para mim, um distanciamento muito grande de todo o processo, considerando que iniciei meus estudos da língua inglesa, há, aproximadamente, vinte anos. Algo que se evidenciou nos diários que eu redigia após cada aula de francês foram colocações relacionadas aos sentimentos de embaraço, frustração, tensão e receio de pronunciar incorretamente as palavras ou de não saber estruturar as frases.

Nas duas últimas décadas, pesquisas na área de aquisição de uma língua estrangeira têm se voltado mais freqüentemente para o papel de fatores afetivos no processo de aprendizagem. Tais pesquisas centram-se nos temas: atitudes, motivação, auto-estima e, também, em várias características de personalidade.

Entre diversas variáveis afetivas, a ansiedade tem se mostrado uma das que preocupam alunos e professores, que, muitas vezes, sentem de maneira intuitiva ser este um fator interveniente no processo de aprendizagem e inibidor do desempenho. Este sentimento se reflete em metodologias de ensino como **Suggestopedia** (Lozanov, 1973), **Counseling-Learning** (Curran, 1976), e o **Silent Way** (Gattegno, 1972) que utilizam como uma de suas principais estratégias práticas, atividades que tentam reduzir, controlar e regular motivações afetivas, em especial, o sentimento de ansiedade.

2. PROBLEMA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Os estudos em torno de variáveis afetivas e aprendizagem de LE são contraditórios e o tipo de relação destas variáveis com o desenvolvimento da fala não está ainda definido de maneira clara. O problema que se coloca para nós, no momento, é como a interação pode ser afetada e como o desempenho oral do aprendiz pode se relacionar com a variável ansiedade, influenciando, de alguma forma, o processo de aprendizagem.

Por essa razão, este estudo pretende investigar a ansiedade e apontar a necessidade de se considerar a relevância deste fator na estruturação de práticas, nos procedimentos de ensino e nas mudanças de atitudes em sala de aula.

Esta pesquisa objetiva promover uma reflexão sobre os meios de se promover um melhor desempenho do aprendiz em suas tentativas de se comunicar na língua alvo, buscando provocar uma revisão de variáveis relativas ao aprendiz, das relações interpessoais em sala de aula e de uma conscientização dos professores sobre a importância de estarem abertos para perceberem a postura do aluno frente ao ensino e à aprendizagem da língua estrangeira. Em especial, tentarei demonstrar como a ansiedade se relaciona com a comunicação oral e as causas desta interferência. Partindo desta reflexão, apontarei algumas implicações para a sala de aula. Acredito que esta pesquisa se faz necessária, considerando que vários estudos realizados sobre comunicação oral em LE ocorreram em contextos onde a abordagem de ensino era tradicional. Percebi também, que são necessários estudos mais amplos que levem em conta os pontos de vista e expectativas do próprio aluno, que, afinal, é o centro do processo de aprendizagem. Cavalcanti & Moita Lopes (1991) apontam que a etnografia, por suas próprias características epistemológicas (por pretender levar o pesquisador ao campo, considerando uma realidade social particular, por contemplar o exercício de análise interpretativista e, portanto, qualitativa) vem se constituindo como um tipo de pesquisa potencial para a realização dos objetivos científicos e metodológicos pretendidos pela Linguística Aplicada contemporânea na área de ensino/aprendizagem de línguas.

Constatarei que, embora a ansiedade tenha sido reconhecida por educadores como um problema potencial na sala de aula de LE, relativamente pouca pesquisa tem sido desenvolvida nesta área. Na área de Linguística Aplicada, não encontrei trabalhos no Brasil que investiguem a relação entre ansiedade e desempenho oral na LE e as investigações realizadas em outros países têm sido, na maioria das vezes, estudos quantitativos, basicamente, pesquisa correlacional. Uma pesquisa qualitativa me permitirá obter informações descritivas sobre variáveis que não são facilmente consideradas em pesquisas empíricas, e poderá me fornecer

uma maneira de ver os fenômenos do ponto de vista do sujeito. Dos poucos estudos que usaram métodos qualitativos para investigar o tema, posso citar o de McCoy (1979), onde os alunos identificaram 11 fontes de ansiedade nas aulas de LE; o de Bailey (1983) que, utilizando diários pessoais com relatos de experiências de aprendizagem de LE, encontrou uma relação entre ansiedade e competitividade entre aprendizes; e o de Horwitz, Horwitz & Cope (1991) que utilizaram informações obtidas durante um trabalho de apoio a aprendizes ansiosos de língua estrangeira, para desenvolverem uma teoria de ansiedade.

Uma outra motivação para examinar este tema é o fato de, em minha experiência com ensino de língua inglesa em institutos de línguas e no 3º grau ter observado, em depoimentos de aprendizes, que a dificuldade mais frequentemente citada é com relação à fala. Acredito que saber uma língua implica saber falar esta língua (embora não necessariamente com a proficiência de um nativo), afinal a linguagem falada é considerada o modo de comunicação básico entre as pessoas, usado com uma gama de objetivos e funções.

Vi que uma pesquisa nessa área seria relevante, porque vários conceitos relativos ao ensino e à aprendizagem de línguas têm sido repensados e reformulados frente a novos paradigmas, tornando necessário que os professores de língua estrangeira reexaminem seus procedimentos e atitudes em sala de aula. São necessários hoje estudos mais específicos sobre como variáveis relativas ao aprendiz influenciam o desenvolvimento da fala, à luz dos pressupostos teóricos da abordagem comunicativa, onde os alunos (e não mais o professor) são ativos, o centro do processo, e já possuem uma cultura de aprender/ensinar adquirida através de suas próprias experiências anteriores com abordagens tradicionais (Erickson, 1985).

Finalmente, entendo a importância de considerar os desejos e as necessidades dos aprendizes no processo ensino/aprendizagem de línguas, para melhor perceber suas motivações. E, como mostra Nelson (1985), a fala é, de maneira clara, a habilidade mais valorizada pelo aprendiz brasileiro.

Por um lado, vi em minha situação de ensino de inglês como língua estrangeira que as oportunidades desses alunos de uso e de exposição à língua são limitadas se for considerada apenas a questão geográfica; por outro, percebo que, com os progressos tecnológicos dos meios de comunicação e avanços da informática na sociedade moderna, a questão geográfica já não tem tanta relevância, e, portanto, o indivíduo necessita saber se expressar oralmente para "funcionar" bem numa sociedade globalizada. Observo que a mesma tecnologia que "encolheu" distâncias, proporcionou, ao mesmo tempo, um aumento dos recursos técnicos para um ensino mais eficiente e uso mais freqüente da língua.

Gostaria que a ansiedade experimentada em situação de aprendizagem de uma LE no contexto brasileiro recebesse uma atenção maior por parte de professores e pesquisadores. Se este trabalho contribuir para uma maior conscientização da importância da ansiedade no desenvolvimento da competência oral em uma LE meu esforço terá sido válido.

3. HIPÓTESE

Minha hipótese é a de que existe uma relação bidirecional entre ansiedade e desempenho oral, ou seja, ora a ansiedade provoca um desempenho ruim ora o desempenho ruim provoca a ansiedade, num processo dialógico que se retroalimenta.

É possível que a sobrecarga cognitiva (entonação, gramática, significados e outros), somada à sobrecarga emocional (gerada pelo receio de avaliações e julgamentos, pelo sentimento de inadequação e pela baixa auto-estima) provoquem a ansiedade e levem a dificuldades nos processos de aprendizagem, como compreensão de insumo, processamento de informações, internalização, resgate e produção, prejudicando assim, as interações na língua alvo. É importante alertar, todavia, que estas dificuldades podem tanto ser causas quanto efeitos do sentimento de ansiedade, pois vejo o fenômeno como uma relação dialógica.

As perguntas de pesquisa que nortearão meu estudo e as quais retornarei na conclusão são:

- Qual é a relação entre ansiedade e comunicação oral em LE?
- Que tipos de manifestações podem ser relacionadas com o estado de ansiedade?
- Como a ansiedade pode interferir no desempenho oral do aprendiz?

4. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Slama-Cazacu (1987) mostra que os poucos estudos existentes sobre a forma oral de uma outra língua são insatisfatórios em virtude de sua metodologia. Toda metodologia deve estar relacionada com uma concepção teórica, e sua ausência, ou uma teoria que continua a operar com conceitos da lingüística tradicional (que se baseia no modelo de uma língua abstrata ou na língua escrita), levará a resultados parciais e unilaterais, fornecendo apenas uma imagem falsa destas "formas orais".

Nesta pesquisa, utilizarei o modelo etnográfico interpretativo, por acreditar que não é suficiente apenas explicar a realidade: é preciso também interpretar o que a aquisição¹ de uma língua estrangeira significa para as pessoas envolvidas, ou a perspectiva dos participantes, reconstruindo os eventos de sala de aula. Este modelo considera que as circunstâncias particulares em que o objeto de estudo se insere são essenciais para que possamos entendê-lo.

4.1 A ETNOGRAFIA

Enquanto método de pesquisa de sala de aula, a etnografia é identificada como uma abordagem interpretativista do estudo do processo da interação que possibilita uma descrição detalhada do local e do contexto da pesquisa, assim como dos princípios ou regras de interação que levam os participantes a produzir suas ações e significados e a interpretar as ações e os enunciados de outros (Chaudron, 1988). O conhecimento da sala de aula deriva do estudo do significado que os participantes trazem para esse contexto social e do significado que desenvolvem nesse mesmo contexto, significado esse manifestado através de sua interação e de vários tipos de evidências documentadas, como questionários, entrevistas, notas (Van Lier, 1988).

Dentro do paradigma interpretativista², os métodos etnográficos de coleta e análise de dados têm grande importância para a pesquisa educacional por possibilitarem a reunião de dados descritivos ricos em detalhes sobre os contextos, atividades ações e reflexões dos participantes, conforme elas acontecem e mudam ao longo do tempo (Chaudron, 1988)

¹ Não faço aqui distinção entre os termos **aquisição** e **aprendizagem** de L2. Porém, estes termos são usados na literatura para distinguir entre desenvolvimento lingüístico consciente e subconsciente respectivamente. Para uma abordagem onde esta distinção é feita, ver Krashen (1982) ou seção 5.8 do Capítulo II deste trabalho.

² É o tipo de pesquisa que utiliza procedimentos que fazem uso de dados qualitativos (dados que não se apresentam de forma numérica, tais como, observações, entrevistas, diários). Defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995:17).

Hitchcock e Hughes (1989) sugerem que o modelo etnográfico interpretativo é mais adequado para a pesquisa em sala de aula, porque as interpretações científicas devem estar relacionadas com aquele ambiente natural do dia-a-dia das pessoas. Um outro argumento forte a favor da utilização deste tipo de pesquisa é que ele utiliza uma variedade de recursos de dados, o que respalda melhor o estudo.

Além disso, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, sendo que o interesse do pesquisador, ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados, num processo de baixo para cima³. As seguintes perguntas são feitas geralmente: O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído (André, 1995:29)?

5. ELEMENTOS DA PESQUISA

5.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES

Nesta pesquisa utilizei, como sujeitos, alunos de língua inglesa de nível intermediário de um instituto de línguas ligado ao departamento de línguas estrangeiras de uma universidade federal. Os alunos desse instituto são, em sua maioria, universitários, e estudam a língua inglesa por livre escolha, não fazendo esta disciplina parte do currículo de seus cursos na universidade. A opção por turmas de nível intermediário se deve ao fato de eu acreditar que os alunos desse nível já sejam capazes de interagir sem tanta preocupação com a forma e de se voltarem mais para a questão da elaboração do significado. Segundo Richard-Amato (1988), o aprendiz nesse nível de proficiência apresenta tipicamente os seguintes comportamentos no processo de aquisição da língua:

- está começando a compreender partes substanciais de conversações normais, mas, freqüentemente, solicita repetições, particularmente em discurso acadêmico falado em ritmo normal;
- está começando a ganhar confiança em sua habilidade de falar; erros são comuns, mas menos freqüentes;

³ Abordagem de análise e processamento que utiliza principalmente informações que estão presentes nos dados. O processo de cima para baixo é a abordagem de análise e processamento que faz uso de conhecimento anterior (de nível superior) na análise e processamento de informações recebidas (tradução minha). (RICHARD, J. C. et al. Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. Singapore. Longman, 1993.

- é capaz de ler e escrever textos com vocabulário e estruturas mais complexas, mas mostra alguma dificuldade com a linguagem abstrata.

Um aluno de nível intermediário de institutos particulares de línguas já obteve aproximadamente 300 horas de instrução na língua, tendo nesse estágio, alcançado o nível limiar descrito por van Ek (1977). No instituto onde realizei a coleta de dados para este estudo, ao final de 300 horas, o aluno recebe um certificado de nível de proficiência básico, e ao final de mais 180 horas, um certificado de nível de proficiência intermediário.

O professor das turmas é graduado em Letras e estava, na época da coleta, realizando curso de mestrado na área de tradução. Ele possui larga experiência como professor de inglês e ótimos conhecimentos lingüísticos.

A pesquisadora é especialista em língua inglesa e licenciada em Letras, Inglês-Português. Leciona inglês há quinze anos, sendo que, aproximadamente, durante oito anos, atuou em institutos de idiomas e os últimos sete anos em ensino de nível de 3º grau.

Os dados foram coletados ao longo do primeiro semestre do ano letivo em duas turmas. A turma 1 tinha aulas três vezes por semana no horário das 7:30 às 8:35 horas, e a turma 2 tinha apenas duas aulas por semana no horário das 19:00 às 20:40 horas.

5.2. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA

Foram utilizadas as seguintes fontes de registros:

- diários dos alunos
- questionário dos alunos
- questionário do professor
- gravações das aulas em áudio
- entrevistas com os sujeitos
- registros de observações da pesquisadora.

O **diário** (Anexo 6), usado como instrumento de pesquisa, consiste em:

"uma narrativa em primeira pessoa sobre a experiência de ensino/aprendizagem, no caso de ensino de línguas, documentada através de registros regulares e francos em um "journal" pessoal (que pode ser um caderno) e então analisada para a identificação de padrões recorrentes ou eventos proeminentes" (Bailey, 1990, p. 215).

Bailey aponta que os diários têm sido usados para documentar experiências de aprendizagem de línguas, reações de professores (em cursos de preparação/formação de professores) diante dos cursos acadêmicos e experiências de ensino de línguas.

Os diários de Schumann & Schumann (1977), por exemplo, revelaram aspectos sobre suas experiências de aprendizagem que mostraram diversas variáveis pessoais que, ou promoviam ou inibiam a aprendizagem de línguas em cada um deles.

Porter et al, (1990) falam sobre um dos benefícios da utilização de diários em situação de ensino-aprendizagem, importante para nosso tipo de pesquisa, qual seja além de esta ser uma atividade cognitiva, é uma atividade social, o que possibilita a troca de idéias e faz com que o redator do diário se sinta ouvido em nível individual. Sendo nossa pesquisa voltada para um tipo de resposta afetiva à aprendizagem de língua, que normalmente escapa à atenção de um observador, este instrumento se mostrou bastante apropriado.

O **questionário dos alunos** (Anexo 4), baseado em Viana (1990), El Dash (1993) e Horwitz (1986) foi usado para obter dos sujeitos relatos sobre suas atitudes, comportamentos, motivações e características pessoais. Além disso, a primeira parte do questionário nos possibilitou o acesso a informações mais factuais sobre a experiência anterior com aprendizagem de inglês e sobre crenças dos alunos. O questionário possui questões com respostas abertas e afirmações seguidas de uma escala do tipo "Likert" de 6 níveis com "concordo fortemente" de um lado e "discordo fortemente" do outro. Pedi aos sujeitos que indicassem (marcando de 0 a 5 na escala) o nível de concordância apropriada com relação a cada afirmação. Este instrumento não enfocou a variável ansiedade, especificamente.

Senti a necessidade, posteriormente, de ter dados que pudessem me trazer a perspectiva do professor sobre as questões que investigamos. Por esta razão pedi que o **professor** me respondesse também um **questionário** (Anexo 5). Objetivei analisar o nível e tipo de sua percepção das reações afetivas de seus respectivos alunos, assim como seu ponto de vista sobre a relação entre fator afetivo e aprendizagem.

Os **registros de observações da pesquisadora** (Anexo 3) e as **gravações e transcrições das aulas em áudio** (Anexo 2) buscaram documentar as interações ocorridas em sala, apontando para o tipo de abordagem usada pelo professor e mostraram como este organiza as situações de ensino/aprendizagem e pude observar o tipo de relacionamento entre os indivíduos e as respostas dos aprendizes a estas situações de ensino/aprendizagem.

As **entrevistas com os sujeitos** (Anexo 6), são um instrumento usado frequentemente nas ciências sociais e na psicologia mas não muito comuns no estudo de ansiedade de LE. Elas podem ser usadas para obter uma descrição subjetiva das experiências do entrevistado e investigar questões específicas de interesse para o investigador. As entrevistas foram gravadas e tentei dar a elas um tom informal de uma simples conversa, sem, contudo, perder de vista meus objetivos. Tentei criar uma situação discreta, pois, assim, seria mais fácil obter informações espontâneas. Busquei também provocar mais a fala do sujeito, sendo uma boa ouvinte. Usei um roteiro de perguntas (Anexo 7), mas não o segui de maneira rígida.

Achei necessário fazer um **registro das observações** e ter a **gravação das aulas** por diversos motivos, entre eles: perceber melhor a abordagem usada pelo professor, as reações dos alunos frente a esta abordagem e às atividades propostas, a fim de analisar o relacionamento entre professor/aluno, aluno/aluno e a participação destes, e para, com a convivência, conhecê-los um pouco melhor.

A coleta de dados para este estudo foi realizada em duas turmas de um mesmo professor: turma 01 com 11 alunos e turma 02 com 16. Total: 27 alunos. Porém, estes alunos não contribuíram de maneira uniforme: alguns mais, outros menos.

A idade dos alunos universitários ficou na faixa de 20 e 23 anos. Havia uma estudante de segundo grau de 17 anos, uma nutricionista de 31, uma secretária de 38, um jornalista de 26 e um economista de 36 anos.

Contexto e participação:

- 21 questionários,
- 16 diários (aproximadamente, 80 páginas manuscritas),
- 23 entrevistas (aproximadamente, 11 horas de gravações em áudio).

Obtive ainda o questionário respondido pelo professor e

- gravações de aulas em áudio: 24 horas, aproximadamente;
- registros de observações: 25 páginas digitadas aproximadamente;
- número de aulas observadas: 42.

Os alunos receberam algumas informações sobre o estudo através de uma carta, na qual solicitei a contribuição deles. No entanto, eles não estavam cientes do foco da pesquisa e foram esclarecidos, em termos bem simples, no sentido de que em *Linguística Aplicada* faz-se pesquisa para entender melhor como funciona o processo ensino/aprendizagem de línguas. Disse, também, que esta pesquisa poderia ajudar na adequação de aulas e métodos, no treinamento de professores, para criar as condições nas quais a aprendizagem pudesse ocorrer, e

mesmo para descobrir como não atrapalhar o processo de aprendizagem dos alunos. Sobre os instrumentos de pesquisa expliquei aos sujeitos que:

- o **questionário dos alunos** serviria para traçar o perfil da turma e fazer um levantamento das atitudes, propósitos e motivações dos alunos.
- os **diários dos alunos** deveriam conter relatos e comentários (em português ou inglês) sobre
 - o uso que faziam do inglês fora da sala de aula (quando isto ocorria);
 - as interações em sala de aula (professor/aluno, aluno/aluno, conversações, atividades em grupo);
 - o relacionamento com colegas e professor;
 - as atitudes, expectativas, sentimentos, reações, estilos preferidos de atividades de ensino, a motivação;
 - a auto-imagem como aprendizes de inglês.

Orientei os alunos a escreverem logo após a aula, após terminarem as tarefas de inglês realizadas em casa, ou depois de qualquer situação de uso da língua. Expliquei que os diários estariam sendo usados como instrumentos de pesquisa, e não como recursos didáticos, mas que eles poderiam escrever em inglês, se preferissem. Alertei-os, porém, de que o uso da língua inglesa poderia tirar a liberdade e espontaneidade de suas colocações, devido às limitações linguísticas. A extensão dos diários era livre, e deveriam ser entregues a mim, uma vez por semana. Assim, eu teria condições de acompanhar as contribuições e avaliar constantemente o instrumento de coleta de dados.

Coloquei aos alunos que o objetivo dos diários era descobrir o que se passa dentro deles em situações formais de ensino de inglês; descobrir o que eles pensam, o que sentem nessa situação de aprendiz de uma LE, ou seja, aspectos do processo não percebidos pela mera observação do pesquisador. Avisei também que eu poderia escrever comentários ou solicitar esclarecimentos também através dos diários.

Todos os documentos deveriam ter o nome do aluno, mas, garanti que apenas meu orientador e eu poderíamos ter acesso a esse material e na dissertação, nenhum sujeito seria identificado.

Tive alguma dificuldade com este instrumento de pesquisa, pois os alunos não escreviam com a frequência desejável, além de escreverem muito pouco, alegando falta de tempo, por isso, comecei a dirigir-lhes questões através dos diários, numa tentativa de incitar a contribuição.

Quanto à **entrevista semi-estruturada com alunos** esclareci que se tratava de uma conversa informal para discutirmos ou esclarecermos algum dado colocado nos diários e para aprofundarmos algumas questões de interesse mútuo.

Com os dados do questionário quantificados, pude traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa. Duas aulas foram transcritas e, juntamente com os registros das observações das aulas e uma análise do livro didático, pude também traçar o perfil do professor e da aula. Através das transcrições das entrevistas anexadas aos dados dos diários, fiz uma categorização de alguns fatores intervenientes nos níveis de ansiedade.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No capítulo I, apresentei uma visão geral do estudo, coloquei o problema, o propósito, as perguntas de pesquisa, a abordagem metodológica e elementos da pesquisa. No capítulo II, estabeleci algumas relações entre estudos nas áreas de Linguística Aplicada, Psicologia Educacional e Social e apresentei a fundamentação teórica. Já, no capítulo III apresentei a análise e discussão dos dados. Finalmente, no capítulo IV concluí e levantei algumas implicações dos resultados da análise dos dados para a sala de aula.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentarei a fundamentação teórica onde destaco cinco aspectos, particularmente, importantes:

1. Variáveis afetivas e modelos de aprendizagem
2. Tipos de ansiedade e definições de termos relacionados
3. A teoria de Spielberger
4. O ajustamento a situações de tensão
5. Alguns tipos de ansiedade que se relacionam.

1. VARIÁVEIS AFETIVAS E MODELOS DE APRENDIZAGEM

A psicolinguística, como ciência da produção, compreensão e aquisição da linguagem humana, tem como um de seus objetivos entender os processamentos mentais de informações que subjazem nossa capacidade de fala (Levelt, 1989). Logo, justifica-se que uma investigação em torno do desenvolvimento da fala em língua estrangeira, que abrangerá análises de **aspectos afetivos**, parta de um enfoque psicolinguístico.

Brown (1987) afirma que a língua não é algo que podemos extrair e separar de seu quadro afetivo e cognitivo e considerar separadamente e nem podemos, como faziam os estruturalistas, eliminar as "variáveis de desempenho", para chegarmos à competência: as hesitações, as pausas, as retomadas, as repetições, são, na verdade, sinais significativos na fala. Devemos lidar com um nível mais profundo da língua, aquele nível onde a memória, a percepção, o pensamento, o significado e a **emoção** estão todos organizados de forma interdependente na superestrutura da mente humana.

Assim como existem variações cognitivas, existem também diferenças individuais no tocante ao domínio afetivo na aquisição de uma LE. Brown (1987) considera, primeiramente, o lado intrínseco da afetividade: os fatores de personalidade de uma pessoa. Em segundo lugar, considera os fatores extrínsecos: as variáveis sócio-culturais que emergem, à medida que os aprendizes realizam o contato entre as duas línguas e culturas. Concordo com este autor quando afirma que teorias de aquisição de segunda língua ou métodos de ensino não podem se basear apenas em considerações cognitivas, omitindo o lado principal do comportamento humano, que

deve ser examinado através de pesquisas sobre o ensino/aprendizagem de LE, na busca de soluções para determinados problemas de ordem afetiva.

Das variáveis relativas ao aprendiz, as mais importantes podem ser aquelas que se relacionam com suas emoções, atitudes e personalidade, pois o domínio afetivo pode ativar ou bloquear as funções cognitivas.

Como mencionei anteriormente, uma dificuldade enfrentada se encontra no fato de que um gama de variáveis são agrupadas sob o termo abrangente de **afeto**. Brown (op. Cit) adverte para esta dificuldade ao considerar o lado emocional do comportamento humano no processo de aprendizagem de uma L2. É problemático subdividir, categorizar e definir os fatores do domínio afetivo.

Ellis (1985) também aponta para a dificuldade de se identificarem e classificarem os diferentes fatores individuais, pois não é possível observar diretamente aspectos tais como motivação, ansiedade, atitudes, que são apenas rótulos dados a grupos de comportamentos e, por isso mesmo, diversos pesquisadores utilizam estes rótulos para descrever diferentes grupos de traços comportamentais. Como resultado, é difícil comparar e avaliar os resultados das investigações, pois, um fator isolado não é um construto unitário mas um complexo de características que se manifestam em uma gama de comportamentos imbricados, e, em decorrência disto, temos na literatura, uma grande variedade de termos para descrever os fenômenos.

Historicamente, o termo *afeto* tem servido para classificar sentimento, emoção e disposição. Para Brown (op cit), a expressão **domínio afetivo** deve ser entendida como o lado emocional do comportamento humano, que se pode justapor ao lado cognitivo. O desenvolvimento de estados afetivos ou sentimentos envolve uma variedade de fatores de personalidade, sentimentos sobre si e sobre aqueles com os quais se entra em contato. Scovel (1978) por sua vez, considera que as *variáveis afetivas* são aqueles fatores que têm relação com os sentimentos, as emoções de prazer e desprazer que permeiam a tarefa de aprendizagem de uma segunda língua.

O domínio afetivo compreende, como pode observar, crenças, atitudes, valores, interesses e predisposições para agir e outros comportamentos e construtos em que ocorre um componente emocional bem nítido. Por outro lado, a inteligência, a aptidão, a memória e a habilidade de analisar e avaliar, que são variáveis cognitivas, podem ser nitidamente influenciadas por variáveis afetivas.

Seliger (1984) acredita que as variáveis afetivas vão determinar o grau e o ritmo de aprendizagem e as características pessoais dos aprendizes afetam a maneira de abordar informações de língua. O insumo lingüístico em cima do qual o aprendiz vai basear suas hipóteses interage com suas características afetivas e sociais. De certo modo, segundo ele, são estes fatores que determinam quanto do insumo vai ser internalizado (língua que será usada para desenvolver o sistema da L2).

Vários pesquisadores (Swain, 1976; Schuman, 1978; Brown, 1980; Yorio, 1976), incluem o componente afetivo em suas propostas de modelos de aquisição de língua e sugerem termos classificatórios abrangentes com subgrupos. O modelo de Swain (1977) inter-relaciona os componentes: **insumo**, **aprendiz**, **aprendizagem**, **aprendido**. O fator **ansiedade** estaria obviamente dentro de um subgrupo daquelas variáveis intrínsecas ao aprendiz.

Yorio (1976) fornece uma classificação bastante específica e, para mim, muito clara, da multiplicidade de variáveis do aprendiz envolvidas no processo de aprendizagem de línguas. As três divisões de sub-categorias do domínio afetivo propostas por ele me pareceram bastante apropriadas por separar os fatores sócio-culturais e a motivação dos fatores egocêntricos, atendendo melhor tanto o contexto de segunda língua quanto o contexto de língua estrangeira.

Investigarei as evidências, às vezes, confusas e conflitantes, que tratam desta variável que julgo extremamente relevante na aprendizagem (principalmente no desempenho oral) de uma língua estrangeira: a ansiedade, um construto psicológico que não é nem simples e nem bem entendido ainda, sendo apenas uma variável afetiva entre várias outras, podendo se relacionar com vários outros comportamentos afetivos tais como atitude e motivação.

Esta variável deve ser vista não como um construto unitário simples, mas como um grupo de estados afetivos, influenciados por fatores que são intrínsecos e extrínsecos ao aprendiz de língua estrangeira: a capacidade do indivíduo de correr riscos, o nível de tolerância à ambigüidade e o nível de auto-estima, a sensibilidade à rejeição, a timidez, o receio de julgamentos e avaliações, a predisposição para o envolvimento ou fuga de situações de aprendizagem no contexto de uma LE.

É preciso lembrar mais uma vez, contudo, que o ser humano sempre age como um organismo global: uma resposta afetiva se correlaciona com uma cognitiva e até mesmo com uma psicomotora. É a partir da abstração dessa inter-relação portanto, que se pode observar melhor os comportamento afetivos, analisá-los e avaliá-los.

2. TIPOS DE ANSIEDADE E DEFINIÇÕES DE TERMOS RELACIONADOS

Primeiramente, julgo necessário analisar as várias definições do termo *ansiedade*. Feita uma consulta à literatura, logo percebi que há um grande número de definições bastante diversas entre si, sendo que as propriedades da ansiedade apontadas variam de acordo com a abordagem teórica e a posição epistemológica de seus autores. Uns a têm como um estado de *medo* e outros já consideram o medo como um impulso inato, enquanto a ansiedade seria um impulso adquirido ou secundário; uns incluem aspectos cognitivos enquanto outros os excluem. Há formulações onde a ansiedade é considerada como uma reação normal e benéfica, noutras como patológica e danosa.

Citarei algumas definições do termo, sem, contudo, fazer uma classificação de acordo com seus vários aspectos. Percebi que definir ansiedade é complicado pela necessidade de explicar as relações entre construtos que se relacionam de maneira muito próxima como o *medo*, a *tensão* e a *fobia*. As distinções entre estes construtos não são claras e bem definidas, pois todos eles se referem a estados psicológicos com implicações afetivas desagradáveis.

Scovel (1978) acredita que devemos adotar uma perspectiva multidimensional de ansiedade, entendida como um estado de apreensão, um medo vago associado apenas indiretamente a um objeto. A ansiedade é, de maneira clara, um estado emocional: "... é gerada através da excitação do sistema límbico, o "chassis" sub-cortical primitivo do cérebro, que possui um papel importante, embora indireto, em muitas das realizações humanas, inclusive na comunicação" (Lamendella, 1977).

Por sua vez, Izard e Tomkins (1966) argumentam que não existem distinções teoricamente úteis entre ansiedade e medo. Mowrer (1939) também sugere que sejam equivalentes, e que ansiedade é a forma condicionada da reação de medo, no entanto, alguns teóricos os diferenciam definindo o primeiro como uma reação a uma ameaça percebida e o segundo como um tipo especial de medo não direcionado a um objeto externo. De acordo com esta visão, a ansiedade pode ser considerada como a manifestação afetiva da percepção cognitiva. Esta visão sugere que os estímulos que provocam ansiedade são, principalmente internos, mas podem ser provocados por um estímulo externo.

Como o medo, *fobias* são dirigidas a um objeto externo, mas a resposta é desproporcional à ameaça real. Freud (1923) considerou fobias como ansiedade neurótica. Quando exposta ao objeto ou situação temidos, a pessoa fóbica experimenta um ataque de ansiedade que a leva a tomar medidas complicadas para evitar o objeto de seu terror.

Ele dá ênfase ao papel decisivo da ansiedade como resposta à presença de perigo e o sinal preparatório para a fuga ou ajustamento. A presença percebida de perigo (tanto do ambiente externo quanto de sentimentos e pensamentos internos) evocaria um estado de ansiedade, reação emocional desagradável, que serviria para advertir o indivíduo sobre a necessidade de alguma forma de ajustamento. Assim sendo, Freud salientou a utilidade do medo e da ansiedade para ajudar a pessoa a se adaptar ao perigo. Freud também chamou a atenção para duas fontes potenciais de perigo: o mundo externo e os próprios impulsos internos da pessoa. Estando a fonte de perigo no mundo externo, uma reação de ansiedade objetiva seria gerada e a reação de ansiedade evocada por impulsos internos proibidos ou inaceitáveis: é a chamada ansiedade neurótica. Nesta última, a pessoa não tem consciência do tensor, enquanto que na primeira sim, e é sinônima de medo. Na reação de ansiedade objetiva, quanto maior o perigo externo, tanto mais intensa deveria ser a ansiedade objetiva resultante.

Encontrei na bibliografia diferentes definições de ansiedade:

- Sarason (1975): é um estado emocional desagradável, acompanhado de excitação fisiológica e de elementos cognitivos de apreensão, culpa e sentimento de perigo iminente.

- Mowrer (1939): é uma forma condicionada de uma resposta de dor. Assim como a dor pode ser empregada como um impulso para produzir aprendizagem por meio de fuga, também a ansiedade pode ser usada para produzir aprendizagem (Hilgard, 1973: 373).

- Goldstein (1939): constitui a experiência subjetiva do organismo numa condição catastrófica. Segundo ele, o organismo é lançado numa condição catastrófica quando não pode fazer face às exigências do seu meio e, portanto, sente uma ameaça à sua existência ou aos valores que considera essenciais para sua existência (May, 1980: 71).

- Faith (1982): é uma síndrome emocional complexa relacionada ao medo, manifestada em um estado de excitação física e emocional. Os estímulos desta excitação são uma avaliação da possibilidade de dano, ameaças relacionadas a idéias, conceitos, valores ou sistemas cognitivos com os quais a pessoa sente-se seriamente comprometida (Lazarus & Averill, 1972).

- Lazarus (1966): é a resposta à ameaça e é enganoso afirmar que ela motiva o comportamento. De fato, se ela atua como um sinal, não motiva, em sentido estrito, o comportamento. É a ameaça que o motiva (Pessotti, 1978: 2).

A *tensão* é freqüentemente usada como um sinônimo de ansiedade. Spielberger (1981) usa o termo *tensão* para caracterizar “um processo psicobiológico complexo composto de três elementos principais. O processo é iniciado por uma situação ou estímulo potencialmente nocivo ou perigoso. Se um tensor for *interpretado* como perigoso ou ameaçador, uma *reação de ansiedade* se desencadeará.” Logo, conforme Spielberger, sua definição refere-se à seguinte seqüência temporal de eventos:

Tensor - Percepção de ameaça - Estado de ansiedade

Então, o termo *tensor* é usado por Spielberger para descrever situações ou estímulos objetivamente caracterizados por algum grau de perigo, seja físico ou psicológico. O termo *ameaça* refere-se à percepção ou avaliação, por parte do indivíduo, dessa situação ou desses estímulos como sendo potencialmente perigosos ou nocivos. Pessoas que consideram uma situação tensa como sendo ameaçadora sentem uma reação de ansiedade. Qualquer situação em que o comportamento de uma pessoa é avaliado por outras pode ser geradora de tensão. Ainda para Spielberger o termo *tensão* refere-se tanto às circunstâncias que impõem exigências físicas e psicológicas ao indivíduo, como às reações emocionais experimentadas nestas situações.

O termo *estado de ansiedade* é usado por ele para descrever uma reação emocional que consiste em sentimentos subjetivos de tensionamento, apreensão, nervosismo, preocupação e intensificação da atividade do sistema nervoso autônomo. Todo este processo é chamado de tensão.

Spielberger (1983) faz distinção entre ansiedade como traço de personalidade relativamente estável (AT) e ansiedade como estado emocional transitório (AE). O estado de ansiedade refere-se a reações emocionais desagradáveis a uma tensão específica. É uma condição/reação complexa que pode variar de intensidade e tender a flutuações. Mais especificamente, o estado de ansiedade pode ser conceituado como sentimento de tensão e apreensão conscientemente percebido de modo desagradável e associado a ativação do sistema nervoso autônomo. É um experiência transitória. Qualquer estímulo interno ou externo cognitivamente avaliado como ameaçador evocará uma reação de ansiedade como estado. A intensidade e duração dessa reação emocional serão proporcionais ao grau de ameaça que a situação opõe ao indivíduo, bem como à persistência dos estímulos que a evocam. As características objetivas de uma situação, os pensamentos e lembranças suscitados e as habilidades de enfrentamento do indivíduo e suas experiências anteriores com circunstâncias semelhantes, contribuem para se avaliar uma situação como mais ou menos ameaçadora.

O traço de ansiedade se refere a diferenças relativamente estáveis na disposição ansiosa, isto é, diferenças na disposição de perceber um largo espectro de situações ativadoras como perigosas ou ameaçadoras, e na tendência para responder a tais ameaças com reações de estados de ansiedade. Spielberger (1983) afirma que, em geral, pessoas com alto grau de ansiedade como traço são mais vulneráveis quando avaliadas por outros porque têm baixo grau de amor-próprio e não têm confiança em si.

Ellis et al. (1994) reconhecem três tipos de ansiedade: o traço de ansiedade que se refere a uma predisposição ou tendência a ser ansioso; o estado de ansiedade que é experimentado por um período de tempo limitado em resposta a uma situação específica (a aula de língua estrangeira, por exemplo) e a ansiedade de situação que freqüentemente pode ser provocada por eventos, tais como, falar em público, viajar de avião ou ouvir/falar uma língua estrangeira: responder perguntas, apresentar/dramatizar diálogos, ler em voz alta, fazer provas.

É encontrada também na literatura a distinção entre ansiedade facilitadora e debilitadora. (Scovel, 1978) sugere que a ansiedade sentida por um aprendiz de língua pode facilitar ou prejudicar o desempenho na língua alvo, dependendo da quantidade/intensidade de ansiedade experimentada. A ansiedade facilitadora motiva o aprendiz a lutar, ou seja, a enfrentar a nova tarefa de aprendizagem: ela prepara o indivíduo emocionalmente para um comportamento de abordagem. Por outro lado, a ansiedade debilitadora motiva o aprendiz a fugir da nova tarefa de aprendizagem: estimula o indivíduo emocionalmente a adotar um comportamento de evasão/fuga. Estes construtos não são considerados extremos em um contínuo, mas são independentes um do outro, isto é, um indivíduo pode sentir muito dos dois tipos de ansiedade, ou experimentar de um, mas não do outro, ou ainda, de nenhum dos dois tipos. Um mesmo nível de ansiedade pode ser facilitador para uma pessoa e debilitador para outra. A expectativa de lidar com o problema é que faz a diferença.

Lighthall (1970) relaciona o sentimento de ansiedade à capacidade de reflexão do indivíduo. Segundo o autor, a experiência de ansiedade é composta de quatro partes:

1) **O fator desencadeante de ansiedade:** um pensamento, uma lembrança ou determinada sensação que precipita a segunda parte;

2) **O sentimento de ansiedade:** um impulso de emoção mais ou menos semelhante ao que se experimenta com o medo, algo que é desagradável e exige alívio. Esta resposta afetiva é

uma reação ao fator desencadeante e, independente de ser leve ou aguda, produz mudanças no sistema nervoso e órgãos que se transmitem a todo o corpo;

3) **A reação primária de ansiedade:** é o movimento defensivo ou de retraimento da pessoa ansiosa. A reação primária pode adotar muitas formas, simultânea ou sucessivamente, como fuga da situação ou atividade, pensamentos ou sentimentos divergentes;

4) **A reação adaptativa de ansiedade:** esta se manifesta com frequência muito menor e exige do indivíduo um conceito de si mesmo essencialmente seguro. Provavelmente exige também uma inteligência mais abstrata. O indivíduo se pergunta porque experimenta aqueles sentimentos e busca uma resposta, analisando as condições em que o sentimento de ansiedade surge e termina.

Para ele, a experiência de ansiedade é apenas um aspecto de toda a intrincada rede de pensamentos, sentimentos de perigo e atos denominados de uma maneira geral de *ansiedade*, e que podem ocorrer desde as formas mais leves e sem efeitos desorganizadores até aquelas muito intensas e profundamente desorganizadoras.

3. A TEORIA DE SPIELBERGER

Tratarei, a seguir, dos princípios que formam o corpo da teoria de Spielberger (1979), a qual busca uma melhor compreensão do papel da tensão e da ansiedade no dia-a-dia das pessoas, assim como em exames de aproveitamento escolar. Os princípios são os seguintes:

- 1) Em situações avaliadas por uma pessoa como ameaçadoras, há como reação o aparecimento de um estado de ansiedade experimentado como desagradável, seguida imediatamente de mecanismos de retroalimentação sensorial e cognitiva;
- 2) A intensidade do estado de ansiedade que é evocado é proporcional ao perigo objetivo inerente àquela situação, ao sentido específico que tem para o sujeito e também ao seu grau de traço de ansiedade;
- 3) A duração do comportamento ansioso evocado pode depender da persistência com que o sujeito interpreta a situação como ameaçadora;
- 4) As pessoas com alto traço de ansiedade podem perceber circunstâncias que envolvem ameaças à auto-estima de um modo confuso, com mais intensidade do que aquelas que possuem traços de ansiedade mais baixo;
- 5) O aumento nos estados de ansiedade pode acarretar manifestações diretas no comportamento ou mobilizar defesas psicológicas que podem ter sido eficazes anteriormente para neutralizar estados de ansiedade;

- 6) As situações de “*stress*” frequentemente ocorridas podem originar o desenvolvimento de respostas específicas de contraste ou mecanismos psicológicos de defesa, com o objetivo de reduzir o estado de ansiedade.

Spielberger chama a atenção para o importante papel da avaliação cognitiva em relação à manifestação da ansiedade e conclui que o aumento do estado de ansiedade compreende um processo de eventos ordenados de seqüência temporal que se iniciam por estímulos externos ou internos, percebidos pelo sujeito como ameaçadores. Spilberger (op.cit. 42-43) afirma:

“As situações ou circunstâncias em que a eficácia pessoal é avaliada são percebidas como mais ameaçadoras por aqueles cujo traço de ansiedade é mais elevado. No entanto, a avaliação de um estímulo particular ou de uma situação como ameaçadora é influenciada pela atitude pessoal, habilidades, experiências passadas, assim como pelo seu grau de traço de ansiedade e pelo perigo objetivo que é inerente à situação”. (tradução minha)

O contexto em que se encontra um perigo potencial também vai influir na extensão em que uma situação é tida como ameaçadora. O mesmo estímulo pode ser considerado como ameaçador por uma pessoa, como um desafio para outra, e como algo, em grande parte, irrelevante por uma terceira pessoa. Daí, o autor conclui que não é possível especificar as condições externas que determinam quando uma reação de tensão será produzida, porque tais reações dependem de uma interpretação das condições como sendo ameaçadoras, quaisquer que sejam as características objetivas da situação.

4. O AJUSTAMENTO A SITUAÇÕES DE TENSÃO

Sentindo altos níveis de ansiedade como estado, o indivíduo pode, para se ajustar, tentar comportamentos manifestos, tais como modificar o ambiente de modo a eliminar o perigo, evitar a fonte de perigo. Mas pode, também, se ajustar a situações de tensão, efetuando manobras psicológicas inconscientes destinadas a alterar a forma como vê uma situação, a fim de que ela lhe pareça menos ameaçadora. Tais processos se chamam mecanismos de defesa e o sujeito investe energia nestes processos psicológicos internos inteiramente voltados à redução da ansiedade como estado. A *repressão*, a *negação* e a *racionalização* são mecanismos de defesa contra ameaças psicológicas internas.

A *repressão* é o processo pelo qual sentimentos, pensamentos ou lembranças provocadoras de intensos estados de ansiedade são banidos da consciência, com o objetivo de

controlar a própria ansiedade sem o enfrentamento da fonte real do perigo. Os estímulos internos ameaçadores são trancafiados na mente inconsciente.

A *negação* é semelhante à repressão, entretanto mais primitiva, pelo fato de levar o indivíduo a distorcer a realidade exterior e também por manter fora da consciência um tensor incômodo, ignorando que exista qualquer perigo real.

O mecanismo de *racionalização* constitui uma forma de defesa psicológica em que a pessoa dá razões aceitáveis, mas falsas, para justificar as próprias ações, porque encarar as verdadeiras provocaria um alto nível de ansiedade como estado. A *intelectualização* - que se relaciona intimamente com a racionalização - envolve o uso de um processo de raciocínio altamente abstrato para reduzir a ansiedade.

Estes mecanismos de defesa são considerados ineficazes, porque a energia investida neles poderia ser usada para fins mais produtivos. Além disso, as causas profundas da ansiedade permanecem inalteradas e os comportamentos de enfrentamento eficazes deixam de se desenvolver.

5. ALGUNS TIPOS DE ANSIEDADE QUE SE RELACIONAM

Existem os mais diversos de tipos de ansiedade que se relacionam, tais como: ansiedade a testes (Sarason, 1978), ansiedade de discurso (Paul, 1966; Foss & Reitzel, 1988), apreensão de comunicação (McCroskey, 1970), ansiedade de matemática ou ciências (Sepie & Keeling, 1978; Torrance, 1963), ansiedade de falar em público ou "*stage fright*" (Daly et al. 1984), apreensão de receptor (Cooper, 1984), ansiedade de pessoa desconhecida e, finalmente, a ansiedade a aulas de língua estrangeira (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Percebe-se que não só pesquisadores da área de Educação mas também de diversas outras áreas, como a Psicologia Educacional e Social e Comunicação, têm realizado estudos que sugerem que a ansiedade pode afetar de alguma forma o desempenho dos indivíduos.

5.1. ANSIEDADE SOCIAL

De acordo com Schwarzer (1986), a ansiedade social consiste de auto-avaliações negativas, sentimentos de tensão e desconforto e uma tendência ao retraimento na presença de outras pessoas. Este seria um padrão de variáveis cognitivas, emocionais e instrumentais que

podem ocorrer simultaneamente, mas não necessariamente. Este autor considera a timidez, o embaraço, a vergonha e a ansiedade de audiência como tipos diferentes de ansiedade social.

Estes são, para Schwarzer, os componentes de ansiedades sociais:

- **Cognitivo:**
 - autoconsciência pública
 - preocupação com o “eu”
 - preocupação com relação a inadequação social
 - auto-avaliação como ser social
 - preocupação com sua imagem pública
 - percepção da inabilidade em lidar com demandas sociais

- **Emocional:**
 - sentimento de aflição e desconforto
 - percepção de reações autônomas, como por exemplo: ruborização
 - tensão

- **Instrumental:**
 - embaraço, acanhamento
 - tendência a fugir de situações
 - inibição de gestos e discurso
 - ausência de atividade social
 - desorganização de atividade social⁴

Um modelo de avaliação cognitiva e mecanismos de enfrentamento (“*coping mechanisms*”), considerado uma parte inata do repertório de sobrevivência humana, foi desenvolvido recentemente por Trower, Gilbert e Shirling (1990). Este modelo representa a ansiedade como baseada na cognição de que o indivíduo está para ser avaliado por um grupo social, o que mobiliza defesas sociais. Estas defesas incluem a noção de que um grupo social ou indivíduo tornou-se dominante e o outro submisso, mesmo se, objetivamente, os dois elementos interagentes neste contexto estiverem, na verdade, em uma relação cooperativa. A percepção de uma relação de domínio/submissão aciona diversos mecanismos de defesa contra a ameaça, inclusive, um forte foco no “eu” ao invés de na interação, e movimentos comportamentais para a autodefesa.

Beck, Emery e Grenks (1985) argumentam que uma pessoa muito ansiosa inicia uma interação com o receio de seu desempenho ser avaliado negativamente pelos outros. Quando avaliações negativas são percebidas, o indivíduo ansioso analisa a situação e determina quais mecanismos de enfrentamento psicológicos, dentre um possível repertório de respostas de tipo “*atencional*”, “*perceptiva*”, “*cognitiva*” ou “*emotiva*” melhor servirão como mecanismos de defesa contra uma ameaça externa percebida.

⁴ Esquema reorganizado por mim.

A noção de Schlenker (1982) de ansiedade social explica comportamentos ansiosos e afirmam que um indivíduo ansioso percebe que sua identidade (como definida socialmente) se encontra ameaçada, porque uma situação interativa particular impossibilitará que tal identidade seja mantida.

Schlenker & Leary (1982) propõem que interações sociais envolvem tentativas de atingir certos objetivos de apresentação do "eu" - normalmente, a criação de uma impressão positiva ao olhos de uma outra pessoa. A ansiedade social surge quando as pessoas têm dúvidas sobre sua capacidade de criar a impressão desejada, ou quando algum acontecimento interfere com a imagem que se tentava transmitir ou a nega. As conseqüências são a fuga de interações sociais quando possível, uma tendência a gastar tempo, imaginando e se preocupando sobre o tipo de impressão que está sendo criada no momento em que a interação está acontecendo e um descomprometimento mental com o processo de interação. Esta, por sua vez, se manifesta em embaraço, interferência de pensamentos soltos, porque estes vários processos interferem numa interação efetiva. As conseqüências se manifestam em resultados insatisfatórios que se solidificam dentro das expectativas de futuros resultados.

5.2. ANSIEDADE A TESTES

A teoria de ansiedade a testes possui longa tradição, o que a torna um dos fenômenos mais estudados na psicologia, (Ver, por exemplo, Morris & Ponath e Tobias in Schwarzer, Schwarzer, van der Ploeg, & Spielberger, 1982, van der Ploeg, Schwarzer, & Spielberger, 1983, 1985).

A ansiedade a testes é um estado emocional transitório devido a uma situação de avaliação. Para Schwarzer (1986), ansiedade a testes é um traço ou estado específico em situações que se referem a avaliações. Este tipo se confunde com a ansiedade social, quando a avaliação é feita em público ou quando interações sociais são parte do desempenho a ser avaliado.

Na sala de aula de língua, sabe-se que o aluno está sendo constantemente avaliado. De acordo com Machado (1992), devido à natureza institucional da escola, o modelo mais comum de discurso de sala de aula, ou seja, fazer o que é natural, pelo menos para o professor, é a seqüência "iniciação" pelo professor, "resposta" do aluno e "avaliação do professor". Em geral, a iniciação é feita com uma pergunta e, na seqüência, o aluno responde e o professor avalia.

Neste modelo, os alunos respondem com uma palavra ou oração e o professor, por sua vez, fala durante dois terços do tempo da aula - na iniciação e na avaliação.

O aluno é avaliado também por seus colegas e por si próprio. Ele compara seu próprio desempenho com o dos seus pares e sabe que esta comparação é feita pelo professor e por cada um dos colegas de classe. As avaliações a que o aprendiz é submetido no dia-a-dia de sala se refletem na sua formação da identidade social naquele contexto.

Testes são demandas acadêmicas que, se pessoalmente relevantes para o indivíduo, podem ser consideradas desafiadoras, ameaçadoras ou danosas ao ego. A avaliação da tarefa como fator ameaçador ao ego provoca a ansiedade a teste, se a pessoa percebe uma falta de habilidade para lidar com ela. O indivíduo procura informações sobre sua competência específica para lidar com a situação e, quando percebe que não é capaz de agir satisfatoriamente, sente-se ansioso, inibindo a transação pessoa-ambiente e prejudica o desempenho. Este é um caso de interferência cognitiva (Sarason, 1986). A atenção do sujeito se divide em aspectos relevantes e não relevantes à tarefa e a capacidade de atenção necessária para a resolução do problema e bom desempenho é reduzida.

5.3. ANSIEDADE DE DISCURSO / DE FALAR EM PÚBLICO OU APREENSÃO DE COMUNICAÇÃO

Tradicionalmente conhecido como "*stage fright*", o efeito negativo da apreensão de um falante para com um evento de discurso tem sido uma preocupação para pessoas ligadas à área de comunicação. Os estudos conduzidos recebem uma variedade de rótulos, além de "*stage fright*": reticência, ansiedade de comunicação/de discurso/de falar em público, apreensão de comunicação.

McCroskey (1977) cita, por exemplo, Lomas (1934), Henning (1935) e trabalhos posteriores como os de Phillips (1965, 1968) e McCroskey (1970, 1975, 1976) e afirma que tem sido mostrado de maneira consistente que algumas pessoas são mais apreensivas que outras e que esta apreensão tem um efeito negativo em seu comportamento de comunicação, assim como em outros importantes aspectos de sua vida.

Para McCroskey (1977), a ansiedade de comunicação ou apreensão de comunicação refere-se ao "nível de medo ou ansiedade de um sujeito, associada à comunicação, real ou antecipada, com outra(s) pessoa(s)". A pessoa com um nível alto de apreensão de comunicação evita se comunicar, na maior parte do tempo, para evitar o sentimento de medo ou ansiedade que a pessoa aprendeu a associar a encontros onde haja comunicação. Um indivíduo apreensivo é considerado reticente, o que Phillips (1968) definiu como uma pessoa para quem a ansiedade,

com relação a participação em comunicação oral, pesa mais do que sua projeção de ganho com a situação.

Como resultado de seu retraimento e comportamento de fuga de situações de comunicação, o indivíduo apreensivo é considerado de maneira menos positiva do que aqueles que não experimentam apreensão em seus ambientes, o que, por sua vez, provoca um impacto negativo em termos da vida econômica, acadêmica, política e social do sujeito.

Mulac & Sherman (1974), num estudo em que desenvolveram e avaliaram um instrumento para a avaliação comportamental de ansiedade de discurso, apontam quatro fatores independentes que compõem a ansiedade de falar em público: rigidez (braços tensos), inibição (voz monótona), disfluência (pausas, bloqueio da fala) e agitação (movimentos dos braços).

Deffenbacher & Payne (1978) exploraram a relação entre apreensão ao comunicar e receio de avaliação negativa e assertividade. Os resultados apoiaram a hipótese com que trabalharam, qual seja: considerando que a maior parte das situações interpessoais sociais exigem muita comunicação oral, quanto mais apreensivos os indivíduos forem ao se comunicar, mais provavelmente terão receio de uma avaliação social negativa e menos confiança e habilidade possuirão em interações sociais.

5.4. ANSIEDADE À AUDIÊNCIA

A ansiedade de audiência é caracterizada por um desconforto que sente o indivíduo, quando estiver desempenhando uma atividade oral frente a um público, o que pode levar a uma inibição do discurso. Relaciona-se com ansiedade de teste, porque o indivíduo receia estar sob exame atento de outros. Ambos os tipos de apreensão frente a testes e interações sociais compartilham este aspecto de ansiedade de avaliação (Wine, 1980).

5.5. APREENSÃO DE RECEPTOR

Segundo Foss & Reitzel (1988), por algumas razões não relacionadas a seu conhecimento de língua, o aprendiz de uma LE pode sentir a apreensão de receptor. Tal fenômeno ocorre também com alguns falantes nativos da língua.

Este tipo de apreensão refere-se ao grau de receio que alunos sentem ao fazerem uma má interpretação ou de um processamento inadequado e/ou de serem incapazes psicologicamente de se ajustarem a mensagens (Cooper, 1984: 254 apud Foss & Reitzel, 1986). Muito pouco é conhecido a respeito das causas e tratamentos deste tipo de apreensão.

5.6. ANSIEDADE E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Uma quantidade considerável de estudos tem sido feita na última década para estudar os aspectos afetivos da aprendizagem de línguas em geral, tanto no contexto de língua estrangeira quanto no de segunda língua. Tais estudos normalmente se relacionam com as questões das diferenças individuais ou com a questão do bom/mau aprendiz. Também investigam o efeito de variáveis do domínio afetivo nos níveis de proficiência alcançados ou descrevem como elas afetam uma resposta do aprendiz à tarefa de aprendizagem.

Como veremos a seguir, e como apontado por Scovel (1986), as pesquisas sobre a relação entre ansiedade e aprendizagem de língua estrangeira trazem resultados bastante confusos e, às vezes, contraditórios, sugerindo que a ansiedade por si não é um construto psicológico simples e bem entendido.

Pesquisas sobre aquisição de línguas indicam que a ansiedade de língua estrangeira não só é bastante comum (Foss e Reitzel/1988; Horwitz et al 1986; Lucas 1984; McCoy 1949; Powell 1991) como também pode ter um impacto negativo bastante significativo no desempenho do aprendiz de língua (Ely 1986; Gardner et al 1976; Gardner & McIntyre 1993; Horwitz et al 1991; McIntyre & Gardner 1989; Price 1991; Young 1986).

Os sentimentos subjetivos, sintomas psico-fisiológicos e respostas comportamentais dos aprendizes de língua estrangeira ansiosos, são, basicamente, os mesmos de qualquer outro tipo de ansiedade. Eles sentem apreensão, preocupação, e, mesmo, terror, têm dificuldade de concentração, esquecem fatos/informações com facilidade, transpiram, sentem palpitações e exibem comportamentos de fuga, tais como, faltar à aula ou deixar de realizar tarefas em sala ou em casa.

Reações individuais variam muito. Enquanto alguns evitam falar em sala, ou sentam-se sempre na última fila ou faltam às aulas, outros, raramente, sentem ansiedade ou tensão na sala de aula de LE.

Contudo, na visão de Horwitz e Cope (1986), este tipo de ansiedade envolve um grupo distinto de crenças, percepções e sentimentos em resposta à aprendizagem de uma LE em sala de aula, não sendo simplesmente uma composição de outras ansiedades e parece possuir algumas características da ansiedade de comunicação, por exemplo, forte sentimento de timidez, medo de cometer erros e um desejo de ser perfeito ao falar.

Para Horwitz e Cope (1986), o sentimento de ansiedade centra-se, principalmente, nas duas exigências de tarefas básicas de aprendizagem de língua estrangeira: ouvir e falar.

Segundo os autores, dificuldade de falar em sala é, provavelmente, a preocupação mais frequentemente citada de alunos ansiosos de língua estrangeira. Os alunos relatam que sentem-se razoavelmente confortáveis respondendo exercícios de repetição ou apresentando discursos previamente preparados, mas tendem a “se congelarem” em situações de “*role-playing*”. Os aprendizes de uma LE têm a tarefa de aprender a língua e, além disso, a preocupação com o desempenho na língua. Este tipo de ansiedade envolve, também, um risco ao “*eu*” maior do que aquele sentido pelo nativo, pois o aprendiz sabe que não consegue apresentar seu “*eu*” de maneira completa na língua alvo. As limitações na construção e transmissão de significados e afeto constituem-se em uma ameaça principalmente para o aprendiz de LE adulto.

Investir em estudos extra-classe parece ser um fenômeno comumente relacionado com a ansiedade em sala de aula de LE. Os alunos muito preocupados com seu desempenho podem ficar ansiosos quando cometem erros e podem tentar compensar estudando mais. Comportamentos contrários também são possíveis. O aluno evita estudar ou, às vezes, falta às aulas num esforço de aliviar a ansiedade.

Para Oxford (1990), a forte ansiedade de aprendizagem de língua traz consigo outros problemas, como por exemplo, a diminuição da auto-estima e auto confiança como aprendizes de língua, aumento da inibição, diminuição da predisposição a se arriscar (algo essencial para o indivíduo aprender a se comunicar na língua alvo) e da probabilidade de alcançar um alto grau de proficiência na língua.

A auto-percepção é tida como um fator crítico tanto na aprendizagem de língua quanto na ansiedade de comunicação (Foss & Reitzel, 1988). Aqueles que sentem apreensão ao se comunicarem, seja ao falar a língua nativa ou uma estrangeira, tipicamente possuem baixa auto-estima, se desvalorizam com relação aos outros, consideram sua comunicação menos eficiente do que a de colegas e têm o fracasso como expectativa independente da retroalimentação recebida (McCroskey, Daly, Richmond, & Falcione, 1977). No caso do aprendiz de uma LE, existem ainda os sentimentos de incompetência para compreender, além da consciência da incapacidade de apresentar seu “*eu*” de uma maneira consistente.

As colocações de Littlewood (1984) remetem aqueles que aprenderam uma língua estrangeira já, há muito tempo, às raízes da ansiedade de aprendizagem de LE:

“Na típica sala de aula de língua é frequentemente solicitado aos aprendizes que desempenhem tarefas em um estado de ignorância e dependência que pode produzir sentimentos de desamparo. Eles têm

que produzir sons pouco familiares em frente a uma audiência. Quando o desempenho não é adequado podem estar sujeitos a comentários e correções, às vezes por razões não muito claras para eles. A maioria deles não possui as ferramentas lingüísticas para expressar sua individualidade.” (p. 29)

Em um estudo qualitativo, Price (1986) busca obter uma descrição do que venha a ser um aluno ansioso numa sala de LE. Ela indica as seguintes fontes de ansiedade: 1) falar a língua alvo frente aos colegas; 2) cometer erros de pronúncia; 3) não ser capaz de se comunicar de maneira eficiente; 4) a dificuldade da aula de língua.

Aponta ainda como possíveis causas de ansiedade: as crenças dos alunos sobre aprendizagem, auto-avaliação negativa, variáveis da personalidade (como o desejo de perfeição), o receio de falar em público e experiências estressantes.

Young (1991) aponta seis potenciais fontes de ansiedade em sala de aula de línguas, algumas relacionadas com o aprendiz, algumas com o professor e outras com práticas instrucionais:

- 1) ansiedades pessoais e interpessoais;
- 2) crenças do aprendiz sobre aprendizagem de línguas;
- 3) crenças do professor sobre aprendizagem de língua;
- 4) interações entre professor e aprendiz;
- 5) procedimentos de sala de aula;
- 6) avaliações/testes.

Questões pessoais e interpessoais são, provavelmente, segundo Price, as fontes mais freqüentemente citadas e discutidas. A baixa auto-estima, a competitividade e a avaliação interpessoal são manifestações significativas dentro deste grupo.

Segundo Felder & Henriques (1995) o desencontro entre o estilo de aprendizagem do indivíduo, que são as maneiras que a pessoa caracteristicamente adquire, retém e recupera informações, e o estilo de ensinar do professor pode provocar efeitos negativos na qualidade da aprendizagem, assim como nas atitudes do aprendiz com relação à aula ou disciplina. Tais efeitos negativos podem se apresentar na forma de ansiedade em sala de aula.

Esta emoção pode também se manifestar em função das crenças dos aprendizes sobre aprendizagem. Tais crenças, muitas vezes, não são realistas, resultando em ansiedade quando se chocam com a realidade. O professor que, por exemplo, acredita que seu papel é corrigir o

aluno constantemente sempre que ele comete algum erro, pode estar contribuindo para elevar os níveis de ansiedade.

As ansiedades relacionadas a interações entre professor e aluno são geralmente provocadas por erros cometidos pelo aprendiz e correções do professor em frente aos colegas. A questão para o aluno, porém, não é necessariamente a correção em si, mas sim, a frequência e a forma como os erros são corrigidos.

Ansiedades associadas a procedimentos de sala de aula centram-se principalmente em ter que falar na língua alvo frente a um grupo.

Em situações de avaliação, mais apreensão é experimentada quando a situação é nova, ambígua e o formato da avaliação não é familiar para os aprendizes.

McCoy (1979) identificou os seguintes fatores que causam ansiedade:

- 1 - a inabilidade para aprender uma outra língua;
- 2 - a inabilidade de pronunciar palavras e sons estranhos;
- 3 - o desconhecimento do significado de palavras e sentenças;
- 4 - a inabilidade de entender e responder perguntas na língua alvo;
- 5 - a reputação de notas baixas e reprovações nas aulas de línguas;
- 6 - a crítica e ridicularização de colegas;
- 7 - o desconhecimento ou não entendimento dos objetivos e exigências do curso;
- 8 - o(a) professor(a), especialmente quando falante nativo;
- 9 - as avaliações, principalmente da parte de produção oral;
- 10 - as tentativas de aprendizagem de línguas anteriores mal sucedidas;
- 11 - o encontro com costumes e valores culturais diferentes.

5.6.1 ESTUDOS SOBRE ANSIEDADE DE APRENDIZES DE LÍNGUAS

Voltando a relacionar a apreensão de comunicação e a ansiedade social à ansiedade de aprendizagem de língua, Leary (1982) oferece três categorias de comportamentos que surgem da ansiedade social:

- (1) respostas mediadas pela excitação;
- (2) comportamento de distanciamento;
- (3) comportamentos de proteção da imagem.

As respostas mediadas pela excitação são os efeitos colaterais da ativação do sistema nervoso simpático. O indivíduo gagueja, manipula objetos, remexe-se, mexe no cabelo. O comportamento de *distanciamento* se caracteriza por quaisquer ações que reduzem interações sociais manifestadas por menos iniciações em conversações, menos participações e mais períodos de silêncio em conversações, menos demonstração de quebra de silêncio, falas mais curtas frente a uma audiência. Os *comportamentos de proteção da imagem* são caracterizados por sorrisos, freqüentes confirmações com movimentos da cabeça, não interrupção do outro, "*feedback*" comunicativo freqüente, como "uh-hum", que de acordo com Leary servem para proteger a imagem da pessoa como amigável, polida, interessada e até sociável sem incorrer em riscos sociais.

As manifestações mais claras de ansiedade em sala de aula de língua estrangeira podem se apresentar na forma de distorção de sons, incapacidade de reproduzir a entonação e o ritmo da língua, o "congelamento" quando a participação é solicitada, o esquecimento de palavras ou frases recentemente aprendidas, ou simplesmente, a recusa de participar e o silêncio.

Horwitz et al, (1986) sugerem que os alunos que ficam ansiosos quando tentam evitar dar informações pessoais mais difíceis na língua alvo, "se congelam" em atividades de "*role-play*". Relatam que sabem um certo item gramatical mas o esquecem em um teste ou exercício oral quando muitas questões gramaticais têm que ser lembradas; falam de dificuldades em discriminar sons e estruturas de mensagem na língua; confessam que sabiam a resposta correta em uma prova, mas, responderam de maneira errada por falta de atenção e nervosismo e estudam muito sem que haja, contudo, um reflexo positivo nas notas. Descobriram, também, que o aluno ansioso dá mais informações concretas do que interpretativas.

Bailey e Ochsner (1983), identificando a competitividade como gerador de ansiedade, alertam para alguns comportamentos, tais como auto-comparações com outros colegas com reações hostis para com o outro, desejo de superar os colegas, uma ênfase em teste e notas com referências ao desempenho de colegas, desejo de receber a aprovação do professor e um afastamento físico ou mental (temporário ou permanente) das experiências de aprendizagem da língua.

Outras manifestações de ansiedade de sala de aula de LE são: riso nervoso, falta de contato de olho, brincadeiras, respostas curtas, fuga de atividades em sala, indiferença, falta às aulas, adiamento do curso, sentar-se na última fila e evitar falar LE em sala.

Alguns estudos revelam correlações incompletas entre ansiedade e medidas de proficiência na língua. Swain & Burnaby (1976), por exemplo, estudando crianças falantes de inglês em um programa de imersão de francês, encontraram uma correlação negativa entre ansiedade e uma medida de proficiência das crianças na língua alvo, mas, ao mesmo tempo, não encontraram nenhuma outra correlação significativa, tanto negativa quanto positiva, com qualquer outra medida de proficiência.

Tucker et al. (1976) também descobriram que a ansiedade (nesse caso, uma de um conjunto de variáveis em uma análise de fatores) novamente se correlacionou com uma medida de proficiência em francês, mas não com qualquer uma das três outras medidas de critérios de proficiência em língua que examinaram.

Outros estudos revelam correlações inconsistentes, isto é, existe uma correlação consistente entre o desempenho acadêmico de um aluno de língua na sala e uma medida de ansiedade, mas estas correlações contradizem diretamente os resultados com outros alunos ou outras línguas. Backman (1976), por exemplo, descobriu em seu estudo que os dois piores aprendizes de inglês, falantes de espanhol, pontuaram o mais alto e o mais baixo na medida de ansiedade por ela usada.

Chastain (1975), investigando aprendizes de francês através de método audio-lingual, encontrou uma correlação negativa entre notas de testes e ansiedade, mas em contradição, descobriu uma correlação positiva entre ansiedade e as notas de alunos de alemão e espanhol que usavam um outro método tradicional. Chastain acredita que alguma preocupação com relação a uma prova talvez seja algo positivo, enquanto que muita ansiedade pode produzir resultados negativos. Pode-se especular também, com relação aos resultados desse estudo, que a maior ênfase na habilidade oral nas aulas audio-linguais pode ter elevado os níveis de ansiedade ao ponto de interferência, onde o impulso de fuga à ameaça dominou o impulso de enfrentá-la.

Kleinman (1977) fez um dos primeiros estudos enfocando o efeito da ansiedade na aquisição de uma segunda língua, pelo menos, em termos do relacionamento desse fator a comportamentos de fuga dos aprendizes. O autor define dois tipos de ansiedade e procura descobrir uma correlação entre estes dois diferentes construtos e medidas de comportamento de aprendizagem de segunda língua. Sua hipótese era de que, mesmo tendo sido ensinada a passiva em inglês, os alunos falantes de árabe evitariam de maneira consistente o uso de tal estrutura, porque a língua árabe não possui essa forma verbal. Por outro lado, falantes nativos de espanhol e português usariam a passiva porque estas duas línguas possuem tal construção.

Kleinman pediu a dois grupos destas populações de línguas para produzirem sentenças em inglês que exigiam o uso da passiva, enquanto expunha uma metade de um grupo à ansiedade facilitadora (um ambiente de teste sem ameaças, onde o aluno recebia apoio e com alguma restrição de tempo) e a outra metade à ansiedade debilitadora⁵ (um ambiente mais ameaçador, sem apoio). A avaliação dos resultados dos testes mostra correlações negativas entre ansiedade facilitadora e comportamentos de fuga, mas nenhuma correlação entre ansiedade debilitadora e comportamentos de fuga.

Steinberg & Horwitz (1986) investigaram o efeito de ansiedade induzida sobre o conteúdo de descrições orais de gravuras. A hipótese era de que as descrições produzidas por um grupo em um ambiente que levasse à ansiedade seriam menos interpretativas do que as daquele grupo em um ambiente de baixa ansiedade. A produção dos alunos foi avaliada em termos de conteúdo denotativo (com enfoque nos elementos da gravura propriamente ditos) e conteúdo interpretativo (com projeções que iam além do conteúdo para interpretar implicações da gravura). Os sujeitos no grupo de alta ansiedade, significativamente, produziram menos discurso interpretativo.

Horwitz & Cope (1986) definem a ansiedade a uso da língua como uma reação específica à situação de aprendizagem de segunda língua, e propõem um modelo da estrutura dessa reação. Essa teoria parte das experiências relatadas por alunos ansiosos e de discussões teóricas de outras ansiedades específicas a situações. Horwitz et al desenvolveram uma escala para medir reações de ansiedade na sala de aula chamada "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" (FLCAS); elas propõem que a ansiedade de língua possui uma base conceitual formada de três partes, envolvendo apreensão de comunicação, ansiedade a teste e medo de avaliação social negativa. Estes três tipos de apreensão derivam de aspectos um pouco diferentes da aprendizagem de língua em contexto de sala de aula, contudo a ansiedade de sala de aula é tida como mais do que a soma destas três partes, que são úteis para se demonstrar as várias fontes de ansiedade.

O primeiro componente do modelo é um tipo específico de apreensão de comunicação relacionada a contextos de segunda língua, que pode ou não estar associada à ansiedade de discurso sentida em contextos de primeira língua. Comunicação frustrada é inevitável ao se aprender uma segunda língua e alguns alunos respondem a esta frustração com apreensão. Aprendizes de segunda língua são menos capazes de se expressarem na língua alvo e isto pode refletir negativamente em seu auto-conceito. A auto-expressão é tida como um elemento

⁵ Menciono na página 45 a diferença que Scovel (1978) traça entre estes dois tipos de ansiedade.

importante no desenvolvimento do auto-conceito de um indivíduo e a percepção de auto-expressão deficiente pode levar a mais reações negativas.

O segundo componente do modelo é a ansiedade a testes, que pode ser ou não específica de sala de aula de língua. Preocupações com testes ou exames acontecem em qualquer curso, mas cursos de língua, normalmente, envolvem avaliações orais com mais frequência. Em tais testes, uma dose dupla de ansiedade é possível para alguns, devido à situação de teste em si e à natureza oral do teste.

O receio de uma avaliação negativa é o terceiro componente da ansiedade de língua. Neste contexto, a avaliação ocorre nos níveis acadêmico e pessoal. É possível que seja a natureza mais pessoal das aulas de línguas que produza níveis de ansiedade relativamente altos. Uma associação próxima entre a habilidade de comunicar e a auto-estima (Horwitz et al 1986) assim como a ansiedade sentida pela humilhação de discurso inadequado (Cohen & Norst, 1989) podem causar apreensão a um aluno.

MacIntyre (1992) acredita ser um tanto difícil tornar claras as distinções traçadas por esses três elementos. A apreensão de comunicação e o medo de avaliação negativa são muito similares conceitualmente. A apreensão de comunicação pode também estar envolvida com o componente de ansiedade de teste quando os testes são orais. Além disso, a ansiedade de teste pode refletir o medo de uma avaliação negativa, principalmente no caso de teste oral, onde ocorre ao mesmo tempo, uma avaliação acadêmica e social.

Pepitone (1967) descreveu como a percepção de ameaça ao "eu" num ambiente (na sala de aula, por exemplo) induz à ansiedade. De acordo com esse autor, a sala de aula, no caso, contém em si o potencial tanto para a recompensa como para a punição, e a maioria dos participantes nessas situações é motivada a evitar o fracasso e a conseqüente punição. Se um participante percebe que seu desempenho é divergente do de outros aprovados (o professor ou um colega) ele sentirá ansiedade em antecipação à provável punição.

Em outro estudo, Young (1986) investigando se o desempenho dos sujeitos em uma entrevista oral de língua podia ser afetado pela ansiedade, concluiu que *capacidade* e não ansiedade é a variável mais importante que afetou os resultados na entrevista. Adverte porém, que os resultados poderiam ter sido diferentes se a administração do teste oral fosse oficial. É possível que os indivíduos, por saberem que os resultados não teriam repercussões negativas para eles, não tenham sentido ansiedade.

Trabalhos recentes de MacIntyre e Gardner (1989, 1991) enfocam a relação entre ansiedade em segunda língua e a memorização de palavras em inglês dada a tradução em

associação de pares. Os autores administraram uma bateria de testes de ansiedade em 104 estudantes e os treinaram para reconhecerem 38 pares inglês/francês, através de cinco testes de estímulos orais e escritos, e quatro testes de aprendizagem. Os resultados do treinamento foram, então testados através de suas respostas à apresentação de seis itens, três na forma oral e três na forma escrita. Uma análise de fatores de suas respostas à bateria de testes isolou um fator de *ansiedade geral* e um de *ansiedade de comunicação*. Sujeitos com alta ansiedade de comunicação tendiam a um desempenho insatisfatório em testes aplicados e sujeitos com alta ansiedade no uso de francês (um dos testes na bateria) mostraram desempenho insatisfatório no teste final de vocabulário. Um desenho de teste similar, em MacIntyre & Gardner (1991) isolou um fator de *ansiedade de língua*, que contrariamente às expectativas dos pesquisadores, foi positivo para o desempenho dos sujeitos. Nenhum outro fator teve correlação alta, o bastante, ao desempenho do sujeito em testes de aprendizagem de curto prazo em ambas as línguas. Tais resultados contraditórios levaram os autores a argumentar que um modelo unidirecional de ansiedade pode ser muito simplista para dar conta de todo o processo de aprendizagem de segunda língua.

5.7 - A ANSIEDADE NO “MODELO MONITOR”

Discutirei o modelo monitor de Krashen (1981, 1982), a teoria de aquisição de uma L2, que propõe a hipótese do filtro afetivo (1985) para analisar a questão da emoção ou afetividade na aprendizagem. Em princípio a noção de filtro afetivo nos parece bastante abstrata para poder dar conta do verdadeiro sentido da ansiedade que se apresenta em algumas situações de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Krashen tenta encaixar as variáveis afetivas em uma teoria de aquisição de L2 bastante abrangente, onde, níveis baixos de ansiedade se relacionam com aquisição da L2. Tal abrangência, porém, força a teoria a incluir também inúmeras inconsistências. O modelo teórico com cinco hipóteses formuladas tenta explicar como os indivíduos desenvolvem habilidades lingüísticas:

- 1 - Hipótese da aquisição/ aprendizagem: o indivíduo adquire ou aprende uma segunda língua. O indivíduo que capta as regras da língua de maneira subconsciente ao participar de situações de comunicação adquire a língua. O adulto pode, com o tipo de treino adequado, adquirir uma língua em contexto acadêmico e o sistema adquirido pode servir para iniciar todos os enunciados na língua. O indivíduo que estuda as regras da segunda língua de maneira consciente, ouve explicações sobre regras gramaticais, pratica-as, é corrigido, aprende a língua. Logo, um problema que temos é

que, como consequência desta orientação, os alunos não podem aprender a se comunicar, porque, habilidades comunicativas só podem ser adquiridas e não aprendidas.

2 - Hipótese da ordem natural: o aprendiz de uma língua (primeira ou segunda língua) adquire as estruturas gramaticais em uma ordem previsível, similar entre os alunos, mas estes não adquirem a língua na mesma ordem ao mesmo tempo.

3 - Hipótese do monitor: trata da função do conhecimento gramatical consciente. O conhecimento consciente de regras tem um uso limitado na fala normal por servir apenas como monitor ou editor, isto é, apenas para fazer mudanças na forma dos enunciados, depois de produzidos pelo sistema adquirido. Aprender a regra não serve como um sistema para gerar enunciados na língua alvo. A aquisição inicia os enunciados e é responsável pela fluência. O monitor altera o produto do sistema adquirido antes ou depois do enunciado ter sido de fato falado/escrito.

Os indivíduos ativam o monitor apenas se têm tempo para usar seu conhecimento consciente das regras, uma situação que não ocorre na fala. Os usuários do monitor são classificados em: a) "*over-users*", que são aqueles que prejudicam sua fluência por tentarem usar seus monitores todo o tempo para produzir fala que seja gramaticalmente correta; b) "*optimal users*", que ativam seus monitores apenas quando podem, sem interferir na comunicação; c) "*under-users*", que não usam o monitor o suficiente para progredir em direção ao uso correto de língua.

4 - Hipótese do insumo: lida com a maneira como a língua é internalizada. A segunda língua é adquirida através do processamento de insumo compreensível, isto é, língua ouvida ou lida e entendida. O progresso, seguindo a "ordem natural", é alcançado quando o aprendiz, em algum estágio, "i", de desenvolvimento de interlíngua, recebe insumo compreensível que contém estruturas (léxico, sons, morfologia, sintaxe), um passo além do seu estágio presente, ou estruturas no "i+1". Estas estruturas desconhecidas seriam entendidas através do contexto lingüístico e não lingüístico, conhecimento de mundo, conhecimento lingüístico adquirido anteriormente, e gravuras, traduções e explicações em sala de aula.

Pode se deduzir que a fala é apenas um resultado, e não uma causa da aquisição; emerge como produto do crescimento da competência, e é alcançada através do entendimento de amostras da língua alvo.

5 - Hipótese do filtro afetivo: para analisar a questão da emoção ou afetividade na aprendizagem, Krashen (1985) propõe a hipótese do filtro afetivo. Este filtro impede que o insumo em LE chegue ao LAD, ou dispositivo de aquisição da linguagem⁶, dificultando a aquisição da língua. Em circunstâncias desfavoráveis, os indivíduos desenvolvem atitudes negativas que resultam no filtro afetivo alto, ou bloqueio mental. A situação ideal seria aquela em que os aprendizes estão altamente motivados, possuem auto-conceitos positivos e estudam em salas onde os níveis de ansiedade são baixos.

Vários fatores afetivos (incluindo a motivação, a auto confiança e a ansiedade), possuem assim, um papel facilitador, mas não causal na aquisição da segunda língua, isto é, o afeto positivo é necessário, mas não suficiente, para a aquisição ocorrer.

Para Krashen, o filtro afetivo é a principal fonte de diferenças individuais na aprendizagem de segunda língua. Os aprendizes se diferenciam com relação à força e ao nível de seus filtros, que terão as funções de restringir e limitar o que o aluno vai prestar atenção, o que será aprendido, e a rapidez com que a língua será adquirida.

As cinco hipóteses do modelo são assim resumidas por Krashen (1981b, 1985):

..... "People acquire second languages only if they obtain comprehensible input and if their affective filters are low enough to allow the input "in". When the filter is "down" an appropriate comprehensible input is presented (and comprehended), a acquisition is inevitable. It is in fact, unavoidable and cannot be prevented - the language "mental organ" will function just as automatically as any other organ." (p.4)

Nesta colocação, segundo Freeman & Long (1991), não há referência alguma a três das cinco hipóteses, o que mostra que a teoria consiste na verdade de apenas uma afirmação causal, envolvendo duas variáveis: insumo compreensível, mais um "filtro afetivo baixo", é necessário e suficiente para a aquisição de uma segunda língua". Todos os outros fatores que podem facilitar ou causar a aquisição funcionam apenas quando contribuem com o insumo compreensível e/ou um filtro baixo.

São muitas as críticas na literatura ao modelo monitor, e várias deficiências do modelo, enquanto teoria são apontadas. Ver, por exemplo, McLaughlin (1978), Rivers (1981), Morrison & Low (1983), Gregg (1984). Porém, o que me interessa mais diretamente devido ao

⁶ Chomsky (1965) afirma que todo ser humano normal nasce com um LAD, que inclui o conhecimento básico sobre a natureza e estrutura da linguagem humana. O LAD seria uma explicação do porque as crianças desenvolvem a competência na primeira língua em um período relativamente curto de tempo simplesmente sendo expostas a ela.

foco de meu estudo são as questões que se relacionam especificamente com a hipótese do filtro afetivo. Achei relevante também tocar na questão do papel do insumo e da fala na aquisição, dentro desta teoria.

Krashen (1985) argumenta que falar, é desnecessário, no início da aquisição de uma segunda língua, e o período de silêncio nos primeiros meses da aquisição, indicaria que o aprendiz está ouvindo e compreendendo o discurso dirigido a ele antes de começar a sua produção. O único papel da produção do falante seria prover mais uma fonte de insumo compreensível e a aquisição seria causada pelo entendimento do insumo ao qual o aluno é exposto. Pouca ênfase é dada aos fatores internos. O fornecimento de bastante insumo, simples e compreensível, é mais importante do que uma orientação à produção.

Todavia, vejo que o período de silêncio, pode significar incompreensão, e não o processamento de insumo, ou mesmo, um recuo psicológico, devido a um receio de se expor, ao invés de processo de aquisição. A ansiedade ou diferenças de personalidade poderiam ser possíveis explicações para o período de silêncio.

No meu entender a mera compreensão de novas formas não seria suficiente. O aprendiz deve ter a oportunidade de produzir novas formas, e deve mesmo ser levado a uma "(co)produção compreensível" desde o início da aprendizagem. Isto se daria através de "negociação de significados" e de "testagem de hipóteses". Concordo com Rivers (1994) quando, em palestra proferida na Universidade Federal de Uberlândia, disse que este "período de silêncio" forçado ou promovido pelo professor não é algo natural na aprendizagem de línguas por adultos, e que não devemos comparar sempre a maneira como crianças e adultos aprendem línguas.

É compreensível, no entanto, em alguns casos, que se aceite o silêncio daquele aluno que participa de maneira passiva quando esta é uma característica individual, às vezes, cultural, que deve ser respeitada.

A testagem de hipóteses, muitas vezes aceita, após o trabalho de Corder (1967) e o desenvolvimento de teorias de aprendizagem em psicologia cognitiva, são geralmente aceitos como um processo de aprendizagem fundamental para a aquisição de uma língua. Este processo envolve os seguintes passos:

1- A identificação de características de um conceito particular da língua alvo ou a observação do relacionamento entre uma nova forma e alguma outra já aprendida.

- 2- A formação de uma hipótese baseada naquela identificação ou observação.
 - 3- A testagem da hipótese pela produção de um enunciado ou exposição a um exemplo similar.
- 1- O recebimento de "*feedback*" sobre a hipótese.

O "*feedback*" pode ocorrer na forma de correção, compreensão pelo interlocutor, ou por algum outro indicador que leve o aprendiz a manter sua hipótese, ou, rejeitá-la, formando uma nova. As hipóteses sobre a língua, levantadas pelos aprendizes, não poderiam ser corrigidas e/ou ajustadas com base apenas na exposição ao insumo compreensível. Se os alunos não usam ativamente a língua, eles não terão o "*feedback*" necessário para analisar sua estrutura.

Krashen (1982) confirma a importância deste processo de testagem de hipóteses, mas argumenta que ele não exige a produção. Acredito, contudo, ser inegável que a fala do próprio aluno, assim como o processo de interação, são fontes importantes de informações sobre a língua.

Como mencionei anteriormente, um argumento deste modelo é de que insumo compreensível é necessário, mas não uma condição suficiente para que a aquisição ocorra. Os fatores afetivos possuem um papel relevante na aquisição de uma segunda língua, pois o aprendiz precisa estar aberto ao insumo, e se o filtro afetivo está alto, o aprendiz pode compreendê-lo, mas, não alcançará o LAD. Este fato acontece quando o aluno está desmotivado, ansioso, preocupado com possíveis falhas e com baixa auto-confiança.

Para Krashen (1982), os aprendizes, cujas atitudes não são as ideais para a aquisição, tendem a buscar menos insumo e a possuírem um filtro ativo e alto. Assim, mesmo se entendem a mensagem, o insumo não vai chegar ao LAD. Krashen não considera, porém, a possibilidade de o aprendiz buscar insumo e este chegar ao LAD sem, contudo, haver esforço por parte dele de produzir ou gerar mais insumo, por motivos de reações ansiosas, por exemplo. Ou seja, não entendo porque não é considerada a possibilidade de que o aluno também evita gerar mais insumo, ou falar, mais em função destas atitudes inadequadas e do filtro forte e ativo.

McLaughlin (1978) aponta para o fato de que o papel limitador e restritivo do filtro é muito vago. Não há uma explicação, por exemplo, de como o filtro determina as "partes da língua" as quais o aprendiz vai primeiramente prestar atenção. Esta noção, segundo Gregg (1984), pressupõe algum tipo de teoria gramatical a que apenas o filtro deve ter acesso, mas Krashen não menciona como este conhecimento chegaria ao filtro.

Uma outra função do filtro também questionada por McLaughlin (1978), é a de que este serve para determinar quando os esforços despendidos na aprendizagem devem cessar. Questiona ainda quais são os tipos de predições que esta hipótese é capaz de fazer com relação ao sucesso na aquisição de uma segunda língua.

Outro problema é a ausência de uma explicação para a inexistência de um filtro afetivo nas crianças. Por que o filtro surgiria apenas na puberdade? Existem evidências de que a adolescência é o melhor período para aprender uma segunda língua (McLaughlin 1985). E por que o filtro prejudicaria (como foi observado), a aquisição da língua em adultos expostos a muito insumo compreensível?

A hipótese do filtro é tida por alguns pesquisadores como uma metáfora; para fornecer-lhe conteúdo empírico, Krashen precisaria especificar quais variáveis afetivas e seus níveis, individualmente ou combinadas, servem para ativar o filtro.

Segundo McLaughlin (op cit), esta hipótese não é precisa o suficiente para explicar como o filtro operaria; não se tentou encadear o filtro a uma teoria lingüística, e predições específicas são tidas como inviáveis ou absurdas. Além disso, não são fornecidas bases para relacionar o filtro a diferenças individuais na aprendizagem, e não fica claro o tipo de mecanismo que poderia realizar todas as funções atribuídas ao filtro.

Krashen não questiona o papel crítico das variáveis afetivas na aquisição de uma segunda língua e, sim, a necessidade de se postular um filtro afetivo, que "é vago na sua origem e função". MacLaughlin acredita que, neste estágio, teorias mais limitadas e mais específicas são necessárias, e não uma teoria tão geral e abrangente.

Quanto a Messing (1991), esta avalia o filtro afetivo, analisa e discute várias implicações das asserções da teoria. Uma implicação discutida é a de que motivação, autoconfiança, e relaxamento têm uma correlação positiva com a aquisição de língua. Esta asserção está empiricamente apoiada, segundo a autora, porém, a metodologia é julgada questionável.

Messing coloca que é impossível medir diretamente a competência lingüística de um indivíduo. O que podemos medir é o desempenho do aluno em determinada tarefa. Portanto, uma correlação negativa entre ansiedade e resultados de testes pode estar relacionada ao impacto da ansiedade no desempenho, ao invés, ou além do impacto da ansiedade na competência.

Além disso, fica subentendido que estas correlações existem devido a uma relação causal unidirecional entre emoções e aquisição, de maneira que o estado afetivo do aprendiz determina a quantidade de aquisição que ocorre. Entretanto, sabe-se que uma correlação não implica necessariamente em uma relação causal, por exemplo, a ansiedade poderia ser o resultado, e não a causa, de um desempenho ruim na língua alvo, e a motivação poderia ser o resultado, e não a causa, de um bom desempenho na língua alvo.

Messing discute, também, a asserção de que o filtro afetivo funciona limitando o insumo disponível para o LAD e questiona porque o efeito do afeto na aquisição de **línguas** seria diferente do efeito do afeto na aprendizagem de **outras disciplinas**.

A idéia que causa estranheza é a implicação de que o filtro atua apenas na aquisição de **línguas**, já que ele limita o que "entra" no LAD, que é específico da língua. More (1974 apud Messing, op cit), acredita que ansiedade e auto-estima possuem um papel importante também na aprendizagem de outras disciplinas que não línguas estrangeiras. Os educadores, em geral, sentem a influência da motivação no desenvolvimento de todas as áreas de estudos acadêmicos.

É também criticada por Messing (op.cit), a idéia de que existe apenas um filtro afetivo para cada aluno. Isto quer dizer que diferentes afetos funcionariam como uma única entidade combinada, em oposição à possibilidade de que existem vários filtros afetivos. Como reagiria, por exemplo, o filtro de um aluno que estivesse altamente motivado para aprender a língua e, ao mesmo tempo, sentisse ansiedade em situações de comunicação oral? Mesmo as atividades de ensino podem ter um aspecto que provoque respostas afetivas negativas, e outro aspecto que provoque uma resposta positiva. Além disso, Messing lembra que é necessário levar em conta as variações individuais entre os alunos ao se falar em como o afeto influencia o desempenho ou a competência do indivíduo. Mostro posteriormente neste trabalho também, que as diferentes reações de ansiedade frente a ameaças percebidas são fenômenos idiossincráticos.

Finalmente, é avaliada por Messing (op.cit), a implicação de que a ausência de ansiedade é facilitadora para a aquisição de línguas para todos os alunos. Assim, não é permitida nenhuma variação entre os aprendizes com relação à maneira como o afeto poderia influir a habilidade de adquirir uma língua. Para algumas pessoas, um certo grau de tensão, ansiedade, por exemplo, é algo positivo que pode impulsioná-las para uma maior produção ou um melhor desempenho.

Neste sentido, Scovel (1978) diferencia entre ansiedade mobilizadora ou facilitadora ("*facilitating anxiety*") e inibidora ou debilitadora ("*debilitating anxiety*").

Facilitating anxiety motivates the learner to "fight" the new learning task; it gears the learner emotionally for approval behavior. Debilitating anxiety, in contrast, motivates the learner to "flee" the new learning task; it stimulates the individual emotionally to adopt avoidance behavior. (p. 139)

Vejo estes dois tipos de ansiedade, não como extremos em um contínuo, mas como reações que um mesmo indivíduo pode experimentar, em menor ou maior grau, em diferentes situações. O tipo de ansiedade negativa faz com que o aluno evite lidar com certos tópicos, conceitos, devido à falta de vocabulário ou conhecimento de estruturas da língua. É assim, possível relacionar ansiedade com escolha de estratégias comunicativas.

A escolha e utilização de estratégias comunicativas podem ser para determinados alunos, um tipo de reação afetiva. A personalidade do falante, reconhece Bialystok (1990), pode ser uma possível fonte de variação sistemática na seleção de estratégias. Tarone (1977) coloca que certas características de personalidade podem ser associadas a preferências pelas "estratégias de fuga" ou apelos a ajuda. Beebe (1983) investiga a habilidade do aprendiz de correr riscos, um comportamento oposto à estratégia de fuga, como a característica marcante na determinação de uso de estratégias.

Segundo Faerch & Kasper (1983), o uso de estratégias comunicativas se dá quando o falante enfrenta algum tipo de problema para alcançar um objetivo comunicativo. Um falante preocupado com a fluência pode optar pelo uso de estratégias de redução formais (o uso de um sistema reduzido), pois ele percebe que a eliminação de certos elementos formais não interfere na transmissão de significados, e que uma maior fluência pode facilitar a comunicação. Por outro lado, existem aqueles que sentem-se desconfortáveis com esta disfluência ou com a eliminação de elementos formais e optam pelo uso de uma outra estratégia que consideramos negativa: a fuga, com a conseqüente diminuição de produção, também freqüentemente usada, segundo Faerch & Kasper, quando o aprendiz realiza tarefas comunicativas que exigem outros tipos de atos de fala, como as funções argumentativas ou diretivas. Nestas situações de comunicação, o resultado pode ser a transmissão de uma imagem distorcida da personalidade do aprendiz, ao reduzir seu objetivo comunicativo. Ele pode, então, preferir salvar sua face: se não consegue comunicar uma imagem positiva de si próprio, ao menos consegue evitar que sua face seja arranhada, como colocarei adiante.

Se o aprendiz evita as situações de comunicação que lhes são problemáticas, todos os estágios subseqüentes no modelo de comunicação serão bloqueados. De um ponto de vista de aprendizagem, assinalam Faerch & Kasper, é evidente que quanto mais o aprendiz se engajar

em situações comunicativas e quanto maior for a variedade destas situações, mais chances ele terá de praticar sua interlíngua, construir hipóteses sobre a L2, e testá-las.

Tarone (1977) também argumenta que os aprendizes, às vezes, decidem não falar, porque antecipam o surgimento de dificuldades para comunicar, assim, eles não contribuem para com a conversação, simplesmente, porque algum aspecto da gramática ou vocabulário não é conhecido. Ao se restringirem aos tópicos que lhes são linguisticamente bem controlados, estes alunos não desenvolvem a competência na língua de maneira satisfatória.

Normalmente, o aprendiz que se arrisca a falar apesar de antecipar dificuldades para comunicar, tende a fazê-lo de forma disfluente, ou seja, com repetições, correções, hesitações, falsos inícios. Considero que estas disfluências, além de indicarem parte dos processos de criação da língua como apontado por Chafe (1980), podem em parte, ser respostas/reações afetivas dos alunos frente às dificuldades comunicativas e o decorrente receio de uma avaliação social negativa.

A hipótese de Ely (1986) me parece interessante, apesar de acreditar que ela não pode ser generalizada. Ele propõe um modelo, no qual, o estado afetivo do aprendiz, vai determinar o grau de participação e de tomada de riscos na sala de aula. O nível de proficiência que será alcançado vai ser, pelo menos, em parte, devido à quantidade de participação em que o indivíduo se envolver. Sabe-se, contudo, que aprendizes aparentemente passivos, que não participam de conversações, e dificilmente tomam turnos, podem se revelar bons aprendizes de línguas através de uma participação passiva. Logo, a hipótese de Ely é válida, resguardadas as diferenças individuais. Além disso, é possível também inverter a direção de causalidade: pode ser que o aluno participe mais por ser mais proficiente; a disposição para a tomada de riscos está talvez ligada à alta tolerância a situações que levam à ansiedade. O bom aprendiz de línguas é caracterizado por Rubin (1975) como aquele que faz adivinhações, não teme parecer bobo ao tentar comunicar, e busca criar novos enunciados, usando o conhecimento que tem da língua alvo. Todos estes são comportamentos daquele aprendiz que se predispõe a arriscar no uso da L2.

Gardner, Lalonde, e Moorcraft (1985) colocam que é provável que aquele aprendiz com mais predisposições afetivas positivas trabalhe mais para aprender o material e seja mais interessado, sendo, por isso, mais bem sucedido. No entanto, é possível, como mostra Tobias (1986), que alunos ansiosos estudem mais para, assim, superar as dificuldades provocadas pelo

sentimento de ansiedade em sala de aula, e este esforço extra pode se refletir positivamente no desempenho destes indivíduos e no resultado de testes.

O nível de auto-estima de um aprendiz é mais um fator que pode se relacionar de maneira estreita com a ansiedade. A auto-estima é tida como o grau de apreço e valorização que um indivíduo faz de si próprio. Este sentimento da importância ou do valor de si mesmo, envolve três aspectos, segundo Shavelson, Hubner e Stanton (1976):

- auto-estima global, que é uma avaliação geral de um indivíduo;
- auto-estima específica, que se refere à maneira como o indivíduo vê a si mesmo em diversos contextos da vida (trabalho, educação, esportes) e de acordo com várias características (personalidade, beleza, inteligência);
- auto-estima ligada a tarefas que envolve a auto-avaliação em tarefas específicas (escrever, falar em público, jogar tênis).

Aquele aluno com auto-conceito positivo, cuja auto-estima esteja alta, tende mais a superar os efeitos negativos das atividades de tomada de riscos, tal como a participação oral. Se ele acredita na sua capacidade, geralmente se prepara e participa, e, se não acredita, por outro lado, tende a adotar uma atitude de defesa para se proteger do desconforto do insucesso. Chastain (1976) lembra que embora os alunos venham para a sala de aula com auto-conceito predisposto a ajudá-los ou a prejudicá-los, na verdade, desenvolvem um grupo de características de auto-conceito que se relacionam com suas experiências em sala de aula especificamente. A participação, que é predominantemente bem recebida, tanto afetiva quanto cognitivamente, tende a melhorar o auto-conceito do indivíduo e a aumentar a preparação e participação deste e vice-versa.

Se o aluno tem seu desempenho oral prejudicado devido à influência da ansiedade debilitadora, seu nível de auto-estima pode cair, retro-alimentando o estado de ansiedade. Lerner (1986) reconhece a influência da auto-estima na aprendizagem em geral, mas adverte que esta auto-estima elevada deve ser conquistada pelo próprio indivíduo, através do trabalho e esforço pessoal, e não, promovida e nutrida pelo professor.

O princípio da preservação das faces é um outro conceito que pode, a meu ver, contribuir para uma explicação de dificuldades de aprendizes de se envolverem mais em conversações e da apreensão e ansiedade que alguns sentem em situações de comunicação. A noção de face foi desenvolvida por Goffman (1967), que considera em seu estudo, as maneiras como um indivíduo, em situações comuns de trabalho, apresenta a si próprio e a outros, as suas

atividades e, também, a maneira como ele guia e controla a impressão formada sobre si e os tipos de coisas que pode ou não fazer, enquanto mantém seu desempenho diante destas outras pessoas. Obviamente, o indivíduo vai tentar se apresentar sob uma luz que lhe seja favorável, com uma tendência de promover uma impressão que é idealizada em diferentes maneiras: as pessoas tentam ser um pouco melhores do que são e o desempenho delas incorpora e exemplifica os valores oficialmente autorizados da sociedade.

Goffman observa que todo indivíduo tem uma auto-imagem pública (face) que gostaria de preservar. Em qualquer situação social as pessoas tentam passar uma imagem positiva de si próprias que reflita seus valores e crenças. Contatos sociais entre as pessoas envolvem o que Goffman chama de "*face-work*": esforços dos participantes no sentido de comunicar uma face positiva e de evitar a sua perda, são consideradas, portanto, as maneiras como o indivíduo apresenta a si e suas atividades em situações de seu dia-a-dia e as maneiras como ele guia e controla a impressão que as pessoas têm dele. A conversação, por ser uma atividade em que se desenvolvem negociações permanentes entre os participantes, apresenta sempre uma ameaça potencial à face dos interactantes. Ao interagir em uma língua estrangeira na qual o indivíduo apresenta dificuldades lingüísticas, ele pode mostrar uma discrepância entre as aparências criadas e a realidade. Quando ocorre um quebra da imagem projetada, as pessoas podem se sentir embaraçadas, desconcertadas ou ansiosas.

A insegurança provocada pela inabilidade do aprendiz de se expressar de maneira apropriada, de acordo com seu nível intelectual e de maturidade, e o receio de assim ter sua face arranhada, poderiam gerar alta ansiedade em determinados alunos, predisposição para evitar o envolvimento em conversações, apreensão em torno das percepções sociais e embaraço ao falar ou participar de contextos sociais. Os alunos se sentem inseguros em relação a si mesmos e ao que estão dizendo, e podem sentir que não são capazes de causar uma impressão social adequada, afinal, como apontado por Horwitz, Horwitz and Cope (1986), o indivíduo já possui pensamentos e idéias maduras, mas um "vocabulário" imaturo da L2 para expressar estes pensamentos.

Stengal (1937 apud Schumann, 1978), discutindo "*language shock*", que consideram um fator afetivo na aquisição de uma segunda língua, mostram que, quando os aprendizes tentam falar, freqüentemente temem parecer cômicos. Stengal compara o uso de uma segunda língua com usar fantasias: o aprendiz adulto pode querer usar suas fantasias, mas também receia ser ridicularizado e criticado. A criança, por sua vez, não tem este receio e encara a língua como um meio de brincar e, sendo a comunicação uma fonte de prazer, Stengal acredita

que o adulto que preserva mais estas características infantis aprende a língua mais facilmente. Ele afirma também que os adultos, quando falam uma segunda língua, receiam que suas palavras não reflitam de fato suas idéias, ao contrário das crianças, que não se preocupam tanto com esta questão, usam palavras de maneira incorreta e, se necessário, criam novas palavras.

Tobias (1986) propõe um modelo dos efeitos do sentimento de ansiedade na aprendizagem que especifica os pontos onde a ansiedade pode afetar a aprendizagem. Afirma que considerando-se que a aprendizagem é um processo essencialmente mediado pela cognição, a ansiedade pode afetar a aprendizagem apenas indiretamente através do impacto nos processos cognitivos que permeiam a aprendizagem em vários estágios. O modelo separa o processo instrucional de maneira arbitrária nos três componentes clássicos de processamento de informação: insumo, processamento e produção.

O estágio do **insumo** é aquele das primeiras experiências do aprendiz com um dado estímulo em um dado momento e relaciona-se com a representação inicial de itens na memória. Neste estágio, estímulos externos são encontrados e são realizadas representações internas, quando ocorrem atenção, concentração e codificação. Pelo fato de poucos itens ficarem disponíveis para o processamento e para um resgate posterior, a ocorrência de ansiedade neste estágio terá impacto nos estágios subseqüentes, a não ser que seja possível recuperar o insumo que foi perdido. Aqueles alunos mais ansiosos tendem a solicitar a repetição de sentenças mais frequentemente e, às vezes, precisam ler um texto várias vezes para compensar o insumo perdido. Em suma, a ansiedade pode causar um problema de atenção e um processamento inicial da informação deficiente. Pouca informação é registrada. Pessoas com alta ansiedade parecem se distrair com facilidade da tarefa, porque o tempo é dividido entre o processamento de cognição relativo à tarefa e às suas emoções.

O estágio de **processamento** envolve as operações cognitivas realizadas: organização, armazenamento e assimilação do material. Este estágio envolve manipulações internas de itens adquiridos no estágio do insumo, portanto, latência é o indicador primário de atividade no estágio de processamento. Tobias (op. cit) sugere que a ansiedade prejudica o processamento cognitivo em tarefas que são mais difíceis, que dependem mais da memória, e são mais pobremente organizadas, por estas demandarem mais tempo para processamento. O tempo que o indivíduo gasta para entender algo ou aprender vocabulário novo indicaria atividade neste estágio.

Se a tarefa for relativamente simples, a ansiedade pode ter pouco efeito no processamento. Quanto mais difícil a tarefa se tornar, com relação à habilidade, maior é o efeito da ansiedade no processamento.

A **produção** envolve o uso de material aprendido anteriormente. O desempenho neste estágio é bastante dependente dos estágios anteriores, em termos de organização, da produção e da velocidade com que os termos são resgatados da memória. Neste estágio, o aprendiz mostra sua habilidade em usar a língua alvo, e a ansiedade pode interferir no resgate de informações aprendidas anteriormente. Um exemplo de interferência no estágio de produção é o chamado " dá um branco ". Nestes momentos, os alunos afirmam que o material foi aprendido, mas, que seu desempenho não reflete a aprendizagem ocorrida. Isto se dá em função da interferência cognitiva experimentada como resultado da ameaça da avaliação.

MacIntyre & Gardner (1991) lembram que o termo *estágios* no modelo de Tobias (1986) não deve levar à interpretação de que a aprendizagem ocorre em partes distintas. Em qualquer evento, os estágios não podem possuir linhas divisórias claras que os separam um do outro, e, partes do estágio do insumo podem não estar completas antes do início do processamento. Em situações comunicativas, por exemplo, o significado de uma mensagem pode ficar claro antes mesmo de seu final.

Tobias (op. cit) observa também que os estágios são interdependentes, isto é, cada um depende do sucesso do anterior. Por exemplo, uma dificuldade de desempenho no estágio da produção pode ter sido causada por uma falha ocorrida nos estágios de insumo ou processamento, por isso, a correlação negativa entre ansiedade e produção pode ser indicativa de problemas em qualquer dos três estágios.

MacIntyre & Gardner (1991) observaram que escalas de ansiedade no uso de língua existentes enfocam, primariamente, a produção, e o modelo de Tobias sugere, por extensão, que a ansiedade poder ser medida em cada estágio. Por isso, MacIntyre & Gardner desenvolveram uma nova medida de ansiedade estruturada em torno do modelo de três partes de Tobias. Esta nova medida tenta levar em consideração, o papel da ansiedade em cada um do três estágios, com itens se referindo ao insumo, processamento e produção, não negligenciando a influência da ansiedade em estágios anteriores nem ignorando as ligações entre estágios.

Este estudo de MacIntyre & Gardner mostra que o aluno que fica ansioso em um contexto (ex. na aula de língua) provavelmente vai se sentir ansioso em outros contextos (ex. no uso da língua); o aluno que experimenta ansiedade em um estágio (ex. insumo), provavelmente,

se sentirá ansioso em outros estágios também. Os resultados ainda demonstram o valor de se considerar todos os estágios, e não apenas o da produção.

Foi mostrado neste estudo, que as notas finais em um curso podem, em parte, representar os efeitos cumulativos da ansiedade na aprendizagem ao longo do ano acadêmico. Aqueles alunos ansiosos cujo desempenho foi fraco no início do curso, têm, então, a ansiedade reforçada por um desempenho ruim continuado, levando a níveis mais altos de ansiedade nos exames finais e, conseqüentemente, resultados ruins.

Outras conclusões de McIntyre & Gardner alcançadas são as seguintes:

- Alunos ansiosos demonstram mais dificuldade em manter itens verbais distintos na memória de curto prazo, o que pode explicar por quê têm dificuldade para entender sentenças longas, e também sugerir que, com alunos ansiosos, um número menor de afirmações verbais entram no estágio de processamento.

- Alunos ansiosos levam mais tempo para processar informações, mas podem mostrar níveis altos de progresso, se tiverem tempo suficiente para estudarem. É apoiada a sugestão de Eysenck (1979) de que o esforço extra pode compensar pela interferência criada pela ansiedade.

- Alunos ansiosos não fazem adivinhações tanto quanto aqueles mais relaxados, o que pode refletir um receio de correr riscos.

- A ansiedade no uso da língua interfere na habilidade do aluno de recuperar da memória itens lingüísticos apropriados, assim como retardar o resgate.

- Alunos ansiosos parecem possuir um vocabulário menor para extrair respostas apropriadas e, assumindo que todos os alunos tiveram uma exposição igual ao insumo, esta falta de vocabulário pode ser parcialmente atribuída à interferência da ansiedade durante tentativas anteriores de aprender novas palavras.

- Alunos ansiosos evitam o uso de estruturas lingüísticas mais complexas, são menos fluentes e falam com mais sotaque.

- A ansiedade interfere na aprendizagem de língua, em cada um dos três estágios, e os efeitos parecem ser cumulativos.

- O esforço maior dispendido no estágio de processamento durante tentativas de aprendizagem, eventualmente diminuem os efeitos da ansiedade no estágio de produção.

MacIntyre & Gardner concluem com relação aos efeitos combinados da ansiedade na aprendizagem nos três níveis que, alunos ansiosos, comparados aos não ansiosos, possuem uma

base de conhecimento da L2 menor e têm mais dificuldade em demonstrar o conhecimento que de fato possuem.

Os estudos que resenhei apontam de maneira clara para a relevância da relação entre ansiedade e aprendizagem de uma LE.

Constatei inconsistências entre resultados, e, no contexto brasileiro, a inexistência de estudos específicos sobre o tema realizado por pesquisadores da área de Linguística Aplicada.

A contribuição de estudos de outras áreas como psicologia, comunicação social e psicologia educacional se mostrou de grande importância para a investigação do tema deste trabalho.

Vejo a ansiedade como um construto psicológico multifacetado e ainda não muito bem entendido e considero modelos unidirecionais de ansiedade muito simplistas para darem conta de todo o processo de aprendizagem de LE.

Entendo que esta emoção interfere na recepção e busca de insumo, no processamento cognitivo de informações e no desempenho do indivíduo, que vai se relacionar, por exemplo, com os níveis de auto-estima e auto-confiança, a inibição, o tipo de percepção do "eu" e a formação e apresentação de sua identidade social.

Acredito que o presente estudo poderá me ajudar a entender melhor a relação entre ansiedade e comunicação em LE através do levantamento de manifestações e tipos de interferência que esta emoção provoca no desempenho de nossos aprendizes.

Feitas estas colocações, passarei, no próximo capítulo, a apresentar a análise de dados.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

INTRODUÇÃO

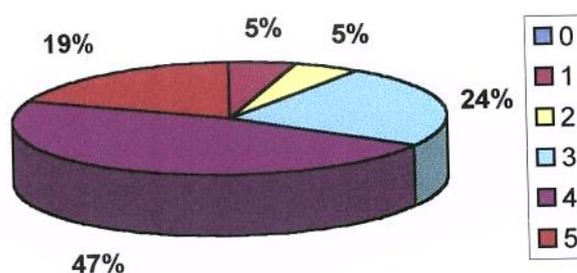
Este capítulo tratará, basicamente, 5 partes, sendo que nas quatro primeiras, servindo como pano de fundo, fiz uma análise dos dados do questionário juntamente com os dados diários e observações em sala de aula,

1. Perfil dos Informantes/Professor (ANEXO 04)
2. Perfil das Aulas (ANEXOS 02 e 03)
 - 2.1. Quadro Demonstrativo dos eventos e seqüências
 - 2.2. Perfil
3. A Aula e o Professor: Tendências (ANEXO 03)
4. O Livro Didático (ANEXO 01)
5. Categorização: fontes, manifestações e fatores intervenientes no nível de ansiedade dos aprendizes.

1. PERFIL DOS INFORMANTES/PROFESSOR (VIDE ANEXO 04)

Os sujeitos desta pesquisa, ao opinarem sobre a língua inglesa, colocam que esta é uma língua importante, necessária e fácil de aprender. A motivação para seu estudo é preponderantemente instrumental, pois a maioria alega necessidade ou interesse profissional e acadêmico. O gosto/interesse pessoal pela língua foi mencionado apenas por 3 dos 21 alunos que responderam o questionário. Para a grande maioria (ver gráfico 15)⁷, a experiência de aprender a língua inglesa é agradável, ou mesmo, fascinante (25).

(15)

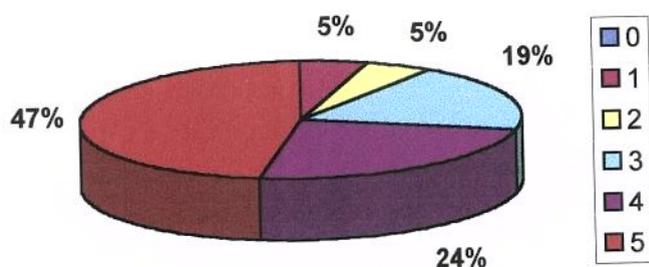


8

(25)

⁷ Os números em parênteses se referem ao número da questão no questionário respondido pelos alunos (vide anexo 04).

⁸ O número 0 corresponde na escala a “discordo fortemente” e o número cinco a “concordo fortemente”.



A experiência anterior com estudos da língua destes alunos foi no primeiro e segundo graus para a maioria, sendo que 4 freqüentaram institutos de línguas e 2 viram a Inglês apenas na faculdade. O tempo de estudos anteriores ficou entre 1 e 3 anos, sendo que os cursos freqüentados dão uma ênfase maior na conversação. É interessante observar que, apesar dessa ênfase maior na conversação, esta é a habilidade na qual os alunos afirmam encontrar mais dificuldades, apesar de ser também a mais valorizada por eles. Outra dificuldade se relaciona à gramática da língua, sendo que eles se consideram um pouco melhores primeiramente na leitura e depois, na escrita.

Os aprendizes mencionam vários aspectos que poderiam contribuir para a melhoria do desempenho oral, tais como: mais esforço, interesse, participação e prática; um maior tempo de estudos e contato com a língua; um estilo de aula mais cooperativo; estímulo do professor, observações e correções após apresentações orais; o uso de métodos mais interativos onde professor e alunos trocam informações e experiências, com trabalhos em grupos e diálogos criativos; e, ainda, perder o receio e a timidez em lidar com a língua.

Ao analisar os sentimentos e reações expressas nos diários dos alunos frente à aprendizagem no início dos estudos e tempos depois, pude perceber uma nítida mudança positiva para a maioria:

- *"Achei a língua Inglesa muito estranha e pensei que não fosse aprender. Hoje já acho a Língua Inglesa interessante e tenho vontade de aprender tudo sobre ela."*

- *"No primeiro contato me desinteressei bastante pois meu professor era péssimo, e mais desinteressado do que eu! Hoje me interesso mais e vejo sua necessidade."*

- *"Em meu primeiro contato com a língua, confesso que não tinha muita afinidade com o inglês. Porém, ao longo dos anos, o estudo da língua me fez a perceber um angulo diferente pelo qual pude me identificar e até apreciar o inglês."*

- "No meu primeiro contato com a língua eu não gostei, pra falar a verdade eu detestava o inglês do colégio estadual, porque eu achava que eu não aprendia nada, depois que eu comecei a aprender a falar, aí eu comecei a gostar."

- "Antes foi um pouco difícil (ficava com vergonha). Agora acho normal. Uma aprendizagem que requer muita vontade própria."

- "No primeiro contato me senti um pouco assustado, mas com o tempo fui assimilando as palavras, os sons, enfim tudo que é característica de uma língua. Hoje me sinto muito bem participando de diálogos em inglês."

- "Ontem - assustado.

Hoje - empolgado."

- "...tinha entre 16 e 17 anos e não tinha a visão que hoje tenho. Atualmente procuro aproveitar melhor a oportunidade que tenho."

- "No primeiro contato houve um certo choque, afinal de contas era uma coisa totalmente estranha e inédita. Hoje esse choque é bem menor. A língua inglesa se tornou algo um pouco mais familiar, apesar de minhas dificuldades."

- "Em relação ao que sentia a respeito do aprendizado propriamente dito, hoje a coisa é um bicho "com menos cabeças". "

- "No primeiro contato, me senti um pouco perdida mas consciente da importância do curso.

Hoje já é um pouco diferente, pois o contato com a língua inglesa é maior, aumentando assim, a cada dia, a minha vontade de aprender mais e mais.

- "A princípio, achei chato e estudei porque precisava e hoje gosto muito e aprendi a encontrar prazer no estudo da língua."

- "Me sinto mais entusiasmado pois percebo que estou aprendendo."

Outros já expressam reações estáveis ou ainda mudanças negativas:

- "Sempre me senti empolgado com a possibilidade de poder falar inglês. E hoje ainda fico satisfeito quando vejo que estou aprimorando a fala na sala de aula, por exemplo."

- Desde o início tenho muito interesse pela língua, logo, me sinto interessado até os dias atuais."

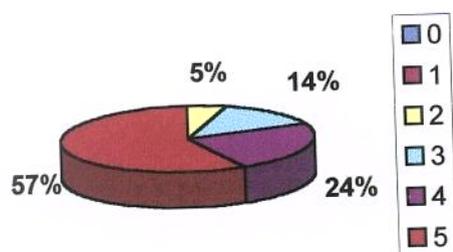
- "Senti muita dificuldade na conversação e atualmente tenho a mesma dificuldade."

- "O primeiro contato fiquei fascinado e hoje apenas acho importante tê-la como sabida."

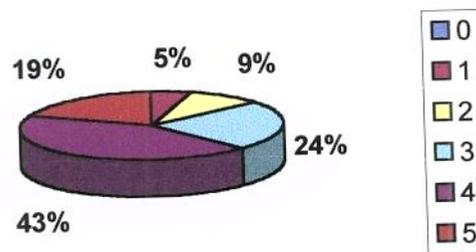
- "Eu sempre tive vontade de aprender inglês, quando comecei o curso no XXX eu estava muito interessada, agora eu estou um tanto desmotivada, eu acho que devido a duração muito longa do curso."⁹

As dificuldades citadas pelos alunos na aprendizagem de Inglês, freqüentemente, giram em torno da fala, tendo sido mencionado também, como dificuldade o receio de arriscar por não dominar completamente a língua, além da pouca participação. Ser forçado a falar sem estar preparado para tal foi também considerado um problema, assim como a formulação de frases, a pronúncia, a utilização de tradução, dificuldades para escrever e também para ouvir e compreender. Apesar das dificuldades citadas, os alunos mostram confiança na capacidade que têm para aprender a língua o suficiente para seus objetivos (26). Os alunos dizem em sua maioria, que as aulas de inglês são interessantes (57), mas também sugerem vários itens que gostariam de ver incluídos no curso ou mudanças que fariam nas suas aulas de Inglês: melhorias no ensino oral; aulas mais dinâmicas e intensivas com filmes, músicas, teatro, pesquisas; mais conversações e diálogos criativos e improvisados em grupos; mais ação, com situações realísticas e motivantes; maior liberdade para os alunos se expressarem e não ficarem inibidos; e, finalmente a utilização de recursos audiovisuais. Houve sugestões de estudo mais intenso dos textos e da gramática, de uso de livro de exercícios, do uso da língua do início ao fim da aula e de avaliações coerentes com o conteúdo dado. Entre outros itens, foi citado também o desejo de um acompanhamento individual aos alunos.

(26)



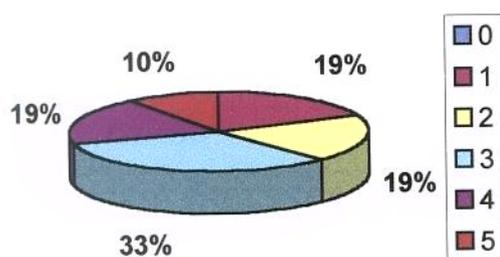
(57)



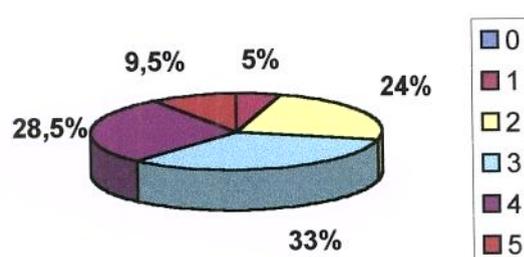
⁹ Não fiz correções nas citações dos sujeitos. Usei o símbolo XXX para evitar a identificação de pessoas e instituições.

Alguns alunos (03) apenas, mencionaram experiências desagradáveis vivenciadas na aprendizagem. O fato de terem tido um professor autoritário, impaciente, que intimidava; por terem sido colocados em turma cujo nível de proficiência era superior ao deles, fazendo-os sentir-se deslocados e inferiorizados, e, mais uma vez, a influência negativa de um professor que fez com que o aluno passasse a "repugnar" a língua e a "desaprender". Um percentual significativo dos informantes afirma ficar embaraçado ao falar Inglês com dificuldade (19), e planeja o que vai dizer para não cometer erros (23).

(19)

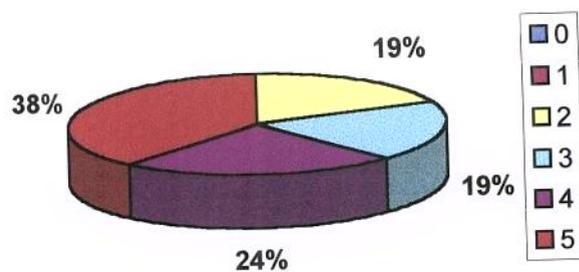


(23)

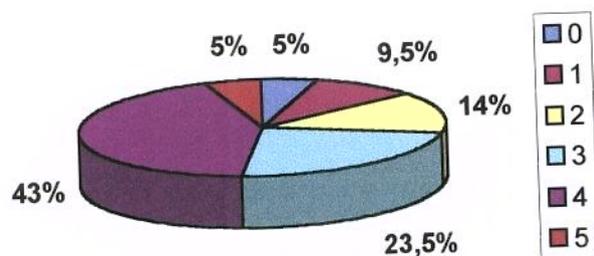


Muitos gostam de saber exatamente o uso e ou significado de estruturas e palavras antes de tentar usá-las (48), tendo o costume de dizerem as sentenças para si mesmos antes de falarem para outras pessoas (51).

(48)

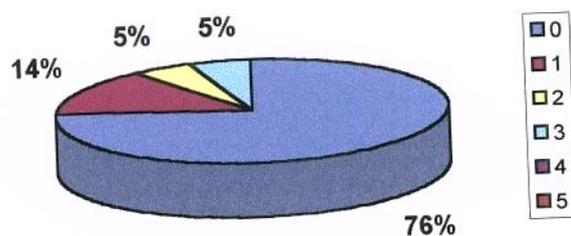


(51)



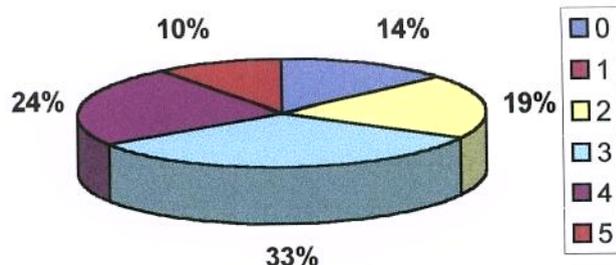
A maioria afirma ficar mais à vontade quando a tarefa é num grupo menor (35).

(35)



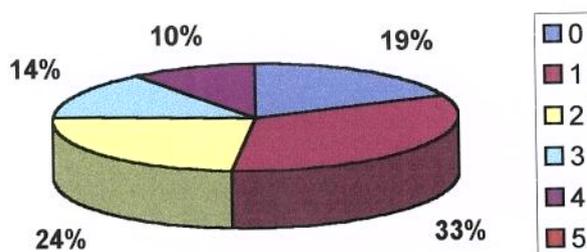
Há uma preocupação por parte de alguns, com relação à impressão que causarão para as outras pessoas (36).

(36)

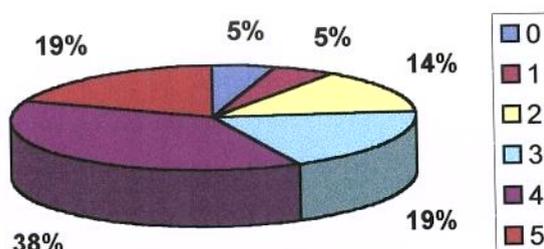


A maioria, todavia, não assume que sente nervosismo e embaraço ao pensar na imagem que passam quando estão falando inglês (56) e tendem a afirmar que se sentem confortáveis e à vontade na sala de aula de LE (47).

(56)



(47)



É interessante observar uma questão relativa ao conceito que os aprendizes possuem de **fluência** e suas expectativas no desenvolvimento da fala em LE. Por um lado, é muito comum, como pude observar, que os alunos assumam dificuldades e deficiências no uso oral fluente da língua nativa. Por outro lado, contudo, eles expressam o desejo de falar fluentemente a LE, sem questionar o conceito de fluência.

Por exemplo, ao serem perguntados se acham que se comunicam bem e se são fluentes em português 09, deram as seguintes respostas:

- Não (principalmente na escrita), por falta de conhecimento gramatical e de vocabulário.

- Sim, porém, às vezes, sente dificuldade em expressar suas idéias.

- Sim. Na medida do possível.

- Sim. Tem certa fluência.

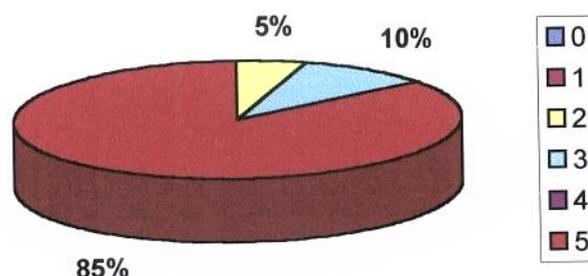
- Sim. Embora não seja de conversar muito.

- Sim. Razoavelmente ou mais ou menos.

- Sim, na maioria das vezes.

Contudo, um percentual bastante significativo respondeu que concorda fortemente com a asserção "gostaria de falar inglês com fluência ao final de meu curso" (43).

(43)



Em outras palavras, eles fazem restrições com relação à própria fluência em L1, mas gostariam de ser fluentes em LE.

2. PERFIL DAS AULAS (VIDE ANEXOS 02 e 03)

2.1. QUADRO DEMONSTRATIVO DOS EVENTOS E SUAS SEQUÊNCIAS EM SALA DE AULA

O quadro a seguir me permitiu traçar um perfil das aulas. A numeração ilustra a **seqüência de eventos e procedimentos utilizados** em nove das aulas observadas e gravadas. Com isso pretendíamos levantar uma possível relação entre ansiedade, eventos e procedimentos adotados.

T1= Turma 1

T2= Turma 2

AULAS OBSERVADAS: →	01 T 1	02 T1	05 T1	06 T1	09 T1	11 T1	20 T1	05 T2	12 T2
EVENTOS: ↓									
Discussão de questões práticas/aviso	1							34	1
Exploração da ilustração/ do tema:	2 3		2	1 10 4			1	1	2 21 27
Tape (audição)	4	1	4 19		1 6 11	2 8	3 13 19	2 7 30	04- 26- 06- 29 08- 31 11- 33 13- 34 15- 36- 17- 37- 20-22-
Tape (audição/repetição)	7 9	5	6 10 13	2 8 11 13 15	7 12 19 22	3	10 15 18 20	3 8 13 15 17 19 24 28	10
Pergunta pessoal do professor Perguntas do professor	5 10	3 6	1 5 15 18	3 6 16	13 21 2 4 8 23	4 7	2 4 12 21	5 18 25 27	5 7 9 12 14 16 23 25 28 30 40
Pergunta do aluno	13					10	05	22 35 37 39	19 24
Explicação gramatical			07 17	18				23	
Explicação de item (ns) lexical(ais) / expressão(ões)	06		03 11 14 20	03 20		14 18	06 09 11	11 14 29	03
Leitura de aluno em voz alta		02			05	12	14	04 31	18 32 35 38

Criação de situação pelo P. e/ou mini diálogos exemplificadores (aluno-aluno ou professor-aluno)	12		08 16 12	07	14	05 09	07 17	06 21 16 10 12 20	
Drill (em coro e/ou individual)	08 11	04 07	09	04 09 10 12 17	17		8	26	
Criação de diálogo(s) em diades/grupos			21 22			06 13 15			
Apresentação oral:									
Fala não planejada				05		17			
Correção oral de tarefa de casa (do livro de exercícios)			25			01 16		33 36 38	
Definição/explicação de tarefa de casa					19	24			
"Story telling/retelling"						09 18			
Realização e correção de tarefa escrita (do livro didático ou proposta pelo professor)							22	32	
Correção pelo professor estrutura, etc.			24				16		39
Uso do humor (pelo aluno ou pelo P.)	14		23		15 16			09	

2.2. O PERFIL DA AULA TRANSCRITA (AULA 20), OS EVENTOS E SUAS SEQUÊNCIAS

A aula 20 observada, transcrita e analisada, trouxe a seguinte sequência de eventos e procedimentos:

- 1 - Exploração da ilustração/do tema
- 2 - Perguntas do professor
- 3 - Tape (audição)
- 4 - Perguntas do professor
- 5 - Pergunta do aluno
- 6- Explicação de item(ns) lexical(ais)/expressão(ões)

- 7- Criação de situação pelo P. e/ou mini diálogos exemplificadores (professor-aluno)
- 8 - Drill (em coro e/ou individual)
- 9 - Explicação de item(ns) lexical(ais)/expressão(ões)
- 10 - Tape (audição/repetição)
- 11 - Explicação de item(ns) lexical(ais)/expressão(ões)
- 12 - Perguntas do professor
- 13 - Tape (audição)
- 14 - Leitura de aluno em voz alta
- 15 - Tape (audição/repetição)
- 16 - Correção pelo professor (de pronúncia, estrutura, etc.)
- 17 - Criação de situação pelo P. e/ou mini diálogos exemplificadores professor-aluno)
- 18 - Tape (audição/repetição)
- 19 - Tape (audição)
- 20 - Tape (audição/repetição)
- 21 - Perguntas do professor
- 22 - Realização e correção de tarefa escrita (do livro didático ou proposta pelo professor)

3. A AULA E O PROFESSOR: TENDÊNCIAS (ANEXO 03)

O professor é do tipo controlador. Fala a maior parte do tempo e, geralmente, aloca os turnos. Faz muitas perguntas e avalia, sendo que, embora nem sempre, aguarda a resposta, adiantando-se ao(s) aluno(s) no fornecimento das mesmas. As respostas ou turnos dos alunos são curtos, se limitando a palavras ou expressões isoladas, e, raramente, ocorrendo turnos em nível de sentença ou enunciados criativos e completos.¹⁰

P: /...../ ok now, take a look at the picture there, ok, what can you see?

A: I can see the: the man + and the:

P: is he climbing down or climbing up?

¹⁰ Nas transcrições das falas, o Professor é identificado por "P"; o Aluno por "A" e Alunos por "As".

- A: *climbing down*
 P: *(incompreensível) right, and what is he going to do in your opinion?*
 A: *é: he will*
 P: *oh! there's another man (incompreensível)*
 A: *no, another man? no, no*
 P: *who is he, in your opinion?*
 A: *(incompreensível)*
 P: *(incompreensível) there IS a problem here, you know, he has a problem*
 A: *yes*
 P: *and, where is he?*
 A: *he is in the:*
 P: *on the beach? (incompreensível)*
 A: *no (incompreensível)*
 A: *fall down the cliff?*
 P: *ah! he (incompreensível) the cliff? you think he fell down the cliff?*
 A: *"fall off" ou "fall down"?*
 A: *fall down*
 P: *no, no, he: he perhaps he was climbing, and then he?*
 A: *fell*
 A: *(incompreensível)*
 P: *(incompreensível) but it looks like a beach, doesn't it? you see the sea?*
 A: *yes*
 A: *beach?*
 P: *the sand, ok? he's lying on the sand, isn't the man? isn't he? + yes, because here we have the sea, ok, here we have the sand, so he's on the beach, ok, and he's lying on the sand, doesn't it look like? + ok, you have the rocks, you have the water here, and the man is climbing down, and there is a man here, ok yes, this is, ok, he's lying on the sand, ok, so where is the, the (incompreensível) , he's lying on the? SAND, ok and what is the fireman or the soldier or where or what is he, he's going to do? he's going to save the man, so he's going to? rescue the man*
 As: */ rescue, rescue the man/*
 P: *alright, right, ok, what does he use in order to save the man, what means of transportation?*
 A: *a helicopter /...../*

Apenas neste pequeno excerto relativo à exploração da ilustração, o professor faz aproximadamente, 40 perguntas, que são de vários tipos: pedidos de confirmação, perguntas didáticas (Ehlich, 1986), perguntas teste (Cazden, 1988). Já, as poucas perguntas feitas pelos alunos são pedidos de explicações sobre significado de itens lexicais, sobre alguma estrutura da língua ou sobre questões técnicas.

A abordagem utilizada expõe os alunos a insumo na LA (Língua Alvo), enfatizando um aspecto gramatical. As lições são seqüenciadas gramaticalmente, sendo que as regras e suas aplicações não são ensinadas sistematicamente, de maneira explícita e formal. A cada aula, uma nova lição e uma nova estrutura da língua deveriam ser praticadas

sendo que as regras eram explicitadas apenas quando surgia um pedido de algum aluno nesse sentido. O livro do aluno não traz descrições linguísticas de tópicos gramaticais (presente perfeito, passiva) ou as funções (pedir desculpas, expressar gratidão). Tais descrições aparecem apenas no livro do professor, que traz, por sua vez, todos os passos da aula descritos em detalhes.

A produção correta é muito valorizada, visto que as correções são constantes e, na maioria das vezes, concomitantes à fala do aluno.

Os diálogos e textos são repetidos muitas vezes, de maneira direta ou indireta, seja pela repetição após a audição do tape, seja pela leitura oral, ou ainda, através de respostas a perguntas, revelando deste modo, uma tendência audiolinguísta.

O tempo gasto com compreensão oral e produção oral (que, geralmente, se limitam a repetições), é bem maior que o tempo gasto com leitura e escrita. As habilidades são trabalhadas na seguinte seqüência: ouvir, falar, ler e escrever. Diria ainda que o uso da língua de maneira criativa é extremamente limitado. Primeiramente, os alunos repetem modelos, depois acontecem os exercícios de repetição e realizam algumas práticas controladas e, finalmente, se houver tempo no final da aula, o que geralmente não acontece, os alunos são encorajados através de alguma atividade, a usar de alguma forma significativa para eles o que aprenderam naquela aula. Através de situações simuladas, tenta-se fornecer aos alunos prática na produção de linguagem necessária para lidar com situações comunicativas reais.

O tempo de fala do professor é predominante. O professor, que é linguisticamente muito competente, usa a LA a aula toda, e espera que os alunos também só usem a língua inglesa. É muito grande a ocorrência de perguntas e respostas voltadas para a forma da língua, assim como a repetição do insumo, seja em coro ou individualmente.

As perguntas levam, geralmente, à repetição do texto ou diálogo, e é esperado que o aluno dê respostas completas e use as mesmas estruturas do texto.

TAPE: - *Hello can you hear me doctor?*

- *Yes, I can hear you clearly. Is he unconscious?*

As: *can you hear me doctor?*

P: *ok, hello, can you hear me doctor? repeat*

As: *hello, can you hear me doctor?*

P: *ok, what does the doctor say?*

As: *yes I can hear you clearly*

P: *is he conscious? repeat*

As: *is he conscious?*

P: *ok, when I play the tape, can you + listen to the sound clearly?*

As: *yes*

A: *no*

As: *(risos)*

P: *no?! yes! the sound of this tape recorder is loud and clear! yes, it's very good*

(O tape é tocado novamente. Os alunos repetem parte do diálogo em coro novamente)

TAPE: - *hello, can you hear me doctor?*

As: *hello, can you hear me doctor?*

P: *ok, so, how can you, hear the sound? I can hear the sound*

As: */clearly/*

P: */clearly, ok? right?/*

TAPE: - *hello, can you hear me doctor?*

- *yes, I can hear you clearly*

As: *yes, I can hear you clearly*

P: *ok*

TAPE: - *is he unconscious?*

As: *is he unconscious?*

P: *A.?*

A: *is he unconscious?*

As: */is he unconscious?/*

P: *(incompreensível) /ous/, unconscious, you know, never say "famous", "marvelous", no, you say, "famous", "marvelous", "conscious", "unconscious", né, "conscious" (corrigindo a pronúncia do som final destas palavras)*

TAPE: - *is he unconscious?*

As: *is he unconscious?*

TAPE: - *no he's conscious, but he looks pretty bad*

As: *no, he's conscious, but he looks pretty bad*

P: *how does he look, class?*

As: *he looks pretty bad*

P: /he looks pretty bad, ok, does he look fine, is he exercising down there?

As: no

P: oh, now, how is he? how is he? how does he look? he looks?

As: he looks pretty bad

P: /he looks pretty bad, he looks, you know, very bad, he looks pretty bad, ok, he's not dying but he looks pretty bad, how does he look, class?

As: pretty bad

A: /he looks pretty bad/

P: /he looks pretty bad, ah!//

O professor se utiliza com os alunos muito freqüentemente do andaime, ou seja, da construção da estrutura da língua alvo ao longo de vários turnos em uma interação, sendo que às vezes, nestes momentos, o aluno parece não entender sua própria resposta, pois se for necessário que ele a repita, ele não será capaz. Observei que o professor não dá o tempo necessário para que os alunos elaborem suas respostas. Ele (numa demonstração de ansiedade?)¹¹ acaba dando a resposta, que o aluno repete, às vezes, até mesmo sem entender bem. Foge do escopo deste estudo, porém, analisar o sentimento de ansiedade do professor.

P: /...../ no? P. what has arrived here at the scene?

A: well

P: ok, (incompreensível) start from the city, what is it?

A: Los Angeles

P: Los Angeles, what department?

A: air sea police department

P: /police department, what kind of rescue?/

As: air sea rescue

P: /air sea rescue, what means of transportation?/

As: a helicopter

P: /a helicopter, ah, ok, now you have it, ok? so, what has arrived at the scene?/

As: a Los Angeles police department air sea rescue helicopter

P: /helicopter, ah! ok, is it clear to you?/

A: yes

P: yes? so, say it

As: (risos)

A: I haven't memorized it

P: ok

A: Los Angeles police department, air sea?

P: /rescue/

A: rescue helicopter

P: has

A: has

P: arrived

¹¹ HORWITZ (1996) fala sobre a ansiedade sentida por professores não nativos de uma língua estrangeira. A autora afirma que tal sentimento pode ter consequências negativas para o ensino e discute como a ansiedade afeta os sentimentos de auto-confiança, o uso da língua alvo e as escolhas instrucionais. Oferece ainda sugestões para aumentar a segurança no uso da LA.

P: arrived at the (incompreensível)

P: no, has arrived at the? scene

A: ah! (incompreensível)

P: at the location, at the place, at the spot, ok? where the accident has happened, ok? so, he has arrived at the?

A: scene

P: scene, ok, now class, ok, this man here ok, who is a policeman, of course, because he works for the police /...../

Uma prática, embora não muito freqüente, observada nas aulas, é o trabalho em duplas ou pequenos grupos, onde, partindo do diálogo da lição, cada aluno assume um papel e, juntos, criam um diálogo similar àquele visto. Nestas atividades, todos os grupos trabalham concomitantemente. Em tais momento, os alunos desenvolvem a atividade de maneira mais independente, e o professor assume o papel do tipo facilitador, circulando entre os grupos, fornecendo itens lexicais solicitados e fazendo correções. Os alunos conversam muito, parecem envolvidos na atividade, e, freqüentemente, fazem uso do humor em seus diálogos, provocando risos e uma maior descontração no momento da apresentação do diálogo frente ao grupo todo.

O uso de exercícios de repetição é bastante freqüente, com o objetivo, obviamente, de praticar a formação correta de estruturas lingüísticas e de novos itens lexicais:

P: now, L. ask B. if she can walk

A: B. you can walk?

P: no

A: can you walk?

A: can you walk?

P: can you walk?

A: yes, I can

P: ok, now ask A. if she can play the piano

A: can you play the piano?

A: no, I can't

P: ok, class, can she play the piano?

As: no, she can't

P: ok, now I want you to tell P. to ask R. if he can swim

A: P. P. ask R. (incompreensível)

P: I want you, to tell P. to ask R. if he can swim/

A: P. ask R. if he can swim

A: R. can you swim?

A: yes, I can

O ambiente afetivo é propício, no que depende das atitudes do professor, que tem bom senso de humor, se relaciona bem com os alunos e é extrovertido. O riso, às vezes

injustificado, está sempre presente, aliviando possíveis tensões ou ainda numa manifestação de “riso nervoso”:

(um aluno chega, já bastante atrasado)

P: /...../oh! P. you and I, ok, are early for next Monday's class, ok?

As: (risos)

A: /...../pain, What is in pan, what is in pan

P: pan?

A: yes

P: pan is the thing that you use to cook, ok, where you put the food

A: (risos)

P: (incompreensível) he's not in pan, he's in PAIN (risos) /...../

P: /...../ok, when I play the tape, can you + listen to the sound clearly?

As: yes

A: no

As: (risos)

P: no?! yes! the sound of this tape recorder is loud and clear! yes, it's very good!...../

P: /...../it's my head, ok, where does it hurt? oh! it's my leg! (riso) do you understand? to hurt, where do you feel pain? ok? now, punch him, give him a punch

As: (risos)

P: ok, does it hurt?

As: (incompreensível)

P: yes, does it hurt? ouch! yes, it? HURTS ok, A. has given you a punch in the nose, oh!

A: it hurts!...../

P: /.....ask A. how old he is

A: how old are you?

A: my top secret

As: (risos)

P: oh! come on! you are young, you don't have to hide your age!...../

O professor tinha, no semestre em que o acompanhei, duas turmas, uma carga de trabalho considerável na escola, além de seus estudos de mestrado em outra cidade, para onde fazia constantes viagens. Em decorrência disso, notei um certo desgaste físico e mental. Além disso, o professor sentia-se pressionado pelo tempo, pois o cumprimento do conteúdo programático do semestre mostrava-se impossível. O professor trabalhava sempre com pouco tempo para cumprir a programação. Para que fosse possível vencer o conteúdo programático proposto para o semestre, uma unidade tinha que ser dada a cada aula, além da correção do livro de exercícios que acompanha o livro texto. Talvez por esses motivos, a aula era centrada no livro didático e não existiram atividades outras para serem

desenvolvidas em sala. O planejamento do curso se limitava ao corte de algumas unidades do livro texto, que era onde se apoiavam todas as aulas.

É possível que decorra dessa premência do tempo, dentre outros fatores, a tendência do professor em monopolizar a aula, ter o controle dos turnos, não tolerar o silêncio mais prolongado (que pressionaria o aluno a iniciar turnos) e não dar o tempo necessário para o aluno elaborar suas respostas ou falas, antecipando-se, respondendo e formulando sentenças para os alunos frente à menor pausa ou silêncio. Esta tendência pode ser observada no seguinte excerto, num momento em que o professor havia solicitado a descrição da ilustração:

P: (incompreensível) but it looks like a beach, doesn't it? you see the sea?

A: yes

A: beach?

P: the sand, ok? he's lying on the sand, isn't the man? isn't he? + yes, because here we have the sea, ok, here we have the sand, so he's on the beach, ok, and he's lying on the sand, doesn't it look like? + ok, you have the rocks, you have the water here, and the man is climbing down, and there is a man here, ok yes, this is, ok, he's lying on the sand, ok, so where is the, the (incompreensível) , he's lying on the? SAND, ok and what is the fireman or the soldier or where or what is he, he's going to do? he's going to save the man, so he's going to? rescue the man

As: / rescue, rescue the man/

P: alright, right, ok, what does he use in order to save the man, what means of transportation?

A: a helicopter

Percebe-se pelo excerto, que a formulação de enunciados se dá, de fato, pelo professor, que fornece os andaimes, mas, no entanto, não os retira para que o aluno tenha chances de formular suas próprias respostas.

A interação baseia-se em atividades de pergunta e resposta a partir do insumo apresentado. As perguntas exercem a função de checagem ou monitoração de conhecimento pontual e lexical e as respostas dos alunos geralmente obedecem a estrutura determinada pelo livro-texto.

As aulas do P (tradicionais, centradas no professor) não proporcionam muitos momentos de comunicação livre. Os diálogos são controlados, seguem-se modelos e, na maioria das vezes, as interações que ocorrem são entre professor e aluno e em forma de pergunta e resposta. O aluno sente-se mais seguro pois não precisa se arriscar. As perguntas, assim como as respostas, são previsíveis e sabidas com antecedência e a aula tradicional é capaz de deixar o aluno numa situação de maior conforto psicológico. Ela é previsível, ou seja, os eventos são previsíveis, tudo é centrado no professor e no livro didático; não há espaço para o imprevisto. Se, por um lado, a aula tradicional não exige muita imaginação ou inventividade, por outro, proporciona segurança emocional por propor tarefas estreitamente definidas: o aluno sabe exatamente o que é esperado dele, os procedimentos são conhecidos de todos e não há desgaste em função do esforço para entender os procedimentos e trabalhar a língua ao mesmo tempo.

Situações e tarefas comunicativas exigiriam do aluno um outro tipo de participação. Haveria, então, espaço para o imprevisto, seria esperado do aluno que criasse e mantivesse conversações e os procedimentos se diversificariam em função das diferentes tarefas, do imprevisto. Não existiria mais a segurança emocional mas, em contrapartida, com a produção mais livre, o aluno pode levantar, testar, confirmar e desconfirmar hipóteses. Naturalmente, os alunos experimentariam mais situações ameaçadoras e, conseqüentemente, níveis mais altos de ansiedade.

4. O LIVRO DIDÁTICO (VIDE ANEXO 01)

O livro adotado (*Streamline English Connections*) é o segundo de uma série de três adotados pela escola, e corresponde ao nível pré-intermediário. Destina-se a adultos ou jovens e cobre as estruturas e léxico básico necessário para atingir um nível de competência lingüística razoável. A proposta do livro é levar o aluno à competência comunicativa em inglês. Como? Segundo os autores:

- 1 - Apresentando a língua alvo em contextos interessantes;
- 2 - Proporcionando práticas manipulativas da língua;
- 3 - Estendendo a língua às funções comunicativas reais da língua, na medida em que a sala de aula permitir;
- 4 - Encorajando a aplicação criativa da língua que os alunos acabam de aprender.

Os novos elementos da língua são selecionados e graduados em termos de complexidade, frequência, utilidade geral e utilidade imediata.

Os tópicos gramaticais que os alunos já devem dominar para poderem acompanhar o curso são listados na introdução do livro do professor. Também as descrições lingüísticas e funções só constam do livro do professor, pois podem ser confusas e não se recomenda expor os alunos a elas, alertam os autores.

Em princípio, cada unidade do livro deve ser considerada uma lição, havendo flexibilidade para se respeitar diferentes necessidades dos alunos. No entanto, o professor é estimulado a completar uma unidade por aula, pois cada unidade é cuidadosamente planejada em fases para prover uma transição gradual do trabalho de audição e repetição (através de exercícios de repetição e "prática controlada") para a transferência. Tais fases devem ser mantidas na medida do possível. Porém, com o intuito de manter o interesse dos alunos, as lições não são planejadas de acordo com uma fórmula. Elas são de natureza e tipos diferentes.

Nas diferentes fases das lições, há a preocupação com o desenvolvimento das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, trabalhadas nesta mesma seqüência.

Para o trabalho de **audição**, há uma preocupação no sentido de expor os alunos a modelos de língua perfeitos. Para tanto, os modelos de língua são praticados com insistência em contextos controlados antes de se partir para atividades menos controladas.

Para trabalhar a **fala**, as seguintes atividades são propostas:

- 1 - A repetição de enunciados modelos, apresentados pelo professor ou tape. A repetição individual permite a correção da pronúncia, enquanto que a "em coro" dá ao aluno menos clareza, o que para alguns seria desejável.
- 2 - O uso de exercícios de repetição para a prática de formação correta de estruturas da língua.
- 3 - A prática controlada, que são atividades cujo objetivo é fazer com que o aluno use o que acaba de aprender em situações onde a possibilidade de erro é mínima.
- 4 - O trabalho de transferência, onde o aluno é encorajado a usar o que acaba de aprender de alguma maneira significativa para ele. Acredita-se, que, através de situações simuladas, o aluno estará praticando a língua necessária, para depois poder lidar com situações de comunicação reais.

A **leitura** é do tipo pretexto, ou seja, é tida como uma habilidade receptiva e deve acontecer após a audição e a fala. O aluno lê do quadro e tudo o que estiver no livro texto e livro de exercícios. Por um lado, é afirmado que a leitura silenciosa ou em voz alta não ajuda o aluno a falar, por outro lado, tal prática é tida como útil na seqüência de aprendizagem, mesmo quando o objetivo maior é a habilidade oral. A leitura ajudaria a reforçar e fixar na memória o que já foi ouvido ou praticado oralmente.

No livro do aluno e no de exercícios, as atividades de **escrita** são os exercícios que reforçam e consolidam o que foi visto. Os alunos também copiam do quadro, fazem composições guiadas e respondem perguntas de compreensão de texto. Ditados são sugeridos.

O livro do professor é do tipo "*teacher proof*", ou seja, estritamente controlado. Ele contém um planejamento completo, com um sistema de numeração preciso de cada fase da unidade, além de listar as estruturas alvo, o vocabulário chave e as expressões a serem ensinadas.

Cada lição segue determinadas fases, que são as seguintes:

- A lição anterior é rapidamente revisada.
- A situação que se apresenta no texto ou diálogo é colocada, ou seja, o contexto maior de lugar, tempo e personagens é estabelecido. Isto normalmente é feito através da exploração da ilustração.
- O tape é tocado. Nesta fase, não é permitido que os alunos leiam o texto.
- O tape é tocado, e os alunos repetem cada sentença, em coro e individualmente.
- São realizados exercícios de repetição orais, em coro e individualmente, com o objetivo de fazer com que os alunos internalizem as formas da língua para que possam produzir os enunciados fluentemente, quando precisarem. Esses exercícios promoveriam uma prática constante que levaria à produção fluente. O aluno, acredita-se, deve possuir um controle da língua, para, então, comunicar de maneira efetiva.
- É realizada a leitura silenciosa do texto.
- O tape é tocado novamente. Isto então confirma e reforça o que o aluno leu. Neste momento, os alunos podem acompanhar o texto escrito.

- Entra então a fase de perguntas, respostas e reprodução do texto, que deve promover mais prática da língua e checar a compreensão. O texto deve estar coberto também nesta fase. As perguntas já se encontram propostas no livro do professor.
- Os alunos lêem os diálogos várias vezes em pares. Em seguida, fazem uma atividade de substituição livre de itens do diálogo, e se apresentam perante o grupo todo ou apenas para o professor.
- Na fase da transferência, há uma tentativa no sentido de fazer com que os alunos usem o que foi aprendido na lição de uma maneira significativa para eles. São sugeridas atividades nesta fase, do tipo: situações simuladas, jogos, mini-projetos.
- Por último, a fase da escrita é proposta. Os alunos podem copiar um resumo do tópico da aula, colocado pelo professor no quadro, ou resolver exercícios propostos no livro.

O que se vê é uma abordagem que se baseia em um programa organizado de maneira a priorizar o lingüístico. No entanto, a motivação, o interesse e mesmo a necessidade dos alunos estão naquelas atividades voltadas para a informação, as idéias e o conteúdo. Eles buscam a interação nos seus vários moldes, em detrimento da descrição da língua. Isto pode gerar conflitos e ser uma fonte de ansiedade.

O tipo de instrução fornecido pelo professor favorece aqueles alunos do grupo que encontram segurança na realização de tarefas estritamente controladas, na realização de atividades voltadas para a estrutura da língua. Contudo, como mantém Rodrigues (1994), nem todos os tipos de personalidade respondem igualmente bem às mesmas práticas instrucionais. Na verdade, diferentes tipos de alunos podem se beneficiar de diferentes práticas.

Um outro tipo de prática observada é a utilização do faz-de-conta. Almeida Filho (comunicação pessoal) questiona se a aula de LE tem que ser este eterno “faz-de-conta”, afirmando que o aluno deve ser ele mesmo e externar seu verdadeiro eu.

Com relação a esta questão, acredito que o “faz-de-conta” atende um certo tipo de aluno: aquele que diante de outras pessoas, pouco íntimas, não se sentem à vontade, revelando seu “eu” em uma língua, que lhe é, muitas vezes, ainda muito estrangeira. O

“faz-de-conta” pode lhe salvar a face, pois suas palavras na verdade não são suas, apenas fazem parte de um roteiro que não tem nada a ver com seu “eu”. O “faz-de-conta” permite que esse aprendiz se esconda atrás de máscaras (personagens) que podem ser infantis, desinformados, imaturos, desarticulados, enquanto sua verdadeira face permanece sem arranhões e sua identidade social preservada. Enquanto personagem, ninguém poderá questionar suas idéias ou valores. Ele não está sujeito ao julgamento do outro, e, por isso, o aluno, com esse traço de personalidade, pode ter seu nível de ansiedade elevado a níveis indesejáveis, por se sentir ameaçado ou desconfortável compartilhando sentimentos, opiniões ou idéias pessoais em uma língua que não domina bem.

Tendo utilizado dados dos diários e entrevistas trago a seguir grupos de fatores que provocam ansiedade, fontes e manifestações desse sentimento.

5.FONTES, MANIFESTAÇÕES E FATORES INTERVENIENTES NOS NÍVEIS DE ANSIEDADE DOS APRENDIZES (VIDE ANEXO 06)

Sentimentos de tensão, nervosismo, preocupação, insegurança, inibição - bem como alterações comportamentais e fisiológicas, como tremores, palpitações, transpiração, - costumam ser sintomas de ansiedade. Identifiquei nos diários e entrevistas cinco grupos de fatores que influenciaram positiva ou negativamente os níveis de ansiedade. Porém, foge do escopo da presente pesquisa a análise das alterações fisiológicas. Classifiquei os fatores identificados em internos ou externos, ou seja, fatores que são evitáveis por estarem no meio ambiente e outros que são originados em percepções e avaliações do indivíduo e, portanto, ligados as suas experiências de vida e características psicológicas.

Estes fatores, fontes e manifestações podem atuar de maneira conjunta e interdependente, podendo em certos momentos, ser causadores e em outros dissipadores da ansiedade. Eles se inter-relacionam intimamente.

A) EXTERNOS:

- 1 - O outro (colega, o professor ou outro interlocutor; ética, educação, ambiente, clima, relacionamento);
- 2 - A abordagem (o livro didático, as atividades, as práticas instrucionais, as tarefas, os eventos e o conteúdo, que podem entrar em choque com: crenças, hábitos, expectativas, cultura de aprender).

B) INTERNOS:

- 3 - A apreensão de comunicação (a exposição do “eu”; auto imagem, impressão, falar em público, erros, desconhecimento, comunicação mal sucedida, correção, falhas);
- 4 - Reações emocionais (silêncio, “branco”, participação, timidez, choque, pavor, inibição, medo, frustração);
- 5 - Auto-percepções (auto-avaliação, comparações, justificativas).

Os informantes indicam o tipo de motivação instrumental, pois a maioria necessita da língua para fins acadêmicos, mas, no entanto, expressam o desejo de serem capazes de se comunicar oralmente com fluência na LA. O desempenho oral na língua é insatisfatório e os sujeitos apontam questões relacionadas à abordagem de ensino e afetivas como entraves para o desenvolvimento da competência oral.

As aulas são centradas no livro didático e o professor é do tipo controlador. As aulas apresentam seqüências de eventos bastante típicas, ou seja, os procedimentos se repetem numa seqüência bastante previsível. As interações são, em sua maioria, resultados de exercícios de língua, sendo incomuns as interações livres e espontâneas.

A proposta do livro didático, juntamente com a postura do professor de centrar a aula no mesmo, faz com que a ênfase recaia nas práticas manipulativas da língua, ao invés de no uso criativo da mesma.

Percebe-se, portanto, que as expectativas e interesses dos alunos entram em choque com a abordagem utilizada.

Minha análise se concentra primordialmente nos dados coletados através dos diários redigidos pelos alunos e nas entrevistas com os mesmos. A partir destes dados pude então categorizar as fontes, as manifestações e os fatores intervenientes nos níveis de ansiedade dos aprendizes.

Em seguida apresentarei transcrições de depoimentos dos alunos com os devidos comentários. Tais depoimentos corroboram a existência de cada um dos fatores arrolados na seção 5.

Esta discussão se divide em cinco partes assim dispostas:

- 5.1. O outro
- 5.2. A abordagem
- 5.3. A apreensão da comunicação
- 5.4. Reações emocionais
- 5.5. Auto percepção

5.1 O outro

O outro, que pode ser um colega, professor ou qualquer interlocutor, pode equilibrar ou desequilibrar os níveis de ansiedade. O desequilíbrio ocorre quando “o outro” é percebido como ameaça.

D.A03-E.04:¹²

“... eu gosto da aula em que eu fico à vontade para perguntar, pra falar sem medo, porque às vezes, o professor ou mesmo a turma não te deixa à vontade pra fazer isso.”

Percebe-se nitidamente o receio da ridicularização e da crítica do “outro” também no depoimento da aluna no excerto abaixo. A atitude do professor numa situação de correção de erro configurou-se como uma ameaça à face do aprendiz.

D.A03-E.06:

“... Uma outra situação desconfortável que eu vivi, eu acho que a pior, foi quando eu estava fazendo Departures B. A professora fez um comentário, sobre o teste oral, com muita ironia, uma gozação mesmo, na frente de todos os alunos. Um erro que cometi, e que ao invés de ajudar-me, ela criticou.”

O aluno, muito freqüentemente, menciona o sentimento de constrangimento nos momentos em que fala e quando o “o outro” aponta seus erros e os corrige de maneira inadequada.

D.A06-E.03:

¹² D.A03-E.04:

“D” corresponde a Diário;

“A03” corresponde a Ahmo 03;

“E.04” corresponde a Excerto 04.

A ausência da letra “D” indica que excerto pertence à entrevista.

"Acho que o ponto "X" da questão é o professor conseguir com que o aluno fale sem constrangimento e não se sinta "humilhado" quando corrigido."

O relacionamento tenso em sala de aula gera comportamentos que podem inibir a aprendizagem.

A15-E.04:

P: *Cê já teve alguma experiência desagradável (incompreensível)?*

M: *"Professor que (incompreensível) mesmo, não só eu, todos alunos eram, assim eu acho que era quantidade menor de aluno que a gente tem agora e: as pessoas ficavam assim, sabe aquela tensão, saía a hora que acabava a aula dava graças a Deus que tava saindo daquilo lá, horrível, NOSSA! Horrível assim a professora, (fala pouco), professora excelente assim para explicar, mas ela não, não transmitia liberdade pra gente, a gente não podia olhar pro lado, e: a turma (incompreensível) turma super quieta, que inglês não tem esse problema tem turma pequena, deixava a gente com dor de cabeça, depois da aula"*

Na continuação deste excerto, o aluno percebe uma relação do tipo dominante e submisso entre professor e alunos, o que faz ativar mecanismos de defesa, com o foco no "eu", ao invés de na interação e movimentos comportamentais para se defender.

M: *"... é acho, desde o primeiro período que eu tive experiência depois passou um pouco, e eu adoro inglês, nossa! Eu tenho vontade assim de, eu sou muito interessada mesmo e depois melhorou né? Organizou mais depois de certo tempo começou de novo, com outro professor, e agora, agora tá melhorando, mas isso atrapalha muito, a aprendizagem da gente, a gente fica assim meio desnorteada."*

P: *[mhm, na defensiva?]*

M: *"É, cê sente pisada, que a pessoa sabe muito: na verdade cê não consegue, quando cê quer falar uma coisa não sai, não era só comigo, isso era um caso impressionante, era com todo mundo."*

P: *Era problema de relacionamento?*

M: *"É de relacionamento, eu acho que (as pessoas) erram."*

P: */de professor e aluno/*

M: *"Muito na aprendizagem assim, principalmente em inglês porque cê tá aprendendo (rápido) pra conseguir alguma coisa né? +++ é meio difícil...."*

Outro aluno, perguntado sobre fatores que prejudicam seu processo de aprendizagem, aponta a insegurança, o medo, o receio de errar e ser avaliado pelo outro ao falar ou compreender algo de maneira inadequada, principalmente quando este outro possui um maior conhecimento lingüístico.

D.A01-E.09:

Fator -: *"Insegurança ao expor as minhas idéias em língua inglesa (medo de errar)."*

-: Medo de me expressar, e logo achar que o professor não entenderá.

Fator -: Receio, às vezes, em falar com pessoas que já dominam a língua inglesa."

É importante para o aprendiz confiar na competência do professor para ensinar e saber do interesse deste pelos resultados.

D.A06-E.10:

"... Para o aluno é fundamental sentir que o professor sabe realmente o que está ensinando e tenha interesse em que o aluno aprenda."

D.A06-E.11:

"É frustrante quando você tem uma dívida e por mais que você pergunte e o professor explique você não entende. Ai entra conhecimento, dom, que a pessoa precisa ter para saber ensinar, etc."

O papel do professor de promover um ambiente menos tenso, mais favorável à comunicação e apropriado para a aprendizagem é muitas vezes apontado:

D.A06-E.13:

"Não estou me sentindo inibida nesta turma pois acho que o professor age com bastante naturalidade e isto nos deixa bem à vontade, sem tanto medo de errar. O que citei para você é que acho que o maior problema do aprendiz de Inglês é a inibição."

O uso do humor e a ocorrência do riso, com bastante frequência, pode ser interpretado como uma estratégia usada por alunos e professor para aliviar possíveis tensões, descontrair o ambiente e facilitar as relações em sala de aula.

A20-E.05:

"...acabou criando um tal nível de intimidade entre os alunos que, eu achei que as aulas até perderam um pouco do ar formal delas que deve existir em certos momentos né, poucas horas nós fomos formais no nosso curso, pela própria também espontaneidade do P. né, o P. é um cara bem::: fácil de se lidar, de conversar; às vezes eu até ficava um pouco olhando assim, achava que a aula deveria seguir outros rumos né, muita, muita piadinha; às vezes tinha dias que a gente vinha, era brincadeira o tempo todo né, e pouco aprendizado, mas muitas aulas eu vinha e aprendia muitas coisas..."

Atitudes do professor e dos colegas são apontadas diretamente como sendo fatores ansiogênicos e inibidores da aprendizagem.

D.A06-E.25:

- *" professor sem paciência e sem interesse em ensinar.*
- *professor inseguro, que sabe pouco mais que nós sabemos. É horrível; você faz pergunta e nunca fica satisfeita com a resposta."*

Diante do professor e colegas ainda desconhecidos, o aluno sente se incapaz de guiar e controlar a impressão que formarão dele e também, inseguro do que será capaz de fazer para sustentar uma imagem criada (Goffman, 1959), já que para fazer isso, a habilidade de comunicação é crucial.

A ameaça de colegas novos pode determinar padrões de participação.

D.A09-E.02:

"Meu interesse pelo Inglês foi aumentando gradativamente. ...Eu comecei a me familiarizar com o professor e os colegas."

D.A09-E.01:

"A presença de colegas novos também influenciou na minha timidez. ...praticamente não participei da aula ...Cheguei até a contar os minutos que faltavam para a aula acabar."

Schwarzer (1986) afirma que a timidez, que, para mim, é tida como uma manifestação de ansiedade, ocorre quando alguém deseja provocar uma impressão favorável perante outros, mas sente dúvidas quanto ao efeito desejado.

A02-E.14:

"... + algumas vezes é + tímido algumas vezes é + é + arriscando né, é essa questão de se preocupar com o que o pessoal vai falar com o que o pessoal vai achar né + sua conduta + se você tá sendo chato + entendeu + é ter um jeitinho de falar com as pessoas né pra poder cativar não passar por chato + esse tipo de coisa eu me preocupo sabe ? é + deixe ver quê mais + + basicamente é isso + ..."

A ética, a educação e a polidez em sala de aula são questões que regem a quantidade de interações neste contexto. A participação do aluno está sempre condicionada às regras da etiqueta da interação, da boa educação e boa convivência social. Por isso alguns alunos dão os seguintes depoimentos:

D.A01-E.05:

"Há poucos minutos, acabou minha aula de inglês e, então resolvi lhe escrever contando que às vezes eu acho que sou muito falador, será que isso não atrapalharia as aulas? Apesar de eu tentar falar em inglês e, além do mais, são assuntos relacionados às aulas."

A08-E.11:

B.: " Ah, eu acho que eu sou mais do tipo calada, assim, não por não querer falar, mas às vezes de medo de estar sendo inconveniente, de estar, eh, passando por cima dos outros, de estar pegando digamos, a oportunidade só pra mim, de não estar dando oportunidade para as outras pessoas, entendeu? mais num sentido assim humano,

que eu acho chato só querer falar, só eu querer ler, só eu querer, entendeu, me desenvolver... numa turma, maior um pouco você, aproveita menos no sentido que você tem que dar oportunidade aos outros, é lógico que o professor tem que mandar os outros alunos lerem, não é só você, tem que perguntar pros outros, às vezes você gostaria de ser mais perguntada, né de LER mais, de poder conversar mais + mas é claro que você também tem que dar oportunidade aos outros + + então às vezes, muitas vezes, eu gostaria de falar de prolongar, e não tenho oportunidade porque eu acho que eu também tenho que dar direito aos outros..."

A participação, tida como excessiva, pode, às vezes, ser julgada como um tipo de exibicionismo condenado pelos colegas.

A20-E.16:

"... é igual eu te falei, eu não tenho timidez. Eu gostei da turma, então, se eu não gostasse da turma ia ser mais chato né, eu me lembro, oh, quando eu fiz "Departures C", tinha um aluno que se, tinha um aluno que gostava muito de fazer perguntas, e procurava falar, fazer perguntas em inglês, mesmo erradas mas fazia, e eu sentia muito os comentários dos meus colegas, ... mas nesses momentos eu defendia ele, eu falava, mas pô bicho, a gente tá aqui no curso de inglês, deixa o cara fazer a pergunta em inglês, eles falavam, não, ele tá querendo se mostrar, que não sei o que, tá querendo se destacar; eu falei, não tá querendo se destacar nada, ele sabe que tá pagando o curso de inglês, tá a fim de aprender, ele vai fazer as perguntas dele. Se você tá achando que ele tá errado ou não ele vai continuar fazendo e eu apoio ele. Como eu fazia algumas vezes também, no primeiro nível, eu procurava fazer menos isso, esse semestre eu quase não fiz, no primeiro nível eu fiz, na turma do "Departures C" eu fiz mais, mais vezes; pela, pela própria atitude da turma, que não só ele como outros também faziam, eu me senti mais à vontade de fazer, esse turma (incompreensível) poucas pessoas, aliás a maioria das pessoas perguntava EM Português pro P. né, então por que eu falaria em inglês? Eu tinha um pouco de receio das pessoas falarem ..."

O receio da ridicularização por parte dos colegas e do fracasso fazem com que o aluno assuma uma atitude de defesa, para, assim, salvar sua face. Com esta atitude, ele foge das interações em sala.

A08-E.07:

PQ.: Eh, tem momentos na sala assim, que você sente que você tá na defensiva?

B.: "Olha, eu acho que sim, mas eu não saberia bem dizer o PORQUÊ, eu acho que isso e um, acontece com todo aluno eu sinto porque as vezes você vê, uma outra aluna, você observa, e você vê que, tá realmente meio, né defensiva, né eu acho que talvez pelo medo de errar de falar errado, de ser muito corrigido, então eu acho que é uma atitude meio normal do aluno, de vez em quando ficar mesmo, às vezes nem fala né, pra já não ter, não ser corrigido, não ter (incompreensível) tipo de gozação."

O aluno pode estar tentando proteger sua face, preferindo tarefas seguras, ou seja, tarefas simples, estreitamente controladas e rotineiras como a mera repetição de modelos.

A02-E.14:

A.: "...é + eu era muito tímido + muito tímido + tanto é que no XXX (nome de instituto de língua) eu + eu ficava mais + é + calado do que conversava eu só abria a boca pra falar quando o professor colocava a fita lá e escutava o listening comprehension practice né + que + escutava tinha que repetir então falava por obrigação + né + mas aí eu fui rompendo com isso ..."

Sendo a aula um encontro social recorrente entre professores e alunos, o aprendiz pode sentir-se em uma cilada, onde ele busca criar e proteger sua auto-imagem, e, ao mesmo tempo, percebe a necessidade de se expor à ameaça de julgamentos, comparações e avaliações, através de sua participação nos eventos em sala.

Para Schwarzer (1986), uma das causas potenciais da timidez é a antecipação da incapacidade de impressionar o(s) outro(s). Se esta antecipação se concretiza, a pessoa sente-se embaraçada.

A23-E.06:

Z - "... Ah, eu sou BEM calada. Não gosto de perguntar, não gosto que me perguntem..."

P - Por quê?

Z - "Ah, não sei, eu acho que eu sou um pouco tímida nesse ponto, sabe? É... eu não gosto de perguntar, não é só no inglês, eu não... no curso também; eu QUASE nunca pergunto... eu não pergunto nada praticamente, é difícil professor ouvir minha voz não sei, acho que é porque... eu fico sem graça, às vezes cê pergunta um negócio que não tem nada a ver."

P - Cê preocupa com a imagem que as pessoas tão fazendo?

Z - "É! Às vezes é isso..."

P - Julgamento?

Z - "Um pouco de vergonha, sei lá... não sei, mas eu não gosto não."

P - E você gostaria de mudar alguma coisa no seu comportamento pra você render mais?

Z - "Ah, justamente isso, eu queria que eu fosse mais... mais... eh, que eu tivesse mais coragem, né? Às vezes cê tá perguntando e a pessoa tá te perguntando cê aprende mais, não é, cê tá, é cê tá sempre criando dúvida e tudo porque... igual eu, sempre fico meio calada, às vezes eu não presto atenção nas coisas, aí se eu tivesse perguntando e a pessoa me perguntando também, né, aí eu estaria aprendendo mais, eu acho"

Embora o outro seja, às vezes, visto como uma ameaça, podemos perceber na fala da aluna acima citada, a valorização de seu envolvimento nas atividades de sala de aula e da contribuição do outro.

Segundo Levine (1986), não há dúvidas de que as pessoas fazem avaliações de si mesmas e dos outros, sendo que as informações sobre si mesmo são adquiridas através de comparações sociais. As pessoas avaliam suas opiniões, habilidades e emoções, comparando suas próprias características e a dos outros. A comparação de um aluno como a do depoimento abaixo, de seu desempenho com o de um falante nativo, ou com o do professor ou de um colega mais proficiente, pode ter influência em seu comportamento como aprendiz.

O aluno fala, neste excerto, de suas interações com um falante nativo:

A20-E.14:

"... aí eu procurei conversar com ele sabe? E aí eu sentia dificuldade, não sei se pela... pelo contato que eu tinha pouco com ele, às vezes medo de sair errado..."

P - *Assimetria? /aprovação?/*

R - *"É! Isso! também! Porque seria a impressão que ele guardaria de mim... né? e: eu tento fazer amizades, né? aí eu... será que eu vou causar uma boa impressão? Eu nunca pensei nisso, tô pensando nisso agora, sabe? só pelo fato de cê tá me fazendo falar... mas se eu parar pra refletir, parar pra pensar um pouco talvez tenha sido isso; /incompreensível/ me achar inoportuno, importunar ele com perguntas e com inglês errado, que com certeza eu devo ter falado umas coisas erradas né... e com aquela vontade de falar /incompreensível/ falar de mímica... mas... ah! esqueci até a pergunta que cê fez, a gente vai falando tanta coisa..."*

Para o aluno do excerto a seguir, ter colegas considerados parceiros, colaboradores e facilitadores da aprendizagem, é algo inédito e muito positivo.

A01-E.02:

PQ.: *E o quê que você acha do ambiente de sala de aula, desse CLIMA da sala de aula?*

A.: *"Eu acho legal, é a primeira sala, ao todo, acho que tem uns 12 anos que eu estudo, é a primeira sala de aula, não só em inglês, como em francês, (incompreensível) né? que eu estudo que o pessoal é tudo entrosado, ninguém tem*

isso de fazer cara feia quando o outro ERRA, fazer cara de gozação quando ERRA, ou então quando um fala demais, no meu caso, que eu me acho falador, eles não ficam assim, "puxa-saco, CDF", esse tipo de coisa, né? então não tem essas picuinhas, essas coisas de criança, eu tô gostando mesmo da sala."

O aluno a seguir, no mesmo excerto, revela claramente a influência negativa do "outro" no seu padrão de participação com base em experiências anteriores.

A01-E.02:

PQ.: *Tá ... então você não sente, você não sente que você fica na defensiva? Ou tem alguns momentos que você sente que você fica assim, com alguma barreira, levanta defesas?*

A.: *"Não, eu não me sinto + em momento algum, nessa situação."*

PQ.: *Você acha que isso é, é característica de sua personalidade?*

A.: *"Não, eu acho que é do espaço mesmo, porque eu já me senti assim, em sala de aula quando o professor, ou até mesmo os alunos, parece que inibem, né? Certo, certa inibição na gente, daí eu me sinto inibido até pra falar, talvez eu sei e não falo por inibição, porque eu não sou totalmente, assim extrovertido como pareço, tem situações em que eu sou hiper inibido, bem introvertido a ponto de não abrir a boca."*

A atitude de rigidez do professor em seus procedimentos, sem considerar a reação do aprendiz frente aos mesmos, juntamente com a exposição da face do aprendiz frente a interlocutores críticos, podem gerar conseqüências não muito produtivas para a aprendizagem, como pude perceber diante das colocações do aluno 15.

A15-E.16:

M: *"... pra mim nos diálogos assim às vezes fico assim um pouco nervosa mas não é tanto como se eu tivesse que ir lá na frente, nossa eu achava que isso atrapalhava muito, você ter que ir lá na frente, porque você não fala seu diálogo sentada na sua cadeira no seu lugar, você tinha que ir lá na frente, não eu ficava revoltada mesmo, (risos) porque tem gente que fala numa boa, né. A maioria do pessoal tremia, lá, não sei vai depender do professor, que certos tipos de experiência que os professores se complicam, isso pode depender também, professores assim muito assim, de pegar no pé mesmo."*

P: *Muito rígido.*

M: *"É, muito rígido + pode depender do professor também + porque só não desmaiei lá não sei porque (risos) ++ ..."*

Nas respostas abaixo, ao serem inquiridos sobre o clima ou ambiente em sala de aula, os alunos mostram que os colegas podem contribuir para baixar ou elevar o nível de ansiedade e apontam para a importância de um bom entrosamento entre a turma e com o professor.

A11-E.02:

C.: *"Bom, apesar, quando eu entrei na "XXX" (nome do Instituto de Línguas), foi o seguinte foi daquele negócio do grupo de teste né? Então, entrou, geralmente entrou, o pessoal que entrou geralmente eu conhecia muita gente sabe? Então com os alunos eu conheço praticamente todo mundo, então o clima é assim, não tenho nada a reclamar não! E a aula de inglês, realmente é um problema quando você fala, se você fala uma coisa errada e + as pessoas começam a te olhar meio assim, né, então, é o que eu acho que atrapalha a aula de inglês é, seria isso, mas na turma que eu participo não tem esse problema não, nunca senti isso não + todo mundo conhece todo mundo, eu acho o clima legal. É isso mesmo que cê tava perguntando?"*

PQ.: *É.*

A05-E.09:

A.: *"... então você não tem muito tempo de entrosar com a turma né, talvez se tivesse alguma atividade mais em grupo + como esse semestre, (praticamente) não teve + eh, você fazer trabalho de dois ou de três + pra melhorar o relacionamento né, e você tem até mais liberdade pra conversar com o outro em inglês, ERRAR né,*

porque é errando que se acerta + e agora com relação ao professor, não é RUIM não, assim na grande maioria deles, já conheço bastante né, eles aqui, tem assim – um bom relacionamento”.

Pude perceber que os padrões de participação do aluno podem estar ligados ao tipo de relação entre os envolvidos no processo.

A22-E.10:

PQ.: Você é mais do tipo que se arrisca a falar, cê toma a palavra, ou mais do tipo caladão?

W.: “Olha, isso aí depende do-da circunstância que tô, do momento, se eu já tiver familiarizado assim bem integrado coisa e tal eu, eu arrisco.”

A21-E.03:

PQ.: E você sente que às vezes cê fica assim, na defensiva em sala de aula?

T.: “NÃO::”

PQ.: Não? Cê sente, relaxada?

T.: “Sinto + nunca tive, ah é o primeiro ano que eu tô sentido assim, porque antes eu não falava de jeito nenhum + não gostava de falar.”

PQ.: (incompreensível) aqui na XXX?

T.: “Na XXX desde pequena, eu fiz “Project”, dois anos e meio, desde os 12 anos que eu faço inglês. É mui::ta coisa + eu não gostava das outras professoras de jeito nenhum.”

A preocupação com sua imagem pública e o receio da ridicularização frente a interlocutores que poderão estar julgando-o e avaliando-o, através de seu desempenho,

podem fazer com que o aluno fuja das situações de comunicação, principalmente, se uma auto-avaliação negativa é realizada.

A11-E.06:

C.: “Quando eu tô, como se diz quando eu tô sabendo a matéria (cê fala sempre) mas quando por exemplo, eu não tô sabendo, não tô muito legal, naquela parte, num tô, aí eu fico mais calado + agora se eu tô dominando determinado assunto eu falo praticamente constante, gosto de falar muito mas se tiver, se tiver sem o domínio daquela coisa, eu prefiro não falar por, por medo e por cautela né, de não:: cometer umA.: : bobeira na frente de todo mundo.”

É relatada também por um aluno, uma experiência de ansiedade, caracterizada por desconforto durante seu desempenho, quando se vê perante um público, o que pode levar a uma inibição do discurso.

A11-E.14:

C.: "... + Uma atividade nova, eu acho que ela, exige que você se apresente perante as outras pessoas, por exemplo (incompreensível) faça uma redação em sua casa – cê faz a redação em inglês lá, tal, você entrega, ela não te deixa ansioso, porque, é um trabalho que cê nem precisa mostrar pra ninguém, cê entrega pra ele, ele vê, dá nota ninguém fica sabendo o que cê faz; agora com o speech, você (tem que apresentar) pra todos, aí eu acho que te deixa um pouco ansioso! Essas atividades assim que você tem que:: se manifestar em público, eu acho que te deixam um pouco, um pouco ansioso".

As pessoas avaliam a si próprias e aos outros. O outro serve de parâmetro, quando o aluno se auto-avalia. Para realizar esta auto-avaliação o indivíduo avalia suas opiniões, habilidades e emoções comparando-as com as características do(s) outro(s) ou de seu próprio desempenho em situações ou contextos anteriores (Levine, 1986). Em sala de aula, a percepção que um aluno tem de seu nível de proficiência com relação ao de outro(s) pode ter relação com o nível de ansiedade. O aluno do depoimento a seguir fala sobre sua dificuldade de compreensão e compara sua habilidade com a de colegas.

A22-E.20:

W.: "...mas, uns tempos atrás eu tive observando isso aqui e vi que outras também têm esse problema, não entendem da primeira pergunta, principalmente se cê conversa com uma certa fluência, se cê faz a pergunta naquela fluência que, eu não sei, não é normal (incompreensível) é mais lenta do que o normal, só que ainda precisaria ser um pouco mais lenta pra poder ser digerida dessa forma. Não sei julgar se é correto se é errado, essa forma de, que eu penso. Mas, eu vi que tem muita gente que é assim também, então isso me tranquiliza."

O aluno compara seu desempenho com o de outro(s) e pode ter seu comportamento alterado com base nas informações obtidas nestas comparações.

A20-E.12:

PQ.: ...todo mundo na sociedade, no trabalho, no estudo né, no esporte, eu gosto pra caramba também de esporte, gosta de se destacar nas coisas né, eu acho que pelo próprio reconhecimento social, porque, eu não acho que seria negativo, isso!

PQ.: (E perante você mesmo?)

R.: "A você mesmo! A satisfação que cê vai ter né. Cê se tornar uma pessoa mais, sei lá, mais sociável, sei lá, mais, eh:: respeitada né, isso acaba facilitando, abrindo algumas portas pra você. Então no inglês influi, com certeza influi. Seria altamente frustrante pra mim, entrar numa sala de inglês e ser o aluno mais fraco dessa turma né. Então eu acho que a partir do momento que eu sentir isso, eu vou mudar, acho que até mudaria o meu jeito, seria mais dedicado. Como acontece também na faculdade. Esse semestre pra mim tá, assim, eu tenho me feito essa autocrítica."

O aluno pode ter seu envolvimento nos eventos em sala de aula prejudicado, justamente em função da atuação muito participativa de um colega, apresentando uma certa timidez, se recuando dos eventos em sala de aula, com reticências em gestos e discurso.

A06-E.04:

A.: *“... é assim, essas situações é eu me lembro que teve uma época em que eu me sentia extremamente inibida, por um ou outro aluno ou então eu ficava o tempo todo calada na sala de aula né, assim por não ter iniciativa de falar então, ele falava muito, falava o tempo todo, eu me sentia muito assim, então em contrapartida eu também não falava na sala de aula né, só quando o professor me perguntava”.*

O riso de deboche do outro pode provocar sentimentos de fracasso e humilhação, e, no mínimo, inibir a participação do aprendiz. Nestas situações, o indivíduo tende a aceitar uma responsabilidade pessoal por seu fracasso em atingir determinados objetivos e a interpretar tais fracassos como o resultado de falhas pessoais, especialmente falta de habilidade (Covington, 1986). Reações de ansiedade frente ao fracasso são causadas, em grande parte, por uma diminuição do sentido de competência do indivíduo.

C.: *“... acho que a coisa que mais deixa o aluno assim, é o professor rir da cara dele, na hora que ele tá falando trem errado, aí até hoje assim nem sei se isso tem acontecido, acho que não tem acontecido comigo, mas só de ver acontecer com os outros, eu mesmo já acho ruim, imagina a pessoa, que normalmente uma pessoa*

que tá errando é porque ou ela tem dificuldade ou ela realmente não entendeu, aí de repente ela tá ali às vezes até se esforçando né, um monte de situações que ela não sabe, é inglês, é um monte de gente olhando, é o professor começar a rir, achar a maior graça da bobeira que o aluno tá falando, isso aí (risos) isso aí é chato, é assim, tem (coragem) pra deixar o aluno meio, falar assim, eu não queria falar não, que eu vou falar, vocês ficam rindo.”

O riso, a crítica e o deboche do(s) outro(s) se mostram como fontes de ansiedade em depoimentos subjetivos, embora a grande maioria negue isso na questão objetiva de número 31 do questionário.

Neste grupo de fatores, intervenientes nos níveis de ansiedade, pude levantar alguns dados relativos às seguintes questões:

- O(s) colega(s) e interlocutor(es);
- O professor;
- Ética e educação;
- Clima, relacionamento em sala de aula.

5.2 A ABORDAGEM

As crenças do aluno podem também entrar em choque com as do professor, que faz em sala de aula o que sabe e acredita. Quando alunos e professor se encontram em sala, cada parte traz consigo expectativas diferentes com relação ao processo de aprendizagem em geral e também com relação ao que será ensinado e como será ensinado. Diferenças entre crenças de alunos e de professores podem, às vezes, levar a um desencontro entre suas pressuposições sobre o que é necessário focar nas aulas. Tais diferenças podem, por exemplo, levar os alunos a desvalorizar uma atividade dada pelo professor, além de provocar a ansiedade.

D.A17-E.01:

"Mas mesmo tendo necessidade e vontade de aprender inglês, eu não me sinto motivada a fazer isto, pode ser algum bloqueio ou falta de esforço da minha parte, mas pode ser também o método de ensino da XXX (escola), eu acho isto porque eu gosto de conversar em inglês, cantar músicas e conseguir entender filmes e textos em inglês, mas na aula eu não consigo prestar atenção e às vezes eu não tenho nem vontade de vir a aula, vou obrigada mesmo!"

A aluna do depoimento que se segue, possui suas convicções com relação à aprendizagem da língua e faz críticas à abordagem utilizada.

A06-E.01:

PQ.: ... primeiramente queria saber sua opinião sobre as atividades orais que são desenvolvidas em sala de aula

A.: "Bom, aqui na "XXXX" eu eh + + particularmente eu tenho uma critica à "XXXX", embora eu esteja aqui há muito tempo mas é por não ter achado uma escola melhor, que é o seguinte, eu acho que as atividades orais elas não ajudam a gente a falar de fato, é um curso que nem dá uma gramática de fato e ao mesmo tempo não propicia ao aluno as situações necessárias para ele desenvolver a fala, na minha opinião eu acho o seguinte, pra gente aprender a falar inglês, a gente precisa viver situações, e a gente praticamente não vive, a leitura, exclusiva dos textos, ajuda um pouco mas não desenvolve, se você tem um aluno que tem medo de falar, esse tipo de curso não ajuda, que nem no meu caso, eu tenho medo de falar né, e eu tenho muito medo de errar, então eu fico muito na minha, que é o caso de muitos alunos, então e esse curso ele de fato ele não ajuda, aliás ele ajuda a ler, e aí o fato de eu estar fazendo o curso, porque eu preciso mais ler do que falar, mas é um curso que, de fato ele não desenvolve, a gente fez UMA atividade uma vez na aula do P., que é sempre assim, é uma atividade ou outra que acontece isso, que foi uma atividade interessante que ele deu, alguma coisa completamente distinta do texto, que era uma fita, eh, a maioria das coisas era um inglês um pouco mais comum, assim, mais de giria, a gente ficou até mais interessado, mas foi uma vez e pronto, né, então assim o curso em si ele

praticamente não desenvolve essa coisa do aluno falar, pelo menos aqui na "XXXX" eu acho que não."

A motivação se esvaece quando o curso não atende as expectativas, necessidades, ou, mesmo, estilo de aprendizagem do aluno, dando lugar a reações negativas com relação ao curso, professor ou escola.

D.A17-E.02:

"...eu, no início do curso da "XXXX" estava mais interessada, eu acho que o que influenciou esse meu desinteresse gradativo foi que no método de aula do "XXXX" (escola) o aprendizado é muito lento, não que eu seja um "expert", que aprenda mais rápido que os outros, o problema é que eu não tenho paciência para estudar uma coisa só muito tempo, principalmente que exija leitura e memorização, eu gosto de matérias exatas."

Nas colocações abaixo percebe-se que a aluna valoriza o livro didático que, para ela, parece dar um sentido de progressão. Aponta, ainda, tanto procedimentos que vão contra o que acredita contribuir para sua aprendizagem quanto procedimentos que acredita serem positivos.

D.A06-E.10:

"Minha private teacher saía muito do livro, das lições todos os assuntos em inglês, é claro, mas aquilo às vezes me desconcentrava, me irritava e me dava a sensação de não estar aprendendo nada...Acho também, que sou um pouco sistemática e antiga nesse ponto: gosto quando o professor usa o quadro negro, pois acho que além de escutarmos, a memória visual ajuda bastante...Penso que temos que começar uma nova lição depois de bem fixada a anterior.

Acho que o vai e vem dá a sensação (talvez errada) de não estarmos fixando nada..."

"Acho que depois da lição um bate-papo informal em inglês é ótimo, é claro; podemos aprender novos termos que não os da lição, podemos falar da nossa rotina, etc."

Notei, também, uma preocupação com relação à postura de não se ensinar gramática explicitamente, e com a não correção de erros.

D.A06-E.12:

"As professoras do "XXXX" (nome de instituto de língua) eram legais, falavam bem, mas não sabiam nada de gramática. Era só você ter alguma dúvida nesta parte que elas titubeavam, falavam que iam verificar e depois trariam a resposta. Até aí, vá lá...só que essa resposta nunca aparecia; você cobrava e elas "Oh!! desculpe, me esqueci..."Até que o aluno se cansa, também esquece, ou simplesmente perde o interesse. É o mesmo problema de levar o homework para casa (o professor) e nunca lembrar de trazer corrigido!! Isto demonstra falta de interesse em ensinar, em mostrar onde erramos e porque erramos...."

Vários depoimentos apontam para a valorização de atividades de conversação, tais como diálogos, debates, e jogos. Estas atividades são consideradas causadoras de reações

de ansiedade, mas, ao mesmo tempo, necessárias para a melhoria do desempenho linguístico. O desenvolvimento de um bom relacionamento entre as pessoas em sala de aula é considerado positivo para esta melhoria no desempenho do aluno ao desenvolver tais atividades. Os alunos abaixo, acreditam que a realização desse tipo de atividade também promove o bom relacionamento entre todos.

D.A15-E.01:

"Hoje foi feito um trabalho em grupo onde apresentamos um diálogo. A conversação na sala é muito importante para desinibir as pessoas, com a introdução de trabalhos em grupos é bom para ajudar no relacionamento com os alunos."

D.A14-E.04:

"Na aula de ontem, eu e meus colegas desenvolvemos uma tarefa interessante. Realizamos um debate sobre os prós e contras do fumo. Notei certa dificuldade na comunicação em inglês mas foi bom pois aprimoramos nossa parte oral. Neste mesmo exercício forçamos nossas cabeças a pensar em inglês e tentamos nos fazer compreendidos. Considero este tipo de atividade como uma das mais importantes no aprendizado de uma língua estrangeira."

D.A08-E.02:

"May, 12th→ This class is a different class. (The dialogues do you remember?) This is a manner of play. Sometimes plays with "questions and answers", maybe memory games."

Um dos alunos aponta para uma questão que julgo crucial, que é o tempo de espera do professor quando é solicitada a produção do aluno. Este comportamento que, muitas vezes, expressa uma orientação, no sentido de imprimir ritmo à aula, pode ser gerador de ansiedade para muitos alunos.

"I think that the teacher has to wait for the students. For example: I don't talk in English (in class) (or ask something) because the teacher doesn't require it from us, than he isn't (sufficiently) patient to wait me formulate a sentence or a question. If we don't try to talk in English in class, how can we leave this course (connections A) better than before?"

D.A08-E.01:

"...About last class I want to make an observation: when the teacher waits for the students the class goes better. We need time to hear (to listen) and catch the message."

D.A06-E.15:

"... só lamento o tempo ser curto demais. Não dá para falar all that we could tell. And when the teacher says something maybe I want to tell something and we don't have time."

A insatisfação com o livro didático (LD) (ou com a aula muito centrada neste) pode se dar por vários motivos, como, por exemplo, por não atender as necessidades ou

interesses dos alunos, pelo livro ser um material de baixa qualidade, ou por entrar em choque com as crenças do aprendiz. De qualquer forma, o LD é um importante fator que pode intervir nos níveis de ansiedade e pode se apresentar como um elemento que, contraditoriamente pode frustrar a tentativa de aprendizagem da língua. As expectativas do aluno, juntamente com suas crenças, muitas vezes, entram em choque com a proposta do livro.

D.A11-E.01:

"Desde o início do curso, estamos reclamando do livro, pois ele não condiz com a realidade. Mas com esforço do professor e até mesmo dos alunos esse problema está sendo solucionado."

"Corrigimos o workbook, senti que seria mais produtivo um outro tipo de exercício que relacionaria com a realidade atual. tais como, os problemas políticos, econômicos e sociais do país nos dias de hoje. Noto que os exercícios e as unidades são extensas e com isso o professor não pode ficar "perdendo" tempo ..."

D.A08-E.01:

"I have just finished my workbook and it's too boring. I don't like the repetition. I think diferent exercises and plays could be so interesting..."

O aluno do excerto a seguir tenta entender se a fonte de seus sentimentos contraditórios estão na metodologia ou em suas atitudes como aprendiz da língua.

D.A17-E.01:

"Mas mesmo tendo necessidade e vontade de aprender inglês, eu não me sinto motivada a fazer isto, pode ser algum bloqueio ou falta de esforço da minha parte, mas pode ser também o método de ensino da XXX (escola), eu acho isto porque eu gosto de conversar em inglês, cantar músicas e conseguir entender filmes e textos em inglês, mas na aula eu não consigo prestar atenção e às vezes eu não tenho nem vontade de vir a aula, vou obrigada mesmo!"

Cada aluno possui, com base em sua experiência de vida acadêmica, suas convicções de como aprende melhor. Tais convicções se relacionam com seu próprio estilo de aprendizagem, com o material, com metodologia, com os procedimentos utilizados, entre outros.

D.A06-E.15:

"Eu estou gostando da maneira como os erros têm sido corrigidos, gosto da maneira como a gramática é exposta, só lamento o tempo ser curto demais..."

A03-E.01:

A.: Eu acho legal, forçar o aluno a falar, perguntando, assim, deixando mais livre pra falar o que ele quer né, e assim, quando repete também o que ouve no gravador, também eu acho bom pra fixar a pronúncia. + +

D.A15-E.02:

"Hoje foi feita atividade em grupo, eu acho isso muito importante porque os alunos tentam por em prática suas conversações, atividade esta que eu acho muito difícil."

"Eu não concordo com o método em que é dado as aulas de inglês. Eu acho muito repetitivo as lições e são dados poucos exercícios para a fixação da gramática dos livros."

"Eu acho importante a atividade de fazer exercícios juntamente com a turma para maior fixação do vocabulário e da gramática."

A.17-E.01:

"... às vezes depende também um pouco do: muito do aluno mas em termos do método às vezes depende um pouco até do professor também, tem professor assim que às vezes deixa a gente mais à vontade força às vezes agente a falar mais e outros às vezes ficam mais o professor falando e mais ouvindo fita e tal, às vezes tem aquele de dar um assim ler um

texto assim (incompreensível) todo mundo junto, então às vezes quando tá lendo todo mundo junto cê às vezes acaba não desenvolvendo porque às vezes cê num porque normalmente dá pra perceber melhor como que você está falando quando você está ouvindo sua voz mesmo né, se tá falando junto cê acaba num sentindo muito bem como que, como que está..."

Pude observar, então, que os alunos trazem para a sala de aula, pressuposições muito específicas sobre como aprender uma língua, sobre os tipos de atividades e procedimentos que acreditam ser úteis e ainda sobre formas de interação e comportamentos de sala de aula apropriados.

Quanto à questão da correção de erros, percebo que, cometer erros, é, obviamente, algo que os alunos prefeririam evitar, mas a reação destes diante da prática em sala de aula de correções é positiva. Não há questionamentos com relação à questão de corrigir os erros ou não, e sim com relação ao momento e à maneira disto ser realizado.

A21-E.04:

T - *" Não ! Acho até bom.*

P - *Eh, que cê acha da maneira como os erros em sala são corrigidos?*

T - *Ah, eu não conheço nenhuma maneira melhor ! Eu pelo menos não incomodo dos alunos, tanto os alunos como o professor corrigir eu acho isso normal porque cê tá ali pra aprender, então cê tem mais é que corrigir mesmo!"*

D.A06-E.01:

"Desisti das aulas particulares por não concordar com esta "nova" metodologia de que o professor não deve corrigir o aluno. Acho que não devemos ser, a todo minuto, corrigidos mas é importante a correção na hora, para gravarmos o certo..."

As atividades que envolvem alguma competição e/ou possuem um aspecto lúdico, como jogos e músicas, assim como a diversificação de tarefas, são valorizadas por uma grande parte dos aprendizes.

D.A03-E.08:

"Uma atividade que eu gostei muito, foi um jogo que a professora fez, para que os alunos aprendessem as profissões em inglês. Ela dividiu a turma em dois grupos, um grupo ia fazendo perguntas e o outro ia respondendo até que se descobria a profissão. Eu achei legal, porque todos participaram da brincadeira, e todos aprenderam, e foi uma maneira divertida de aprender."

D.A08-E.01:

"... I think diferent exercises and plays could be so interesting."

As atividades consideradas "extras", não propostas pelo livro didático e planejadas pelo professor, costumam envolver e motivar os alunos.

D.A14-E.04:

"Na aula de ontem, eu e meus colegas desenvolvemos uma tarefa interessante. Realizamos um debate sobre os prós e contras do fumo. Notei certa dificuldade na comunicação em inglês mas foi bom pois aprimoramos nossa parte oral. Neste mesmo exercício forçamos nossas cabeças a pensar em inglês e tentamos nos fazer compreendidos. Considero este tipo de atividade como uma das mais importantes no aprendizado de uma língua estrangeira."

Os alunos se mostram capazes de criticar o material ou atividades e de apontar o que preferem.

D.A08-E.01:

"I have just finished my workbook and it's too boring. I don't like the repetition. I think diferent exercises and plays could be so interesting."

D.A06-E.26:

"Acho que não gostava era que a professora passava de um coisa para outra sem esperar minha fixação... Ela mandava fazer o homework e nunca corrigia; erradissimo! O aluno gosta e precisa ser cobrado; na hora do homework é que surgem as dívidas...Achava o método dela "moderno" demais para o meu gosto, nada de escrever no quadro, nada de mandar o aluno ler alguma coisa em voz alta, etc. Sou a favor de métodos modernos, desde que eficientes, mas acho que a leitura e o quadro negro não podem ser totalmente esquecidos!"

Uma grande parte dos aprendizes fala de maneira positiva dos trabalhos em grupos mais centrados no aluno e que enfocam o desempenho oral, o que, segundo respostas dadas

no questionário, é a habilidade mais valorizada pela maioria dos alunos, porém, a mais difícil de ser desenvolvida.

D.A15-E.02:

“Hoje foi feita atividade em grupo, eu acho isso muito importante porque os alunos tentam por em prática suas conversações, atividade esta que eu acho muito difícil.”

A falta de oportunidade/tempo para interagirem entre si, é um fato frequentemente citado.

D.A06-E.06:

“É pena que não temos mais oportunidades para falar, pois, quanto mais falamos, mais a língua fica na nossa cabeça.”

D.A06-E.28:

“Acho que o professor deveria “cutucar” mais os alunos para que falem. Acho minha turma muito inibida pelo estágio em que estão. Às vezes gostaria de falar bem mais, mas falta oportunidade e o tempo é curto demais!”

D.A06-E.25:

(falando sobre o que prejudica sua aprendizagem):

“... “- faltas de oportunidade para falar mais, o que me traria mais firmeza...”

As crenças e expectativas irreais (como a da “pronúncia e fluência perfeitas” e a de que é necessário morar no país da língua alvo para aprendê-la) são, muitas vezes, observadas nos depoimentos dos alunos. Quando questionados, 85.71% dos alunos afirmam que gostariam de falar inglês com fluência no final do curso. A grande maioria discorda de que só se deva preocupar com a pronúncia numa língua estrangeira, o suficiente para se fazer entender.

A03-E.13:

A.: *“Ah, eu queria, eu queria perfeição no meu inglês, sabe, falar FLUentemente, CORretamente, tudo, é o meu sonho.”*

PQ.: *Você valoriza tanto a fluência quanto a correção?*

A.: *“Tudo, queria, eu tenho muita vontade, pelo menos de ficar um mês assim, ou na Inglaterra ou nos Estados Unidos, ter uma oportunidade sabe, pra chegar lá e sentir a língua lá mesmo como que é, a Minha vontade é falar o inglês CORreto, e com fluência né.+ +”*

Um paralelo que pode ser traçado é com relação aos objetivos, interesses e necessidade dos alunos e o perfil da aula. Analisando as anotações das observações das aulas e as transcrições das gravações das aulas, pudemos observar que ocorre um choque

também entre interesses, objetivos e necessidades dos alunos por um lado, e o perfil do professor e da aula por outro.

De acordo com a questão 01 do questionário do aluno, a maioria estuda inglês por necessidades acadêmicas e interesses profissionais. De acordo com a questão 13 “falar” a língua é a maior dificuldade na aprendizagem para a maioria dos alunos, sendo que a leitura é o que mais realizam. Além disso afirmam que é necessário trabalhar de maneira uniforme todos os aspectos de proficiência em inglês (vide questão 11 do questionário dos alunos). Em suma, o aluno precisa ler, gostaria de falar, mas afirma valorizar todas as habilidades lingüísticas igualmente.

Por outro lado, como pudemos já apontar, a abordagem utilizada se baseia num programa organizado de maneira a priorizar o lingüístico, com atividades controladas, muitas repetições, perguntas e “*drills*”, onde o aluno está sendo constantemente avaliado. Machado (1992) aponta que o modelo mais comum do discurso de sala de aula é a seqüência “iniciação” pelo professor, “resposta” do aluno e “avaliação” do professor. Este modelo de discurso coloca os alunos sob o estresse constante das avaliações, que são feitas também pelo grupo como um todo.

Neste grupo de fatores intervenientes nos níveis de ansiedade, pude levantar alguns dados relativos às seguintes questões:

- O livro didático;
- Atividades;
- Práticas instrucionais;
- Tarefas, eventos;
- Conteúdo.

5.3 APREENSÃO DA COMUNICAÇÃO

A exposição do “eu” perante um público pronto para julgar e avaliar o indivíduo, parece ser uma fonte de ansiedade.

Segundo Kreizberg (1978), a ansiedade de avaliação ocorre em situações em que há uma ameaça à auto-estima. Os pensamentos de auto-desvalorização em situações de avaliação em sala de aula se justificam: o aluno está recebendo, o tempo todo, do professor e dos colegas, um julgamento de inadequação intelectual, enquanto é observado pelo grupo como um todo.

Os alunos, numa atitude defensiva, podem se calar, pois a maior parte das reações de ansiedade resultantes de interações interpessoais envolve a ameaça à auto-estima.

A15-E.07:

P: Você não é esse tipo que se arrisca a falar em sala de aula, toma a palavra, mas do tipo que fica assim mais passiva, mais calada?

M: "Sou mais calada, fico mais assim escutando, tenho, às vezes tenho medo de falar, a gente tem, sempre tem medo de falar e: tá errado, né? então, não nem pelo fato de tá errado, tenho medo + não sei, mas é devido a timidez também né? (incompreensível) tímido ..."

Uma das reações características de ansiedade é o sentimento de incapacidade ou inadequação para a realização da tarefa proposta, e, por isso, o não enfrentamento da situação.

A04-E.07:

A.P.: "... Quando eu vejo que eu não tô entendendo NADA mesmo, eu fico calada. (risos)

PQ.: Aí que cê tinha que perguntar, não?

A.P.: "Aí porque, ah, eu sei lá, às vezes a gente:: eu fico pensando assim né, uai, mas eu falar uma coisa que não tem nada a ver + antes eu tinha muito medo assim, o professor me fazer uma pergunta e eu entendia o que ele tava me perguntando, mas mesmo assim eu ainda perguntava pra ele de novo, pra ter certeza que era aquilo que ele tava pensando, sabe? A falta de confiança em si mesmo né, Ai depois eu passei a ver, que a gente não precisa ter esse tipo de medo né, Que a gente tá aqui pra aprender mesmo né, Então na maioria das vezes eu arrisco, sabe? Só quando eu vejo quando não tenho condição mesmo, ou senão eu pergunto em português mesmo, eu dou um jeito, sabe? Mas é, eu sou de falar, sabe? Mas quando eu tô boiando mesmo eu prefiro dar um tempo, entender, eu pergunto pro colega do lado, aí eu me inteiro do assunto, e falo. (risos)"

O sentimento de frustração ou vergonha é comum quando o aluno analisa seu desempenho e percebe que não conseguiu se comunicar de maneira adequada.

A20-E.09:

PQ.: Ah! Você saiu da sala deprimido, desanimado por alguma coisa que já aconteceu?

R.: "Assim, nesse dia né, na prova oral! Não deprimido, sabe"?

PQ.: Foi com seu, por seu próprio desempenho...

R.: "É, eu achei que poderia ter sido melhor."

PQ.: Mais de frustração.

R.: "Não é depressão, frustração é a palavra mais adequada! Realmente, aí cê vê que ainda falta MUITO né, e eu GOSTO de inglês, sabe? Eu gosto de inglês! Não sei se é do inglês, eu gosto de saber outra língua, uma coisa que eu acho, eu gosto pra caramba de ler e ..."

A06-E.19:

PQ.: ... se você conseguisse se ver num vídeo, numa atividade oral em sala, critique você.

A.: "Não, eu ia morrer (risos) só de ver, porque o dia em que eu ouvi minha voz no gravador, porque a gente fez um teste com a D., eu não queria ouvir, eu falei assim, não, eu NÃO quero ouvir. É, eu ia fazer um monte de críticas, eu ia ficar muito envergonhada, com certeza + pelo vídeo e por estar falando, né mas assim, se eu fosse me criticar eu ia eh, eu ia fazer o que eu falei aqui né, eu ia perceber a promíscua trocada né, a minha fuga pro português o tempo todo pra ver se né, conseguia, mas eu acho que eu, a primeira sensação que eu ia ter era a de não querer ver o vídeo de jeito nenhum, "não eu não quero ver" ..."

Sarason (1978: 186) aponta que uma resposta bastante característica de ansiedade é a antecipação do fracasso e o receio da perda de respeito de outros.

A11-E.02:

PQ.: Quê que você acha do clima, do ambiente da sala de aula?

C.: "Bom, apesar, quando eu entrei na XXXX, foi o seguinte foi daquele negócio do grupo de teste né? então, entrou, geralmente entrou, o pessoal que entrou geralmente eu conhecia muita gente sabe? então com os alunos eu conheço praticamente todo mundo, então o clima, é assim não tenho nada a reclamar não! e a aula de inglês realmente é um problema quando você fala, se você fala uma coisa errada e + as pessoas começam a te olhar meio assim, né, então, é o que, que eu acho que atrapalha a aula de inglês é, seria isso, mas na turma que eu participo não tem esse problema não, nunca senti isso não + todo mundo conhece todo mundo, eu acho o clima legal. É isso mesmo que cê tava perguntando?"

O aprendiz do excerto a seguir, parece ansioso e apresenta preocupações de auto-desaprovação, o que interfere ou compete com aquelas atividades cognitivas relevantes à tarefa. (Sarason, 1978)

A08-E.07:

PQ.: Eh, tem momentos na sala assim, que você sente que cê tá na defensiva?

B.: "Olha, eu acho que sim, mas eu não saberia bem dizer o PORQUÊ, eu acho que isso e um, acontece com todo aluno eu sinto porque as vezes cê vê, uma outra aluna, cê observa, e cê vê que, tá realmente meio, né defensiva, né eu acho que talvez pelo medo de errar de falar errado, de ser muito corrigido, então eu acho que é uma atitude meio normal do aluno, de vez em quando ficar mesmo, às vezes nem fala né, pra já não ter, não ser corrigido, não ter (incompreensível) tipo de gozação."

O aprendiz que se cala pode estar adotando uma atitude de fuga, pois, sente-se ansioso quando enfoca conseqüências indesejáveis ou quando percebe sua inadequação pessoal frente a situações consideradas difíceis, desafiadoras e ameaçadoras.

A05-E.06:

PQ.: Eh, pra ficar assim, registrado, você é mais do tipo que arrisca a falar, que toma a palavra, ou mais do tipo caladinha?

A.: "Mais caladinha!"

PQ.: É?

A.: "Só falo se me perguntam!"

PQ.: É? Por quê?

A.: "Acho que é próprio da minha pessoa, não é só com relação ao inglês não. +"

PQ.: (Não tem a ver com o inglês em si?)

A.: "Não, não, não tem não! É próprio + do meu jeito mesmo. Eu prefiro ficar mais quieta; e quando eu falo é só de alguma coisa que eu tenha certeza também! Pra arriscar é melhor, eu prefiro ficar,

PQ.: É?

A.: "É!"

PQ.: Cê não, cê prefere fugir do erro? (Se você não tem certeza?)

A.: "Isso, (se eu não tenho certeza eu prefiro não, não arriscar.)"

PQ.: Cê é muito exigente com você mesma?

A.: "Sou + sou exigente!"

A08-E.03:

"... a gente tem pouca oportunidade, mais pelo fato de ser uma classe já maior, do tempo ser curto, né, eu acho que falta muito, é e eu acho que a hora que cê tem mais segurança pra falar cê desenvolve mais, acho que nesse ponto é meio falho mais eu não sei bem, né, assim, eu acho que é falho, por falta de tempo + + realmente se você tivesse uma aula das 08:00 às 11:00, ou todo dia, cada um teria mais oportunidade de falar e eu acho que a gente tem que se obrigar e tem que se obrigar, o aluno assim, a falar; eu acho que é importante, porque, eu já te falei, eu acho que a inibição continua sendo o maior problema, da gente falar uma língua, mesmo quando cê sai, cê PRECISA de língua então você é OBRIGADO a falar, querendo ou não é empurrado porque cê tem que se virar né, cê precisa da informação, cê precisa saber onde cê vai, tudo, então cê é obrigado a falar, e eu acho que só assim cê desenvolve quando cê realmente tá numa situação..."

A apreensão de comunicar oralmente pode acontecer em função do receio de falhas e desejo de correção. Os alunos parecem iniciar seus estudos de língua estrangeira temendo o desconhecido ou o fracasso. Contudo, o bom relacionamento entre os indivíduos em sala leva a um ambiente menos tenso e mais propício à aprendizagem (Chastain, 1975).

A18-E.02:

"..... pois é que eu te falei né, porque, por esse professor ser bem assim, ser muito, é como que fala, não exigente, ele eh, radical, por ele não ser muito radical então ele de certa forma ele alivia a gente né, assim "não, pode errar, não tem problema" etc, mas, como eu te falei já houve assim que ser errar, antigamente em outros, em outros semestres que eu tive, se errasse a gente ficava até com vergonha né, e aí inibia a pessoa a falar, né, e agora eu acho que, pelo menos hoje não há, né, mesmo talvez porque eu já tenha feito alguns anos, alguns semestres né, então já desinibe mais, talvez os outros semestres eu tive por causa que, é eu ainda estava no começo, não tava com contato com inglês, né, bem que eu fiz inglês assim só foi pra passar no vestibular, mais nada, não tinha pegado inglês, então antigamente era mais era mais difícil, mas hoje pelo, pelo hábito, que eu estou desenvolvendo, que eu tenho que traduzir textos em inglês, no próprio curso de economia, e: e o (incompreensível) que já algum, faz dois anos que eu faço, dois anos e meio, então já não fica aquele (tremido) aquela coisa, né?"

D.A06-E.09:

"Acho que uma das coisas importante quando estamos aprendendo uma língua é o professor deixar o aluno à vontade para que ele não tenha medo de errar."

Steinberg (1982) afirma que a exigência de exercitar a habilidade oral pode gerar mais ansiedade que qualquer outra habilidade lingüística e atribui isto ao maior envolvimento do ego que o desempenho oral envolve.

A08-E.21:

B: *"... + porque eu acho que a maioria dos alunos fala quando é forçado, quando o professor obriga + eu acho o estudante de uma maneira geral, nem sei se brasileiro, mas eu acho que o estudante de línguas, ele, ele se acomoda demais + eu acho que ele teria que se esforçar, pra desinibir prá falar mesmo ERRADO prá sabe, eu acho que por exemplo na classe, eu acho todo mundo MUITO travado + eu não acho, não vejo assim, se você me perguntar, quem cê acha que lá tá à vontade, assim, prá falar? eu não acho que tem ninguém assim nessa posição + de falar sem medo de errar, de falar errado, de querer falar bastante, o máximo que puder + eu não sei o porque se é por inibição, se é falta de oportunidade, se é medo de errar + eu não vejo assim, ninguém, querendo falar, falar + tentando, ou certo ou errado + ..."*

Os alunos dos depoimentos que se seguem, parecem antecipar o erro, o julgamento e a desaprovação de outro(s) mais proficiente(s) e reconhecem isso como sendo algo negativo para o desenvolvimento de sua proficiência oral.

D.A01-E.09:

"...aspectos prós e contras na minha aprendizagem de inglês.....:

Fator -: Insegurança ao expor as minhas idéias em Língua Inglesa (Medo de errar).

-: Medo de me expressar, e logo achar que o professor não entenderá.

Fator -: Receio, às vezes, em falar com pessoas que já dominam a língua inglesa."

D.A06-E.25:

(falando sobre o que prejudica sua aprendizagem):

"... - falta de confiança na nossa pronúncia, medo de julgamentos alheios."

A19-E.03:

P - E você sente que às vezes fica na defensiva em sala de aula?

R - "Fico receoso, né, de arriscar a falar inglês, né? tímido, que eu sou assim mesmo. + Mais eu acho que: o importante é arriscar, né, cê tá ali pra isso, né? eu fico receoso sim..."

A.17-E.04:

PQ.: E quando você comete algum erro em sala, cê sente assim desconfortável se é corrigida?

N: "Não, até que, às vezes a gente fica assim meio, meio sem graça né, às vezes de, qualquer erro que a gente comete a gente fica assim meio, meio envergonhada, mas eu não fico assim chateada e, de ser corrigida assim não, é até bom porque eu acho que é, é justamente nessas horas quando cê falha até que aprende, talvez se eu falasse mais, errasse mais (incompreensível) talvez eu acabasse um pouco né, com

essa, com essa vamos dizer com essa atitude meio defensiva e tentava às vezes pudesse aumentar mais a minha participação."

A.13-E.03:

"Quando falo alguma coisa em inglês e sou corrigida fico um pouco envergonhada, mas não fico chateada com isso. Afinal de contas todo mundo erra, e é errando e sendo corrigido que aprendemos alguma coisa. E como eu já disse (ou melhor, escrevi) anteriormente, tenho uma certa dificuldade para falar em inglês."

O aluno do depoimento a seguir, parece querer construir uma imagem de si próprio e tenta preservá-la. Ameaças a esta imagem podem se constituir numa fonte de ansiedade.

A02-E.14:

PQ.: Se tem alguma correlação, o seu nível de auto-estima, seu senso auto-crítico, com a sua atuação em sala de aula + cê acha que existe?

A.: "Eu acho que existe dentro daquele contexto que eu falei né, eh, algumas vezes eh, tímido, algumas vezes eh:: arriscando né, é essa questão de se preocupar com o que o pessoal vai falar, com o que o pessoal vai achar né, sua conduta, se você tá sendo chato, entendeu, eh, ter um jeitinho de falar com as pessoas né pra poder cativar, não passar por chato, esse tipo de coisa, eu me preocupo sabe? Eh, deixe ver o que mais + + basicamente é isso + e num vejo + o inglês me possibilitou também essa questão de quebrar a timidez, é + eu era muito tímido + muito tímido, tanto é que no XXX eu ficava mais é calado do que conversava, eu só abria a boca pra falar quando o professor colocava a fita lá e escutava o listening comprehension practice né + que + escutava tinha que repetir, então falava por obrigação né, mas aí eu fui rompendo com isso, hoje em dia inclusive ..."

A02-E.02:

PQ.: E na sala de aula você às vezes sente que tá na defensiva?

A.: "+ + Não + isso com relação à inibição de falar, que, que..."

PQ.: /É + /

A.: "Algumas vezes eu tenho medo de falar, de me expressar errado, de falar alguma coisa errada entendeu? Porque eu sou muito assim, perfeccionista, sabe? Às vezes eu deixo de falar porque estou com a idéia errada, num, tá me faltando palavras entendeu? Aí eu fico calado, ou às vezes também eu estou com a idéia assim, me vem muito rápido, aí eu falo de qualquer jeito, não sou muito bem compreendido, mas, pelo menos eu passo a idéia, né, (incompreensível) mas não que eu fique na defensiva não, acho que eu quebrei isso aí já há um bom tempo, tô tentando romper com isso aí, se existe, eu creio que não exista, se existe eu tô, acho que eu tô passando dessa fase já, sabe, aquela sensação de estar crescendo, de estar ampliando o vocabulário, e:: estar crescendo um pouco, entendeu? Agora o que eu sinto é um bloqueio com relação à gramática, eu tenho uma dificuldade de:: falar com fluência, falar corretamente, construir idéias de forma correta, à luz da gramática né?"

O aluno do excerto a seguir valoriza muito a correção. Seu erro, seguido pela correção do professor, o faz sentir-se desconfortável, irritado, nervoso. Ele parece se

envergonhar de ser corrigido perante os colegas, embora reconheça que aquele é o momento ideal para que isso seja feito.

A01-E.03:

PQ.: Você sente algum + desconforto quando você comete algum erro e é corrigido, seja pelo professor, pelo colega?

A.: "Eu sinto, acabou de acontecer hoje na aula, ahã, eu fico super desconfortável, principalmente quando eu acho que está certo, a gente tem aquele negócio de ser dono da verdade né, de não querer errar, eu sou meio assim, meio cabeça dura, "tá errado, pô, você não poderia me corrigir outra hora", né, eu tô sendo errado e ao mesmo tempo egoísta de não querer errar NUNCA! Dai eu fico meio desconfortável, eu me sinto desconfortável, quando eu erro, mas por outro lado é viável, porque eu estou aprendendo, também positivo, e é o momento certo para corrigir, porque eu gravo bem, apesar de eu me irritar, ficar até meio nervoso, mas é o momento certo, porque eu errei na hora, melhor que o professor chegar duas aulas depois e falar assim, "Ah! Você sabe aquela palavra que você falou errada, aquilo lá é assim e assim", eu nem vou me lembrar da palavra, provavelmente eu continuarei usando né, da mesma forma."

Na tentativa de administrar a impressão que causará nas outras pessoas, o aluno passa a exigir de si, um desempenho na língua alvo, para o qual ele pode ainda não estar preparado. Cometer erros é tido como algo que faz parte da aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, algo constrangedor.

A fuga das situações de comunicação acaba por reforçar a percepção de incompetência, porque o indivíduo nunca se coloca em uma posição de melhorar os níveis de suas habilidades e de ser avaliado positivamente por outros. O aluno a seguir, gostaria que a abordagem desse mais oportunidades de comunicação, mas, ao mesmo tempo, sente receio de se expor ao se envolver em interações, por possuir um alto nível de exigência com relação ao seu desempenho.

A09-E.13:

B.: "É né, são (incompreensível) perfeitamente, eu acho que uma coisa é consequência da outra, meu comportamento em sala ele tem a ver com certas + é + exigências que eu faço, comigo mesmo, né, então por exemplo, eu num gosto muito de errar, se bem que eu não sou tão perfeccionista não, mas eu num gosto muito de expor as falhas na sala, se eu fosse um cara mais desprendido né talvez eu tentasse falar mais em sala (incompreensível) essa, num é perfeccionismo, é auto crítica (incompreensível) né, que faz com que eu só dê um passo se o risco de acerto for maior do que o: a simples tentativa em si né, se eu tô sentindo que aquilo ali tá eu tô por dentro né, é errado, eu acho que teria que ser justamente o contrário né, onde você sentisse maior fragilidade é que devia estar tentando falar, mas, vai explicar né, até (incompreensível) também, pela estrutura da aula não dá tempo também pra você ficar administrando isso, a abordagem aluno por aluno é muito rápida, então não dá pra você ficar, né + o ideal talvez né, que É uma coisa financeiramente muito complicada de resolver, é você ter um grupo de talvez duas ou três

peessoas pra ter um aula, ai eu acho que daria pra trabalhar até (incompreensível) encontro todos esses tópicos ouvir, falar, ler + mas é, eu acho que uma pessoa que (incompreensível) que num se preocupa TANTo né com um negócio bem acabado, uma pessoa mais relaxada, ela pode ter mais, podia colher mais frutos assim duRANte a aula em termos orais, né, eu acho, agora também tem o outro lado da moeda, se ela também num ficar muito atenta e num quiser né, sempre fazer a coisa certa ela vai fazendo as coisa cheias de "Ss" a mais né, sei lá, sujeirinhas né, eu num sei qual é a medida ideal, eu sei que é difícil, se você por outro lado num se permite errar muito você num, perde a oportunidade de aprender, mas se você se permite errar demais você também vai, né fica pouco atento aos erros (incompreensível) sei lá, é difícil a medida + +"

O aluno, muitas vezes, espera que o curso o auxilie, no sentido de vencer seus medos e inibições, expondo-o às situações que teme.

A06-E.01:

"...se você tem um aluno que tem medo de falar, esse tipo de curso não ajuda, que nem no meu caso, eu tenho medo de falar né, e eu tenho muito medo de errar, então eu fico muito na minha, que é o caso de muitos alunos, então e esse curso ... praticamente não desenvolve essa coisa do aluno falar, pelo menos aqui na XXX eu acho que não."

O aluno pode ficar mais motivado a se envolver em interações, quando o tema é significativo e interessante para ele. Nestes momentos, ele sente que tem algo de relevante para dizer e sua preocupação com o significado é maior do que com a forma.

A06-E.12:

A.: Bom, dentro da sala de aula quando eu tou animada é quando pinta um assunto que eu conheço, que eu tenho vontade de discutir, geralmente são assuntos polêmicos ...

então o que me motiva a falar em sala de aula geralmente são assuntos assim, que me interessam, se não me interessam eu realmente não tenho a menor vontade de falar."

A06-E.13:

"... gosto muito dessa coisa de estar discutindo opiniões e de assuntos que têm relevância na vida da gente ... quando pinta algum algum assunto que a gente pode se expressar de fato, concretamente, e não ficar ai hipotetizando "ah se você fosse ela não sei o quê não sei o quê", (incompreensível) eu não vivo aquilo né? Agora é diferente quando a gente tá falando duma situação assim, "olha, hoje as coisas estão acontecendo assim assim assado, o que é que você acha, o que poderia ser feito, o que não poderia", né? Profissionalmente, academicamente, politicamente, quer dizer que eu acho que isso estimula, no meu caso eu gosto muito, (eu prefiro assim) até falar de música se for o caso, de música, de dança, de cinema, desde que eh, um assunto que seja palpável, concreto, que a gente possa discutir a respeito e não ficar hipotetizando. E o curso de inglês tem muito disso "if you were" entendeu? É sempre (incompreensível), pelo menos no meu caso eu não acho legal não, gosto mesmo, prefiro este tipo de atividade mesmo ainda que eu tenha dificuldade de me expressar, eu vou né? (incompreensível), e a maioria das vezes que eu falo em sala de aula, que (normalmente) o assunto me interessa, ou eu conheço, ou eu vi, ou quero opinar."

Para este aluno, a ambigüidade do vocabulário e a dificuldade com relação ao conteúdo o deixam inseguro e ansioso.

A02-E.16:

A.: "Ansiedade, dúvidas, que não são, eh.: + que eu não consigo.: + saber do + significado, dúvida com relação a alguma palavra e que.: + ela seria a chave pra você entender uma sentença + certo? Principalmente quando eu tô fazendo prova, sei todas as palavras da sentença mas tem uma lá que é a chave né, pra poder ligar uma e outra, se forem duas né, aquilo me dá ansiedade porque eu fico tentando + ... então isso é um fator que me deixa ansioso + ir pra aula sem saber a matéria, por exemplo estudos dirigidos que você tem que estudar antes pra poder né + eh.: fazer um comentário + de repente não houve tempo pra fazer isso então isso me deixa ansioso sabe? A questão de não saber, não entender também me deixa muito ansioso + com vontade de + sabe? + + ... eu acho que qualquer atividade que esteja trabalhando uma determinada matéria que eu não domine certo? Me deixa assim meio inseguro + sabe? Porque justamente está faltando disciplina + pegar mesmo a matéria e + sabe? ..."

Neste grupo de fatores intervenientes nos níveis de ansiedade, pude perceber alguns dados relativos às seguintes questões:

- Exposição do "eu";
- Auto-imagem;
- Cometer erros, comunicação mal sucedida, correção;
- Perfeccionismo, fluência.

5.4 REAÇÕES EMOCIONAIS

Os fatores deste grupo se originam no foro íntimo do aluno: seus sentimentos e suas reações frente a eles podem prejudicar o desempenho, o que, por sua vez, pode gerar ansiedade retro-alimentada pela auto-avaliação que o indivíduo realiza constantemente. Várias emoções são mencionadas pelos aprendizes, como inibição, choque, pavor, medo, desânimo, frustração, nervosismo, depressão, insegurança, constrangimento, vergonha.

Phillips (1992), aponta que os alunos mais ansiosos em sala de aula de línguas produzem menos, possuem uma atitude negativa com relação a exames orais e usam expressões do tipo: branco, pânico, nervoso, tenso e confuso, ao falar de suas reações afetivas aos exames orais, por exemplo. Para Lighthall (1970), o sentimento de ansiedade pode surgir na forma de tensão e timidez, por exemplo, e é apenas um aspecto de toda intrincada rede de pensamentos, sentimentos de perigo e atos denominados de uma maneira

geral de ansiedade. Este sentimento não se manifesta com uma só intensidade, variando de um sentimento de vigilância ou cautela, à insegurança, à apreensão, ao pânico.

Vejam os depoimentos:

A13-E.01:

E: "...o meu aprendizado oral é muito pouco, eu tenho muita dificuldade de falar, ... um outro fator também poderia ser uma maior interesse meu, esse semestre eu tou mais sobrecarregado, ... como eu falei em primeiro lugar pode ser o professor, em segundo também o, o grupo, o relacionamento que cê tem a intimidade que cê tem, + quando cê não é inibido a conversar em inglês, nessa atual turma eu sou um pouco assim inibi eu num tenho assim esse problema de ser inibido, não, acho que a gente num deve ter isso não, mas, parece que tem uma pitadinha de inibição em mim, assim, eu num converso muito em inglês com meus colegas ..."

A aluna do excerto abaixo fala de insegurança, bloqueio, "branco" e medo.

A06-E.08:

A.: Olha, eu sou, eu acho que eu sou mais do tipo calada. Ainda que eu seja atrevida, eu acho que eu sou mais do tipo calada na sala de aula pela minha insegurança né. Pode não parecer mas eu sou uma pessoa extremamente insegura, pela insegurança eu não falo, eu falo muito sozinha em casa entendeu, às vezes eu saio fico andando na rua (eu falo inglês) independente de a pronúncia estar ou não, sozinha às vezes eu até penso mas eu chego na sala de aula me dá um bloqueio tão grande, as palavras somem da minha cabeça sabe, eu já cheguei assim a elaborar diálogos pra perguntar pro P. (as coisas) eu chego e esqueço tudo (incompreensível) então eu acho que eu sou mais o tipo de menina

é calada dentro da sala de aula, medrosa mesmo de não conseguir falar, na verdade não consigo falar, a hora que eu vou falar as palavras simplesmente desaparecem da minha cabeça, as preposições todas e como diz o A., eu assim, teoricamente tenho o vocabulário pra falar na sala de aula mas eu não falo.

Outro aluno fala do "branco que dá" ao ser inquirido, da espera da audiência e de sentimentos de angústia, raiva e constrangimento que se lhe acometem nestes momentos...

A08-E.30:

PQ.: E tem algum tipo de situação na sala, tem ou teve que, pra você gerou ansiedade?

B: "Ah, assim, sabe quando, vamos supor, quando você, o professor pede pra você formar uma frase + e realmente tem hora, que vem, com a maior facilidade na sua cabeça aquela frase, no tempo verbal que ele queria, do jeito que ele queria + agora quando não vem NADA., que tem dia que acontece, que aí ele te pergunta e não vem nada, então a aula toda lá parada porque cê não falou + então o professor tá parado esperando tua resposta, a classe toda parada esperando sua resposta + e tem dias que vem na maior boa + sua resposta vem, parece que tem dias que cê tá com maior facilidade pra raciocinar tal + Eh, tem dias que não, então dá aquele branco TOTAL, então cê fica angustiado, por quê? porque tá tudo parado, te esperando e você não consegue formular NADA, na sua cabeça, absolutamente NADA + então eu acho que pra mim foi a-a única situação angustiante + que eu já passei + de vez em quando a gente passa realmente é

essa hora que o professor te pede uma frase + pra você formular nem uma pergunta, porque uma pergunta é fácil, ou cê acerta, ou cê erra, é amarelo ou verde ou cê fala errado ou cê fala certo agora quando depende de VOCÊ formar uma frase + e às vezes não te dá NADA, dá aquele BRANCO, cê não sabe que assunto, cê vai, formula uma frase falta você pra cê falar aquela frase, então, aquele branco realmente total, TOTAL não vem NADA na cabeça + aí eu acho muito constrangedor eu acho assim que é chato porquê você fica com raiva de você mesmo porque você não consegue fazer a frase e você fica constrangido a aula tá tudo parado em função de você + e você morre de raiva porque cê não consegue formar nada na cabeça naquela hora que, foi questionado + eu acho que só essa...o resto + porque como eu digo se pergunta, cê erra tudo bem, se você tá bem, normal + agora eu acho que só, esse tipo de situação, realmente, pra mim, foi só, que me constrangeu ++ porque às vezes quando vem alguma coisa, mesmo que seja errado, e você é corrigido realmente não vem nada, porque tem hora que realmente dá mesmo aquele branco total e fico tudo parado te esperando aí cê fica meio constrangido, cê fala puxa..."

Este outro fala do sentimento de frustração, em consequência de seu desempenho insatisfatório em uma prova oral, e de sua incapacidade de obter informações na língua.

A20-E.09:

PQ.: Ah! Você saiu da sala deprimido, desanimado por alguma coisa que já aconteceu?

R.: "Assim, nesse dia né?, na prova oral! Não deprimido, sabe?"

PQ.: Foi com seu, por seu próprio desempenho...

R.: "É, eu achei que poderia ter sido melhor."

PQ.: Mais de frustração.

R.: "Não é depressão, frustração é a palavra mais adequada! Realmente, aí cê vê que ainda falta MUITO né, e eu GOSTO de inglês, sabe? Eu gosto de inglês! Não sei se é do inglês, eu gosto de saber outra língua, uma coisa que eu acho, eu gosto pra caramba de ler e ... são as (obras) que eu mais gosto de ler né, mais pelas reportagens, tudo, e eu ficava assim, é, frustrado, chateado, por não obter aquele volume de informação que gostaria de obter..."

Estes alunos reportam sobre os sentimentos de desconforto e tensão.

D.A03-E.06:

"Eu quase sempre me sinto desconfortável na sala, ontem mesmo, foi terrível. Eu não estava conseguindo me concentrar, não entendi muito bem o que o XXX falou, e essa é uma situação que me deixa muito desconfortável.

Uma outra situação desconfortável que eu vivi, eu acho que a pior, foi quando eu estava fazendo Departures B. A professora fez um comentário, sobre o teste oral, com muita ironia, uma gozação mesmo, na frente de todos os alunos. Um erro que cometi, e que ao invés de ajudar-me, ela criticou."

D.A03-E.07:

"... eu quase não falo, não tenho facilidade de expressão, eu só respondo, quando o professor pergunta, e se ele perguntar diretamente para mim. Já aconteceu, de o professor

fazer perguntas pra sala, e ninguém responder, e mesmo eu sabendo a resposta, eu também fiquei calada.

Não era vergonha de errar porque eu tinha certeza da resposta, pra te dizer a verdade, eu nem sei o que é.

Bom, é claro que em uma aula de português eu me sinto mais à vontade, às vezes, eu fico muito tensa nas aulas de inglês, quando eu estou sendo avaliada, ou quando o professor me faz perguntas e eu não consigo entender o que ele está perguntando, ou mesmo quando eu entendo a pergunta, mas não sei responder.”

A13-E.14:

“... a gente fica, mim fica relaxado, parece que a aula em inglês a gente não fica TÃO relaxado, pelo menos eu não, sou meio, meio tenso.

Estes alunos falam do sentimentos de inibição, vergonha, insegurança, constrangimento e humilhação.

D.A04-E.01:

“Sinto que existe muita timidez em sala de aula, talvez fosse necessário desenvolver alguma atividade para nós liberarmos mais e não termos vergonha em errar. Como sugestão, a música ajudaria bastante para desinibirmos.”

D.A06-E.02:

“Para mim o mais problemático no estudo de uma língua estrangeira é a “desinibição”. A partir do momento que vamos nos desinibindo, vamos nos sentindo mais seguros e tudo flui com mais facilidade...acho que essa desinibição também vai diminuindo à medida que vamos aprendendo mais e mais, e com isto, adquirindo mais confiança em nós. Acho que o ponto “X” da questão é o professor conseguir com que o aluno fale sem constrangimento e não se sinta “humilhado” quando corrigido.”

As colocações a seguir apontam novamente para o sentimento de inibição, determinando os padrões de participação.

A15-E.08:

M: Eu acho que gostaria, devia ser assim mais extrovertida, falar aquilo que eu tô, por exemplo, tenho alguma coisa para perguntar, eu penso meia hora antes de (perguntar aquilo), aí eu acho que já devia colocar, e aí ver o quê que vai vir depois, assim eu penso demais primeiro, quando eu acabo de pensar, que eu vou perguntar às vezes a pergunta já foi feita ou...”

A01-E.03:

“... sempre me relacionei muitíssimo bem com meus professores de inglês e com os meus colegas de sala-de-aula; mas em algumas situações, sinto me constrangido, com medo de errar, ao pronunciar palavras que não me são familiares - conhecidas. Mesmo assim as falo e, afinal, eu acho que o professor está na sala de aula é para fazer as devidas correções quando se fizer necessárias.”

D.A06-E.17:

“Você pode perceber durante as aulas, como alguns alunos têm dificuldade em “soltar a língua”, digamos: se descontrair, falar sem medo de errar, alto e em bom tom! Alguns

agem assim e eu acho que unido talvez ao constrangimento, vem o pouco conhecimento em relação à língua.

Mas acho que quanto mais você estuda, mais isto vai ficando para trás (inibição, insegurança, constrangimento)”.

D.A06-E.28:

“Acho que o professor deveria “cutucar” mais os alunos para que falem. Acho minha turma muito inibida pelo estágio em que estão. Às vezes gostaria de falar bem mais, mas falta oportunidade e o tempo é curto demais!”

D.A07-E.02:

“Alguns traços pessoais são uma certa timidez em conversação, um bloqueio mesmo; reações inibidas, quando inquirido, em decorrência talvez, de um aguçado senso auto-crítico...”

D.A09-E.01:

“A presença de colegas novos também influenciou na minha timidez. ...praticamente não participei da aula...Cheguei até a contar os minutos que faltavam para a aula acabar.”

O aluno a seguir, relaciona sua atitude defensiva e o sentimento de vergonha com a correção de erros e sua participação.

A.17-E.04:

N: “... não, até que, às vezes a gente fica assim meio, meio sem graça né, às vezes de, qualquer erro que a gente comete a gente fica assim meio, meio envergonhada, mas eu não fico assim chateada e, de ser corrigida assim não, é até bom porque eu acho que é, é justamente nessas horas quando cê falha até que aprende, talvez se eu falasse mais, errasse mais (incompreensível) talvez eu acabasse um pouco né, com essa, com essa vamos dizer com essa atitude meio defensiva e tentava às vezes pudesse aumentar mais a minha participação ...”

Este aluno relaciona inibição e participação em sala e também aponta para o papel do professor na correção de erros e na criação de um ambiente isento de ameaças.

A02-E.06:

“... e eu acho muito importante, a forma com que o professor conduz a turma pra você ficar à vontade, porque é estranho esse negócio de falar, às vezes se você é muito corrigida, você se inibe, você não fala porque cê pensa tanto pra falar certo que acaba que não fala, né? ao mesmo tempo se não te corrige às vezes você E vai fixar ERRADO, e aí, todas as vezes que você for falar aquilo cê vai falar errado né, porque também não te corrigiram na hora certa, mas eu acho que, assim, em relação às aulas do P., e eu acho bem descontraído o ambiente, me sinto bem à vontade, eu acho que isso depende muito do professor né, eu acho, porque conforme como é levado né, a maneira de corrigir, de, entabular a conversação inibe ou desinibe o aluno, eu acho.”

Embora a correção dos erros seja reconhecida como necessária, o sentimento de vergonha é constantemente relacionado com o fato de cometer erros.

D.A13-E.03:

“Quando falo alguma coisa em inglês e sou corrigida fico um pouco envergonhada, mas não fico chateada com isso. Afinal de contas todo mundo erra, e é errando e sendo corrigido que aprendemos alguma coisa. E como eu já disse (ou melhor, escrevi) anteriormente, tenho uma certa dificuldade para falar em inglês.”

A23-E.04:

Z.: “Ah, sinto vergonha. Às vezes eu fico um pouco envergonhada, mas é normal, sabe, eu não, eu não acho ruim quando eu erro não, quando eu não erro muito sei lá. Às vezes eu tô, tem dia que eu não presto um PINGO de atenção na aula, aí não tem jeito de cê responder certo mesmo, cê tá voando, né, viajando, mas eu não importo.”

A questão não parece ser se os erros devem ser corrigido ou não, mas, sim, como eles devem ser corrigidos. Os depoimentos a seguir nos dão uma visão clara da dimensão das conseqüências de atitudes erradas por parte do professor nos momentos de correção dos erros cometidos pelos alunos.

A03-E.04:

A.: “Olha, eu, eu sou muito assim tímida, e às vezes fico muito tensa na sala de aula, mas quando eu sou corrigida por erro de pronúncia ou erro gramatical eu acho normal, porque afinal eu tou lá pra aprender, né, eu tenho que ser corrigida, porque senão como que eu vou aprender, às vezes a gente fica um pouquinho sem graça né, dependendo do modo que o professor corrige, é porque, aqui mesmo eu tive professores que assim, corrigia de um, de um jeito, um semestre que eu fiz aqui, eu nem abria a boca porque se, é, eu falava alguma coisa errada a professora, fazia, assim, não corrigia, fazia uma crítica assim, muito, muito pesada, assim, deixava a gente muito sem graça, mas, com os outros professores, foi só um semestre mesmo, com os outros já foi mais, mais livre. +”

PQ.: Cê acha que foi negativa, essa experiência?

A.: “Ah! foi, nossa! Eu fiz, passei um bom tempo, assim, com medo mesmo de abrir a boca, eu ficava caladinha, eu tinha medo de falar “obrigada” errado (risos), de perguntar, eu tinha assim, eu num tinha certeza, se, é, às vezes eu formulava um pensamento, assim, eu não sabia se tava, coisa simples, super simples eu não sabia se tava certo ou errado, eu tinha medo de falar, e se tivesse alguma coisa errada, e a professora criticasse assim de um jeito, porque eu fui corrigida assim, de um jeito, com uma crítica meio, num foi legal, e não era só comigo não, foi com todo mundo, todo mundo falava, que ela corrigia, ela fazia crítica da pronúncia dos alunos, então, a gente ficava, muita gente desistiu, não veio mais.”

A13-E.05:

E.: “... agora, eu acho que o professor num, qualquer que seja ele, ele não deve criticar o aluno, ele deve ele deve corrigir o aluno de uma forma profissional, certo? “Ó, você errou, é dessa maneira”, agora, quando o professor critica, quando o professor critica, quando o professor fica rindo da maneira que você falou, é, pode ser qualquer aluno, ele vai ficar inibido pra falar inglês das próximas vezes, não sei se você tem observado, nessa nossa turma tem acontecido isso com alguma frequência, e quando o professor age dessa maneira, na próxima vez você vai pensar um pouco antes de falar, e portanto cê vai deixar

de falar, vai deixar de aprender, então o professor num deve criticar, deve falar, "olha, não, tá assim", mas ele não deve, não, não deve criticar né, ele deve corrigir de uma maneira profissional, e não, que todos ficam rindo, isso aí (incompreensível) numa sociedade o aluno é como se você tivesse na sociedade, todos te criticando, agora o seu professor, pedindo pra falar de uma maneira correta, é diferente, esses dias eu queria até ter falado isso pra ele lá, porque ele andou criticando uns lá e eu vi que eles já pararam +"

D.A06-E.03:

"Acho que essa desinibição também vai diminuindo à medida que vamos aprendendo mais e mais, e com isto, adquirindo mais confiança em nós. Acho que o ponto "X" da questão é o professor conseguir com que o aluno fale sem constrangimento e não se sinta "humilhado" quando corrigido."/

A pergunta oral em sala de aula, muito recorrente, como pude observar, na análise do perfil da aula, expõe o desempenho do aluno à avaliação do professor e colegas. Além

disso, o aluno, não tendo tempo de retomar e processar o insumo nestes momentos, teme provocar uma quebra no ritmo da aula.

A23-E.03:

P - *Em sala, cê sente que às vezes fica na defensiva?*

Z - *"Ai fico, porque... eu não gosto muito de pergunta não, sabe? Às vezes eu posso até saber, não é só no inglês, não, é na escola também... hora que me pergunta, parece, que eu levo aquele susto gosto muito de pergunta, não ++ eu prefiro é... pensar primeiro + às vezes porque eu não tenho um raciocínio rápido + mas eu prefiro PENSAR e estudar sobre aquilo do que responder de súbito, eu não gosto muito não."*

P - *Cê acha que não há uma espera...*

Z - *"Pra responder?"*

P - *Pra elaborar uma resposta.*

Z - *"É! E isso talvez. Talvez até é isso (incompreensível) que eu levo mesmo, sei lá..."*

A pergunta súbita dirigida ao aluno parece causar uma ruptura nos processos cognitivos. As perguntas, para determinados alunos, parecem se configurar como uma ameaça.

A03-E.07:

A.: *"Mas, geralmente não é só com pergunta, é tudo, tem dia que eu chego, parece que é um problema, assim, comigo mesmo, eu não consigo entender nada que falam, nem os alunos falando, nem o professor, eu não consigo assim eu não consigo assim, como que eu vou falar, não é traduzir, é entender mesmo, sabe, falam e eu não consigo, pode ser assim uma palavra que eu conheço, uma expressão que eu conheço, eu não consigo, eu não sei ... Ah! Daí eu saio, eu saio assim, chateada né, porquê que eu num entendi, sem graça porque, faz a pergunta e não entendo, depois ele torna a perguntar a mesma coisa e eu*

nem sei o quê que eu vou responder, sabe quando você apavora? Sabe, cê acabou de responder, daí ele fala assim, agora repete, assim, é, ele manda repetir né, daí eu num sei mais o quê que eu vou falar, me foge assim tudo da cabeça sabe, eu num, me dá um branco, total, eu não sei o quê que eu falo, daí eu fico nervosa, apavorada, minha mão fica gelada, eu começo a tremer e daí, eu acho que é por isso que daí não vem nada mesmo na minha cabeça, um pouco é nervoso também.”

A09-E.02:

B.: “ ... às vezes no momento que cê é abordado assim pra fazer uma pergunta pra formular uma frase ou responder alguma coisa, às vezes cê num tá com o ouvido afiado, cê né, aí cê fica, dá uma bloqueada sim, num sei se:: é mais é uma espécie de defesa né, cê – sei lá, nem num sei se DEFENSIVA mas, gera às vezes um, é difícil (incompreensível) justamente:: a questão de estar trabalhando, mais né, você desinibir falar (incompreensível) então quando isso num tá acontecendo bem, então cê enrola na defensiva né, como um bloqueio ...”

Parece-me que, para a aluna abaixo, a ansiedade interfere nos processos cognitivos e a estratégia de andaime utilizada pelo professor, não ajuda de fato.

A03-E.06:

A.: “... tem dias que a gente não, assim, não tá legal, né, a gente chega, eu chego pra assistir aula, não entendo nada que ele falou, ele, às vezes ele, ele nem faz pergunta pra mim, quando eu tenho sorte né (risos) que ele num faz, porque quando eu tou assim, que eu num tou entendendo nada, e que me faz uma pergunta, e que, me pergunta e eu vou respondendo assim, mas eu nem sei o quê que ele perguntou e nem o que eu estou respondendo, sabe, já aconteceu e acho que você já percebeu isso (risos) lá comigo, eu não sei o quê que ele, ele vai falando, é, ele vê que eu não consigo responder, ele vai respondendo junto comigo, eu vou falando pra ele mas eu nem sei o que ele perguntou e nem o que eu estou respondendo sabe, daí esse dia, pra mim, eu saio assim, “o quê que ele falou?” “Eu não entendi nada”, eu fico preocupada, né.

Para alguns alunos, o tipo de atividade mais controlada dá mais segurança, enquanto que as atividades que exigem uma produção mais espontânea, provocam ansiedade.

A19-E.14:

PQ.: Que tipo de situação que gera ansiedade pra você em sala de aula?

R.: “Ansiedade na sala de aula? Ah, por exemplo uma prova oral né, que geralmente não consigo assim, falar, não me sinto à vontade falando a respeito daquele texto como ele fez dessa vez, né + comentando sobre aqueles artigos né, eu tenho necessidade de, escrever um texto, e decorá-lo mais ou menos né, e fazer algo em cima disso né, não tenho aquela, espontaneidade de sair desenvolvendo, sobre o que eu li né, é isso.”

A07-E.12:

- A - *"Ah, talvez sim né? No falar talvez, não sei... talvez eu seja inibido, né? Não sei, né... eu tenho que procurar falar realmente, né, senão não tenho jeito não, de aprender."*
- P - *E situação assim de sala que gera ansiedade, tem alguma... algum tipo de situação?*
- A - *"Ansiedade? + é quando eu fui fazer o diálogo... o speech, né, deu ansiedade, na hora de apresentar, né? ++ mais esses momentos assim de fala... talvez na hora de... ler o texto por exemplo eu acho que não sinto nenhuma ansiedade, + normal ++ nas perguntas, assim + nas perguntas talvez eu tenha um pouco, né."*

As principais maneiras de reagir ante o perigo são as formas de sufocá-lo, com o propósito de chegar a compreendê-lo e dominá-lo, ou evitá-lo, buscando o conforto imediato. Aquele aprendiz que se cala e evita participar de interações em sala de aula,

procura esta zona de conforto, embora, muitas vezes, perceba que esta atitude prejudica o desenvolvimento de seu desempenho oral.

A03-E.09:

PQ.: *Isso é o que eu ia te perguntar agora, cê tem, gostaria de mudar alguma coisa, em você, como aluna principalmente?*

A.: *"Não, assim, eu tou tentando, eu tou sofrendo muito com isso porque, principalmente agora, de frente com o inglês, né, eu vejo que se eu não falar, eu não vou conseguir, né, se eu não tentar falar, eu tenho dificuldade de me expressar até em português, acho que por eu ficar muito calada assim só ouvindo as pessoas, quando eu tenho, quando chega a minha vez de falar eu tenho dificuldade de me expressar, até em português, em inglês então nem se fala + é terrível ÷"*

A03-E.10:

A.: *Eu gostaria de ter mais tempo pra me dedicar, pra eu poder estudar, e gostaria de ter menos vergonha, ser menos tímida sabe, ser, assim, chegar e, ter coragem de fazer como muitas pessoas fazem, brinca sabe, chega falando inglês, conversa com o outro, às vezes antes de começar a aula, aqui mesmo, tem alunos que chegam falando inglês, conversam um com o outro né, eu num consigo fazer isso, sabe, eu sou muito tímida pra chegar, às vezes falam comigo em inglês e eu respondo em português ..."*

A12-E.01:

A: *"... eu gosto do curso, agora só que comigo acontece o seguinte, eu fico mais ouvindo, eu mim participo da aula, eu acho que elas têm, ajudam bastante a gente mas se eu participasse das aulas seria melhor pra mim, mas eu fico só fico ouvindo, então aí não desenvolve a parte oral praticamente nada, só quando o professor realmente dirige A MIM que eu respondo pra ele e mesmo assim (incompreensível)."*

PQ.: *E por que você acha que isso acontece?*

D.: *"Por que eu fico inibida pra participar da aula ? ..."*

Percebi também, que a experiência de sentimentos negativos está sempre ligada àquelas situações em que os sujeitos têm de se expressar oralmente.

"...uma das coisas que mais me atrapalha, é a vergonha, eu tenho muita vergonha de falar, de me expressar, e isso, é uma barreira muito grande,"

A03-E.15:

A.: "...agora esse semestre, tá um horror, principalmente na universidade, na universidade eu chego na sala de aula, o tempo todinho que eu tou assistindo aula, eu fico super tensa, assim, eu não consigo entender muita coisa, eu fico toda hora olhando o relógio, contando os minutos pra ir embora, a hora que acaba a aula eu falo, "nossa! que alívio!" Sabe, eu até desisti do português pra eu poder pegar firme no inglês MESMO, só inglês, mas eu não sei o que tá acontecendo, eu tou assim, com, não é trauma, assim, eu fico assim, "nossa! Tem aula de inglês hoje", eu já fico, num tou legal na aula de lá, sabe, eu não sei o quê que tá acontecendo, e é com uma professora que eu já fiz, já peguei aula uns quatro semestres com a C., sabe, ela deixa o pessoal à vontade, ela brinca e tudo e eu não tou conseguindo falar nada, sabe, até que fazer assim escrito, quando é alguma coisa escrita ainda vai, mas pra falar + e eu tou preocupada com a prova oral, porque + esse semestre eu não sei o que aconteceu ... eu não sei se é cansaço, sabe, que tá me, tá assim ajudando pra isso né, eu não sei o que é, eu tou tendo muita dificuldade pra falar esse semestre, muita mesmo + e não devia né, eu fico pensando, "gente eu devia ter melhorado, parece que eu regredi assim tudo, voltei pra estaca zero + num falo num tou falando nada"

A05-E.07:

PQ.: E tem alguma coisa que você gostaria de mudar em você, no seu comportamento como aluna de inglês? Que acha que seria benéfico?

A.: " Com relação ao meu comportamento? "

PQ.: Comportamento, atitudes em sala de aula.

A.: "É, poderia ser mais desinibida pra poder falar, assim na ESCRITA, eu não tenho muita dificuldade não! + mas, seria me desinibir mais! Como? Eu não sei + +"

Os alunos muitas vezes reportam que sabem o conteúdo, mas que, porém, o desempenho não reflete isto. Quando o desempenho frustra as expectativas do indivíduo, sua auto-estima cai. Um senso auto-crítico aguçado pode ser um agravante.

D.A01-E.07:

"Algumas vezes, acontece coisas surpreendentes durante as minhas aulas de inglês, foi o que pude perceber na minha última aula de inglês; na hora da exposição oral parece-me que dá "um branco" e, daí, eu acabo errando aquilo que certamente estaria certo. Às vezes, por insegurança, troco na hora da fala o certo pelo errado, talvez seja por motivo de insegurança."

A03-E.16:

A.: Bom, eu procuro assim, eu me mantenho naquela, eu acho que eu sou muito crítica comigo mesma sabe, então eu penso assim, que, se eu falo alguma coisa errada, ou se eu esqueço alguma coisa, eu fico, é marcação ferrada, comigo mesma sabe, eu acho assim, principalmente quando eu estudo alguma coisa que chega na hora, eu falo, "gente, mas eu estudei aquilo, como que eu, que eu pude não falar nada, eu não ter feito", eu não me

perdão, sabe + é assim, eu sou bem severa comigo mesma (incompreensível) em minha autocrítica né ... eu não tenho auto-estima viu, porque ultimamente eu não ando valorizando nada que eu falo ou que eu faço, porque tá bem ruim mesmo + + tá, tou precisando melhorar muito, eu tenho que descobrir o que aconteceu pra, porque eu num, pra eu ter parado de falar assim, e eu não, às vezes assim eu não consigo mesmo falar sabe, eu não sei o que aconteceu. + +”

A16-E.12:

M.: “...bom, meu senso-crítico é muito, é muito violento.

PQ.: É?

M.: “É! Extremamente duro. Eu me critico o tempo todo. Isso não é muito bom porque isso implica policiamento também o tempo todo né, mas é, isso não quer dizer que eu não seja espontâneo, eu sou sim, só que a crítica vem depois. Se eu acho que eu fui contra alguma coisa ou princípio, ocasião, eu sempre me critico...”

O riso de escárnio e a humilhação pública são ameaças frequentemente mencionadas.

A10-E.16:

C.: “...mas eu acho assim, disse aí que você tá perguntando, acho que a coisa que mais deixa o aluno assim, é o professor rir da cara dele, na hora que ele tá falando trem errado, aí até hoje assim nem sei se isso tem acontecido, acho que não tem acontecido comigo, mas só de ver acontecer com os outros, eu mesmo já acho ruim, imagina a pessoa, que normalmente uma pessoa que tá errando é porque ou ela tem dificuldade ou ela realmente não entendeu, aí de repente ela tá ali as vezes até se esforçando né, um monte de situações que ela não sabe, é inglês, é um monte de gente olhando, é o professor começar a rir, achar a maior graça da bobeira que o aluno tá falando, isso aí (risos) isso aí é chato, é assim, tem (coragem) pra deixar o aluno meio, falar assim, eu não queria falar não, que eu vou falar, vocês ficam rindo.”

Apesar da ansiedade que isso gera, alguns alunos consideram que a exposição de sua face é necessária, para que uma dessensibilização aconteça e eles possam então desenvolver suas habilidades.

A06-E.21:

A.: “... não sem dúvida nenhuma a gente fica nervoso, não, a gente fica, eu fico eu fico nervosa.”

PQ.: E gera uma espécie de tensão, agora pra umas pessoas isso é positivo, pra outras é negativo né.

A.: “Eu preferia que isso acontecesse T Odo dia na sala de aula, entendeu, ainda que eu fique nervosa, apesar de que o tipo de vida que eu levo até me ajudou um pouco a lidar melhor com essa situação de falar em público, mas uma coisa é falar em público em português e outra coisa falar em inglês, eu fico ansiosa, eu fico nervosa, eu esqueço algumas coisas, ainda que na hora da prova eu fico mais disciplinada então eu esqueço menos, mas eu acho que esse tipo de situação tinha que se repetir em sala de aula, a gente tinha que ser exposto o tempo todo apesar de que o P. me expõe o tempo todo, (riso) mas eu acho que a exposição é boa, é boa pra você

romper com o medo, é muito boa, então essas atividades eu fico nervosa, fico, fico ansiosa, fico, mas eu acho positivo entendeu, porque me obriga a pensar e me obriga a falar ÷ então eu acho positivo.”

Outros alunos preferem que lhes seja fornecido um tempo para o planejamento da fala, evitando assim que sejam expostos.

A09-E.15:

PQ.: E, e pra você existe algum tipo de situação, na aula, que gera ansiedade? Situação ou mesmo alguma algum tipo de atividade...

B.: “+ Acho que sim, essa forma de, vamos supor acabou de ver uma estrutura de voz passiva, né, aí eh::: “quem poderia formular pra mim um negócio assim assado com esse I could die, I could have died”, né, então um aluno fala e tal, e você vai ficando né ... é, e num é nem medo e nem, sei lá, é uma situação, eu acho que de ansiedade sim, cê fica assim, será que eu vou ser argüido né, cê fica pensando, tentando formular um negócio na cabeça antes de chegar sua vez pra você ter um elemento pra apresentar (incompreensível) porque se cê num pensou em nada e o cara “FULANO”, aí num vai ser ali em poucos segundos que você vai ter um lampejo de fluência né (riso) ...”

O aluno do excerto abaixo valoriza, o bom relacionamento, a descontração, alegria e amizade em sala de aula e uma postura não autoritária do professor.

A18-E.10:

PH: (risos) hoje nessa aula aí, quando a aula tá bem alegre, descontraída né:, pra, por exemplo, quando o professor é mais, não precisa ser amigo do cara, mas quando ele tenta se aproximar do aluno em forma de, de um tipo de certa amizade não de professor/aluno, apenas colega e colega, e colega faz brincadeiras e tal e todo mundo participa, quer dizer que nem hoje você já escutou tanta risada que teve hoje né, então você fica assim, prestando atenção e quer falar, não, fala outra coisa, quer dizer, isso chama bastante a atenção do aluno né, acho que isso é uma coisa boa, não fica aquele negócio assim, o professor chega e é autoridade, ele senta levanta, a aula é assim, do jeitinho do esquema que o, que de vez em quando uma chefia passa pro professor, olha você tem que fazer assim, aí o professor vai lá e ele, por ser um bom professor, ele vai seguir as normas rígidas, ele tem que sair um pouco, não precisa falar que saiu mas, para descontrair os alunos ...”

Neste grupo de fatores intervenientes nos níveis de ansiedade, pode perceber as seguintes reações emocionais negativas relacionadas que podem interferir e determinar comportamentos e atitudes em sala de aula:

- Inibição;
- Timidez;

- Tensão;
- Constrangimento;
- Vergonha;

5.5 AUTO-PERCEPÇÕES

A auto-percepção parece ser um fator crítico na ansiedade de aprendizes de língua estrangeira. O aluno apreensivo possui tipicamente uma baixa auto-estima, desvaloriza-se com relação aos colegas, vê sua comunicação como menos eficiente e antecipa o fracasso.

O aprendiz pode, com base em uma auto-avaliação, na qual ele compara seu desempenho com relação ao de colegas ou professor, se auto-avaliar negativamente. A percepção desta diferença de nível pode prejudicar mais ainda seu desempenho, seu nível de motivação, e ele pode ainda adotar uma estratégia de fuga onde evita fornecer ao professor informação que possa revelar sua incompetência. Portanto, a ansiedade é provocada por uma antecipação do fracasso e da conseqüente punição, seja ela em forma de correção ou outra. Os aprendizes demonstram uma forte tendência à justificação de sua incompetência. Tais justificativas giram em torno da falta de tempo para estudar, dos problemas pessoais, do cansaço, entre outras. Uma atitude característica de alunos ansiosos é realizar estudos do conteúdo extra-classe, o que possibilita maior segurança ao aluno em sala.

A06-E.16:

A.: "Bom, bom na aula eu só quero reconhecer que a minha performance é péssima, eu quase não falo, quando falo, falo muito errado, truncado, é um negócio que vem um pouco da insegurança, agora há que se reconhecer que a aula não contri não ajuda a gente deslanchar, é aquilo que eu tava falando antes, eu preciso do estímulo, existem algumas coisas que por mais que eu tenha iniciativa, força de vontade, (incompreensível) algumas coisas não adiantam, eu preciso da pessoa ali no meu pé, sabe? Indo atrás até que as coisas se consolidem, então a minha performance não é boa, eu falo muito truncado né? E eu tenho o vício enorme de começar falando inglês, vou para o português depois volto pro inglês, e isso não é bom, e eu desisto de falar inglês e já falo tudo em português mesmo. Na verdade no geral a minha fala dentro de sala de aula é muito isso né? Também porque eu sou muito preguiçosa pra estudar, se eu estudasse mais eu teria uma performance melhor."

A06-E.07:

A.: "Muitas vezes eu já sai chateada da aula, ah! De sair assim, "nossa! O quê que eu tou fazendo no curso" sabe? Aquela, uma situação meio angustiada comigo né? Comigo mesmo de não conseguir me disciplinar, eu consigo me disciplinar para um monte de coisas, eu fico impressionada, menos pra estudar inglês, é alguma coisa que eu sou

incapaz de fazer sozinha, e eu já saí muito chateada mesmo, tanto é que eu larguei o curso uma vez porque eu achei que eu não tava aprendendo absolutamente nada. Por mim e até pela própria XXX, mas é, eu saí muito chateada, "mas gente esse negócio não está certo", eu simplesmente larguei o curso. Depois fiz autocritica e vi que não era a atitude correta, mas diversas vezes eu já saí angustiada de de entrar e sair da sala, assim a impressão de não ter crescido entendeu? E isso me deixava chateada porque quase tudo que eu faço é por prazer, e no final das contas eu vejo um saldo pá assim positivo né? Naquilo que eu faço, e o inglês eu não vejo a coisa andar + né, eu não vejo, eu fico mais por uma obrigação quase que moral e profissional no curso de inglês do que realmente gostar e de perceber (incompreensível). Pouquíssimas vezes eu vi isso acontecer entendeu? Eu vi de fato."

O sentimento de ansiedade pode ser detonado pela percepção da incapacidade de compreender o insumo. Os alunos dos depoimentos abaixo fazem uma avaliação negativa de si e percebem o melhor desempenho dos colegas. Eles até questionam se os colegas estão de fato acompanhando e tentam justificar seu desempenho insatisfatório através do cansaço ou da falta de dedicação.

A22-E.09:

PQ.: ...Já teve dias em que você saiu da aula, terminou a aula e saiu assim, meio deprimido, frustrado?

W.: "Da aula aqui? Isso às vezes acontece a partir do momento que às vezes eu não, por exemplo, a lição nesse, no disco, né naquela fita lá, que às vezes eu não consigo assim, muitas vezes, compreender o que tá, acompanhar se eu não tiver lendo, só, só ouvindo, eu, muitas vezes eu não consigo acompanhar, então isso me deixa um pouco chateado, sabe assim, de não estar assim, eu vejo que o pessoal tá, tá acompanhando bem, e eu não, (incompreensível) senti isso aí, que eu não estou acompanhando talvez, não sei, ou então muitas vezes a pessoa, o pessoal não demonstra que não entende, também, eu não sei, mas é, eu penso nesses pontos, agora tem dia não, tem dia que já entendo, mas é como eu já falei também, que muitas vezes eu chego aqui cansado, né, então assim, eu disperso, se eu ficar assim, meio, eu vôo né, então dou uma voada aí, hora que eu volto já passou a fita toda então isso foi um problema que eu mesmo procurei observar né, que tava acontecendo comigo porque, o porquê disso tal, né, então nesse ponto às vezes e sai assim meio chateado né, de não estar..."

A22-E.19:

PQ.: W., existem situações na aula de inglês que geram ansiedade pra você?

W.: " Ah, por exemplo nos momentos que tá correndo a fita lá e eu não tô entendendo, eu fico meio assim, será que é ansioso, é? Não sei, pra PODER captar, né, pra poder assim, tá DENTRO da turma, tal, de acompanhamento mesmo né, E ao mesmo tempo eu fico triste, que às vezes eu não tô naquele, porque foi falta de dedicação minha de tá ali, porque se você pega, por exemplo, leia aquilo, assim vai, eu não tenho dúvida, você consegue, você acompanha e coisa e tal, mas, é, são esses pontos que me dão uma certa ansiedade porque, acho que todo mundo tem isso né, de é, receio de não tá acompanhado, de não tá né, (incompreensível) então esses momentos, eu fico realmente, ansioso!"

A habilidade de produção oral livre na língua alvo é freqüentemente avaliada negativamente, tanto quantitativa quanto qualitativamente. O aluno a seguir comenta sobre a diferença entre responder perguntas e a fala espontânea.

A12-E.11:

PQ.: Faça uma reflexão sobre a sua produção oral + o que você tem pra dizer sobre a sua habilidade de falar?

D: "Olha, o desenvolvimento dela eu acho que é mínimo porque eu normalmente, tem aula ali que eu num falo nada, eu falo assim, eu leio, ler você num tá raciocinando no que cê tá falando, né, cê tá pegando a coisa pronta, então eu acho que o meu desenvolvimento é mínimo, a única coisa que acrescenta é só o vocabulário que vai acrescentando cada vez mais né, vai aumentando, mas a agilidade de falar eu num tenho, é como uma coisa assim, mecânica né +"

PQ.: Agora, CRIAR...

D: "É pra mim chegar aqui e falar e descrever uma festa que eu fui e tal, eu posso até conseguir, mas muito devagar, muito devagar + pensando frase por frase, é, tentando assim, lembrar dos verbos e tal, então vai bem devagar, num é aquela linguagem ...no inglês eu acho assim, eu teria mais facilidade de responDER só responDER (incompreensível) porque ai na própria resposta cê já, já tem muito da frase, na pergunta cê já tem muito pra responder, agora pra mim perguntar eu ainda tenho mais dificuldade ainda +"

Os alunos tentam justificar suas deficiências pelo pouco contato com a língua e pelo seu pouco envolvimento com a língua alvo em outros contextos.

A23-E.09:

Z.: "Ah, eu acho que eu falo mal demais pro tempo que eu tô estudando inglês, mas é por causa disso mesmo, porque, eu não pratico né, MUITO difícil eu estudar. É só a aula de inglês mesmo, saiu dali, é só se, é, a hora que eu tô fazendo o caderno de exercício ou se eu tiver que fazer alguma coisa extra, escrever algum texto, mas fora isso eu não pratico hora nenhuma."

O aluno a seguir, avalia o seu desempenho e o de colegas. Faz comparações e menciona que a capacidade de compreensão do insumo está relacionada com a atenção e a possibilidade de retomar o insumo para ter condições de processá-lo.

A22-E.20:

PQ.: " ... Sei lá, porque eu, as perguntas né, que são feitas, é, muitas vezes eu não entendia, mas, eu sabia que é porque eu tava voado assim, então, "repete pra mim", talvez repetir com mais slowly né, mais lentamente; assim pra poder dar um tempo de captar, ouvir e traduzir, seria, né, no caso, né porque, muito, igual eu falei, muito a gente pega de traduzir; e, tem umas pessoas que não tem isso, mas, uns tempos atrás eu tive observando isso aqui e vi que outras também têm esse problema, não entendem da primeira pergunta, principalmente se cê conversa com uma certa fluência, se cê faz a pergunta naquela fluência que, eu não sei, não é normal (incompreensível) é mais lenta do que o normal, só que ainda precisaria ser um pouco mais lenta pra poder ser digerida dessa forma. Não sei julgar se é correto se é errado, essa forma de, que eu penso. Mas, eu vi que tem muita gente que é assim também, então isso me tranquiliza."

Os alunos abaixo também mencionam a auto-avaliação negativa de desempenho e a necessidade de estudar e de se esforçar mais.

D.A03-E.03:

"About my English classes, I'm not satisfied yet, because I speak wrong I write wrong. I think I need study very much."

A10-E.08:

"...Eu estudo meio pouco (risos) eh, assim, o meu contato com inglês não é muito grande, mas sempre tem jeito de fazer ficar maior, lá no meu curso muitas matérias eu estudo em livro de inglês, mas não melhora muita coisa não..."

A13-E.08:

"...eu num sei, a gente tem sempre a característica de por a culpa nos outros e se esquecer da gente, mas eu acho que o principal é a gente (risos) + é estudar mais, o que precisa mesmo é de estudar, é como ele tem a fita em casa, agora a minha falha que tá sendo esse semestre, é falta de tempo de ficar lá, duas horas, quase todo dia pelo menos, estudando, escutando a pronúncia ou lendo alguma coisa em inglês, até que ler em inglês eu leio um pouco, mas eu preciso mais é de ouvir..."

Outros alunos falam sobre a existência do interesse e necessidade de aquisição da língua por um lado e sobre a falta de empenho pessoal e tempo por outro lado.

A13-E.13:

E.: "... o meu QA, o quociente de adiamento meu é muito grande (risos), tá entendendo, então eu vivo numa luta constante em diminuir isso, por exemplo, se eu tenho que ir na aula de inglês amanhã, é um exemplo, eu tenho que ir na aula de inglês quinta-feira às sete horas, talvez eu tenha uma hora vaga hoje pra estudar inglês, dar uma vista na lição, fazer os exercícios, mas eu fico deixando, talvez falta vinte minutos pra mim sair pra aula, aí que eu vou fazer, então EU tenho uma luta constante comigo, assim, não só pra fazer as tarefas, mas como eu tenho interesse de aprender inglês, então eu tenho essa luta comigo, de deixar de preguiça, ou deixar de adiar as coisas, né, na aula também, existem muitas ocasiões que a gente, talvez eu possa, penso uma coisa, podia perguntar o professor, talvez eu fico querendo não perguntar, aí eu (incompreensível) parece que existem aqueles dois pontos no meu, na minha cabeça, aí eu falo, mas eu tenho que perguntar pra aprender, aí eu pergunto, então eu não tenho tanta barreira, por, justamente por ter esse interesse de aprender, acho que todo mundo tem, quem tá ali tá por que tá interessado + +"

A22-E.11:

W.: "Dedicar mais tempo. Realmente pegar, estudar inglês, estudar com prazer de estar aprendendo, pegar a fita, ouvir várias vezes, tal, tentar reunir com alguém que saiba falar, é, saiba, já tenha mais experiência do que eu, tal. (Eu tava) conversando nas brincadeiras mesmo, assim, do dia-a-dia, tal, eu tinha vontade de fazer isso, mas como eu já disse também, o meu curso, (engenharia) ele suga muito, então, aquilo que você tem mais flexibilidade é que cê tem que, infelizmente o que acontece é isso, cê deixa um pouquinho. Talvez falta pra mim também assim um pouco mais de organização, sempre é"

assim, talvez cê pensa, puxa, se eu fosse mais organizado, assim, controlasse direitinho o tempo, aproveitasse ao máximo o tempo eu poderia estar satisfazendo, mas infelizmente eu não tô assim, (ligado) mas sempre é uma coisa, naquele momento, deixo uma coisa de lado faço aquilo e aquele corre-corre né, então é isso que eu queria modificar né, queria não, aliás é uma coisa que se Deus quiser eu vou fazer ainda (incompreensível) inglês agora vai ter que fazer parte da minha vida né, sei lá até quando, vai ter que fazer MUITO, ainda porque profissionalmente me exige isso, né, e por outro lado eu agora, é, por querer, né, porque preciso e quero, né, então, eu vou ter que arrumar esse tempo, mais cedo ou mais tarde."

Feitas as auto-avaliações, os alunos questionam certas atitudes que apresentam em sala de aula e que gostariam de mudar, objetivando um melhor rendimento.

A07-E.05:

P - ... mudar alguma coisa no seu comportamento como um aluno de inglês, o quê que seria?

A - "É seria realmente participar mais através de-da conversação em inglês dentro de sala, né? E praticar mais fora, né? ++ tipo leitura de..."

Estes alunos também relacionam o baixo rendimento com o cansaço e a falta de tempo para uma maior dedicação aos estudos da língua alvo.

A07-E.04:

A.: "... às vezes eu chego cansado é diferente, né ++ não por causa da aula, é diferente + diversos fatores externos ++ hoje, por exemplo eu estou cansado, fazendo falta muito, falta tempo, assim, acho que eu não dedico MUITO, realmente ao inglês, deveria dedicar mais."

A07-E.11:

A.: "... eu acho que não tô dedicando né, eu sei que tenho dificuldade e nem por isso eu procurei muito + melhorar assim + não sei é de momento, né, vontade de aprender, esse tipo de coisa + no começo eu tava até mais, levando mais a sério, né, aí depois começou o período, começou as provas, aí acaba não tendo muito tempo e realmente deixando o inglês, em segundo plano, né, por exemplo pra prova de hoje eu não estudei nada, tava estudando pra uma outra prova."

A auto-avaliação ocorre também em termos de participação. O aluno percebe que o cansaço, assim como a timidez, pode determinar os padrões de participação e, conseqüentemente, o rendimento.

A22-E.03:

PQ.: Você gosta desse tipo de atividade? Cê acha que surte efeito, trabalhar em grupo, fazer perguntas, responder, eh.: debate...

W.: Cê sabe como é que eu vejo, assim particularmente, de, às vezes não, por minha parte, porque eu digo assim, igual por exemplo, eu chego, nas aulas de inglês, MUITO

cansado, então sem muito Ânimo pra poder participar ali, tá, sabe porque igual, por exemplo, segunda-feira, antes dessas aulas eu tenho, oito aulas, na quinta-feira, eu tenho oito também, eu tenho seis, antes dessa, mas na quarta-feira eu já tive nove, porque minha semana vai até quinta, em termos de aulas, fora as outras atividades, então eu já chego aqui, na segunda-feira eu chego cansado, na quinta-feira mais cansado ainda, né, mas, assim, sem muito vigor pra, a maneira que eu fico dá pra, se eu tivesse menos cansado, igual eu tou te falando, particularmente, eu acho que, surte um efeito sim! Mas o MEU problema, eu digo assim por isso, da forma que eu chego.

A16-E.06:

Z.: " Ah, justamente isso, eu queria que eu fosse mais, mais, eh, que eu tivesse mais coragem né, às vezes cê tá perguntando e a pessoa tá te perguntando cê aprende mais, não é, cê tá, é cê tá sempre criando dúvida e tudo porque, igual eu, sempre fico meio calada, às vezes eu não presto atenção nas coisas, aí seu eu tivesse perguntando e a pessoa me perguntando também, né, aí eu estaria aprendendo mais, eu acho."

A23-E.05:

Z.: " Ah, já, tem dia que eu saio meio desanimada né, mas eu acho que a culpa é minha mesmo + + tem dia que a gente tá MUITO cansada, porque tem, teve aula o dia inteiro aí depois tem aula de inglês, aí que já vem aquela carga do dia inteiro, aí cê não tem um rendimento, eu não consigo prestar atenção é, fico voando, sabe? Aí me pergunta eu não sei responder, não sei nem o que que tão falando na aula, aí eu acho ruim esses dias, assim a gente fica um pouco desanimada né."

A22-E.14:

PQ.: "O quê que te motiva mais a participar, que faz com que você se envolva mais na aula de inglês?"

W.: Ah, quando tá, em tudo, eu tô motivado quando eu tô entendendo, eu tô participando, eu tô entendendo, eu tô, sabendo tal, é, e quando eu não tô, desanimado, em termos (incompreensível) cansado, eu julgo muito é esse ponto de chegar, cansado nas aulas, porque, geralmente numa, esse tipo de, por exemplo, quando vai começar (incompreensível) quando a gente fazia teatrinho, apresentar aquelas, então aquilo me motivava, eu gostava de fazer, tal, de participar, tal, é que esse semestre a gente não teve."

Este aluno se avalia e diz desejar mais prática e tempo de estudos.

A23-E.07:

Z.: " ... não sei, ah ideal, ideal seria se::: seu eu pudesse praticar né, se eu tivesse tempo, porque tá faltando tempo demais, então, ah! eu acho que é isso, praticar e estudar, principalmente inglês, se a gente não tiver praticando, não tiver estudando sempre cê não aprende né."

O aluno abaixo se auto-avalia e menciona o sentimento de frustração, ao perceber sua incompetência, a qual tenta justificar pela não dedicação aos estudos da língua.

A20-E.04:

R.: “ ... Agora na hora que chega na parte das entrevistas, sabe, aí as pessoas usam uma linguagem mais coloquial, aí eu fico perdido, sabe, eu não sei se + são boas! E aí que eu fico um pouco assim até frustrado, assim, pô mas falta muito ainda pra aprender né, e às vezes até fico até, me crucificando não é a palavra, fico até, me regulando porque eu acho que não tô me dedicando o quanto eu deveria dedicar pela importância que a língua representa na minha vida, pro meu curso né, pro meu sucesso. Porque eu ainda, eu acho que eu ainda sou um pouco, estudante secundário nesse sentido, sabe? Eu priorizo muito a faculdade, minhas provas, eu sou aluno de iniciação científica, eu faço pesquisa lá no departamento, mas, me, acho que me dedico até razoável, esse último, esse semestre pra mim foi bem, enrolado, meu orientador até se queixou um pouco, mas eu me dedico bastante, mas chega em época de provas, eu realmente, eu largo, sabe, minhas atividades, largo tudo, as minhas férias aqui pra ficar estudando, e acho que até o inglês fica um pouco prejudicado nesse sentido!...”

Problemas pessoais e cansaço também determinam a participação e envolvimento do aluno a seguir.

A20-E.06:

R.: “ ... O que pode acontecer, como às vezes acontece, é eu chegar na sala assim, é, sem muita vontade, sabe? Assim meio cansado, com um problema que aconteceu fora né, e foram muitos esse semestre, problemas de ordem pessoal mesmo, às vezes até, aconteceu até algumas aulas do P. perguntar alguma coisa pra mim e eu não saber nem o que ele tava falando, mas assim no sentido de, tentar me omitir de, aprender, de participar, de falar, eu acho que não. Muito pelo contrário, naquilo que é participação, eu (tento) ser voluntário, quando ele quis fazer as provas orais eu fui um dos primeiros a levantar o braço pra, fazer logo esse negócio, gostei pra caramba desse teste oral ...”

Neste depoimento, ao ser questionado sobre sua auto-estima e atitudes em sala de aula, o aluno aborda a questão da auto-percepção, das comparações com o outro e do reconhecimento social.

A20-E.12:

R.: “ ...Você, você é, todo mundo na sociedade, no trabalho, no estudo né, no esporte, eu gosto pra caramba também de esporte, gosta de, de se destacar nas coisas né, eu acho que pelo próprio reconhecimento social, porque eu não acho que seria negativo, isso!”

PQ.: (E perante você mesmo?)

R.: “A você mesmo! A satisfação que cê vai ter né. Cê se tornar uma pessoa mais, sei lá, mais sociável, sei lá, mais, eh::: respeitada né, isso acaba facilitando, abrindo algumas portas pra você. Então no inglês influi, com certeza influi. Seria altamente

frustrante pra mim, entrar numa sala de inglês e ser o aluno mais fraco dessa turma né. Então eu acho que a partir do momento que eu sentir isso, eu vou mudar, acho que até mudaria o meu jeito, seria mais dedicado. Como acontece também na faculdade. Esse semestre pra mim tá, assim, eu tenho me feito essa autocrítica.”

Para o aluno abaixo, não saber, não dominar ou não entender o conteúdo, o deixa inseguro e ansioso. Sua conclusão é de que lhe falta disciplina para os estudos da língua.

A02-E.16:

PQ.: ... existem situações na aula que geram ansiedade pra você ?

A.: "Ansiedade, dívidas, que não são, eh.: + que eu não consigo.: + saber do + significado, dívida com relação a alguma palavra e que.: + ela seria a chave pra você entender uma sentença + certo ? Principalmente quando eu tô fazendo prova, sei todas as palavras da sentença mas tem uma lá que é a chave né, pra poder ligar uma e outra, se forem duas né, aquilo me dá ansiedade porque eu fico tentando então isso é um fator que me deixa ansioso + ir pra aula sem saber a matéria, por exemplo estudos dirigidos que você tem que estudar antes pra poder né + eh.: fazer um comentário + de repente não houve tempo pra fazer isso então isso me deixa ansioso sabe? A questão de não saber, não entender também me deixa muito ansioso + com vontade de + sabe ? + + "

PQ.: Com relação a tipo de atividade, não tem nenhuma que te deixa desconfortável não?

A.: "Eu acho que qualquer atividade que esteja trabalhando uma determinada matéria que eu não domine certo ? Me deixa assim meio inseguro + sabe ? Porque justamente está faltando disciplina + pegar mesmo a matéria e + sabe?"

Estes alunos também citam a pouca participação, a falta de envolvimento e o pouco tempo para os estudos como empecilhos para que se tornem melhores aprendizes.

A12-E.06:

D: "É esse lado aí né, participar mais da aula, e fora da sala eu acho que eu tinha que dedicar mais, estudar mais, ouvir mais música, ver um video prestando atenção mais na, na audição do que no, no..."

PQ.: / na legenda?/

D: "Mas eu não tenho tempo pra isso, assim, chega no final de semana, eu quero é descansar, então eu num quero nem ver caderno + "

A12-E.08:

PQ.: ... apesar que aparentemente parece que nós todos somos displicentes, mas, é eu acho assim, que é pelo fato de que todo mundo trabalha, ali já sai dali ++ correndo, num tem tempo de estuda.

PQ.: /acaba não sendo uma questão de prioridade, né/

D: "É (incompreensível) a maioria num tem tempo nem de esperar a aula acabar né, (incompreensível) já tá atrasado pra ir trabalhar, nós num somos, eu assim, nós num somos uma classe ideal, mas, dentro do possível acho que cada um procura + + a gente falha muito né, e a maioria dos alunos falta muito à aula + + "

A13-E.08:

E.: " ... o que precisa mesmo é de estudar, e como ele tem a fita em casa, agora a minha falha que tá sendo esse semestre, é falta de tempo de ficar lá, duas horas, quase todo dia pelo menos, estudando, escutando a pronúncia ou lendo alguma coisa em inglês, até que ler em inglês eu leio um pouco, mas eu preciso mais é de ouvir.

O desgaste do professor também é levado em consideração.

A13-E.09:

E.: "... É, uma que tinha que envolver mais por exemplo, são + aliás, os diálogos me envolvem muito, mas o dia que você está meio na fossa, que você tá cansado, dá preguiça, mas uma das coisas que me envolvem é o diálogo entre os alunos, que a gente e o professor TENTA, isso é uma coisa importante que ele faz, tenta, a gente por nossos termos, por as idéias da gente, os diálogos me motivam mas o dia que eu tou com preguiça também, eu fico desanimado de ter que fazer os diálogos, (risos) ... então quando você chega na aula de inglês, você tá precisando na verdade é de estar deitado (incompreensível), então muitas vezes a gente tá desmotivado, mesmo que tenha atividades que em outras ocasiões nos motivariam, talvez por você estar cansado você fica com preguiça né, até o professor já tá com preguiça nesse horário.

O aluno a seguir, afirma ter se sentido deprimido e desanimado com relação à sua aprendizagem. Ele cita como razões para isso, seu pouco rendimento, a falta de tempo para estudar e o fato de não dominar o conteúdo de forma satisfatória. Alguns alunos se preparam com antecedência para as aulas, a fim de vivenciarem as experiências em sala, com um nível de ansiedade mais baixo.

A02-E.06:

PQ.: Já houve dias em que você saiu da aula, assim, meio deprimido, assim desanimado?

A.: "Já."

PQ.: Já? Por que?

A.: "Já sim, talvez por lentidão do professor professora, talvez por ter muitas dívidas, entendeu, por estar com outras atividades, não ter tempo de estudar, então eu detesto voar na matéria, detesto não saber as coisas, sabe? Meu vocabulário tá ruim, tá eu poderia tá fazendo Destinations C agora, não quis fazer, voltei dois livros pra poder ampliar mais o vocabulário, certo? E não estou estudando muito devido a atividades extras aí, da faculdade e outras coisas, que não permite que eu dê muita ênfase ao inglês, sabe? Então é aquele negócio, eu vou ter que pegar nas férias agora, ler muito, né, eu leio pouquíssimo, quase não leio, literatura em inglês, né + + eu então vou ter que adquirir esse hábito de leitura pra poder ampliar mais o vocabulário, mas essa questão da , de sair deprimido, diversas vezes já aconteceu isso..."

Concluindo, o aluno, além de fazer auto-avaliações, é avaliado por seus colegas de classe. Essas avaliações se refletem na formação da identidade social do indivíduo e do auto-conceito acadêmico, definido por Schwarzer (1986: 14) como "o conhecimento adquirido e organizado sobre si mesmo como aprendiz." Segundo ele, "as pessoas se preocupam com sua imagem pública e competência como definida dentro de um grupo de referência e lutam para fortalecer seu senso de auto-valorização".

Os depoimentos colocados neste grupo de fatores que provocam ansiedade relacionam-se de uma maneira geral, à auto-percepção. Percebi que o desempenho insatisfatório é colocado como resultado da não dedicação aos estudos da língua, seja pela falta de tempo ou pelo cansaço, por problemas pessoais, ou mesmo preguiça.

Através de avaliações e comparações de desempenho, o aluno forma seu auto-conceito e sua auto-imagem que, sendo negativos, refletirão num aumento dos níveis de ansiedade em sala de aula.

Neste grupo de fatores intervenientes nos níveis de ansiedade, que acabo de discutir pude perceber alguns dados relativos às seguintes questões:

- Sentimento de competitividade, comparações;
- Auto avaliações negativas;
- Desejos de realizar estudos extra classe;
- Justificativas para a incompetência e desempenho insatisfatório.

No capítulo a seguir tratarei das implicações dos resultados da análise de dados para a sala de aula, o que será seguido da conclusão geral do trabalho.

CAPÍTULO IV: CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DE DADOS PARA A SALA DE AULA

Com dados para a conclusão do trabalho, tratarei agora das implicações dos resultados em duas partes:

1. Considerações Gerais
2. Alternativas para a Identificação e o Equilíbrio dos Altos Níveis de Ansiedade
3. Sugestões para pesquisas futuras

1. CONSIDERAÇÕES GERAIS

A ansiedade que aprendizes sentem ao interagirem na LA apresenta, por um lado, algumas características comuns à ansiedade de comunicação em geral, e, por outro, um complexo distinto de auto-percepções, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados à singularidade do processo de aprendizagem de uma LE. Percebi que, no contexto de sala de aula de LE, vários fatores se configuram como estímulos ao sentimento de ansiedade. Estas fontes potenciais de ansiedade de uso da língua são, algumas vezes, ligadas ao aprendiz, outras ao professor, e outras, relacionadas às práticas instrucionais:

- o professor, o(s) colega(s) ou outro interlocutor;
- a abordagem, o livro didático, as atividades, as práticas instrucionais, os eventos;
- as crenças e as expectativas do aprendizes;
- o forte envolvimento do ego;
- o receio de falhar e o de expor o "eu";
- as preocupações com a auto-imagem idealizada;
- o desejo de ser perfeito ao falar e ao pronunciar;
- o receio de julgamentos e avaliações interpessoais negativas;
- a competição;
- a baixa auto-estima;
- os sentimentos de inibição, medo e pavor;
- as percepções de si mesmos.

Os alunos parecem perceber que precisam vivenciar em sala de aula situações de comunicação para melhorar seu desempenho oral. Eles precisam ser ajudados a equilibrar as duas forças ou tensões: a da ansiedade que impulsiona e a da que debilita ou inibe.

Alguns alunos podem sentir uma ameaça a seu ego exposto em situações de comunicação em LE. Diferentes alunos demonstram, normalmente, reações diferenciadas, em função de características de personalidade individuais frente aos diversos eventos,

tarefas e situações de aprendizagem da língua. Uma tarefa que, para A1, provoca um estado de ansiedade do tipo inibidora, pode, para A2, provocar o estado de ansiedade do tipo facilitadora.

Os alunos parecem precisar de uma dose individual, pessoal de tensão e ansiedade para reagirem positivamente aos procedimentos de ensino, adquirindo, assim, competência na língua.

Em suma, ansiedade parece ser, às vezes, um estímulo positivo, e, às vezes, negativo, dependendo do seu grau, sendo que existem variações entre indivíduos.

2. ALTERNATIVAS PARA A IDENTIFICAÇÃO E O EQUILÍBRIO DOS NÍVEIS DE ANSIEDADE

Percebi que foi reconhecida a necessidade de se diminuir o controle e o tempo de fala do professor de línguas e de aumentar a produção dos alunos para um maior desenvolvimento da competência comunicativa destes. Faz-se necessário agora uma maior conscientização de que isto implica um maior desenvolvimento do “eu” e mais exposição da face. Para o aluno manipular as impressões que serão formadas sobre si em um língua que não domina, não é tarefa fácil. Ele tenderá a temer e evitar situações de comunicação que se configurarão como ameaças, salvando, assim, a sua face.

Um aprendiz de línguas ansioso é menos eficiente e, portanto, deve ser despendido um esforço maior no sentido de ajudá-lo. Os estímulos que geram a ansiedade variam entre os indivíduos. As reações de ansiedade são bastante idiossincráticas, o que dificulta o trabalho dos envolvidos. Tal tarefa também não é fácil e exige que o professor conheça bem seus alunos e possua uma boa dose de sensibilidade.

Embora a eliminação total da ansiedade em sala de aula de línguas não seja algo possível nem desejável, o professor pode fazer muito para ajudar a equilibrar os níveis de ansiedade para que esta seja do tipo facilitadora e não debilitadora para os aprendizes. Para isso, ele não precisa de conhecimentos especializados de outras áreas; algumas atividades e procedimentos simples podem ser adotados por ele. Várias sugestões podem ser colocadas no sentido de ajudar o aluno a trabalhar seus sentimentos e a se sentir cada vez mais positivo com relação às suas experiências de comunicação.

Uma sugestão para possibilitar ao professor criar uma atmosfera mais propícia à comunicação oral em sala é permitir que ele acompanhe a turma por um período de tempo mais longo, aprofundando assim o conhecimento de seus alunos e das relações interpessoais.

O professor pode criar um ambiente amigável e livre de tensões, agir de maneira cordial, recompensar o esforço, as tomadas de riscos e a comunicação bem sucedida dos alunos. A auto-confiança, a confiança no professor e um espírito de camaradagem entre os alunos são elementos importantes que contribuem para um maior equilíbrio do sentimento de ansiedade.

O ambiente pode ser melhorado através da realização de trabalho em duplas ou pequenos grupos, jogos, simulações e atividades que enfatizem o significado, ao invés da correção lingüística.

O professor deve encorajar os alunos a se ajudarem uns aos outros, desenvolvendo o sentimento de camaradagem entre eles. O outro deve ser visto como um apoio e recurso, e não, como uma ameaça.

Uma discussão em sala sobre os mitos e a realidade da aprendizagem de uma LE pode ser muito útil para que os alunos reflitam sobre suas crenças e expectativas. Tal discussão pode, por exemplo, levar a compreensão de que a competência, e não a perfeição, deve ser a expectativa do aluno. O aprendiz deve ser conscientizado de que, embora se almeje a correção e a fluência, os erros e as disfluências são naturais, partes inevitáveis e essenciais do processo de aprendizagem, principalmente, quando eles tentam usar a língua alvo de maneira criativa. Vale a pena apontar que, mesmo falando a língua materna, os indivíduos, muitas vezes, se mostram disfluents e realizam regressões.

Escrever diários pode ser uma maneira de descobrir situações e percepções que, de maneira consistente, produzem alta ansiedade. A reflexão intrapessoal sobre o processo de aprendizagem pode ajudar os alunos a determinarem seus sentimentos de apreensão nas situações de uso da LA e buscar maneiras de equilíbrio.

O aluno, por seu lado, pode contribuir, sendo menos competitivo e desenvolvendo expectativas mais realísticas.

Um dos tratamentos contra ansiedade mais eficientes se fundamenta em situações em que os indivíduos ansiosos se imaginam funcionando de maneira eficiente e confortável

na situação provocadora de ansiedade (Horwitz, 1991). O indivíduo deve se imaginar usando a língua com facilidade e calma. Quando esta imagem puder ser estabelecida, o aluno deve, então, se imaginar encontrando dificuldades e superando-as. A prática de relaxamento frente às circunstâncias provocadoras de ansiedade pode ser bastante útil para aliviar as reações fortes.

Segundo Powell (in Horwitz, 1991), uma das maneiras mais importantes de aliviar reações mais leves de ansiedade debilitadora é reconhecer a existência deste sentimento e o fato de que outros também o experimentam. Para isso, uma alternativa é uma das atividades propostas por Crookball e Oxford (1991) que lida com o problema de maneira direta: é uma adaptação da atividade "Agony Column", onde os alunos assumem diferentes papéis nos diferentes estágios. Eles escrevem cartas contando sobre alguma dificuldade em particular ou algum sentimento negativo com relação à aprendizagem da língua. No final da carta, um conselho é solicitado. Num segundo momento, as respostas às cartas são elaboradas em grupos e enviadas. A atividade é finalizada com uma discussão do grupo todo, onde cada aluno tem a oportunidade de expor sua reação ao conselho recebido. Esta atividade pode ser útil àqueles que desejam entender e reduzir o alto sentimento de ansiedade.

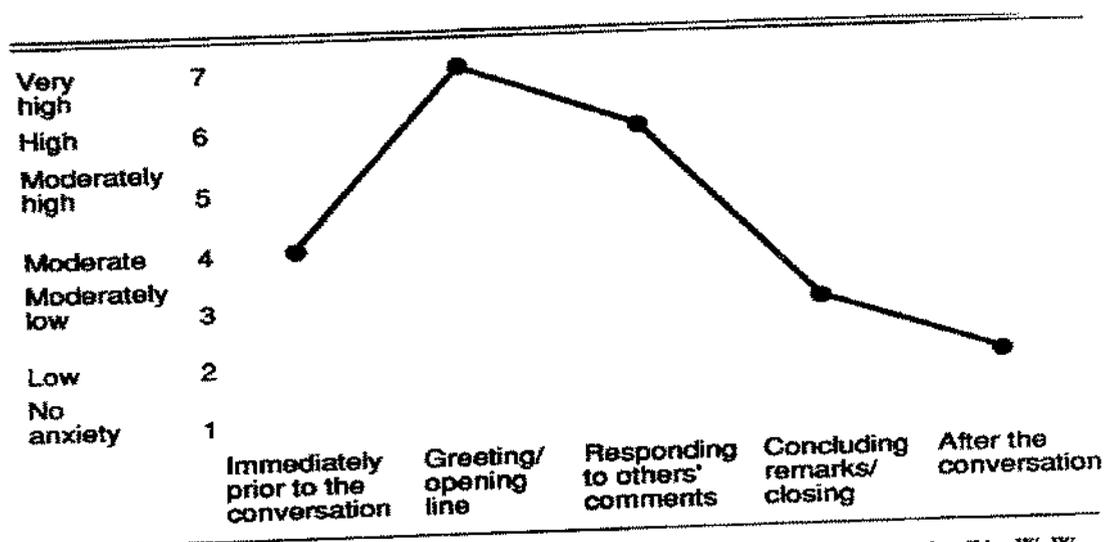
Nesta mesma linha, Foss e Reitzel (1991) propõem a terapia emotiva racional, que se baseia na pressuposição de que crenças irracionais são fontes de ansiedade, quando se antecipa uma situação de comunicação. Os alunos devem ser ajudados a reconhecer tais crenças, a aprender a interpretar tais situações de maneira mais realista e, assim, escolher a participação, ao invés de evitar as situações que envolvem conversação.

O professor pode solicitar aos alunos que produzam uma lista de seus receios ao falar a LA. Ao ver tal lista no quadro, deve permitir que os alunos percebam que não estão sozinhos com seus medos, e, assim, encorajá-los a relaxar em seus esforços de usar a LE. Pode ser demonstrado que cada uma das crenças listadas parte de pressupostos improdutivos e irracionais. Os alunos poderão, a partir daí, começar a desenvolver expectativas mais realistas com relação ao seu próprio desempenho.

Foss e Reitzel (op.cit) sugerem o uso da interpretação oral que envolve o treinamento e leitura oral de um "roteiro" (poemas, partes de histórias) perante um público. Nos "roteiros" são praticados a pronúncia, entonação, volume e "timing". A ênfase volta-

se para a interpretação dos textos em termos do significado das, e por trás das palavras que estão no papel. Os "scripts" não são memorizados, mas bastante praticados, para que o aluno não tenha que ler cada palavra do texto. O fato de estarem apresentando o texto de outros, pode, para muitos alunos, diminuir a ansiedade de comunicação.

Uma outra alternativa é o gráfico de ansiedade desenvolvido por Brownell e Katula (1984) e adaptado por Foss e Reitzel. Este gráfico ajuda o aluno a entender melhor a natureza de sua ansiedade e determinar quando esta é mais alta em dada interação. Com estas informações ele aborda a situação de forma mais realista. O aluno vai perceber, também com o uso do gráfico, que, falar uma outra língua, não é um processo uniforme, consistentemente difícil e detonador de ansiedade.



From "The Communication Anxiety Graph: A Classroom Tool for Managing Speech Anxiety" by W. W. Brownell and R. A. Katula, 1984. *Communication Quarterly*, 32, p. 245. Copyright 1984 by the Speech Communication Association. Adapted by permission.

FIGURE 1 An anxiety graph

A dessensibilização sistemática é um possível recurso, cujo objetivo é fazer com que a pessoa tenha reações ou respostas positivas frente a situações ou fatores ansiogênicos. Esta técnica tem se mostrado efetiva especialmente quando o problema é um fracasso anterior em aprendizagem de língua.

São usados dois processos, sendo que, no primeiro, a pessoa imagina uma situação que lhe causaria ansiedade; tais situações são classificadas em níveis de dificuldade. O aluno pode imaginar, por exemplo, um diálogo com um garçom, uma conversa ao telefone, e também, falar consigo mesmo. O segundo processo exige a participação em situações semelhantes às da vida real. O aluno é colocado em situações que, possivelmente, lhe

provocariam ansiedade, como fazer reservas em um hotel ou solicitar serviços de um profissional.

Sendo a proficiência no uso da LA o objetivo da aprendizagem, os alunos ansiosos devem ser expostos a situações de língua “*in vivo*”. O uso do rádio, televisão, software, fitas de áudio e vídeo, visitas de falantes nativos, são recursos que podem ser utilizados. A língua alvo deve ser usada o máximo possível também como meio de dessensibilização sistemática para ansiedade de compreensão.

Na reestruturação cognitiva, o objetivo é promover a conscientização do comportamento verbal e não-verbal da pessoa ansiosa e reestruturar cognitivamente antecipações não realísticas, tais como, receio do fracasso ou de ser ridicularizado.

A reestruturação cognitiva é uma outra técnica de modificação de comportamentos e reconhece que a maioria das ansiedades são provocadas pela maneira irracional com que as pessoas interpretam seus mundos, isto é, que suas auto-verbalizações levam a afirmações auto-destrutivas.

Esta reestruturação envolve quatro passos:

- 1- explicar que ansiedades irreais são o resultado de “coisas” aflitivas que a pessoa diz para si própria sobre a situação;
- 2- treinar a pessoa a identificar auto-verbalizações específicas que ela emite, quando em situações provocadoras de ansiedade, e das quais não está consciente;
- 3- convencer a pessoa da natureza auto-destrutiva e irracional de tais verbalizações;
- 4- criar e reforçar verbalizações alternativas construtivas.

Discussões em sala sobre os sentimentos dos alunos e racionalizações sobre aprendizagem da língua são positivas.

Finalmente, a técnica da criação de modelos e a participação guiada consiste em fornecer um modelo de desempenho bem sucedido para a pessoa, e depois, guiá-la em direção ao seu próprio desempenho positivo em atividades que teme.

A técnica é baseada no reconhecimento de que o desempenho bem sucedido é o meio mais eficiente de modificar ansiedades ligadas e o princípio é organizar o ambiente e

apoiar a pessoa, para que a ocorrência de ansiedade seja reduzida o bastante a fim de garantir uma experiência positiva. À medida que o indivíduo continua seu bom desempenho, o modelo ou guia vai sendo retirado gradualmente, até que ele consiga desempenhar a tarefa ou comportamento sem ansiedade.

Estas técnicas parecem ajudar os alunos a identificar e superar ou diminuir seus medos, além de criarem e reforçarem uma auto-imagem positiva.

3 - SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS:

Posteriores estudos sobre o tema no contexto brasileiro, poderiam ser conduzidos investigando, por exemplo, o nível de proficiência ou o desempenho oral em LE com uma amostra de sujeitos dos tipos:

- a) - mais ansiosos e menos ansiosos,
- b) - iniciantes e de nível intermediário ou avançado, ou utilizando-se dois tipos diferentes de abordagens de ensino.

CONCLUSÃO

Este trabalho me leva a concluir que, apesar de estarmos todos, professores de LE, imbuídos da responsabilidade de levarmos nossos alunos à competência na língua alvo, ainda oferecemos tipos de atividades, procedimentos e determinadas posturas em sala de aula que podem se configurar em sérios problemas e perigos caso não estejamos cientes da relevância do fator ansiedade no desenvolvimento da competência oral dos aprendizes. Esta constatação é o resultado de minha análise sobre os dados coletados, os quais me mostraram que, sem dúvida, muito do que acontece, dizemos e fazemos, apesar de nossa boa intenção, pode provocar em alguns aprendizes o sentimento de ansiedade.

Como propõe Lighthall (1970:5), o perigo e a ansiedade não "caem exclusivamente dentro do excepcional e do patológico", mas, "intervêm regularmente nos interesses, nas tarefas e nos pensamentos de nossos alunos e de nós próprios". Portanto, acredito que a eficiência dos professores "esteja influenciada pela medida de nossa sensibilidade ante o perigo e a ansiedade, e pela compreensão destes fatores" (op. cit).

A prática oral da LE tem sido minha grande preocupação e a busca dos fatores intervenientes nesta competência me levou a caminhos que me mostraram alguns resultados dos meus questionamentos, colocados no início deste trabalho e que, agora retomo:

- Qual é a relação entre ansiedade e comunicação oral em LE?
- Que tipos de manifestações podem ser relacionadas com o estado de ansiedade?
- Como a ansiedade pode interferir no desempenho oral do aprendiz?

Conforme os dados que consegui reunir, através do referencial teórico, das entrevistas e das pesquisas de campo, até o momento, posso reafirmar a evidência de que à maior ansiedade debilitadora corresponde uma menor competência oral do aprendiz. Ou seja, a ansiedade de uso de língua estrangeira tem um impacto negativo no desempenho dos

aprendizes assim como o inverso também é verdadeiro: o desempenho insatisfatório pode ser detonador da ansiedade.

Quando em níveis altos, a ansiedade provoca um mau desempenho; imobiliza o aprendiz, faz com que ele fuja ou evite situações de perigo e ameaça e desorganiza seus processos cognitivos. Isto, por sua vez, impedirá que ele, através de sua competência comunicativa, estabeleça sua identidade social e acadêmica.

Para reduzir o efeito debilitador desse tipo de ansiedade, os professores precisam se conscientizar das diferenças individuais em termos de estados afetivos, responder a elas de maneira adequada, apoiar o aluno no sentido de ensinar-lhe a lidar com esta emoção ou enfrentar as ameaças percebidas.

Em minha sala de aula posso buscar conhecer melhor meus alunos e perceber se ele está limitando seu potencial de aprendizagem construindo uma muralha em torno de si mesmo como uma proteção contra a ansiedade. Esta muralha pode se configurar em indiferença em sala, faltas às aulas, silêncio, uso de estratégias de fuga, entre outras atitudes.

A ansiedade pode interferir no desempenho oral, na medida em que o aluno começa a perceber uma situação como perigosa ou ameaçadora. Assim, com referência a esta questão, posso concluir que:

- ao ser proposta uma atividade oral a alunos ansiosos, estes, apresentam mais dificuldades em demonstrar o conhecimento que adquiriram, do que os alunos não ansiosos;
- a ansiedade interfere no uso da linguagem oral, na medida em que dificulta os processos de resgate de itens lingüísticos da memória;
- o medo e a ansiedade diminuem o interesse dos alunos pela LE, o que provoca uma exigência maior de tempo e esforço para o desenvolvimento da aprendizagem;

- alunos ansiosos, apresentam um desempenho oral fraco no início do curso, e os efeitos cumulativos da ansiedade levam por conseguinte, a um desempenho ruim continuado;
- a ansiedade prejudica a fluência e a pronúncia da LE, enquanto elemento provocador da baixa auto-estima;

A ansiedade em níveis inadequados envolve uma paralisação, em maior ou menor grau, das atividades produtivas do indivíduo em sala em várias frentes: suas capacidades de pensar e sentir, assim como sua capacidade de planejar e agir. Esse efeito empobrecedor da ansiedade está subentendido no ditado comum: “A ansiedade anula o trabalho”.

Porém, uma quantidade moderada de ansiedade tem um efeito construtivo sobre o organismo e pode ser um estímulo à eficiência. A ausência de um mínimo de tensão, a falta de disposição para correr riscos, o descompromisso de assumir metas e ser avaliado em função das mesmas conduzem a uma dose de passividade e acomodação, que afeta diretamente o desempenho dos alunos.

A auto-realização só pode ocorrer quando o indivíduo se defronta com experiências geradoras de ansiedade e as supera. Na sala de LE o aluno deve aproveitar as possibilidades de comunicação, enfrentá-las e superar as ameaças potenciais à sua face. Ao passar pelas experiências geradoras de ansiedade o indivíduo busca a realização de seu “eu”. Assim sendo sua auto-estima se eleva.

Em suma, um aumento moderado de ansiedade como estado durante uma situação de desempenho da aprendizagem em sala de aula pode ser útil, se motivar o aluno a aumentar seus esforços e a concentrar sua atenção. Este nível de ansiedade, considerado ótimo, conduz à ação, ao enfrentamento da situação de ameaça e ajuda a lidar com os desafios que se lhe apresentam.

Assim, com referência a esta questão, posso concluir que:

Pude, durante o trabalho, registrar várias manifestações de ansiedade nos alunos, algumas citadas por eles, outras, apenas observadas. Estas mesmas manifestações, também são relatadas por Lighthall (1970, 8-9):

- emoção semelhante ao temor, que exige alívio, podendo ser leve ou aguda, e que provoca mudanças no sistema nervoso e órgãos que são transmitidos a todo o corpo;
- tendência para reações de autodefesa ou de retraimento, que, na verdade, provocam uma outra reação importante: a repressão. A repressão chega a ser considerada trágica por Lighthall (1970:26), porque é capaz de tirar "do indivíduo, a oportunidade de aplicar ao perigo, sua crescente capacidade de compreensão e controle";¹³
- tendência do sentimento de ansiedade de se manifestar em um número cada vez maior de situações relacionadas;
- sentimentos de frustração e impotência.

Alunos ansiosos, apresentam comportamentos bastante instáveis, quando expostos a situações que se lhes parecem "perigosas". Então, se o aprendizado de línguas envolve fortes emoções positivas e negativas, e se o componente interfere no desempenho do aluno, esse mesmo componente pode determinar grande parte do sucesso ou do fracasso desse aluno.

Em situações de comunicação oral, mais que em outras que pude avaliar, a preservação da auto-imagem é o que mais determina o equilíbrio psicológico do aluno e, portanto, é aí que o componente afetivo se relaciona com o aprendizado.

Apesar da reconhecida importância desse componente nas relações de sala de aula, Stevick (Stern, 1983:375) critica o fato de ele não ser suficientemente reconhecido no ensino de línguas. Ele retoma a idéia de que "a psicanálise sugere que a linguagem não está

¹³ Tradução minha

ligada apenas ao pensamento como também à vida afetiva do homem, lançando a idéia de unir o intelecto e o afetivo”.

Durante todo o meu trabalho, principalmente, nas observações e depoimentos de alunos em sala de aula, percebi que a ansiedade e o desempenho estão relacionados a tal ponto, que todo o processo de aprendizagem pode se comprometer, caso os fatores intervenientes no nível de ansiedade não sejam controlados devidamente. Desses fatores, os que mais se evidenciaram nos diários e entrevistas foram:

1. O OUTRO (colega, professor ou outro interlocutor) - Pode provocar desequilíbrio, quando é percebido como ameaça. Esse desequilíbrio se manifesta, através do receio de ridicularização, sentimento de constrangimento, mecanismos de defesa, incapacidade para controlar a imagem criada, timidez e sentimento de fracasso e humilhação.
2. A ABORDAGEM (método, atividades, tarefas) - É capaz de provocar desencontro entre as expectativas do professor e do aluno, levando à desvalorização da atividade. Esse desencontro se manifesta através da falta de motivação, críticas à metodologia utilizada, principalmente às atividades de conversação (causadoras de reações de ansiedade), do tempo de espera do professor, da insatisfação com o livro didático e outros.
3. A APREENSÃO À COMUNICAÇÃO (exposição do "eu", avaliações, julgamento) - Produz o sentimento de incapacidade para a realização das tarefas propostas, em situações de avaliação em sala de aula ou quando o aluno se vê em diante de um possível julgamento de desempenho. Numa atitude defensiva, ele pode se calar, na tentativa de preservar sua auto-imagem, pode, ainda, por não conseguir se comunicar de maneira adequada, desenvolver sentimento de frustração e vergonha. E mais: preocupações de auto-desaprovação, interferindo nas atividades cognitivas, adoção de atitudes de fuga, antecipação dos erros, irritabilidade em função da correção do professor, reforço da percepção de incompetência, através da fuga das situações de comunicação.

4. REAÇÕES EMOCIONAIS (silêncio, timidez, choque, pavor, inibição, medo, auto-percepção de nível) - Originam -se no foro íntimo do aluno. A ansiedade, aqui, não se manifesta em uma só intensidade, variando de um sentimento de cautela, à insegurança, à apreensão, ao pânico. Sem dúvida, as reações emocionais intensas conduzem a erros e determinam a repressão, que bloqueia a memória.

5. AUTO-PERCEPÇÃO (auto-avaliação, comparações, auto-conceito) - A formação de um conceito de si e de uma imagem de si mesmo positivos é importante para o desenvolvimento de um sentimento de auto-estima elevado. A antecipação do fracasso se dá principalmente pela auto-estima baixa.

O que o professor poderia fazer para tentar equilibrar o sentimento de ansiedade em níveis positivos? Eis algumas sugestões:

- usar material apropriado para o nível do aluno;
- estimular a auto-confiança;
- proporcionar mais experiências de sucesso do que de fracasso;
- definir objetivos de curso claros e alcançáveis;
- estabelecer níveis de expectativas de desempenho reais;
- fornecer ao aluno “*feedback*” com relação a seu progresso;
- observar o clima social em sala de aula;
- dar aos alunos oportunidade de externar seus sentimentos e preocupações;
- solicitar tarefas de casa que poderão melhorar seu desempenho nas atividades da aula seguinte;
- elogiar o bom desempenho;
- fornecer apoio emocional positivo;
- não exigir com insistência o desempenho de tarefa na qual o aluno realmente não está obtendo sucesso;
- testar apenas o que foi ensinado;

- não ter expectativas de que o aluno acompanhe colegas de nível superior;
- permitir que o aluno tenha tempo para reflexão em sala;
- permitir que os alunos opinem sobre procedimentos e tarefas;
- incentivar com entusiasmo e recompensar a participação;
- não exigir habilidades de produção ainda não adquiridos.

Finalmente, a ansiedade está envolvida no desenvolvimento do "eu" em todos os significados da palavra. Desde seu nascimento, o indivíduo aprende a incorporar à sua consciência e à sua conduta, as atividades aprovadas e a excluir as geradoras de ansiedade. Sob esse ponto de vista, o "eu" se forma com a função de preservar a segurança do indivíduo e protegê-lo da ansiedade.

O indivíduo que não possui a habilidade de comunicar é incapaz de estabelecer sua identidade social.

E concluo: "o desenvolvimento dos aspectos positivos do "eu" se dá, na medida em que o indivíduo enfrenta, suporta e destrói as situações geradoras de ansiedade".

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, M. E. D. A. , (1995). **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas. SP; Papirus.
- BACKMAN, N. (1976). Two Measures of affective factors as they relate to progress in adult language learning. **Working Papers in Bilingualism**, 10, 100-122.
- BAILEY, K. M. & OCHSNER, R. (1983). A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science? In: BAILEY, K.M. LONG, M. H. and PECK, S. **Second Language Acquisition Studies**. Rowley, Mass.: Mewbury House.
- BAILEY, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. **Classroom Oriented Research In Second Language Acquisition**. Ed. Herbert W. Seliger, & Michael H. Long. Rowley, MA. Newbury House, 67-102.
- BAILEY, K. M. (1991). Diary studies of classroom language learning: The doubting game and the believing game. 60-102. In E. Sadtono, **Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom**. Anthology Series 28. Singapore: RELC.
- BECK, A. T., EMERY & GRENKS, R. (1985). **Anxiety Disorders and Phobias.: A Cognitive Perspective**. New York: Basic Books.
- BEEBE, L. M. (1983). Risk-taking and the language learner, In: SELIGER and LONG: 39-66. **Classroom Oriented Research in SLA**. Rowley, M A: Newbury House.
- BIALYSTOK, E. (1990). **Communication Strategies: A psychological Analysis of Second-Language Use**. Oxford. Basil Blackwell.
- BROWN, H. D. (1987). **Principles of Language Learning and Teaching** (2^a. ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BROWNELL & KATULA. (1984). The communication anxiety graph: A classroom tool for managing speech anxiety. **Communication Quarterly**, 32, 243-249.
- CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 17:133-144.
- CAZDEN, C. B. (1988). **Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- CHAFE, W. L. (1970) **Meaning and the Structure of Language**. Chicago. University of Chicago Press.
- CHAFE, W. L. (1973). **Language and Memory**. *Language* 49: 261-281.

- _____ (1994). **Discourse, Consciousness and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing**. Chicago: University of Chicago Press.
- _____ (1980). **Some Reasons for Hesitating**. I.H.W. Dechert & M. Raupach. Temporal variables in speech (pp. 169-180). The Hague: Mouton.
- CHAISTAIN, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. **Language Learning**, 25, 153-161.
- _____ (1976). **Developing Second Language Skills: Theory to Practice**. Chicago. Rand McNelly,
- CHAUDRON, C. (1988). **Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning**. Cambridge. Cambridge University Press,
- CHOMSKY, N. (1965). **Aspects of the Teory of Syntax**. MIT Press.
- COHEN, Y. & NORST, M. J. (1989). Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. **RELC Journal**, 20, 61-77.
- COOPER, P. J. (1984). **Speech Communication for the Classroom Teacher**. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- COPE, J. A. (1991). Foreign language classroom anxiety: Institutional responses. In E. K. Horwitz & D. J. Young **Language anxiety: From theory and research to classroom implications**. New Jersey: Prentice Hall.
- CORDER, S. (1967). The significance of learner's errors. **International Review of Applied Linguistics** 5: 161-70.
- COVINGTON, M. V. (1986). Anatomy of the failure-induced anxiety: The role of cognitive mediators. In SCHWARZER, R. **Self-related Cognition in Anxiety and Motivation**. Hillsdale, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- CROOKALL, D. & OXFORD, R. (1991). Dealing with anxiety: some practical activities for language learners and language trainees. In: HORWITZ, E. K. & YOUNG, D. J. **Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications** (pp. 3-14). New Jersey: Prentice-Hall.
- CURRAN, C. A. (1976). **Counseling Learning in Second Languages**. Apple River, Il: Apple River Press.
- DALY, J. A., & McCROSKEY, J. C. (1984). **Avoiding Communication: Shyness, Reticence, and Communication Apprehension**. Beverly Hills, CA: Sage.

- DEFFENBACHER, J. L. & D. M. PAYNE. (1978). Relationship of apprehension about communication to fear of negative evaluation and assertiveness. **Psychological Reports**, 42, p. 370.
- EHLICH. (1986). Discurso escolar: Diálogo? **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 11, 145-72.
- EI DASH, L. G. (1993). Compreensão auditiva em língua estrangeira: efeito de visuais e atitudes. **Tese de Doutorado**. Unicamp. IEL.
- ELLIS, R., TANAKA, Y. & YAMAZAKI, A. (1994). Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings. **Language Learning**, 44,3, 449-491.
- ELLIS, R. (1985). **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford. Oxford University Press.
- ELY, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. **Language Learning**, 36, 1-25.
- ERICKSON, F. (1985). **Qualitative Methods in Research on Teaching**. The Institute for Research on Teaching, Michigan.
- EYSENCK, M. W. (1979). Anxiety, learning and memory: A reconceptualization. **Journal of Research in Personality**, 13, 363-385.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (1983). **Strategies in Interlanguage Communication**. Longman.
- FAITH, S. S. (1982). The relationship between anxiety and oral performance in a foreign language. **Unpublished Master's Thesis**. The University of Texas at Austin.
- FELDER, R. M. & HENRIQUES, E.R. (1995). Learning and Teaching styles in foreign and second language education. **Foreign Language Annals**, 28, nº 1.
- FOSS, K. A., & REITZEL, A. C. (1982) Communication apprehension: Resources for the instructor. **Communication Education**, 31, 195-203.
- _____. (1991). A relational model for managing second language anxiety. In: HORWITZ, E. K. and YOUNG, D. J. **Language Anxiety**, 129-40. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- FREEMAN, D. & LONG, M.H. (1991). **An Introduction to Second Language Aquisition Research**. New York: Longman.
- FREUD, S. (1923). **The Problem of Anxiety**. New York: Norton.

- GARDNER, R. C., LALONDE, R. N. & MOORCROFT. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: correlational and experimental considerations. **Language Learning: A Journal of Applied Linguistics**. 35,207-227.
- GATTEGNO, C. (1972). **Teaching Foreign Languages in School: The Silent Way**. New York: Educational Solutions.
- GOFFMAN, E. (1959). **The Presentation of the Self in Everyday Life**. Anchor Books. New York.
- _____. (1967). **Interaction Ritual**. Garden City, N.Y.: Anchor.
- GOLDSTEIN, K. (1939). **The Organism: A Holistic Approach to Biology**. New York. American Book Co.
- GREGG, K. R. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. **Applied Linguistics**, vol. 5 2,79-100.
- HITCHCOCK, G. & HUGHES, D. (1989). **Research and the Teacher**. London: Routledge.
- HORWITZ, E. K. (1996). Even teachers get the blues: recognizing and alleviating language teachers feelings of foreign language anxiety. **Foreign Language Annals**, 29, n. 3,365-372.
- HORWITZ, E. K., & YOUNG, D.J. (1991). Afterword. In: Horwitz, E. K. & Young, D. J. **Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B. & COPE, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. In: HORWITZ, E. K., & YOUNG, D. J. (1991). **Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall., 27-36.
- IZARD, C. E., & TOMKINS, S. S. (1966). Affect and behavior: Anxiety as a negative effect. In: Spielberger, C. D. **Anxiety and Behavior**. New York: Academic Press.
- KLEINMAN, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. **Language Learning**, 27,93-107.
- KRASHEN, S. and SCARCELLA, R. (1978). On routines and patterns in language acquisition and performance. **Language Learning**. 28,151-167.
- KRASHEN, S. D. (1981). **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford. Pergamon.
- _____. (1982). **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon.

- _____ (1985). **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London: Longman Press.
- KREITZBERG, C. B. (1978). The effect of anxiety on direction of attention and short-term memory. **Unpublished doctoral dissertation**. City University of New York.
- LAMENDELLA, J. (1977). General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and nonprimary language acquisition. **Language Learning**, 27,155-196.
- LAZARUS, R. & AVERILL, J. (1942). Emotion and cognition: with special reference to anxiety, In: Spilberger, C. (org.), **Anxiety: Current Trends in Theory and Research**. Vol. II. New York: John Wiley & Sons, 241-283.
- LEARY, M. R. (1982). Social anxiety. In: Wheeler, L. **Review of Personality and Social Psychology** (Vol. 3). Beverly Hills, CA: Sage.
- LEARY, M.R. (1983). Social anxiousness: The Construct and its measurement. **Journal of Personality Assessment**, 47,66-75.
- LERNER, B. (1986). Student self-esteem and academic excellence. **The Education Digest**, 52,32-35.
- LEVELT, W.J.M. (1989). **Speaking : From Intention to Articulation**. Cambridge, Mass: MIT Press.
- LEVINE, J. M. & MORELAND, R. L. (1986). Outcome comparisons in group contexts: Consequences for the self and others. In: SCHWARZER, R. **Self-related Cognition in Anxiety and Motivation**. Hillsdale, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- LIGHTHALL, F. (1970). **La Ansiedad en Relacion con el Pensamiento y el Olvido**. Libreria Del Colegio. Buenos Aires.
- LITTLEWOOD, W. (1984). **Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1992). **Teaching Oral Communication: A Methodological Framework**. Cambridge. BlackWell. 31.
- MACHADO, R. O. A. (1992). A fala do professor de língua estrangeira: Alguns subsídios para a formação de professores. **Dissertação de Mestrado**. UNICAMP.
- MACINTYRE, P. D. & GARDNER, R. C (1988). Anxiety factors in language learning. **Research Bulletin** n 677. London, Ontario: The University of Western Ontario, Department of Psychology.

- _____. (1989). Anxiety and second language learning. **Language Learning**, 39,251-275.
- _____. (1991). Language anxiety: its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. **Language Learning**, 41, 513-534.
- _____. (1992). Anxiety and language learning from a stages of processing perspective. **Unpublished doctoral dissertation**. The University of Western Ontario, London, Ontario.
- _____. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. **Language Learning**, 44,2.
- MACINTYRE, P. D. (1988). The effect of anxiety on foreign language learning and production. **Unpublished master's thesis**. The University of Western Ontario, London.
- MARCUSCHI, L. A. (1986). **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática.
- MAY, R. (1977). **O Significado de Ansiedade**. Rio de Janeiro. Zahar Editores S. A.
- McCOY, I. R. (1979). Means to overcome the anxieties of second language learners. **Foreign Language Annals**, 12,185-189.
- McCROSKY, J. C. (1970). Measures of communication-bound anxiety. **Speech Monographs**, 37, 269-277.
- _____. (1975). Validity of the PRCA as an index of oral communication apprehension. In: McCROSKY, J. C.. Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. **Human Communication Research**. Vol. 4, n. 1, 78-96.
- _____. (1977). Classroom consequences of communication apprehension. **Communication Education**, 26, 27-33.
- _____. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. **Human Communication Research**, 4, 78-96.
- McCROSKY, J. C., & ANDERSEN, J. (1976). The relationship between communication apprehension and academic achievement among college students. **Human Communication Research**, 3, 73-81.
- McCROSKY, J. C., DALY, J. A., RICHMOND, V. P. & FALCIONE, R. L. (1977). Studies of the relationship between communication apprehension and self-esteem. **Human Communication Research**, 3, 269-277.
- McLAUGHLIN, B. (1978). The monitor model: Some methodological considerations. **Language Learning**, 28. 309-332.

- _____. (1985). **Second Language Acquisition in Childhood**. Hillsdale. L. Erlbaum.
- _____. (1987). **Theories of Second Language Learning**. London. Edward Arnold.
- McLAUGHLIN, M.L. (1984). **Conversation: How Talk is Organized**. Sage, Berveley Hills.
- MESSING, Lynn S. (1991). Is there an affective filter? In: **Delaware Linguistic Papers**. Delaware. 76-85.
- MORRIS, L. W. & PONATH, P. M. (1986). Differences in anxiety among androgynous women: Relation to achievement motivation variables. In: SCHAWRZER, R. **Self-related Cognitions in Anxiety and Motivation**. Hillsdale. Erlbaum Publishers.
- MORRISON, D.M. & LOW, G. (1983). Monitoring and the second language learner. In: RICHARDS, J. C. & SCHMIDT, R.W. **Language and communication**, 228-250. London: Longman.
- MOWRER, O. H. (1939). A stimulus-response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. **Psychological Review**, 46,553-565.
- MULAC, A. & SHERMAN, R. A. (1974). Behavioral assessment of speech anxiety. **The Quarterly Journal of Speech**. Vol. 60. n. 2,134-143.
- NELSON, K. E. (1985). A study of the spread of English through the application of foreign language planning: a sociolinguistic survey of English language attitudes, uses and needs among Brazilian university students. **Dissertação de doutorado**. Tulane University.
- OXFORD, R. (1990). **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. New York: Newbury House/Harper & Row.
- PAUL, G. L. (1966). **Insight vs. Desensitization in Psychotherapy**. Stanford, CA: Stanford University Press.
- PEPITONE, A. (1967). Self, social environment and stress. In Appley and Trumbull **Psychological Stress: Issues and research**. N.Y: Appletone-Century-Crofts. 182-208.
- PESSOTTI, I. (1978). **Ansiedade**. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária Ltda
- PHILLIPS, E. M. (1992) The effects of language anxiety on student's oral test performance and attitudes. **The Modern Language Journal**. 76,15-26.
- PHILLIPS, G. M. (1965). The problem of reticence. **Pennsylvania Speech Annual**. 22, 22-38.

- _____ (1968). Reticence: Pathology of the normal speaker. **Speech Monographs**, 35,39-49.
- PORTER, P. et al. (1990). An ongoing dialogue: Learning logs for teacher preparation. In RICHARDS J. C. & NUNAN D.
- PRICE, M. L. (1986). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In Horwitz, E. K. & Young, D. J. **Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications**. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- RICHARD, J.C. et al (1993). **Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Singapore. Longman.
- RICHARD-AMATO, P. A. (1988). **Making it Happen: Interaction in the Second Language Classroom**. New York. Longman.
- RIVERS, W. (1981). **Teaching Foreign Language Skills**. Chicago: University of Chicago Press.
- RODRIGUES, C. (1994). Afetividade e inconsciente na didática de línguas. **D.E.L.T.A.**, Vol.10, n. 1,7-19.
- RUBIN, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. **TESOL Quarterly**, 9,41-51.
- SARASON, I. G. (1975). Anxiety and self-preoccupation. In: SPIELBERGER, C. D. & SARASON, I. G. **Stress and Anxiety**. New York, John Wiley & Sons. Vol. 2,27-44.
- _____ (1978). The test anxiety scale: Concept and research. In: C. D. SPIELBERGER & I. G. SARANSON. **Stress and Anxiety**: Vol. 5 193-216. Washington, D. C: Hemisphere.
- _____ (1986). Test anxiety, worry, and cognitive interference. In: SCHARZER, R. **Self-related Cognition in Anxiety and Motivation**. 19-34. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SCHLENKER, B. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. **Psychological Bulletin**, 92, 641-669.
- SCHLENKER, B. R. (1980). **Impression Management: The Self-concept, Social Identity and Interpersonal Relations**. Monterey, California Brooks.
- SCHLENKER, B. R. & LEARY, M. R. (1985). Social anxiety and communication about the self. **Journal of Language and Social Psychology**, 4, 171-192.
- SCHUMANN, F. E., & SCHUMANN, J. N. (1977). Diary of a language learner: An introspective study of second language learning. In: BROWN, H. D., YORIO, C. A., &

- CRYMES, R. on **TESOL 77: Teaching and Learning ESL**. Washington, DC: TESOL.
- SCHUMANN, J. (1978). Social and psychological factors in second language acquisition. In: RICHARDS, J. C. **Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches**. Rowley, Mass.: Newbury House, 69-100.
- SCHWARZER, R. (1986). Self-related cognitions in anxiety and motivation: An introduction. In: SCHWARZER, R. **Self-related Cognitions in Anxiety and Motivation**, 1-17. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____. (1986). **Self-Related Cognition in Anxiety and Motivation**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHWARZER, R., VAN DER PLOEG, H. M. & SPIELBERGER, C. (1982). **Advances in test anxiety research**, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- _____. (1986). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. In: HORWITZ, E. K., & YOUNG, D. J. (1991). **Language anxiety: From theory and research to classroom implications**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall., 27-36.
- SELIGER, H.W. & LONG, M.H. (1983). **Classroom oriented research**. New York: Newbury House.
- SELIGER, H.W. (1984). Processing universals in second language acquisition. In: ECKMAN, F.R. BELL, L. H., & NELSON, D. **Universals of second language acquisition**. Rowley, Mass: Newburry House.
- SEPIE, A. C., & KEELING, B. (1978). Relationships between types of anxiety and underachievement in mathematics. **Journal of Educational Research**, 72,15-19.
- SHAVELSON, R., HUBNER, J. & STANTON, G. (1976) Self-concept: validation of construct interpretations. **Review of Educational Research**. 46.407-41.
- SLAMA-CAZACU, T. (1987). **Psicolingüística Aplicada ao Ensino de Línguas**. Tradução de Leonor Seliar Cabral. São Paulo. Ed. Pioneira.
- SPIELBERGER, C. D. (1981). **Tensão e ansiedade**. São Paulo, Harper e How do Brasil Ltda.
- _____. (1983). **Manual for the state-trait anxiety inventory (form Y)**. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- SPIELBERGER, C. D. et al. (1979). Test anxiety reduction, learning strategies and academic performance. In: O'NEIL, H. F. & SPIELBERGER, C. D. **Cognitive and affective learning strategies**. New York, Academic Press. 111-132.

- STEINBERG, F. S. (1983). The relationship between anxiety and oral performance in foreign language. **Unpublished master's thesis**. The University of Texas, Austin.
- STEINBERG, F. S., & HORWITZ, E. K. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. **Tesol Quarterly**, 20, 131-136.
- STENGAL apud SCHUMANN (1975): STENGAL, E. (1939). **On Learning a New Language**. *Int. J. Psychoanalysis*, 20,471-79.
- STERN, H. H. (1983). **Fundamental Concepts of Language Learning**. Oxford. Oxford University Press.
- SWAIN, M., & BURNABY, B. (1976). Personality characteristics and second language learning in young children: A pilot study. **Working Papers in Bilingualism**, 11,115-128.
- TARONE, R. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In: BROWN, H., YORJO, C. & CRYMES, R. **On TESOL 77**, 194-203. Washington D. C.
- TOBIAS, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In: SCHWARZER, R (ed.). **Self-related Cognition in Anxiety and Motivation**. (35-54). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- TORRANCE, E. P. (1963). Changing reactions of preadolescent girls to tasks requiring creative scientific thinking. **Journal of Genetic Psychology**, 102, 217-223.
- TROWER, P., GILBERT, R. & SHIRLING, G. (1990). Social anxiety, evolution and self-presentation. In: LEITENBERG. **Social anxiety**. New York: Plenum Press.
- TUCKER, R. HAMAYAN, E. & GENESE, F. H. (1976). Affective, cognitive and social factors in second language acquisition. **Canadian Modern Language Review**, 1976:32, 214-226.
- VAN DER PLOEG, H., SCHWARZER, R., & SPIELBERGER, C. D. (1983). **Advances in Test Anxiety Research** (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- VAN EK, J. A. (1977). **The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools**. Hong Kong: Longman.
- VAN LIER, L. N. (1988). **The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second-language Classroom Research**. London. Longman.
- VIANA, N. (1990). Variabilidade da motivação de aprender língua estrangeira na sala de aula. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- WINE, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In: SARASON I. G. **Test Anxiety**. 349-385. Hillsdale, N. J.: Earlbaum.
- YORIO, C. (1976). Discussion of explaining sequences and variation in second language acquisition. **Language Learning**, Special Issue, 4,59-63.
- YOUNG, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. **Foreign Language Annals**, 12, 439-448.
- _____ (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? **The Modern Language Journal**, 75,426-437.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**A RELAÇÃO ENTRE ANSIEDADE E O
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
(Volume II)**

ANEXOS

Maria Carmen Khnychala Cunha

Campinas, Novembro de 1997



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

C914r

Cunha, Maria Carmen Khnychala
A relação entre ansiedade e o desenvol-
vimento da competência oral em língua es-
trangeira / Maria Carmen Khnychala Cunha.
-- Campinas, SP: [s.n.], 1997.

Orientador: John Robert Schmitz
Dissertação (mestrado) - Universidade Es-
tadual de Campinas, Instituto de Estudos da
Linguagem.

1. Ensino - aprendizagem. 2. Aquisição
da segunda língua. 3. Linguagem. I. Schmitz,
John Robert. II. Universidade Estadual de
Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem.
III. Título.

ÍNDICE

ANEXOS:

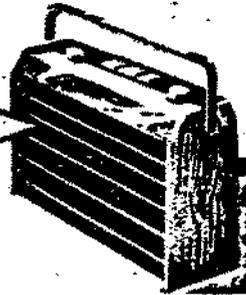
1 – Cópia da unidade vista na aula observada, gravada, transcrita e analisada. Livro do aluno	149
2 – Transcrições de aulas	151
3 – Notas de observações da aula transcrita	174
4 – Questionário dos alunos e gráficos com os resultados das questões de 14 a 57	175
5 – Perguntas escritas dirigidas ao professor	195
6 – Categorização de manifestações e fontes de ansiedade (dados básicos das entrevistas e dos diários dos alunos)	196
7 – Perguntas da entrevista com os alunos	327

ANEXO 1

Cópia da unidade vista na aula observada, gravada transcrita e analisada.

Livro do aluno:

This is the Radio 1 Newsdesk. In Dorset, a helicopter is trying to rescue a man who has fallen down a cliff. He's lying on a small beach. An air-sea rescue helicopter has arrived at the scene, and one of the crew has climbed down a ladder to the beach. He's speaking to a doctor by radio.



Crewman Hello. Can you hear me, doctor?

Doctor Yes, I can hear you clearly. Is he unconscious?

Crewman No, he's conscious. But he looks pretty bad.

Doctor O.K. Ask him if he can move.

Crewman Can you move?

Man No...

Doctor Ask him if he's in pain.

Crewman Are you in pain?

Man Oh... yes...

Doctor Ask him where it hurts.

Crewman Where does it hurt?

Man It's my back.

Doctor Right. Don't move him. I'm coming down.



Frank Aitken is the editor of *The Daily News*. He's sending a trainee journalist to interview the American singer, Bob Sonata.

Now, I've arranged the interview for four o'clock... at his hotel. Ask him lots of questions. You know... ask him if he likes England. Ask him what his next record will be, when he recorded it... and ask him where. Ask him all the usual questions... but don't... don't ask him how old he is. O.K.?

Practice

Now you are the editor. You're sending a journalist to interview these famous people. Tell him or her what questions to ask.

The Queen of England/a film star/
Paul McCartney/a famous footballer

Exercise 1

Ask him if he's married.
Are you married?

- 1 Ask him if he's a student.
- 2 Ask him if he's got a car.
- 3 Ask him if he can swim.
- 4 Ask him if he likes tea.
- 5 Ask him if he enjoys learning English.
- 6 Ask him if he got up early this morning.
- 7 Ask him if he's been to Brazil.

Exercise 2

Is she bored?
I don't know. You ask her if she's bored.

- 1 Has she got any brothers?
- 2 Can she drive?
- 3 Does she speak French?
- 4 Does she like watching television?
- 5 Did she go out last night?
- 6 Has she ever met the Queen?
- 7 Will she be at school tomorrow?

Exercise 3

Ask him where he lives.
Where do you live?

- 1 Ask him what his job is.
- 2 Ask him who he met yesterday.
- 3 Ask him when he arrived at school.
- 4 Ask him why he's laughing.
- 5 Ask him how he goes to work.
- 6 Ask him how far it is to London.
- 7 Ask him how much money he's got.

Exercise 4

Where did he buy his watch?
I don't know. You ask him where he bought his watch.

- 1 Who did he speak to last night?
- 2 When did they get married?
- 3 What has she done today?
- 4 How many children have they got?
- 5 When must he go to the police station?

Livro do professor:

Target Structures

(me) if (I'm married).
(me) (where) (I live).

Key Vocabulary

sea rescue	crewman	editor
newsflash	conscious	pretty (bad)
helicopter	trained	arrange
	unconscious	record (v)
	injection	

Expressions

radio
pain

Ask the students to ask you questions, using the pattern: *Ask me if I'm hungry*, to elicit: *Are you hungry?* Answer.

Sample questions:

- Ask me if
- 1) I'm hungry/thirsty/tired.
 - 2) There's a pen/comb/driving licence in my (pocket/handbag).
 - 3) I've got a camera/Rolls Royce/dog.
 - 4) I can swim/speak French/play the piano.
 - 5) I smoke/read "The Times"/walk to school.
 - 6) I went out last night/watched television/had a drink.
 - 7) I've ever been to Paris/had an accident/met the Queen.
 - 8) I'm going to have a holiday this year/stay at home tonight/watch television on Saturday.
 - 9) I was here on Sunday/Monday/Saturday.
 - 10) I'll be here tomorrow/on Saturday/next week.
- (Add: Ask him if . . . Ask her if . . . questions as well.)

4 Get the students to ask you to ask them questions (prompt if necessary):

- 1) Ask me if I'm married.
- 2) Are you married? etc.

5 Pair Work. Students ask each other to ask each other questions as in 51.2.

6 Ask the students to ask you questions using the pattern: *Ask me what I did last weekend*, to elicit: *What did you do last weekend?* Answer.

Sample questions:

- Ask me
- 1) What I did last weekend/last night.
 - 2) When I started teaching/driving.
 - 3) Where I'm going tonight/on Saturday.
 - 4) Why I went to the doctor's/police station yesterday.
 - 5) How I came to school this morning/yesterday morning.
 - 6) How much money I've got in my (pocket)/in the bank.
 - 7) How many languages I can speak/sports I can play/instruments I can play.
 - 8) Which my favourite television programme/colour is.
 - 9) Who I saw last night/this morning.
 - 10) How old I am/my sister is, etc.
- (Add: Ask him what . . . Ask her when . . . questions as well.)

5 Get the students to ask you to ask them questions, using the *Ask me (what) . . .* pattern. (See 51.2).

6 Pair Work (See 51.3).

7 Newsflash. Focus attention on the picture. Ensure the text is masked. Set the situation. Play the cassette or act out the text.

8 Question and Answer:

Where's the man fallen?
Where is he now?
What's just arrived?
What's one of the crew just done?
Who's he speaking to?

9 Dialogue. Play the cassette (or act out).

10 Listen and Repeat.

11 Silent Reading (Newsflash and Dialogue).

12 Question and Answer:

Say: *I'm the man on the beach.*
Ask me if I can move.
Ask me if I'm in pain.
Ask me where it hurts.
Ask me how I fell.
Ask me how long I've been on the beach.
Ask me if I'm cold.
Ask me if I've ever had penicillin.
Ask me where I live.
Ask me what the telephone number is.

13 Group Work (in threes). Students role-play the crewman, doctor, and injured man. Encourage them to use questions as in 51.12.

14 Text 2. Ensure the text is masked. Set the situation. Play the cassette (or act out).

15 Silent Reading.

16 Question and Answer:

Say: *Now, I'm Bob Sonata.*
Ask me how many wives I've had.
Ask me if I like England.
Ask me what my next record will be.
Ask me when I recorded it.
Ask me where I recorded it.
Ask me if I've recorded many songs recently,
. . . and . . . don't ask me how old I am!

17 Role-Playing. Students in pairs role-play the editor and journalist. (See Practice.)

18 Go through exercises 1—4 orally. Set them for homework.

ANEXO 2

TRANSCRIÇÕES DE AULAS

FITA 06 TURMA 01

(Neste momento da aula os alunos cobrem o texto e olham apenas a ilustração)

P: *Ok, let's start looking at the pictures and, this lesson is VERY very small, no problem, ok?*

A: *(incompreensível) VERY very simple*

A: *(mais duas) + + + +*

A: *quando vai ser a prova, P.? suas provas?*

P: *é, não, eu vou esperar chegar na metade do programa, aí eu marco a prova, we've got to wait, you know, because we have to accomplish half of the program before you take the test, so, it won't be until the second week of may, ok? but I'll tell you for sure next, ok? when we will*

As: *(incompreensível)*

P: */(incompreensível) see lesson, 70?/*

A: *60, 61*

P: *61, yes, so we have some (incompreensível) 40 lessons (incompreensível) we started in lesson...*

A: *41*

P: *41, so we have seen up to now, so we have already seen 10 lessons, right?*

As: *right*

P: *yes, and we have how many lessons to see? 40?*

As: *(risos) (incompreensível)*

P: *40 lessons, so: we have to wait until lesson 60 ...*

A: *61*

P: *61, we still have, two weeks, ok*

A: *yes*

P: *ok? two weeks*

As: *(incompreensível)*

TAPE: (a lição sendo localizada)

P: *"rehabilitation center"+ ok now, take a look at the picture there, ok, what can you see?*

A: *I can see the: the man + and the:*

P: *is he climbing down or climbing up?*

A: *climbing down*

P: *(incompreensível) right, and what is he going to do in your opinion?*

A: *é: he will*

P: *oh! there's another man (incompreensível)*

A: *no, another man? no, no*

P: *who is he, in your opinion?*

A: *(incompreensível)*

P: *(incompreensível) there IS a problem here, you know, he has a problem*

A: *yes*

P: *and, where is he?*

- A: *he is in the:*
P: *on the beach? (incompreensível)*
A: *no (incompreensível)*
A: *fall down the cliff?*
P: *ah! he (incompreensível) the cliff? you think he fell down the cliff?*
A: *"fall off" ou "fall down"?*
A: *fall down*
P: *no, no, he: he perhaps he was climbing, and then he?*
A: *fell*
A: *(incompreensível)*
P: *(incompreensível) but it looks like a beach, doesn't it? you see the sea?*
A: *yes*
A: *beach?*
P: *the sand, ok? he's lying on the sand, isn't the man? isn't he? + yes, because here we have the sea, ok, here we have the sand, so he's on the beach, ok, and he's lying on the sand, doesn't it look like? + ok, you have the rocks, you have the water here, and the man is climbing down, and there is a man here, ok yes, this is, ok, he's lying on the sand, ok, so where is the, the (incompreensível), he's lying on the? SAND, ok and what is the fireman or the soldier or where or what is he, he's going to do? he's going to save the man, so he's going to? rescue the man*
As: */rescue, rescue the man/*
P: *alright, right, ok, what does he use in order to save the man, what means of transportation?*
A: *a helicopter*
P: *a helicopter, right, ok, so is it air rescue?*
As: *yes, it is*
P: *yes, it is, it's air sea rescue, ok, what kind of rescue is this?*
As: *it's air sea rescue*
P: */air sea rescue, ok? it's air sea rescue, they are modern, ok, they use a helicopter to save people, so this is, this kind of service here is called "air sea rescue", ok? so what kind of service is this?*
As: *air sea rescue*
P: */air sea rescue, because you have the air, the sea (incompreensível) he's going to rescue the victims, right? ok now, he's talking to the man, ok, inside, and to another man inside the helicopter, right?*
A: *alright*
P: *ok now, what is he USING to talk to him?*
A: *(incompreensível)*
P: */is he shouting? "oh! oh!", no, what is he doing?/*
As: *he's using*
P: */he's using a?/*
As: *radio*
P: *RADIO, that's right, ok, what, what is he using?*
As: *he's using a radio*
P: *he's using a?*
As: *radio*
P: *radio, right, ok, um hum, ok, in your opinion, what happened, with this man here? you know, who's lying on the sand? what's the problem with him? +*
A: *he: + fall né, (incompreensível) fall*
P: *he fell*

A: *he fell, fell*

P: *he fell down the cliff?*

A: *yes (incompreensível)*

P: *now, he has (dramatically) (incompreensível) he is, he has his clothing on, right? he was not swimming, I don't think he was swimming*

As: *(incompreensível)*

P: */or maybe he WAS on a boat, and/*

A: */(incompreensível) and a ship (recued) him (incompreensível)*

TAPE: (localizando o texto no tape)

UNIT 51 AIR SEA RESCUE

REPORTER: - *This is the WLLN Radio Newsdesk. In the pacific part of the state, a helicopter is trying to rescue a man who has fallen down a cliff. He's lying on a small beach at the foot of the cliff. A Los Angeles police department air sea rescue helicopter has arrived at the scene and a paramedic has climbed down a ladder to the beach. He's speaking to a doctor on the helicopter by radio.*

PARAMEDIC:- *Hello can you hear me doctor?*

DOCTOR: - *Yes, I can hear you clearly. Is he unconscious?*

PARAMEDIC:- *No, he's conscious, but he looks pretty bad.*

DOCTOR: - *Ok. Ask him if he can move.*

PARAMEDIC:- *Can you move?*

MAN: - *No...I...*

DOCTOR: - *Ask him if he's in pain.*

PARAMEDIC:- *Are you in pain?*

MAN: - *Oh...yes...I...oh!*

DOCTOR: - *Ask him where it hurts.*

PARAMEDIC:- *Where does it hurt?*

MAN: - *It's my back.*

DOCTOR: - *Oh, don't move him. I'm coming down.*

A: *I'm sorry*

P: *ok, so what's the problem with the man?*

A: *the man fall fall down? fall down*

P: *yes, he was probably climbing up, and then probably, and then he? he fell down, ok, he stumbled and fall, fell down, so he fell down, ok? right? so you fall down when you stumble and fall, ok? you fall off when you are (incompreensível) and perhaps you, you (slip) and then you fall off*

A: *you fall off*

P: *you fall off, ok? he was here and then he fell (down) ok? so this is the difference, but what's the problem with the man? he fell?*

As: *down*

P: *down, right, now, is he on top or on the foot of the cliff?*

A: *he's on the foot*

P: *he's on the?*

A: *foot*

A: *on the foot*

- P: *he's on the? foot, right, ok, now, who is the policeman? ok, not the policeman, but perhaps the + the fireman, ok? eh: or the officer here, you know*
- A: *(incompreensível)*
- P: *(incompreensível) he's a policeman, (incompreensível) ok, who is he talking to? eh: the police?*
- A: *he's talking to, a doctor*
- P: *right, what is he using to talk to the doctor, B.?*
- A: *he's using a radio*
- P: *um hum, what is the doctor giving the policeman, R.?*
- A: *what?*
- P: *what is the doctor giving him?*
- A: *eh: instructions about*
- P: *instructions? (right) about what?*
- A: *about how to*
- A: *(incompreensível) rescue*
- P: *about how to, no, he knows how to rescue, you know, the doctor is giving him instructions?*
- A: *to know how is he*
- A: *information, information about the*
- P: *he's getting information about?*
- A: *how feel the, the man*
- P: *how the man, feels*
- A: *how feel the man, how the man*
- A: *how the man is feeling*
- A: *(incompreensível)*
- P: *right, but is the man conscious or unconscious?*
- As: *conscious*
- P: *he is? conscious, right, ok, after drinking twenty bottles of beer, how do you feel?*
- A: *I feel unconscious*
- P: *unconscious, ok, but what about the man here, he is?*
- A: *he is conscious*
- P: */conscious, that's right, ok, now, can he move?/*
- As: *no, he can't*
- P: */he can't, ok, what part of his body hurts?/*
- A: *his leg*
- P: *his leg, right, in your opinion, has he broken his leg?*
- A: *yes*
- P: *do you this so?*
- A: *yes*
- P: *that's serious, ok, now class, is he suffering pain? "ouch!" is he suffering pain?*
- A: *yes, he is*
- P: *yes, he is, so when you are suffering pain we say that you are IN pain*
- A: *in pain*
- P: *ok, yes*
- A: *I don't understand*
- P: *pain is when it hurts, ok? I have a headache, ok? so I have a PAIN in my head, ok? right? for example, if you have a pain you take an aspirin, ok? because the aspirin relieves the pain, ok? right? suppose you have a pain, so you take an aspirin, ok, because, for example, an aspirin, ok, gives fast pain relief, ok, why do you take an*

aspirin? because it relieves the pain, ok? right? for example, when you have a headache, where is the pain? it's in the?

A: in the head

P: head, when you have a stomachache, where is the pain?

As: in the stomach

P: it's in the stomach, ok? so when you are suffering a lot of pain, we say that we are IN?

A: pain

P: pain, ok, so what's the problem with the man?

A: he's in pain

P: he's in pain, right? he is IN pain, ok? ok, so give me a general

(um aluno chega, já bastante atrasado)

P: oh! P. you and I, ok, are early for next monday's class, ok?

As: (risos)

P: (incompreensível) ok, ah: ok now, tell me, can you give me a general description of the man? (incompreensível)

A: a general description?

P: yes, yes, I want you to describe the man (incompreensível)

A: ah: there is a man, there is a man who, who feels, who is in pan, who is in pan, who are in pan

P: PAIN, no, pan is what you use to cook, PAIN

A: pain, What is in pan, what is in pan

P: pan?

A: yes

P: pan is the thing that you use to cook, ok, where you put the food

A: (risos)

P: (incompreensível) he's not in pan, he's in PAIN (risos)

A: ok, there's a man, there's a man who are , eh:

P: who is

A: who IS in pain, and his back, his back, but he is conscious

P: his back, what's the problem with his back?

A: probably is broken

P: his back hurts, ok

As: /hurts/

P: ok, right, so, the man is

As: in pain

P: /in pain/

A: his back hurts

P: /his back hurts, he can't?/

A: he can't move, but he is conscious

P: /he can't move, but he is? conscious, right, ok, so let's listen again

A: (incompreensível)

(O tape é tocado novamente)

REPORTER:- *This is the WLLN Radio Newsdesk. In the pacific part of the state, a helicopter is trying to rescue a man who has fallen down a cliff. He's lying on a small beach at the foot of the cliff. A Los Angeles police department air sea rescue helicopter has arrived at the scene and a paramedic has*

climbed down a ladder to the beach. He's speaking to a doctor on the helicopter by radio.

PARAMEDIC:- Hello can you hear me doctor?

DOCTOR: - Yes, I can hear you clearly. Is he unconscious?

PARAMEDIC:- No, he's conscious, but he looks pretty bad.

DOCTOR: - Ok. Ask him if he can move.

PARAMEDIC:- Can you move?

MAN: - No...I...I...

DOCTOR: - Ask him if he's in pain.

PARAMEDIC:- Are you in pain?

MAN: - Oh...yes...I...oh!

DOCTOR: - Ask him where it hurts.

PARAMEDIC:- Where does it hurt?

MAN: - It's my back.

DOCTOR: - Oh, don't move him. I'm coming down.

P: ok, is it clear to you now?

As: yes

P: ok

(O professor "passa" sentenças, pausa e os alunos repetem. Há explicações e perguntas entremeadas)

TAPE: - this is the WLLN radio newsdesk

P: this is the WLLN radio newsdesk

As: this is the WLLN radio newsdesk

P: ok, right, umhum, alright

A: what's "newsdesk"

P: newsdesk? ok now, she's giving information, right? so she's giving the news, ok? and she's in the newsdesk, ok? right? she's receiving and she's also giving information, ok? so, and she's doing this by radio, right, not by television, ok? so this is the WLLN radio newsdesk, ok? because it's the place where she is and what she's doing, ok? right? what is she doing? she's giving and she's also receiving news, she's doing this by RADIO, so that's the? WLLN radio nesdesk, ok? right? and what place is it? is she?

A: (incompreensível)

P: in LA., but (be more specific)

(TAPE) - *This is the WLLN Radio Newsdesk. In the pacific part of the state, a helicopter is trying to rescue a man who has fallen down a cliff.*

A: (incompreensível) (pacific) (incompreensível)

P: /(incompreensível) this is the name of the place, the name of the spot where the accident happened, ok? so where is the man who suffered the accident? where is he?

A: he's in the pacific (incompreensível)

P: ok, pacific (incompreensível) right, in the pacific (incompreensível) ok? and what is the helicopter trying to do?

- A: *the helicopter trying to rescue the man*
 As: */rescue the man/*
 P: *ok, and what has happened there? the man has fallen down a cliff*
 As: */fallen down a cliff/*
 P: *so they are trying to rescue the man who has fallen down a cliff, ok?*
 As: */has fallen down a cliff/*
 P: *they are trying to save the man, they are trying to rescue the man, the man has fallen down a cliff, so they are trying to save a man who has fallen down the cliff, ok? so, what are they trying to do P.?*
 A: *they are trying to rescue the man who falled the*
 P: *who HAS*
 A: *who has falled down*
 P: *a cliff*
 A: *a cliff*
 P: *right, ok, now suppose I have a*
 A: *what means (incompreensível)*
 P: *a cliff?*
 A: *(incompreensível)*
 P: *ok, now*
 A: *(incompreensível)*
 P: *umhum, right, ok now, B. we both work for the fire department here in Brazil, ok? and there was an accident, a car accident and C. was in the car, ok? and now she's there and we have to save her, ok? right? so we're trying to save, to save C. , C. had an accident, put these two sentences together using "who"*
 A: *+ C. had an accident*
 P: *yeah, she HAS HAD an accident*
 A: *she has had an accident and*
 P: *and we are trying to save, to rescue her, so we're trying to save the woman, who had*
 A: */we're trying to save the woman, who had an accident*
 P: *right class, who are we trying to save?*
 As: *we're trying to save the woman who had an accident*
 P: *ok but A. works for the police, and he's not trying to rescue, but he's trying to arrest the man, the man robbed the bank, ok? so what is A. trying to do?*
 As: *A. is trying to arrest the man who robbed the bank*
 P: *ok? he's trying to arrest the man who?*
 As: *robbed the bank*
 P: */robbed the bank, ok, now R., ok? works for the police department, ok? right? and he rescues people, ok? and, right, and he's trying to rescue, Jane, and Jane had, umm, an accident, ok? who is, who he is trying to save?*
 As: *he's trying to save a woman who had/has an accident*
 P: */he's trying to save a woman who had an accident, ok?*
 A: *who had? who has?*
 P: *who had, or who HAS HAD an accident, because we don't know when she had the accident, ok, so let's use the present perfect tense, right? so he's trying to save the woman who has had or who's had an accident, right? ok, now A., D. broke her leg, ok, she had a motorcycle accident and she broke her leg, ok? a very tragic morning, yeah? ok, so and you are trying to rescue her, ok, and you are talking on the radio, ok? A. where are you?*
 A: *I'm trying to rescue the woman who broke her leg*
 P: *ah! class, who is she trying to rescue?*

- As: *she's trying to rescue the/a woman who has broken her leg*
 P: */she's trying to rescue the woman who has broken her leg, in a?*
 As: *motorcycle accident*
 P: */motorcycle accident, right, ok, very good, ok, so, where's the man lying class? where's he lying, look here, is he in a horizontal position?*
 A: *he's lying*
 P: */look at the man in the picture/*
 A: *no, horizontal no*
 P: *yes! he is*
 As: */yes/*
 P: *so, is he standing, or is he lying on the beach?*
 As: *he's lying on the beach*
 P: *ok, but is the beach big or small?*
 As: *small*
 P: *it's small, so, where is the man lying?*
 As: *he's lying on a small beach*
 P: */he's lying on a small beach, ok, now is he on top of the cliff?/*
 As: *no*
 P: */no, is he at the foot of the cliff?/*
 As: *yes*
 P: */yes, he's, where is he? in relation to the cliff?/*
 As: *He's at the foot/bottom*
 P: */he's at the foot, not at the bottom, at the foot, ok? right? at the top and the foot, (gesticulando) right? he's not here up in the summit, ok, he's down here at the foot, ok? you are AT the foot, and you are ON, on the top, ok? ok, so/*

(O tape é tocado. Os alunos devem repetir o texto frase por frase)

-.....a helicopter is trying to rescue a man who has fallen down a cliff. He's lying on a small beach at the foot of the cliff

P: *(let's repeat)*

As: *he's lying, on a small beach, at the foot of the cliff*

-....trying to rescue a man who has fallen down a cliff. He's lying on a small beach at the foot of the cliff

As: *he's lying, on a small beach, at the foot of the cliff*

P: *ok, he's lying on a? small beach a the foot of the?*

As: */small beach, at the foot of the cliff/*

P: */cliff/*

P: *ok, umhum, right, in american television there is a program , ok, which is very popular in the United States, and it's called, um: what's the emergency number here? 190?*

As: *yes*

P: *ok they have a similar emergency number there, ok, and the program is, you know, they, eh: because people like to see that, you know, they like to see the way that, eh: the police and the firemen rescue people, and, in one way in the United States they are proud of it, because they are very efficient, you know, they really love, they really know how to do their jobs, so there is a tv program called, I don't know, it's their emergency number, now I have forgotten*

A: *190*

- P: 190
 A: *in SBT shows the*
 P: *ah, ok, (incompreensível)*
 A: */(incompreensível)/*
 As: */(incompreensível)/*
 A: */(this program) in english, american (incompreensível)/*
 P: *ok, but they have the subtitles, it's*
 A: *what?*
 A: */(incompreensível)/*
 P: *it's translated*
 A: *yes*
 A: *(incompreensível)*
 P: *ok*

(Mais uma parte do texto é tocada)

-.....*of the cliff. A Los Angeles police department air sea rescue helicopter has arrived at the scene ...*

- P: *ok, now, what has arrived at the scene? what has arrived at the place where the accident happened? has happened?*
 A: *a helicopter*
 P: *what? a helicopter, ok, now, umhum, now, and who does the helicopter belong to? is it from the police department? is it from the: fire department?*
 As: */(incompreensível)/*
 P: *is it a private helicopter?*
 A: */Los Angeles, Los Angeles police/*
 P: *yes, it's Los Angeles police department*
 A: */helicopter/*
 P: *department, it's, but in the police department they have this, yes*
 A: */air sea rescue/*
 P: *yes, they have this (incompreensível) it's the air sea?*
 As: */rescue/*
 P: *rescue, ok? ok, alright, just like in Brazil, and in (incompreensível), listen to the tape*

(A introdução é tocada novamente)

REPORTER: - *This is the WLLN Radio Newsdesk. In the pacific part of the state, a helicopter is trying to rescue a man who has fallen down a cliff. He's lying on a small beach at the foot of the cliff. A los Angeles police department air sea rescue helicopter has arrived at de scene.*

- P: *ok, what has arrived at the scene?*
 A: *a Los Angeles police department air sea rescue helicopter*
 P: */a Los Angeles police department air sea rescue helicopter, ok? so what area of the city does it cover?/*
 A: *the sea*
 P: *the sea area, ok, and how do they rescue people? by the?*

As: *helicopter*

P: *helicopter, so they use the helicopter to?*

As: *rescue people*

P: *rescue people, so it's AIR rescue, ok? and it's air sea rescue, ok? air sea because the area of the city which they cover is the sea, the sea area, ok, and the rescue is done by air, so it is AIR sea rescue ok? so what kind of rescue is it?*

As: *it's air sea rescue*

P: *ok, what has arrived at the scene? a Los Angeles? police department air sea rescue helicopter*

A: */police department air sea rescue helicopter/*

P: *oh, very long, isn't it?*

A: *yes*

P: *yes! ok, do you have all this in your mind?*

As: *no*

P: *no? P. what has arrived here at the scene?*

A: *well*

P: *ok, (incompreensível) start from the city, what is it?*

A: *Los Angeles*

P: *Los Angeles, what department?*

A: *air sea police department*

P: */police department, what kind of rescue?/*

As: *air sea rescue*

P: */air sea rescue, what means of transportation?/*

As: *a helicopter*

P: */a helicopter, ah, ok, now you have it, ok? so, what has arrived at the scene?/*

As: *a Los Angeles police department air sea rescue helicopter*

P: */helicopter, ah! ok, is it clear to you?/*

A: *yes*

P: *yes? so, say it*

As: *(risos)*

A: *I haven't memorized it*

P: *ok*

A: *Los Angeles police department, air sea:*

P: */rescue/*

A: *rescue helicopter*

P: *has*

A: *has*

P: *arrived*

P: *arrived at the (incompreensível)*

P: *no, has arrived at the? scene*

A: *ah! (incompreensível)*

P: *at the location, at the place, at the spot, ok? where the accident has happened, ok? so, he has arrived at the?*

A: *scene*

P: *scene, ok, now class, ok, this man here ok, who is a policeman, of course, because he works for the police department, ok, he, he has a special duty there, his duty, his obligation is to rescue people, right, hum, he's not a common police officer, ok? he, he has a special duty, and his duty is to save people who are in danger, ok? so he is a?*

A: *paramedic*

P: *a paramedic, ok? right? he was specially trained for this purpose, ok? and he knows how to assist people when they are in danger, right? so, who has climbed down a ladder?*

(Toca mais uma sentença do texto)

.... arrived at the scene and a paramedic has climbed down a ladder to the beach...

A: *a paramedic*

As: *a paramedic*

P: *a paramedic has climbed down a ladder to the beach*

As: */has climbed down a ladder to the beach/*

P: *ok, wht is this? (mostrando ilustração do texto) it's a?*

A: *ladder*

P: */ladder, has he climbed up or climbed down?/*

As: *climbed down*

P: */yes, climbed down, in what direction is he going to? + he's going to the?/*

As: *beach*

P: */beach, so he has?/*

As: *climbed down the ladder to the beach*

P: */climbed down the ladder to the beach, ok? what has he done?/*

As: *he has climbed down the ladder to the beach*

P: */he has climbed down the ladder to the beach, ok, and what is he? what is he?/*

A: *he's the fireman*

P: *he's a paramedic, ok, he's a paramedic ok, and what has he done?*

As: *he's climbed down a ladder to the beach*

P: */he has climbed down a ladder to the beach, ok, and who is he speaking to, by what?/*

(Mais uma sentença da introdução é tocada)

- He's speaking to a doctor on the helicopter by radio.

As: *he's speaking to a doctor*

P: *ok, he's speaking to a doctor, and where is the doctor?*

As: *in the helicopter*

P: *ON, the helicopter, by?*

A: *a radio*

P: *by what means is he speaking, by what means of communication is he speaking?*

A: */he's speaking to a doctor by radio/*

P: *by radio*

(O professor repete o tape e os alunos repetem as sentenças em seguida)

... and a paramedic has climbed down a ladder to the beach. He's speaking to a doctor on the helicopter by radio.

A: *he's speaking to a doctor on the helicopter by radio*

P: */he's speaking to a doctor on the helicopter by radio, that's right, in your opinion, are helicopters safe?/*

A: *yes*

P: *are they safe?*

A: *hum, so so*

P: *I don't trust them (risos) a plane is ok for me, but I don't like helicopters very much, now, are you afraid of flying a helicopter?*

A: *yes (riso)*

P: *because if something happens, you know, the helicopter is very (incompreensível)*

A: *by plane*

P: *oh, yes, by plane, by helicopter, ok, so this is the introduction, ok, I'm going to play the tape again and you, you can read now, ok?*

(A introdução é tocada do início ao fim. Neste momento é permitido que os os alunos acompanhem o texto lendo o silenciosamente)

AIR SEA RESCUE

This is the WLLN Radio Newsdesk. In the pacific part of the state, a helicopter is trying to rescue a man who has fallen down a cliff. He's lying on a small beach at the foot of the cliff. A Los Angeles police department air sea rescue helicopter has arrived at the scene and a paramedic has climbed down a ladder to the beach. He's speaking to a doctor on the helicopter by radio.

P: *ok D. can you read the introduction?*

(A aluna faz a leitura da introdução em voz alta)

A: *This is the WLLN Radio Newsdesk. In the pacific part of the state, a helicopter is trying to rescue a man who has fallen down a cliff. He's lying on a small beach at the foot of the cliff. A Los Angeles police department air sea rescue helicopter has arrived at the scene and a paramedic has climbed down a ladder to the beach. He's speaking to a doctor on the helicopter by radio.*

LADO 2 DA FITA

P: *say "paramedics"*

A: *paramedic*

P: */paramedic/*

A: *paramedic*

P: */paramedic, ok? right, ok, so now let's listen to the dialog between the paramedic and the ? /*

As: *doctor*

P: */doctor/*

(Uma parte do diálogo é tocada. Quando o professor dá uma pausa, as falas são repetidas pelos alunos em coro. Há uma explicação de item lexical e exemplificação entremeada às repetições)

Tape- Hello can you hear me doctor?

- Yes, I can hear you clearly. Is he unconscious?

As: can you hear me doctor?

P: ok, hello, can you hear me doctor? repeat

AS: hello, can you hear me doctor?

P: ok, what doe the doctor say?

As: yes I can hear you clearly

P: is he conscious? repeat

As: is he conscious?

P: ok, when I play the tape, can you + listen to the sound clearly?

As: yes

A: no

As: (risos)

P: no?! yes! the sound of this tape recorder is loud and clear! yes, it's very good

(O tape é tocado novamente. Os alunos repetem parte do diálogo em coro novamente)

TAPE: - hello, can you hear me doctor?

As: hello, can you hear me doctor?

P: ok, so, how can you, hear the sound? I can hear the sound

As: /clearly/

P: /clearly, ok? right?/

TAPE: - hello, can you hear me doctor?

- yes, I can hear you clearly

As: yes, I can hear you clearly

P: ok

TAPE: - is he unconscious?

As: is he unconscious?

P: A.?

A: is he unconscious?

As: /is he unconscious?/

P: (incompreensível) / s/, unconscious, you know, never say "famous", "marvelous", no, you say, "famous", "marvelous", "conscious", "unconscious", né, "conscious" (corrigindo a pronúncia do som " s")

TAPE: - is he unconscious?

As: is he unconscious?

TAPE: - no he's conscious, but he looks pretty bad

As: no, he's conscious, but he looks pretty bad

P: how does he look, class?

As: he looks pretty bad

P: /he looks pretty bad, ok, does he look fine, is he exercising down there?/

- As: *no*
 P: *oh, now, how is he? how is he? how does he look? he looks?*
 As: *he looks pretty bad*
 P: */he looks pretty bad, he looks, you know, very bad, he looks pretty bad, ok, he's not dying but he looks pretty bad, how does he look, class?*
 As: *pretty bad*
 A: */he looks pretty bad/*
 P: */he looks pretty bad, ah!/*
 A: *P. I don't understand this word "pretty bad"*
 P: *pretty bad, ok, "pretty" here is used as an adverb, you know, he wants to tell her how bad he looks, ok? right? so he looks pretty bad, so he looks VErY bad*
 A: *really bad?*
 P: *yes, he's REALLY bad, he looks really bad, so he looks, pretty bad, ok, now, look here, how are you doing? I'm doing pretty good, ok? I'm doing fine, I'm doing pretty good, ok? how is the, for example, suppose that he wrote a composition and I say, "well, the composition is pretty good, ok? right? it's not really excellent, ok, but it's good"*
 A: */pretty nice/*
 P: *(incompreensível) it's pretty good, ok*
 A: *pretty nice too*
 P: *pretty nice, yes*

(Mais uma sentença do diálogo é tocada)

TAPE: - *ask him if he can move*

- As: *ask him if he can move*
 P: */ask him if he can move, ok, ask him? if he can move*
 A: */if he can move/*
 P: *ok, right, so now I'm going to tell you, give you the order, ok, and you (incompreensível) ask L. if he can talk*
 A: *are you can talk?*
 P: *no*
 A: *can you talk?*
 P: *can you talk?*
 A: *yes, I can*
- P: *oh! see, he can talk!*
 As: *(risos)*
 P: *now, L. ask B. if she can walk*
 A: *B. you can walk?*
 P: *no*
 A: *can you walk?*
 A: *can you walk?*
 P: *can you walk?*
 A: *yes, I can*
 P: *ok, now ask A. if she can play the piano*
 A: *can you play the piano?*
 A: *no, I can't*
 P: *ok, class, can she play the piano?*
 As: *no, she can't*

- P: *ok, now I want you to tell P. to ask R. if he can swim*
 A: *P. P. ask R. (incompreensível)*
 P: */I want you, to tell P. to ask R. if he can swim*
 A: *P. ask R. if he can swim*
 A: *R. can you swim*
 A: *yes, I can*
 P: *now, R. I want you to tell + to tell D. to ask, ah + to ask +*
 As: *(incompreensível)*
 P: *I can't say that + I have a problem*
 A: *(incompreensível)*
 P: *A. (incompreensível) ok, I'm going to ask D. to TELL D., to ask A. if she is in pain + R.*
 A: *D.?*
 A: *R.*
 A: *D. D. (risos)*
 P: *yes*
 A: *D. tell A. if she*
 P: *no, ASK*
 A: *ask A. if she + eh (incompreensível)*
 P: *if she is in pain*
 As: */if she is in pain/*
 A: *if she is in pain*
 D: *can you in pain?*
 P: *no*
 As: */no/*
 As: *are you in pain?*
 P: */are you in pain?/*
 A: *no, I'm not*
 P: *ok class, is she in pain?*
 As: *no, she's not*
 P: *now, A. I want you to tell A. to ask A. if + eh to ask him if hum, no, where it hurts, ok?*
where it hurts, ok? where it hurts
 A: *A. ask A. if*
 P: *no, where*
 As: */where/*
- A: */where hurts/*
 P: *IT hurts*
 A: *where it hurts*
 A: *A. where + where it hurts? no*
 P: *question*
 A: *(incompreensível) where does, did you, does it, does it?*
 A: */does it?/*
 A: *where does it hurt?*
 A: *I don't know (incompreensível)*
 A: *where does it hurt?*
 P: */where does it hurt? where does it hurt? + (incompreensível) ouch! ouch! where does*
it hurt? if you have a head a headache, where does it hurt?
 A: *(incompreensível)*
 P: *it's my head, ok, where does it hurt? oh! it's my leg! (riso) do you understand? to hurt,*
where do you feel pain? ok? now, punch him, give him a punch
 As: *(risos)*

P: *ok, does it hurt?*

As: *(incompreensível)*

P: *yes, does it hurt? ouch! yes, it? HURTS ok, A. has given you a punch in the nose, oh!*

A: *it hurts*

P: *the nose is bleeding, ok*

As: */(incompreensível)/*

P: *so, where doe it hurt?*

As: *(incompreensível)*

P: *it's my nose, or it hurts in my nose, or you can just say, it's my nose, ok, it's my nose, ok? so the problem is with my nose, ok? or you can say it hurts in my nose, ok? or you can say it hurts in my nose, or my nose hurts, ok? +*

(Mais uma sentença do diálogo é tocada)

TAPE: - *ask him if he can move*

As: *ask him if he can move*

P: */ask him if he can move/*

TAPE: - *can you move?*

- *no, I..*

As: *can you move? no I..*

P: */can you move? no, I can't/*

TAPE: - *ask him if he's in pain*

As: *ask him if he's in pain*

P: */ask him if he's in pain/*

TAPE: - *are you in pain?*

As: *are you in pain?*

P: */are you in pain?/*

TAPE: - *oh! yes, I, oh!*

As: *oh! yes, I, oh!*

P: */oh! yes, I, oh!/*

TAPE: - *ask him where it hurts*

As: *ask him where it hurts*

P: *repeat*

As: *ask him where it hurts*

P: */ask him where it hurts, ask him where it?/*

As: *hurts*

P: */hurts/*

TAPE: - *where does it hurt?*

As: *where does it hurt?*

TAPE: - *it's my back*

As: *it's my back*

TAPE: - *don't move him, I'm coming down*

As: *don't move him, I'm coming down*

P: *what's she doing?*

As: *she's coming down*

P: *she's going down, ok? right? is she going down the ladder?*

As: *yes*

P: *yes, she is*

A: *coming down (and) coming up?*

P: *no, no she said "I'm coming down", ok, but we say (going) ok, she's, ok if we're watching her we can say, Oh, she's coming down, ok, but we are not*

A: *(incomprehensível)*

P: *yeah! she's coming down + ok, next dialog now*

TAPE: (O diálogo 2 é tocado uma vez do início ao fim, e uma vez por partes. Os alunos mantêm os livros fechados)

Bob Atkinson is the editor of the Daily Sun. He's sending a young reporter, Louise Gold, to interview the singer Frank Sonata.

Bob - Now, I've arranged the interview for four o'clock at his hotel. Ask him lots of questions. You know, ask him if he likes the city, ask him what his next record will be and when he recorded it, and ask him where. Ask all the usual questions, but don't ask him how old he is. Ok?

TAPE: - *Bob Atkinson is the editor of the Daily Sun. He's sending a young reporter, Louise Gold, to interview the singer Frank Sonata*

P: *ok, now class, who's the editor of the Daily Sun?*

A: *Bob Atkinson*

A: */Bob Atkinson/*

P: *Bob Atkinson ok? right, and what does he do? who is he?*

As: *he's the editor of the Daily Sun*

P: */he's the? editor od the Daily Sun, ok, what's the name of the newspaper?*

As: *Daily Sun*

P: *what's his position there? what's his job there?*

As: *he's the editor*

P: *he's the? editor, and what's his name?*

As: *Bob Atkinson*

P: */Bob Atkinson/*

TAPE: - *Bob Atkinson is the editor of the Daily Sun*

As: *Bob Atkinson is the editor of the Daily Sun*

P: */Bob Atkinson is the editor of the Daily Sun, D.! I can't hear you! I want to hear you clearly! come on! speak up!*

A: *(risos)*

P: *don't read*

TAPE: *- Bob Atkinson is the editor of the Daily Sun*

A: *(risos) não, não faz assim não P.*

As: *(risos)*

P: *I'm putting her in a difficult situation*

As: *(risos)*

P: *(incompreensível) ok, so, Bob Atkinson is the?*

A: *editor of the Daily Sun*

P: */editor of the Daily Sun, ok, now, ok, I want to hear you, ok? so I'm going to look there and you speak up, ok?/*

As: *(risos)*

P: *who's Bob Atkinson?*

As: *he's the editor of the Daily Sun*

P: */he's the? editor of the Daily Sun, ok, what does he say on the text?/*

As: *Bob Atkinson is the editor of the Daily Sun*

P: */Bob Atkinson is the editor of the Daily Sun, who's the editor of Folha de São Paulo?/*

As: *I don't know*

P: *who's the editor of, Estadão?*

As: *I don't know*

P: *so I want you to look up and you'll tell me next class, ok?*

As: *ok*

P: *who's the editor of Correio (incompreensível)? + you don't know?*

As: *(incompreensível) (risos)*

P: *(risos) so you look it up and you tell me next class, ok? I want you to write a sentence saying, P. is the editor of.....*

A: *eh, the editor of Folha de São Paulo is Otávio Frias Filho*

P: *Otávio, um hum*

A: */yes, Otávio Frias/*

As: *(incompreensível)*

P: *he's the heir, isn't he?*

A: *Otávio?*

A: *(incompreensível)*

P: *Otávio?*

A: *Frias Filho*

As: *(incompreensível)*

P: *Farias!?*

A: *Frias*

P: *Frias*

A: *Frias Filho*

P: *e o Mesquita?*

A: *(incompreensível) Estadão (incompreensível)*

- P: *Mesquita is the editor of Estadão, umhum, so I want you to tell me who the editor is, ok? of Folha de São Paulo, Correio (incompreensível) and Estadão*
 A: *(incompreensível)*

(Mais uma sentença é tocada)

TAPE: - *is the editor of the Daily Sun. He's sending a young reporter, Louise Gold*

- P: *what is he doing?*
 As: *he's sending*
 P: */he's sending/*
 As: *a young*
 P: */a young/*
 As: *reporter*
 P: */reporter/*
 As: *Louise Gold*
 P: */Louise Gold, ok? what's the name of the reporter?/*
 As: *Louise Gold*
 P: */Louise Gold, ok? what's the name of the reporte?*
 As: *Louise Gold*
 P: */Louise Gold, yes, and what's*
 A: *he's sending a reporter?*
 P: *yes, tes, he's sending a reporter, and what's her name?*
 As: *Louise Gold*
 P: */Louise Gold, to do what? what is she going to do?/*

TAPE: - *to interview the singer Frank Sonata*

- As: *interview the singer Frank Sonata*
 P: *ok, what's she going to do?*
 As: *she's going to interview the singer*
 P: */she's going to interview the singer, what's the name of the singer?/*
 As: *Frank Sonata*
 P: */Frank Sonata, it's not Sinatra, it's Sonata, ok?*
 As: *Sonata/Sonata*
 P: *Sonata, ok? so, she's going to interview the singer Frank Sonata, right? who's she going to interview?*
 As: *she's going to interview Frank Sonata*
 P: *ok, that's right, now he's going to give her some instructions, ok? she's a young reporter, she's not very experient, so he has to tell her what to do? ok?*
 As: *umhum*
 P: *so, listen to him now*

TAPE: - *now, I've arranged the interview for four o'clock at his hotel*

- P: *what has he arranged?*
 A: *an interview (at) four o'clock*

TAPE: - *I've arranged the interview for four o'clock at his hotel*

As: *I've arranged*

P: *I have arranged*

As: *an interview for four o'clock*

P: *at his?*

As: *hotel*

P: *hotel*

A: *P. FOR four o'clock?*

P: *yes, for four o'clock, ok, so, what has the editor arranged?*

As: *he has arranged an interview for four o'clock at (incompreensível) hotel*

P: */he has arranged an interview for four o'clock at his hotel, right, so he has already arranged the interview, she doesn't have to worry about that, right, now, he's going to tell her what to do, and perhaps what she shouldn't do, ok?/*

TAPE: - *ask him lots of questions*

As: *ask him lots of questions*

P: */ask him lots of questions, what does he tell her to do?/*

As: *he tells her to ask him lots of questions*

P: */he tells her to ask him lots of? questions, ok, so, ask him lots of questions, repeat/*

As: *ask him lots of questions*

TAPE: - *and you know, ask him if he likes the city*

As: *and you know, ask him if he likes the city*

P: *you know, ask him*

As: *if he likes the city*

P: */if he likes the city, ask HER, if she likes the city/*

A: *hum, do you like the city?*

A: *I don't know "the city"*

P: *the city! Udi!*

A: *ah! ok! repeat please*

A: *do you like the city?*

A: *yes, I like*

P: *yes, I?*

A: *I like, I do*

P: *yes, I do, ok, now, ask A. if she's married*

A: *A. eh, are you married?*

A: *(no)*

A: *class, is she married?*

As: *no, she isn't*

P: *no, she is not, ok (incompreensível)*

As: *(risos) (incompreensível)*

P: *(risos) (incompreensível) ask L. if he likes, to play tennis*

A: *me?*

P: *unhum*

A: *do you like play tennis?*

P: *TO play*

A: *to play tennis?*

A: *no, I don't*

P: *does he like to play tennis?*

As: *no, he doesn't*

P: *but does he like the city? class, ask him if he likes the city*

As: *do you like the city?*

A: *yes, I do*

P: *class, does he like the city?*

As: *yes, he does*

P: */he doe, he does, ok/*

TAPE: - *ask him what his next record will be and*

As: *ask him what his next record will be*

P: *ah! ask him*

TAPE: - *if he likes the city, ask him what his next record will be*

A: *what his next record will be*

P: *ask him, what, his next, record will be, ok?*

A: */what, his next, record/*

P: *ok? what will be your next record? (use) the indirect form, ask him*

As: *what his next record will be*

P: */what his next record will be, ok, right ask him what his next record will be, so when + when will it be your next record, ok, will be the (record), ok? or WHAT will be your next record, not WHEN, WHAT, what will be your next record, ok? right? now P. ask B. what, ah + what the next lesson will be about*

A: *what will be about the next (incomprensível)*

P: *ok, you have to change the order, ok? ask her what the next lesson will be about*

A: *(incomprensível) what will be about the next lesson*

P: *what will, the next lesson*

A: *will be about*

P: *be about*

P: *what will, the next lesson*

A: */the next lesson, be about/*

A: *it will be about UFOs*

P: *UFOs, yes*

A: *(risos) (incomprensível)*

P: *(risos) (incomprensível) UFOs, ok, it will be about UFOs, ok? right? class, what will the next lesson be about?*

As: *it will be about UFOs*

P: */it will be about UFOs, unidentified flying objects, ok, right, what else does she have to ask him?/*

TAPE: - *when his next work will be and when he recorded it*

As: *when he recorded it*

P: /when he recorded it, ok, when? he recorded it, recorded it, ok? see that they don't emphasize the pronoun? ok?

TAPE: - when he recorded it

P: repeat

As: when he recorded it (incompreensível)

P: (incompreensível) not (incompreensível) yes, recorded it, ok, this it is almost (incompreensível) ok? right? so, whe he recorded it, right?

TAPE: - and ask him where

As: and ask him where

P: /and ask him where/

TAPE: - ask all the usual questions

As: ask all the usual questions

P: /ask all the usual questions, ok, class, what does she have to ask?/

As: she has to ask all the usual questions

P: /she has to ask all the usual questions, but/

TAPE: - but don't ask him how old he is

As: but don't ask him how old he is

P: ah! D.

As: (risos)

P: ask A. how old he is

A: how old are you?

A: my top secret

As: (risos)

P: oh! come on! you are young, you don't have to hide your age

As: (incompreensível)

P: he's 35, ok, (incompreensível), he is 35, is 35 old?

As: no, no

P: no! it's very young

A: (incompreensível)

P: ok, now, what do I want you to do? I want you, ok, well you can see that in the second paragraph, he gave the reporter, several orders, ok, ask him, (please) don't ask that, so I want you to make up a question for each order, for example, ask him lots of questions, you know, ask him if he likes the city, what's the question?

As: do you like the city?

P: /do you like the city? ask him what his next record will be/

As: what will your next record be/(incompreensível)?

P: /what will your next record be? no, be, and when he recorded it/

As: when did you record it?

16: when did you record it? or when he'll record the, the new record, oh no, it's past

A: /the next/

P: ok? ok, but don't ask him how old he is, so, I want you to make up a question for each request here, for each order, right? and then, you are going to do exercises 1,2,3 and 4, ok? we're going to correct this and then we'll go to lesson 52 "UFOs", ok? + + +

As: (incompreensível)

P: right + (he broke the record)

A: (incompreensível)

P: yes (incompreensível) yes, there's a unit (incompreensível)

A: (incompreensível)

P: ok, you can look (incompreensível)

FIM DA AULA

ANEXO 3

NOTAS DE OBSERVAÇÕES DA AULA TRANSCRITA E ANALISADA

Fita ◇ 6

- O professor leva algum tempo tentando localizar o diálogo da unidade no tape. Enquanto o professor faz isso, a turma conversa em português.
- Exploração da ilustração do livro didático. O professor faz perguntas introduzindo itens lexicais que vão aparecer no texto. Às vezes, se dirige ao grupo todo, e, às vezes a algum aluno em particular.
- Toca a fita, sendo que apenas a introdução é apresentada. Alguns alunos lêem e outros não, enquanto ouvem o texto.
- O professor faz perguntas sobre o texto.
- Um aluno diz que não entendeu a palavra "pain" e pede para o professor explicar.
- O professor utiliza a técnica do "andaime". Não dá tempo para o aluno pensar, planejar e produzir uma resposta.
- O professor inventa situações para promover o uso do tempo verbal e de itens lexicais do texto. O professor dirige a situação primeiro a um indivíduo e depois ao grupo todo.
- Voltam ao texto. É dada uma explicação sobre o significados palavras "top/bottom/foot".
- Os alunos ouvem a introdução e a repetem sentença por sentença, com interrupções para explicações de vocabulário e perguntas do professor.
- Terminada a introdução a fita, é tocada sem pausas. Os alunos lêem ao mesmo tempo.
- O professor pede à aluna D. para ler a introdução.
- Parte do diálogo é então tocada frase por frase e os alunos repetem em seguida. Problemas de pronúncia são corrigidos.
- No contexto do diálogo a pergunta "Can you move" faz sentido e soa natural, pois o personagem havia sofrido um acidente. Porém, não soaram natural as perguntas "Can you walk?", "Can you speak?", que o professor solicitou que alguns alunos formulassem uns aos outros.
- A fita foi tocada sentença por sentença e os alunos repetiram em coro.
- Uma outra parte do diálogo foi tocada enquanto os alunos mantinham os livros fechados. Os alunos novamente ouviam sentença por sentença e repetiam. Uma aluna repetia em voz bem baixa, então o professor disse se dirigindo a ela: "D.! I can't hear you! I want to hear you clearly", solicita a repetição à aluna que diz embaraçada ao professor: " Ah! S. não faça isso" Percebe-se que ela ficou embaraçada por estar sendo o centro das atenções na sala.
- O professor continua tocando as frases, solicitando a repetição em coro e fazendo perguntas.
- Realização de "drills":

P: A., ask L. if he likes the city.

A.: L. Do you like the city?

L.: Yes, I do.

ANEXO 4**QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS E GRÁFICOS COM OS RESULTADOS DAS QUESTÕES DE 14 A 57**

Por favor, responda o mais sinceramente possível, e desde já, muito obrigada.

Nome: _____

Profissão: _____ idade: _____

Fone: _____

Nível de escolaridade/curso: _____

01 - Por que estuda inglês?

02 - Qual a sua opinião sobre a língua inglesa?

03 - Qual a sua experiência anterior com a língua inglesa?

- viu no 1º e 2º graus
- viu na faculdade
- cursou escola de inglês

04 - Se freqüentou uma escola de línguas, por favor, complete os itens:

a - Nome da escola: _____

b - Livro usado: _____

- c - Qual era a ênfase do curso: gramática?
 escrita?
 leitura?
 conversação?

d - Quanto tempo estudou? O que achou do curso?

e - Você completou o curso? () sim () não

f - Caso não tenha completado, por quê?

05- Como se sentiu no primeiro contato com a língua inglesa e como se sente hoje?

06- Todas as vezes que você tem uma oportunidade real de usar inglês, que nota daria a si próprio (de zero a dez)?

- () em gramática
- () em leitura
- () em escrita
- () em conversação

07 - O quê, em sua opinião contribuiria para fazer você falar melhor a língua inglesa?

08 - Escreva o que quiser a respeito de suas aulas de inglês. O que você mudaria nelas? Por quê? Sugira pelo menos cinco itens que gostaria de ver incluídos no seu curso:

13 - A minha maior dificuldade na aprendizagem de inglês é:..... Comente.

FAÇA UM "X" NO ESPAÇO MAIS APROPRIADO DE ACORDO COM SUA OPINIÃO/SENTIMENTOS/REAÇÕES.

14 - Aprender línguas costuma me dar uma sensação de sucesso.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

15 - Acho que aprender línguas estrangeiras é muito desagradável.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

16 - Estou satisfeito/a com meu desempenho oral em sala de aula.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

17 - Prefiro ter conversas comigo mesmo/a e pensar em inglês do que praticar com outras pessoas.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

18 - Tenho tido muitas dificuldades com estudos em geral na "escola".

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

19 - Falar em inglês com dificuldade me deixa embaraçado.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

20 - Sinto me inseguro/a quando tenho que falar em inglês em classe.

discordo fortemente * concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

21 - Não faz mal cometer erros numa língua estrangeira. O que importa é ser fluente.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

22 - É freqüente eu me sentir deslocado(a) e estranho(a) nos lugares aonde vou.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

23 - Planejo bem o que vou dizer para não cometer erros.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

24 - Faço amigos com facilidade e tenho muitas relações sociais.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

25 - Acho que aprender línguas é fascinante.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

26 - Acredito que tenho capacidade para aprender inglês o suficiente para os meus objetivos.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

27 - Acho que tenho mais dificuldades para aprender línguas do que a maioria das pessoas.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

28 - Fico envergonhado(a) quando tenho que falar inglês durante a aula.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

29 - Geralmente consigo fazer bem o que me proponho.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

30 - Não me preocupo em entender tudo na aula de inglês.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

31 - Receio que rirão de mim quando falo inglês.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

32 - Tendo a ser introvertido(a) e tímido(a).

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

33 - Só se deve preocupar com a pronúncia numa língua estrangeira até o suficiente para se fazer entender.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

34 - Participo ao máximo nas aulas de inglês.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

35 - Fico mais à vontade para falar quando a tarefa é em um grupo menor.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

36 - Falar mal inglês dá uma impressão ruim para os outros.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

37 - Acho que tenho muita facilidade para aprender línguas.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

38 - Não me incomodo quando o professor corrige meus erros em sala de aula, afinal todos cometem erros.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

39 - Avalio e reflito muito sobre o meu desempenho nas aulas de inglês:

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

40 - Não acho que seja importante saber falar muito bem um língua estrangeira. O que importa é conseguir se comunicar.

discordo fortemente concordo fortemente

(0) (1) (2) (3) (4) (5)

41 - Se tivesse vizinhos que falassem inglês, procuraria falar inglês com eles.

discordo fortemente concordo fortemente

(0) (1) (2) (3) (4) (5)

42 - A proficiência no inglês é fundamental para alguém poder ter uma vida boa e interessante.

discordo fortemente concordo fortemente

(0) (1) (2) (3) (4) (5)

43 - Gostaria de falar inglês com fluência ao final de meu curso.

discordo fortemente concordo fortemente

(0) (1) (2) (3) (4) (5)

44 - Gostaria muito de conhecer falantes nativos do inglês: seria bem interessante.

discordo fortemente concordo fortemente

(0) (1) (2) (3) (4) (5)

45 - Procuro criar oportunidades para usar o inglês em sala.

discordo fortemente concordo fortemente

(0) (1) (2) (3) (4) (5)

46 - Estou certo/a de que serei capaz de me comunicar bem em inglês.

discordo fortemente concordo fortemente

(0) (1) (2) (3) (4) (5)

47 - Me sinto confortável e à vontade em sala.

discordo fortemente concordo fortemente

(0) (1) (2) (3) (4) (5)

48 - Gosto de saber exatamente o uso e ou significado de estruturas/palavras antes de tentar usá-las.

discordo fortemente concordo fortemente

(0) (1) (2) (3) (4) (5)

49 - Procuro nem tentar expressar idéias complicadas em inglês em sala.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

50 - Prefiro dizer o que quero em inglês sem me preocupar com os pequenos detalhes de gramática.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

51 - Em sala, eu costumo dizer as sentenças para mim mesma/o antes de falar para outras pessoas.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

52 - Prefiro seguir modelos básicos de sentenças a me arriscar a usar a língua de maneira errada.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

53 - Não me sinto muito à vontade quando tenho que falar inglês em sala.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

54 - Às vezes me sinto desajeitado falando inglês.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

55 - Gosto que o professor só fale inglês durante a aula.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

56 - Sinto um certo nervosismo e embaraço ao pensar na imagem que passo quando estou falando inglês.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

57 - Posso dizer que em geral as aulas de inglês são interessantes.

discordo fortemente concordo fortemente
(0) (1) (2) (3) (4) (5)

Utilize o espaço a seguir para escrever livremente, fazendo comentários/esclarecimentos que porventura deseje, com relação a qualquer resposta dada:

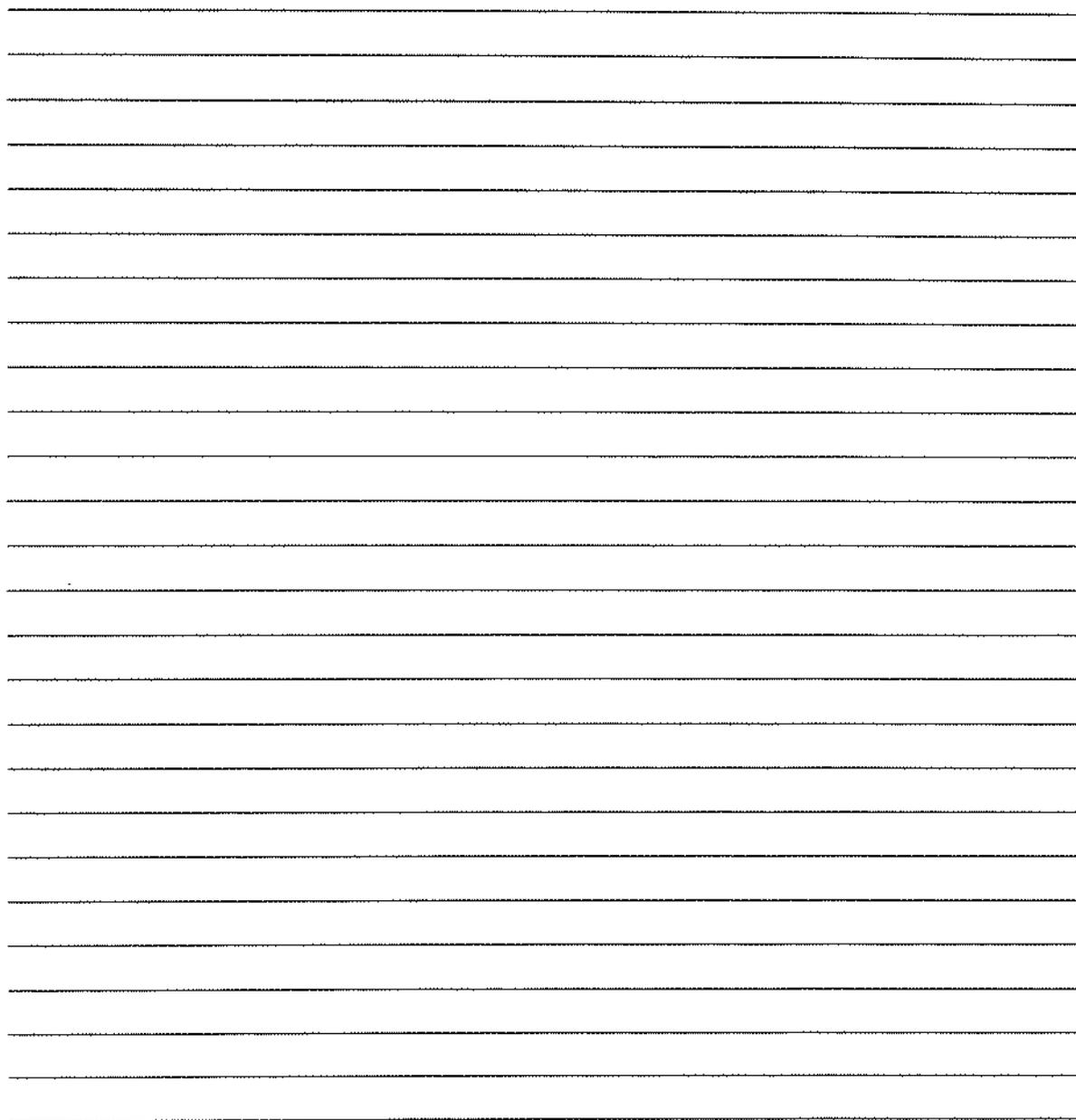
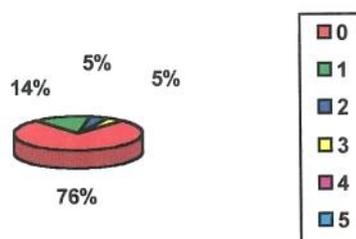


GRÁFICO DOS RESULTADO DAS QUESTÕES DE 14 A 57

15 - Acho que aprender línguas estrangeiras é muito desagradável.

discordo fortemente

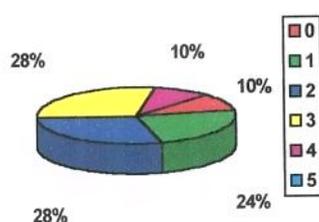
concordo fortemente



16 - Estou satisfeito/a com meu desempenho oral em sala de aula.

discordo fortemente

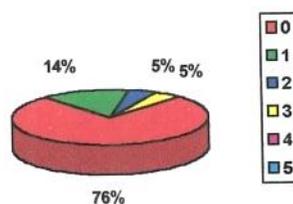
concordo fortemente



17 - Prefiro ter conversas comigo mesmo/a e pensar em inglês do que praticar com outras pessoas.

discordo fortemente

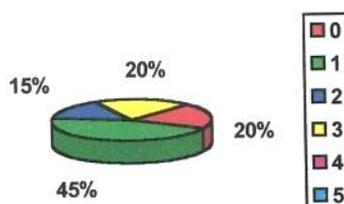
concordo fortemente



18 - Tenho tido muitas dificuldades com estudos em geral na "escola".

discordo fortemente

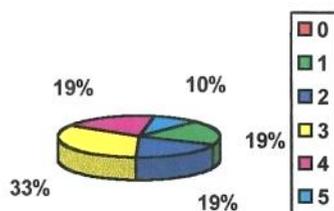
concordo fortemente



19 - Falar em inglês com dificuldade me deixa embaraçado.

discordo fortemente

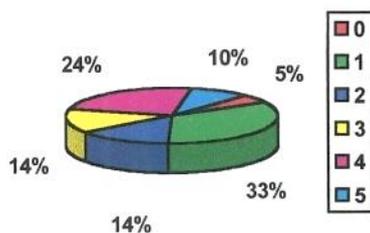
concordo fortemente



20 - Sinto-me inseguro/a quando tenho que falar em inglês em classe.

discordo fortemente

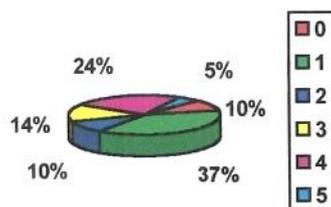
concordo fortemente



21 - Não faz mal cometer erros numa língua estrangeira. O que importa é ser fluente.

discordo fortemente

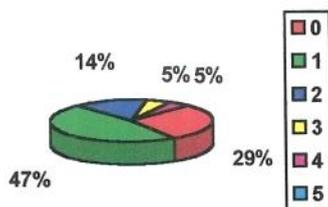
concordo fortemente



22 - É freqüente eu me sentir deslocado(a) e estranho(a) nos lugares aonde vou.

discordo fortemente

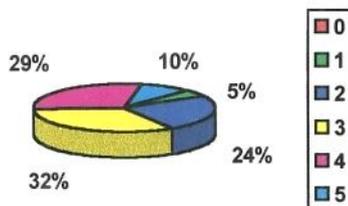
concordo fortemente



23 - Planejo bem o que vou dizer para não cometer erros.

discordo fortemente

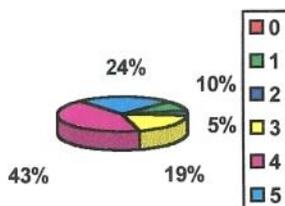
concordo fortemente



24 - Faço amigos com facilidade e tenho muitas relações sociais.

discordo fortemente

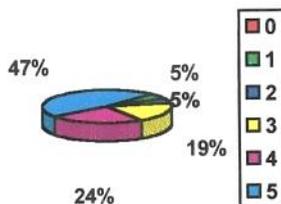
concordo fortemente



25 - Acho que aprender línguas é fascinante.

discordo fortemente

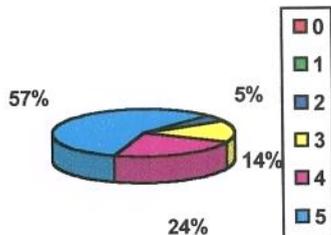
concordo fortemente



26 - Acredito que tenho capacidade para aprender inglês o suficiente para os meus objetivos.

discordo fortemente

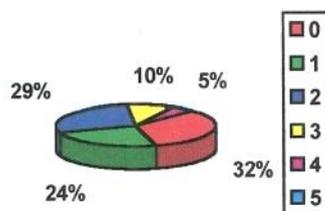
concordo fortemente



27 - Acho que tenho mais dificuldades para aprender línguas do que a maioria das pessoas.

discordo fortemente

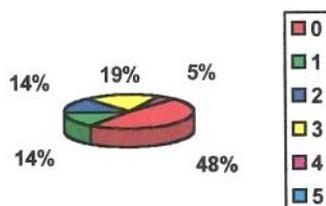
concordo fortemente



28 - Fico envergonhado(a) quando tenho que falar inglês durante a aula.

discordo fortemente

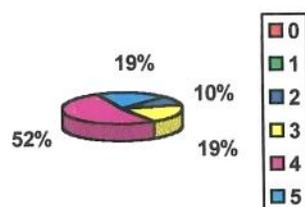
concordo fortemente



29 - Geralmente consigo fazer bem o que me proponho.

discordo fortemente

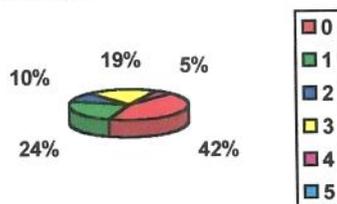
concordo fortemente



30 - Não me preocupo em entender tudo na aula de inglês.

discordo fortemente

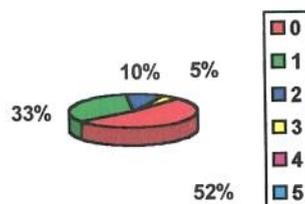
concordo fortemente



31 - Receio que rirão de mim quando falo inglês.

discordo fortemente

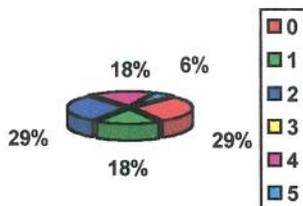
concordo fortemente



32 - Tendo a ser introvertido(a) e tímido(a).

discordo fortemente

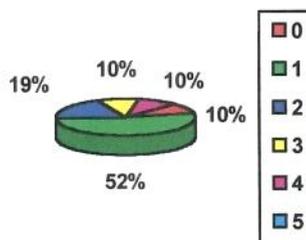
concordo fortemente



33 - Só se deve preocupar com a pronúncia numa língua estrangeira até o suficiente para se fazer entender.

discordo fortemente

concordo fortemente

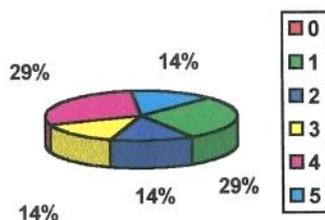


34 - Participo ao máximo nas aulas de inglês.

discordo fortemente

concordo

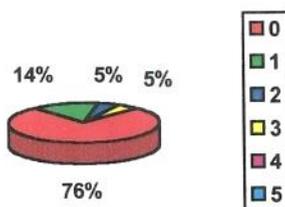
fortemente



35 - Fico mais à vontade para falar quando a tarefa é em um grupo menor.

discordo fortemente

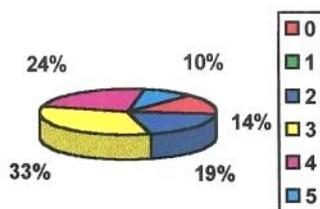
concordo fortemente



36 - Falar mal inglês dá uma impressão ruim para os outros.

discordo fortemente

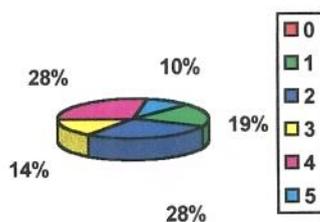
concordo fortemente



37 - Acho que tenho muita facilidade para aprender línguas.

discordo fortemente

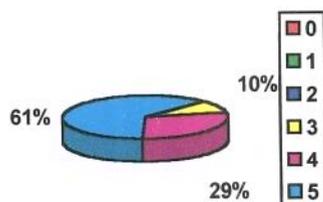
concordo fortemente



38 - Não me incomodo quando o professor corrige meus erros em sala de aula, afinal todos cometem erros.

discordo fortemente

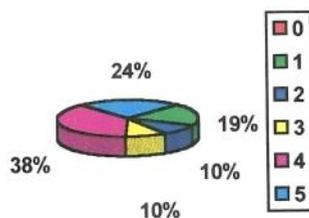
concordo fortemente



39 - Avalio e reflito muito sobre o meu desempenho nas aulas de inglês:

discordo fortemente

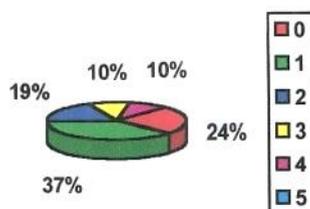
concordo fortemente



40 - Não acho que seja importante saber falar muito bem um língua estrangeira. O que importa é conseguir se comunicar.

discordo fortemente

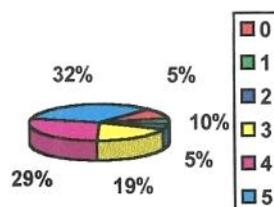
concordo fortemente



41 - Se tivesse vizinhos que falassem inglês, procuraria falar inglês com eles.

discordo fortemente

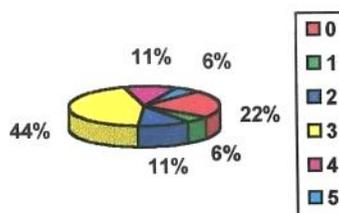
concordo fortemente



42- A proficiência no inglês é fundamental para alguém poder ter uma vida boa e interessante.

discordo fortemente

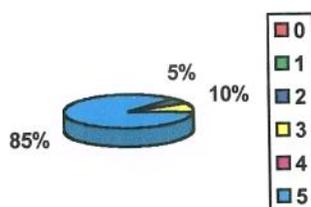
concordo fortemente



43 - Gostaria de falar inglês com fluência ao final de meu curso.

discordo fortemente

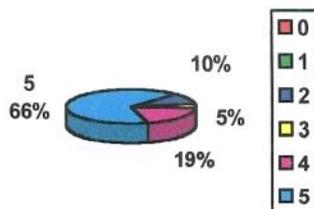
concordo fortemente



44 - Gostaria muito de conhecer falantes nativos do inglês: seria bem interessante.

discordo fortemente

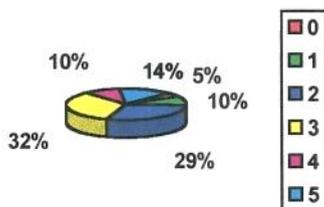
concordo fortemente



45 - Procuo criar oportunidades para usar o inglês em sala.

discordo fortemente

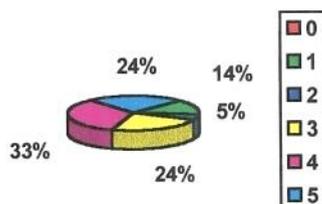
concordo fortemente



46 - Estou certo/a de que serei capaz de me comunicar bem em inglês.

discordo fortemente

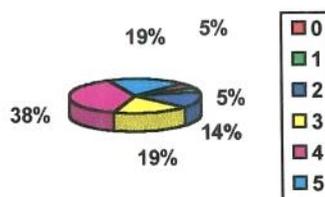
concordo fortemente



47 - Me sinto confortável e à vontade em sala.

discordo fortemente

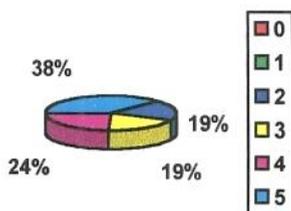
concordo fortemente



48 - Gosto de saber exatamente o uso e ou significado de estruturas/palavras antes de tentar usá-las.

discordo fortemente

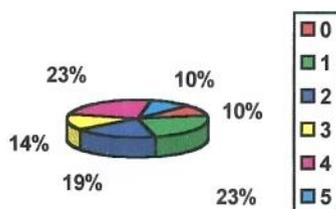
concordo fortemente



49 - Procuo nem tentar expressar idéias complicadas em inglês em sala.

discordo fortemente

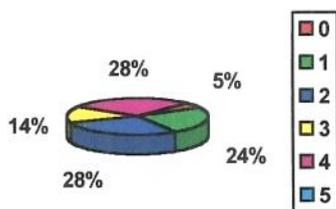
concordo fortemente



50 - Prefiro dizer o que quero em inglês sem me preocupar com os pequenos detalhes de gramática.

discordo fortemente

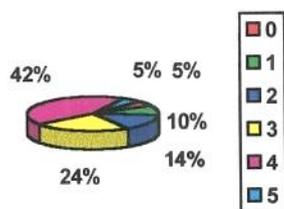
concordo fortemente



51 - Em sala, eu costumo dizer as sentenças para mim mesma/o antes de falar para outras pessoas.

discordo fortemente

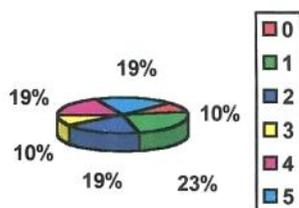
concordo fortemente



52 - Prefiro seguir modelos básicos de sentenças a me arriscar a usar a língua de maneira errada.

discordo fortemente

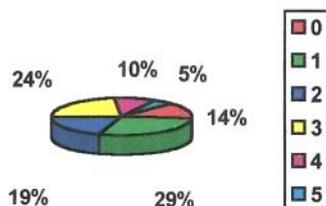
concordo fortemente



53 - Não me sinto muito à vontade quando tenho que falar inglês em sala.

discordo fortemente

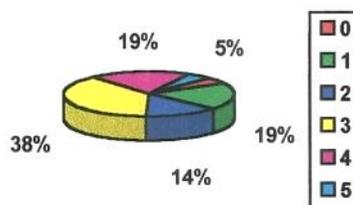
concordo fortemente



54 - Às vezes me sinto desajeitado falando inglês.

discordo fortemente

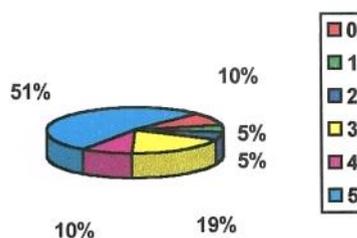
concordo fortemente



55 - Gosto que o professor só fale inglês durante a aula.

discordo fortemente

concordo fortemente



56 - Sinto um certo nervosismo e embaraço ao pensar na imagem que passo quando estou falando inglês.

discordo fortemente

concordo fortemente

PERGUNTAS ESCRITAS DIRIGIDAS AO PROFESSOR:

1) - Você percebe algum tipo de resposta/reação afetiva em seus alunos em sala de aula?

“Sim”

Se a resposta for positiva:

1.a. - Quais são estas respostas/reações?

“Motivação quando a atividade proposta é de seu interesse.”

“Críticas positivas/elogios.”

1.b. - Em que situações você as percebe?

“Quando da apresentação ou proposta de alguma atividade.”

“Avaliação (escrita ou oral).”

2) - Quais são as características psicológicas mais comuns de seus alunos com melhor desempenho na fala? E daqueles cujo desempenho é considerado fraco?

- “auto-confiança”
- “desinibição”
- “espontaneidade”
- “inibição”
- “insegurança”
- “auto-censura exagerada”
- “ansiedade”

3) - Que relação você vê entre o fator ansiedade e o desempenho oral de seus alunos?

“A ansiedade interfere muito no desempenho oral dos alunos. Contudo seria interessante investigar se a ansiedade facilmente percebida no contexto de sala de aula, é consequência de uma auto-censura exacerbada e insegurança com relação ao uso de estruturas, vocabulário novo, dificuldade em entender o professor e principalmente os diálogos gravados por “native-speakers”.

ANEXO 6

CATEGORIZAÇÃO DE MANIFESTAÇÕES E FONTES DE ANSIEDADE. (DADOS DAS ENTREVISTAS E DOS DIÁRIOS DOS ALUNOS.)

As respostas e depoimentos dos alunos, colhidos através dos diários e da entrevista, foram codificados da seguinte forma;

D. indica que a colocação foi retirada do diário do aluno

A03- indica aluno 03

E.04 indica entrevista excerto 04

1) O OUTRO

D.A03-E.04:

"Bom, quanto ao tipo de aula, eu gosto da aula em que eu fico à vontade para perguntar, pra falar sem medo, porque às vezes, o professor ou mesmo a turma não te deixa à vontade pra fazer isso."

D.A03-E.06:

"Eu quase sempre me sinto desconfortável na sala, ontem mesmo, foi terrível. Eu não estava conseguindo me concentrar, não entendi muito bem o que o XXX falou, e essa é uma situação que me deixa muito desconfortável.

Uma outra situação desconfortável que eu vivi, eu acho que a pior, foi quando eu estava fazendo Departures B. A professora fez um comentário, sobre o teste oral, com muita ironia, uma gozação mesmo, na frente de todos os alunos. Um erro que cometi, e que ao invés de ajudar-me, ela criticou."

D.A06-E.03:

"Acho que essa desinibição também vai diminuindo à medida que vamos aprendendo mais e mais, e com isto, adquirindo mais confiança em nós. Acho que o ponto "X" da questão é o professor conseguir com que o aluno fale sem constrangimento e não se sinta "humilhado" quando corrigido. "

D.A06-E.09:

"Acho que uma das coisas importante quando estamos aprendendo uma língua é o professor deixar o aluno à vontade, para que ele não tenha medo de errar."

D.A06-E.10:

"Minha private teacher saía muito do livro, das lições; todos os assuntos em inglês, é claro, mas aquilo às vezes me desconcentrava, me irritava e me dava a sensação de não estar aprendendo nada....

Acho também, que sou um pouco sistemática e antiga nesse ponto: gosto quando o professor usa o quadro negro, pois acho que além de escutarmos, a memória visual ajuda bastante."

D.A06-E.10:

"Penso que temos que começar uma nova lição depois de bem fixada a anterior."

Acho que o vai e vem dá a sensação (talvez errada) de não estarmos fixando nada.....

Acho que depois da lição um bate-papo informal em inglês é ótimo, é claro; podemos aprender novos termos que não os da lição, podemos falar da nossa rotina, etc.

É claro que o que motiva o aluno a aprender em primeiro lugar é o interesse deste, depois disto o professor é o mais importante. Para o aluno é fundamental sentir que o professor sabe realmente o que está ensinando e tenha interesse em que o aluno aprenda."

D.A06-E.11:

"É frustrante quando você tem uma dívida e por mais que você pergunte e o professor explique você não entende. Ai entra conhecimento, dom, que a pessoa precisa ter para saber ensinar, etc."

D.A06-E.12:

"As professoras do XXXX (nome de instituto de língua) eram legais, falavam bem, mas não sabiam nada de gramática. Era só você ter alguma dívida nesta parte que elas titubeavam, falavam que iam verificar e depois trariam a resposta. Até ai, vá lá.....só que essa resposta nunca aparecia; você cobrava e elas "Oh!! desculpe, me esqueci...." Até que o aluno se cansa, também esquece, ou simplesmente perde o interesse. É o mesmo problema de levar o homework para casa (o professor) e nunca lembrar de trazer corrigido!! Isto demonstra falta de interesse em ensinar, em mostrar onde erramos e porque erramos...."

D.A06-E.13:

"Não estou me sentindo inibida nesta turma pois acho que o professor age com bastante naturalidade e isto nos deixa bem à vontade, sem tanto medo de errar. O que citei para você e que acho que o maior problema do aprendiz de Inglês é a inibição."

D.A06-E.25:

(falando sobre o que prejudica sua aprendizagem):

"- faltas de oportunidade para falar mais, o que me traria mais firmeza.

- falta de confiança na nossa pronúncia, medo de julgamentos alheios.

- professor sem paciência e sem interesse em ensinar.

- professor inseguro, que sabe pouco mais que nós sabemos. É horrível; você faz a pergunta e nunca fica satisfeita com a resposta!"

D.A09-E.01:

"A presença de colegas novos também influenciou na minha timidez.praticamente não participei da aula.....Cheguei até a contar os minutos que faltavam para a aula acabar."

D.A09-E.02:

"Meu interesse pelo Inglês foi aumentando gradativamente.Eu comecei a me familiarizar com o professor e os colegas. Mas, mesmo assim minha participação na aula não é tão freqüente quanto a dos meus colegas."

A.17-E.01

PQ.: Qual que é seu nome completo?

N: R.R.O.

PQ.: ok N. qual que é sua opinião sobre as atividades pra desenvolver a fala que são dadas em sala de aula?

N: *“eu acho que até acho que são boas às vezes depende também um pouco do: muito do aluno mas em termos do método às vezes depende um pouco até do professor também, tem professor assim que às vezes deixa a gente mais à vontade força às vezes agente a falar mais e outros às vezes ficam mais o professor falando e mais ouvindo fita e tal, às vezes tem aquele de dar um assim ler um texto assim (incompreensível) todo mundo junto, então às vezes quando tá lendo todo mundo junto cê às vezes acaba não desenvolvendo porque às vezes cê num porque normalmente dá pra perceber melhor como que você está falando quando você está OUVINDo sua voz mesmo né, se tá falando junto cê acaba num sentindo muito bem como que, como que está, mas eu acho que (incompreensível) que é bom, pelo menos pelo que eu já passei até hoje, pelos professores que eu já passei eu acho que, que é bom, eu tenho às vezes uma certa dificuldade pra pra falar porque eu nunca tive, foi depois que eu entrei pro (curso) foi o primeiro contato que eu tive pra falar antes o inglês que eu tinha era mais aquele inglês que era a gramática básica mesmo, mais preparando pro vestibular aquela coisa assim então eu nunca tinha FALADO o inglês então eu cheguei peguei uma turma que eles já tavam tinha gente que já tinha feito inglês dois anos três anos, outros já tinham tido um contato menor mas já tinham tido um contato, então assim às vezes eu fiquei, eu sentia meio deslocada às vezes e eu tenho eu tenho uma certa dificuldade prA.: às vezes pra entender principalmente as fitas que às vezes eu acho que as fitas elas não são muito boas e: falam muito rápido (incompreensível) e: e pra pra falar também às vezes assim pra elaborar ou mesmo a pronúncia ainda tenho uma certa dificuldade até que pra ler pegar um texto e ler e compreender num tenho tanta dificuldade não, mas pra ouvir e falar eu tenho mais dificuldade mas eu acho que isso aí já é uma coisa minha mesmo e o fato de eu num ter tido nenhuma experiência antes e não pelo processo em si na (escola).”*

A08-E.07

PQ.: *Eh, tem momentos na sala assim, que você sente que cê tá na defensiva?*

B.: *“Olha, eu acho que sim, mas eu não saberia bem dizer o PORQUÊ, eu acho que isso e um, acontece com todo aluno eu sinto porque as vezes cê vê, uma outra aluna, cê observa, e cê vê que, tá realmente meio, né defensiva, né eu acho que talvez pelo medo de errar de falar errado, de ser muito corrigido, então eu acho que é uma atitude meio normal do aluno, de vez em quando ficar mesmo, às vezes nem fala né, pra já não ter, não ser corrigido, não ter (incompreensível) tipo de gozação.”*

A08-E.11

PQ.: *Eh, cê é mais do tipo que se arrisca a FALAR em sala, que toma a palavra ou mais do tipo calada?*

B.: *“Ah, eu acho que eu sou mais do tipo calada, assim, não por não querer falar, mas às vezes de medo de estar sendo inconveniente, de estar, eh, passando por cima dos outros, de estar pegando digamos, a oportunidade só pra mim, de não estar dando oportunidade para as outras pessoas, entendeu? mais num sentido assim huMAno, que eu acho chato só querer falar, só eu querer ler, só eu querer, entendeu? me desenvolver. Ao mesmo tempo se, eu já pensei sobre isso, se eu faço, com um professor particular, eu teria toda chance de falar, de me desenvolver, mas eu acho que, fica monótono, eu acho que fica meio enjoativo você não ter mais, alunos, porque às vezes a dívida de uma, também seria a sua, uma pessoa questiona uma coisa que cê não tinha pensado e é do seu interesse, então eu acho que a aula só você*

e o professor, o aproveitamento pode ser maior, mais eu acho que durante um certo TEMPO, se torna enfadonho, cê cansa de, assim só você participar, só você entendeu? eu acho que às vezes, se torna meio cansativo, e em grupo já não, cê distrai, porque de vez em quando sai uma brincadeira, sai outra, alguma gozação, então parece que, fica mais le#####ve, mais descontraído né, e aí só você e o professor eu acho que ao longo do tempo, vai se tornando meio cansativo + + então é, tem os dois lados né? tudo, como tudo na vida tem os dois lados né,

numa turma, maior um pouco você, aproveita menos no sentido que cê tem que dar oportunidade aos outros, é lógico que o professor tem que mandar os outros alunos lerem, não é só você, tem que perguntar pros outros, às vezes você gostaria de ser mais perguntada, né de LER mais de, poder conversar mais, + mas é claro que cê também tem que dar oportunidade aos outros + + , então às vezes, muitas vezes, eu gostaria de falar de PROlongar, e não tenho oportunidade porque eu acho que eu também tenho que dar direito aos outros, e o tempo eu volto a dizer, eu acho curto né, porque, como ontem que eu cheguei, eu gostaria de ter dito um monte de COISA, tem, até eu anotei algumas coisas umas placas que eu achei interessantes, umas expressões que eu não conhecia, mas não vai ter tempo, porque né; não tem como, né."

PQ.: /(*É uma pena.*)/

B.: "*É uma pena entendeu? Eu gostaria de relatar para os meus colegas as experiências que eu tive, eh, o que cê sente na hora pra poder falar, como que você busca na memória as*

A02-E.14

PQ.: *Tente relacionar a sua auto estima e seu senso auto-crítico com as suas atitudes em sala de aula + cê consegue fazer alguma relação?*

A.: "*De que tipo ?*"

PQ.: *Se tem alguma + + correlação + + o seu nível de auto-estima + seu senso auto-crítico + com a sua atuação em sala de aula + cê acha que existe?*

A.: "*Eu acho que existe dentro daquele contexto que eu falei + né + é + algumas vezes é + tímido algumas vezes é + é + arriscando né, é essa questão de se preocupar com o que o pessoal vai falar com o que o pessoal vai achar né + sua conduta + se você tá sendo chato + entendeu + é ter um jeitinho de falar com as pessoas né pra poder cativar não passar por chato + esse tipo de coisa eu me preocupo sabe ? é + deixe ver quê mais + + basicamente é isso + e num vejo + o inglês me possibilitou também essa questão de quebrar a timidez.*"

PQ.: /*mm?/*

A.: "*É + eu era muito tímido + muito tímido + tanto é que no XXX (nome de instituto de língua) eu + eu ficava mais + é + calado do que conversava eu só abria a boca pra falar quando o professor colocava a fita lá e escutava o listening comprehension practice né + que + escutava tinha que repetir então falava por obrigação + né + mas aí eu fui rompendo com isso hoje em dia inclusive.*"

PQ.: /*Quê que + assim + que cê acha que ajudou você a romper com isso?*

A.: "*Eu acho que foi trabalho próprio + esforço próprio sabe ? aquele negócio não eu tenho que mudar senão eu não vou ter um rendimento bom né + na + no entendimento da língua + inclusive.*"

PQ.: /*a metodologia/*

A.: "*Atualmente eu tenho a necessidade muito de conversar em inglês na rua + situações assim que + eu tô com um amigo que eu ando muito né mas o cara num sabe inglês aí + num dá pra fazer aquilo que eu quero né de ficar conversando na rua sabe? passar por americano sem ser sabe"?*

PQ.: /mm/

A.: "Aquele negócio das pessoas ficarem te olhando cês estão num diálogo lá de repente a gente passa é: a gente passa na rua do lado de certas pessoas a gente tá naquele diálogo assim as pessoas ficam te olhando achando que ocê é de fora."

PQ.: /mm/

A.: "Sabe ? é: eu acho isso interessante acho isso legal."

PQ.: /mm/

A.: "Então eu sinto essa necessidade e num tenho com quem no momento ali num tenho com quem conversar então dá um certo + tédio né + aí eu comecei a trabalhar esse tipo de coisa + de conversar fora do horário de aula né + que te ajuda muito a soltar + sabe + + a prestar atenção mais nos cartoons né em inglês em propaganda de filmes + até assistindo um filme mesmo você + é: não olhar a legenda + ficar prestando atenção no na conversa e entender isso é muito estimulante né + + inclusive fazer comparações o tanto que a legenda é modificada com relação à fala normal né?"

PQ.: /isso/

A.: "Isso é interessante de repente você vê lá uma frase lá e num tem nada a ver com a legenda sabe? aí cê fala pô + né?"

PQ.: Em muitos filmes o essencial é o texto né?

A.: "É + exatamente."

PQ.: Original ++ você acha que a questão do método tem a ver com essa mudança sua de postura (incompreensível)

A.: "/não muito não muito isso foi contribuiu um pouco porquê + é contribuiu um pouco mas eu não diria totalmente não num não atribuo isso totalmente ao método não sabe? mas à necessidade mesmo de mudança né pessoal ainda mais a fase que eu tô passando que + é: que cê se propõe a mudar cê faz uma lista dos seus defeitos e fala não + vou combater isso aqui entendeu? então entra essa questão da fala né? + entra muito o comportamento + + a mudança tá tá sendo constante assim +"

A21-E.04

T - "Não ! Acho até bom."

P - Eh, que que cê acha da maneira como os erros da (/sala) são corrigidos?

T - "Ah, eu não conheço nenhuma maneira melhor ! eu pelo menos não incomodo dos alunos,"

P - /hum/

T - "Tanto os alunos como o professor corrigir eu acho isso normal porque cê tá ali pra aprender, então cê tem mais é que corrigir mesmo!"

A04-E.14

P - Eh, o que você gostaria de, ver nas aulas, você já comentou isso ficaria repetitivo, eh: faça uma reflexão sobre sua produção oral em sala + + qualitativa e quantitativamente.

A.P - "Eu acho que: como eu já falei, né? eu acho que eu falei pouco, falei pouco, falei pouco, sabe, acho que deveria ter falado mais + e: até por falta de tempo, que foram muito corridas as aulas + e a gente não teve tempo pra isso + no início tava dando pra gente falar, coisa e tal, mas acho que foi exatamente por causa disso que não deu tempo de dar as lições todas + então eu, a minha produção oral deixou um pouco a desejar + eu acho que a gente poderia ter, sabe, falado MAIS e: exatamente por isso, né, por falta de TEMPO, por falta de oportunidade + e

também assim, a gente ficar falando toda hora, tem que deixa um pouco os colegas falarem também, né? então pra todo mundo falar, a turma era bastante grande também, né? em comparação com as outras turmas que eu tive, foi bastante grande, foi assim o dobro, né? então eu acho que isso dificulta um pouco + não dava muito pra todo mundo falar, se atropelavam um pouco.”

A22-E.07

P - *Eu te perguntei sobre as atividades orais, desenvolvidas em sala-de-aula, de ambiente, do CLIMA de sala-de-aula me parece que nós chegamos a falar sobre isso, né?*

W - *“Falamos.”*

P - *É sobre... seus sentimentos em sala-de-aula, assim se você sente na defensiva em alguns situações de ensino, chegamos a falar sobre isso?*

W - *“Chegamos...”*

P - *Sobre a correção dos seus erros... ?*

W - *“Ah, isso ainda não falamos.”*

P - *Que você sente, qual que é sua reação quando você fala alguma coisa eRRAda, comete algum erro e é corrigido?*

W - *“Olha, é... nesse ponto aí, eu tenho comigo eu penso assim, eu tô na escola, às vezes a gente, essa convivência assim com a correção às vezes pode ser (ruim) mas eu aprendi uma coisa aqui que a gente tá na escola aqui, é o momento de errar né, agora é o momento que você tem o direito a errar que você tá aprendendo, né? então é preferível que alguém me corrija aqui e agora né, do que eu chegar numa situação que a correção não vai ser tão, não vai me ajudar tanto, né? Então, eu consigo conviver com a correção. Um exemplo, a primeira vez que, eu tinha te falado né, que eu era do PET, que eu sou do PET, né, aí agente tinha uma disciplina que é Métodos e Técnicas de Pesquisa e no final da disciplina a gente montou uma monografia, foi em grupo de duas pessoas e tínhamos que apresentar, né, então assim, apresentamos, tal, aí claro, a primeira apresentação sempre tem aquelas... aparas que tem que fazer né, tempo que as vezes você não... você não aprofundou bem... foi em público mesmo, lá assim fomos corrigidos até assim um pouco DRÁSTICA a correção... assim que (um monte de gente assim, que não te conhecia, tal, então, esse dia, a partir desse dia que eu senti assim que a pessoa que corrigiu, eu senti que ela não deveria ter feito, é lógico que ela deveria me corrigir, mas achei que o momento, não foi o momento mais adequado de-de... foi uma exposição pública assim, em termos de pessoas que não tinha nada a ver... é lógico eu precisava da correção porque senão eu não ia melhorar nunca, mas na mesma hora passou assim eu vi, não aqui ainda tá, ainda, apesar de eu ter pensado assim que poderia ter sido de outra forma, que ele teria que falar de qualquer jeito, mas... o jeito com que a pessoa falou, eu e tanto o meu companheiro no trabalho nos sentimos isso... mas em linhas... linhas gerais diríamos assim, eu ...”*

W - *“Acho que numa sala-de-aula, eu prefiro errar assim e me corrigir ali do que me deixar persistir no erro... né? Muitas vezes assim por exemplo na sala-de-aula eu + em termos de escola, as vezes eu quero fazer uma pergunta e explico mal, formulo mal a pergunta né, e sai uma coisa assim que à primeira vista, (entende) mal então o pessoal pega no pé, olha aqui, como é que faz uma pergunta dessa! só que talvez tenha sido mal formulada por mim, ou mal entendida pelos colegas... mas com relação aos professores não tem assim coisa, que eles sempre... todo meu questionamento ou toda minha resposta a algum questionamento deles assim que não foi do agrado deles, assim que não foi, que eles não concordavam sempre foi, sempre falaram, comigo assim na, mas eu sempre soube aceitar e procurar corrigir né? fora aquilo que você acha que você tá certo e a pessoa fala que você tá errado aí você... às vezes eu*

calo às vezes eu tenho esse, esse mal, porque eu acha que é mal, porque eu acho que se você não concorda cê tem que discutir mais né? e, muitas vezes eu calo, aceito assim tal, aceito não, eu... corto a discussão às vezes né, assim no (ponto) então; mais em termos de... não sei se eu tô fugindo do assunto, se a pergunta..."

P - Não, é (pertinente)

W - "Mas, em termos assim, que eu diria que eu acho que, eu talvez, dependendo da situação não vai me: mais geralmente eu procuro aceitar bem a correção. Isso até... é de família, igual eu te falei, é preferível que aprendo aqui em casa, fale, que agora cê ainda pode errar. mas depois... cê tem que (pelejar) pra acertar."

P - É, errar enquanto pode...

W - "E aqui na escola cê tem o direito ainda e antes das provas, né?"

A23-E.06

P - Você é mais do tipo... que arrisca a fala, que toma a palavra ou mais do tipo calada....

Z - "Calada. Ah, eu sou BEM calada. Não gosto de perguntar, não gosto que me perguntem..."

P - Por quê?

Z - "Ah, não sei, eu acho que eu sou um pouco tímida nesse ponto, sabe? É... eu não gosto de perguntar, não é só no inglês, eu não... no curso também; eu QUASE nunca pergunto... eu não pergunto nada praticamente, é difícil professor ouvir minha voz não sei, acho que é porque... eu fico sem graça, às vezes cê pergunta um negócio que não tem nada a ver."

P - Cê preocupa com a imagem que as pessoas tão fazendo?

Z - "É! às vezes é isso..."

P - Julgamento?

Z - "Um pouco de vergonha, sei lá... não sei, mas eu não gosto não."

P - E você gostaria de mudar alguma coisa no seu comportamento pra você render mais?

Z - " Ah, justamente isso, eu queria que eu fosse mais... mais... eh, que eu tivesse mais coragem, né? as vezes cê tá perguntando e a pessoa tá te perguntando cê aprende mais, não é, cê tá, é cê ta sempre criando dívida e tudo porque... igual eu, sempre fico meio calada, às vezes eu não presto atenção nas coisas, aí seu eu tivesse perguntando e a pessoa me perguntando também, né, aí eu estaria aprendendo mais, eu acho."

A14-E.04

P - E quando cê comente algum erro e é corrigido...

L - "(Ah, normal)."

P - Que cê sente?

L - "Normal, errei, isso é normal pra mim."

P - Cê vê algum problema com relação à maneira como os erros são corrigidos?

L - "Bom, às vezes acontece de ser de crítica, né? Às vezes cê erra e todo mundo cai de pau em cima, mas geralmente quando a gente é só corrigido assim numa boa, não tem nenhum problema não."

A20-E.14

P - É com relação assim... acho que eu já sei o que cê vai dizer... mudança, no seu curso, se você pudesse fazer, o que você mudaria? Com relação a mais trabalho em grupo, certo? Mais fala... teria mais alguma coisas que você mudaria?

R - "Uma coisa que eu gostava que tinha no ACBEU que aqui tem pouco... era... era os professores, as professores, né, que tinham lá, traziam músicas pra gente ouvir,

sabe? escolhiam... tentavam achar um consenso em alguma música. eu gosto de música, né? Essa atividade eu gostava havia trabalhos... como chama? trabalhos audio-visuais trabalhos de... com video-cassete... e sempre numa ordem crescente, né, de dificuldade... a cada semestre... eu gostava... eu gostava de ver filme, isso também eu achava que me fazia aprender grandes coisas, muitas coisas... porque uma coisa, engraçado... ah, é mais fácil cê falar... cê tentar se comunicar em inglês, não pela timidez, porque eu não me considero uma pessoa tímida, mas eu sempre tive essa facilidade maior de falar com pessoas da sala, com os professores..”.

Lado B

R - “Ela mora nos Estados Unidos na periferia de Boston... o marido dela é... biólogo; trabalha numa universidade em Boston... simpático pra caramba, eu já o vi algumas vezes, da última vez que ele... as primeiras vezes que ele veio eu era muito criança, tinha uns dez, oito, não lembro, mas a última vez que ele veio, já, eu tava aqui em Uberlândia, tava de férias lá, acho que fazia XXXX, eu não me lembro se eu fazia, porque eu fiquei na faculdade uns dois, três anos, dois anos e meio sem fazer curso de inglês, nesses últimos anos, nos últimos semestres que eu tenho feito... aí eu procurei conversar com ele sabe? e aí eu sentia dificuldade, não sei se pela... pelo contato que eu tinha pouco com ele, às vezes medo de sair errado...”

P - Assimetria? /aprovação?/

R - “É! Isso! também! Porque seria a impressão que ele guardaria de mim... né? e: eu tento fazer amizades, né? aí eu... será que eu vou causar uma boa impressão? Eu nunca pensei nisso, tô pensando nisso agora, sabe? só pelo fato de cê tá me fazendo falar... mas se eu parar pra refletir, parar pra pensar um pouco talvez tenha sido isso; /incompreensível/ me achar inoportuno, importunar ele com perguntas e com inglês errado, que com certeza eu devo ter falado umas coisas erradas né... e com aquela vontade de falar /incompreensível/ falar de mímica... mas... ah! esqueci até a pergunta que cê fez, a gente vai falando tanta coisa...”

P - Sobre a-as mudanças, né?mas cê falou aí sobre... essa questão de falar errado... me

R - “/Ah! isso, isso!//”

A20-E.15

P - Me fala sobre, que cê acha de falar errado e falar fluentemente... falar errado, falar certo, falar com fluência ou disfluentemente...

R - “O meu objetivo, né? o objetivo que EU tenho de aprender a língua, é falar corretamente, né? Eu não quero chegar a um local, né? e ser a única pessoa que tá destoando, né? Eu seria a única pessoa que estaria falando errado, ou então uma das poucas que está falando errado; então meu objetivo é esse e isso eu sou bastante rigoroso comigo... eu quando tô aprendendo uma coisa, eu gostaria de saber o correto dela, né? de-de ser... o mais coerente possível e... é falar o mais correto possível, né? não serviria pra... de tá fazendo alguma coisa errada ou então alguma coisa medíocre, uma coisa que eu achava que poderia tá fazendo melhor, né? Não que eu queira ser o melhor, eu apenas quero ser... correto. /incompreensível/ ocasiões que foram acontecendo no meu dia-a-dia. Então na hora que eu tô falando, né? que às vezes, você tá falando, né? e nem tá ouvindo as coisas que tá falando... Quando cê sente... nessas horas cê sente acuado... na hora que tava desenvolvendo o trabalho da prova oral, né? eu sentia que eu tava... é... eu tava sendo um pouco inseguro e... demorando falar algumas coisas né? e nessas horas cê fala, cê não tá nem ouvindo as coisas que tá falando... e aí você se pega nos erros seus, né? Erros

que cê não deveria ter... erros primários, né? de concordar o substantivo com o verbo no singular ou no plural, que existe muito, viu? eu acho que até tenho muito esse tipo de erro... mas pelo, mas pelo fato... de não tá praticando aquela língua, praticando aquela coisa... é como se fosse aprender, aprender uma disciplina, né? Quando eu não tô estudando muito uma disciplina eu procuro... perguntar o mínimo o professor, com medo de tá fazendo uma pergunta inoportuna, alguma coisa que seja... que pra todo mundo tá sendo trivial... e pra mim talvez seja um obstáculo... então nesse caso de você... é... minha opinião, né? Se uma pessoa falar fluentemente, a pessoa tentar se comunicar, sem fluência, né? eu acho válido a pessoa falar... mas pra mim é... isso aí é...frustrante ficar, sei lá, batalhando uma coisa que cê tá vendo que não."

P - E investir e /incompreensível/ fica pelas metades, digamos...

R - "Exato! Eu devia /incompreensível/ os cursos de humanas, cês conseguem colocar as palavras mais fácil que a gente... é sério!"

P - Mas às vezes não...

R - "Quantas palavras eu tive que usar... pra você em duas palavras consegui..."

P - Mas isso é... eu tô no meu "Metiê", né? digamos assim, eu tô no meu "metiê", agora cê tá... o seu é outro... Ah! faça uma pequena reflexão sobre sua produção oral... em aula.

A16-E.07

P - Que é pra você um aluno ideal? de inglês?

M - "Ideal em qualquer... em qualquer coisa pra mim... é... vai muito da situação em que tá envolvido por exemplo, eu acho que ele tem que tá envolvido por exemplo, eu acho que ele tem que tá encaixado n-uma situação de... que possa despertar o interesse, né? dele. A partir... é o primeiro requisito pra que ele possa ser ideal em alguma coisa, que aquilo desperte a vontade, o interesse, o entusiasmo, ele tem que estar numa situação assim. Segundo, que ele tenha... partindo do pressuposto que ele é interessado, aí se pode concluir que ele vai se dispor a procurar fonte, a vim cá no laboratório e ouvir e falar e conversar e gravar a conversa, a ter entrevista, não é? e depois que haja um método de ensino e aprendizado... que auto-didata tem muito, mas eu acho que... o método veio pra melhorar as coisas, né, lógico! É... quer dizer um método interessante, né, que possa inclusive incrementar o interesse dele, aumentar ainda mais, né? E acho que pra mim esse é o aluno ideal. Sobretudo interessado! nem tanto o que tira cem, né? Sobretudo o interessado."

A16-E.10

P - E o que você mudaria na aula, mas suas aulas de inglês se você pudesse?

M - "O número de situações realísticas que cê... eu poria mais imagem e ação na coisa... entendeu? tanto som quanto imagem e ação; cê poderia estimular acho que isso estimularia todos os sentidos na coisa, né? Porque português você aprende assim, né? cê pega, "papel filhinho", não é? é assim que se aprende. Então, assim é: eu acho que é assim que cê pode guardar uma coisa, né? Tem um dicionário lá em casa, de um amigo meu que mudou, ele tinha um "Michelis" (incompreensível) que trazia uns... trazia uma espingarda inteira e desmontava a espingarda inteira, né, "Trigger", não sei o quê, tal, aquilo lá é interessante, né? Você saber as peças de uma coisa tal, então, cê vai pra uma sala como essa, entendeu? começa mostrar os móveis, é uma coisa bem, BEM rudimentar mesmo, né? eu acho que poderia ser MUITO melhor mas é o que me vem agora. Então, sei lá, mostra "the desk", typerwriter, sei lá, entendeu, e mostra o que são as coisas, cê pega aquele cadeado, entendeu? e mostra keylock, né? cê pega e, cê acaba memorizando pelo outro

caminho, cê evita aquela tradução viciante que tem. Tem muito amigo meu que é viciado em traduzir as coisas, né? E... eu não falo nada que cê pode ficar encarado com pedantismo, assim, é chato, né? Falar, ô, não traduz não cara; o cara fica, pô, cara chato! Um dia me disseram isso! Eu tenho uma prima que formou em Inglês (incompreensível) traduzir as coisas. Isso foi logo no começo, então eu já evitei de traduzir tal, acabei acostumando! Mas é... sabe, aquele negócio de...c-cê viu um artigo na "Ciência Hoje" sobre ortografia, com a reforma ortográfica? que tão fazendo? prece que foi aprovado, não foi? Cê viu?"

P - Não eu vi alguma coisa, mas, foi na Folha.

M - "Os editoriais?"

P - É

M - "Mas eles são contra, né?"

P - São! São!

M - "A Ciência Hoje, foi interessante, eu li, é um artigo de umas 35 páginas mais ou menos. Antônio Honais falou! Um pessoal da pesada, assim, né? Tinha prós e contras, nossa, muito bom! Depois se cê quiser eu te empresto!"

P - Ah, eu me interess!

M - "É uma, sei lá um, troço assim de folha! disse que a língua quando é aprendida em idade muito, muito precoce, como é o caso da língua nativa, né? Ela é muito freqüentemente confundida com nacionalidade, com um monte de valores, né? aí você tem a... cê tem aversão a... a aprender outra língua pro causa disso... por isso que quanto mais cedo cê aprende uma outra língua, né, menos você confunde as coisas (normais) aí a partir da segunda cê tem uma (facilidade) progressiva né, em relação a outras línguas. Mais é, o exemplo que eu acho que é mais, mais contundente é isso da criança aprendendo as coisas, né? quando ela anda sozinha no chão, cê já viu? ela retira algo mais d-das coisas que não só o nome, né? tira assim, tipo "perigoso", então cê vê aquilo lá e guarda um monte de informações mais a respeito, não só o nome, né? Isso é complicado pra mim, eu não manjo muito isso aí, eu tento entrar, mas eu não consigo. Mas eu vejo que, quer dizer eu tento eu acho que tem alguma coisa assim, né? Apí ela (incompreensível) filhinho, isso assim, assim, assim, né? "Papai", ela faz sozinha, né? Cê não, é... eu acho que esse é o método ideal de aprendizado; é um monte de informação junta. E junto com o pai ela guarda, um monte de, um conteúdo lá (incompreensível) aquelas coisas todas, né?"

A01-E.02

PQ.: E o quê que você acha do ambiente de sala de aula, desse CLIMA da sala de aula?

A.: "Eu acho legal, é a primeira sala, ao todo, acho que tem uns 12 anos que eu estudo, é a primeira sala de aula, não só em inglês, como em francês, (incompreensível) né? que eu estudo que o pessoal é tudo entrosado, ninguém tem isso de fazer cara feia quando o outro ERRA, fazer cara de gozação quando ERRA, ou então quando um fala demais, no meu caso, que eu me acho falador, eles não ficam assim, "puxa-saco, CDF", esse tipo de coisa, né? então não tem essas picuinhas, essas coisas de criança, eu tô gostando mesmo da sala."

PQ.: Tá ... então você não sente, você não sente que você fica na defensiva? ou tem alguns momentos que você sente que você fica assim, com alguma barreira, levanta defesas?

A.: "Não, eu não me sinto + em momento algum, nessa situação"

PQ.: Você acha que isso é, é característica de sua personalidade?

A.: "Não, eu acho que é do espaço mesmo, porque eu já me senti assim"

A.: "Em sala de aula quando o professor ou até mesmo os alunos parece que inibem, né? certo, certa inibição na gente, daí eu me sinto inibido até pra falar, talvez eu sei e não falo por inibição, porque eu não sou totalmente, assim extrovertido como

pareço, tem situações em que eu sou hiper inibido, bem introvertido a ponto de não abrir a boca."

A15-E.16

P: *Bom, então esse tipo de situação em que você tem que se expor te gera ansiedade?*

M: *"Sim."*

P: *Outra coisa, algum outro fator que gera ansiedade na aula de inglês pra você?*

M: *"Não, assim, pra mim nos diálogos assim às vezes fico assim um pouco nervosa mas não é tanto como se eu tivesse que ir lá na frente, nossa eu achava que isso atrapalhava muito, você ter que ir lá na frente, porque você não fala seu diálogo sentada na sua cadeira no seu lugar, você tinha que ir lá na frente, não eu ficava revoltada mesmo, (risos) porque tem gente que fala numa boa, né? a maioria do pessoal tremia, lá, não sei vai depender do professor, que certos tipos de experiência que os professores se complicam, isso pode depender também, professores assim muito assim, de pegar no pé mesmo."*

P: *Muito rígido?*

M: *"É, muito rígido, + pode depender do professor também + porque só não desmaiei lá não sei porque." (risos) ++*

P: *É so isso que eu queria saber, mas eu não vou mais mandar meus alunos fazerem apresentação à frente não (risos)*

M: *(risos) "N não, pode perguntar."*

A08-E.21

PQ.: *A última pergunta que eu te fiz foi, ah, a gente tava falando sobre o aluno ideal + cê falou*

B: *"/Isso./"*

PQ.: */Que seria + aquele, sem inibições./*

B.: *"/O descingido./"*

PQ.: *Você se acha muito distante desse ideal?*

B.: *"Não ! Eu não me acho tão distante + eu acho que:: aquilo que eu te falei, eu gostaria às..."*

PQ.: */Não?/*

B.: *"/Vezes de falar mais e às vezes eu só não falo, não tanto pelo medo de errar, mas, pensando que às vezes, eu tenho que dar oportunidade aos outros + eu acho que, é desagradável você dominar a, sala de aula + só você responde, só você fala, só você, sabe? eu acho que não é justo, é desagradável, eu acho que os outros também têm que ter a mesma oportunidade que você, às vezes você até quer, às vezes o professor pergunta pra outra pessoa e cê fica morrendo de vontade de responder + e você às vezes se segura porque também a outra pessoa tem que aprender + e afinal a pergunta foi pra ele, eu acho desagradável você responder né, então eu que, eu não seria tão inibida, mas eu não estou sozinha, eu tenho né, que pensar que o outro também tá ali pra aprender + ele precisa também ser forçado a falar + porque eu acho que a maioria dos alunos fala quando é forçado, quando o professor obriga + eu acho o estudante de uma maneira geral, nem sei se brasileiro, mas eu acho que o estudante de línguas, ele, ele se acomoda demais + eu acho que ele teria que se esforçar, pra desinibir prá falar mesmo ERRADO prá sabe, eu acho que por exemplo na classe, eu acho todo mundo MUITO travado + eu não acho, não vejo assim, se você me perguntar, quem cê acha que lá tá à vontade, assim, prá falar? eu não acho que tem ninguém assim nessa posição + de falar sem medo de errar, de falar errado, de querer falar bastante, o máximo que puder + eu não sei o porque se é por inibição, se é falta de oportunida.: :de, se é medo de*

errar + eu não vejo assim, ninguém, querendo falar, falar + tentando, ou certo ou errado +

A08-E.28

PQ.: */Cê tem um senso crítico assim aguçado?/*

B.: *"Hum hum, é difícil! + Eu tenho + ah, eu acho que até que tenho, viu?"*

PQ.: */Alguma cobrança com relação a você mesma?/*

B.: *"Eu acho que sim. Eu acho que eu tenho sim + eu acho que sim, inclusive às vezes isso atrapalha muito no relacionamento, né porque você quer às vezes alguma coisa perfeita + como você exige de você, às vezes você exige das pessoas, então com as minhas contas, eu sou CORRETÍSSIMA, eu quero tudo no lugar, eu não sei, eu não sei dar um cheque e não marcar no talão que cheque que foi + e às vezes meu marido faz isso, e às vezes eu pego o talão, (sem querer) NOSSA, mas não marcou, então eu fico naquela cobrança com ele como eu sou comigo, eu acho + e cobro muito assim, mesmo em relação às pessoas, eu acho que eu tenho, não sei, obrigação de dar oportunidade (mas) pessoas, como eu acho que na sala de aula pode me atrapalhar às vezes se eu fosse mais egoísta nesse sentido, então eu me desenvolveria mais + Ah, ninguém quer falar, então eu falo + Ah, ninguém quer, tá todo mundo com vergonha então eu respondo pelos outros + mas ao mesmo tempo eu acho que não tá certo, então eu me policio muito nesse sentido, às vezes atrapalha + certo? + às vezes eu falo, não, eu fico me policiando, às vezes se eu fosse, não tivesse tanto assim esse policiamento, às vezes seria até melhor né, + eu acho que eu me policio bem! bastante!"*

A21-E.07

PQ.: *Como é que você imagina o aprendiz de inglês ideal?*

T.: *"Ideal? Aquele bem dedicado aquele que faz tudo certinho, bonitinho, só tira*

PQ.: */Eficiente./*

T.: *"/nota boa!/"*

PQ.: *Que se comunica, que aprende a se comunicar?*

T.: *"Quem FALA na sala bastante, quer aparecer, só que pra mim isso é querer aparecer, falar demais + tudo o que o professor pergunta, quer responder:: + pra mim é isso!"*

A11-E.02

PQ.: *Quê que você acha do clima, do ambiente da sala de aula?*

C.: *"Bom, apesar, quando eu entrei na XXXX, foi o seguinte foi daquele negócio do grupo de teste né? então, entrou, geralmente entrou, o pessoal que entrou geralmente eu conhecia muita gente sabe? então com os alunos eu conheço praticamente todo mundo, então o clima, é assim não tenho nada a reclamar não! e a aula de inglês realmente é um problema quando você fala, se você fala uma coisa errada e + as pessoas começam a te olhar meio assim, né, então, é o que, que eu acho que atrapalha a aula de inglês é, seria isso, mas na turma que eu participo não tem esse problema não, nunca senti isso não + todo mundo conhece todo mundo, eu acho o clima legal. É isso mesmo que cê tava perguntando?"*

PQ.: *É.*

A11-E.06

PQ.: *E você é mais do tipo que se arrisca a falar em aula, que toma a palavra ou mais do tipo calado?*

C.: *"Quando eu tô, como se diz quando eu tô sabendo a matéria (cê fala sempre) mas quando por exemplo, eu não tô sabendo, não tô muito legal, naquela parte, num tô, aí eu fico mais calado + agora se eu tô dominando determinado assunto eu falo praticamente constante, gosto de falar muito mas se tiver, se tiver sem o domínio daquela coisa, eu prefiro não falar por, por medo e por cautela né, de não.: cometer umA.: : boeira na frente de todo mundo."*

A11-E.14

PQ.: *E tem alguma situação na sala que gera pra você alguma ansiedade?*

C.: *"Já teve, mas eu não sei te falar não ! Até já teve tipo assim (ansiedade*

PQ.: */Já./*

C.: *"Cê fala uma coisa que me deixa ansioso assim? sempre, toda vez que tem atividade nova, que ela é anunciada antes, eu acho que ela te deixa um pouco ansioso, por exemplo, ah, um exemplo clássico é esse, essa apresentação desse.: desse speech aí, me deixou bastante ansioso, tanto é que eu.: que ele falou, eu ia, começou naquele dia que cê viajou, não sei se cê lembra, eu apresentei naquele dia que cê viajou + aí hora que ele falou eu peguei, já fiquei (incompreensível) nossa! Que eu vou apresentar né, Aí eu peguei parei pra pensar, li os textos, escolhi quais me agradou e fiz um + diálogo sobre (aquilo ali) fiz um (incompreensível) speech, não um diálogo, fiz roteiro do que ia falar, e fui o primeiro a apresentar, me deixou um pouco ansioso, isso aí é um exemplo que me deixou ansioso. + Uma atividade nova, eu acho que ela, exige que você se apresente perante as outras pessoas, por exemplo (incompreensível) faça uma redação em sua casa + cê faz a redação em inglês lá, tal, você entrega, ela não te deixa ansioso, porque, é um trabalho que cê nem precisa mostrar pra ninguém, cê entrega pra ele, ele vê, dá nota ninguém fica sabendo o que cê faz; agora com o speech, você (tem que apresentar) pra todos, aí eu acho que te deixa um pouco ansioso! Essas atividades assim que você tem que.: se manifestar em público, eu acho que te deixam um pouco, um pouco ansioso."*

PQ.: *Certo!*

C.: *"Certo!"*

PQ.: *Foi bom C., muito obrigada.*

C.: *"Obrigado você!"*

A05-E.09

PQ.: *O que você acha do relacionamento, cê já deu uma pincelada, mas às vezes cê tem alguma coisa a acrescentar, entre aluno x aluno, professor x aluno?*

A.: *"Da (escola)?"*

PQ.: */Hum hum./*

A.: *"É o que eu já coloquei, né, é muito frio, não existe entrosamento ++ melhora um pouco no final do semestre ++ porque (eles) tem um problema em comum que é a prova, né, passar de seMESTre, mas + tanto é que cê vê, eu tenho o telefone de uma colega só, e talvez também por pouco tempo, porque a gente chega já.: começou a aula + termina, cada um já tem uma, outra atividade pra fazer + então você não tem muito tempo de entrosar com a turma né, talvez se tivesse alguma ativiDade mais em grupo + como esse semestre, (praticamente) não teve + eh, você fazer trabalho de dois ou de três + pra melhorar o relacionamento né, e você tem até mais liberdade pra conversar com o outro em inglês, ERRAR né, porque é errando que se acerta + e agora com relação ao professor, não é RUIM não, assim na grande maioria deles, já conheço bastante né, eles aqui, tem assim + um bom relacionamento. +"*

A22-E.04

- PQ.: *Interfere mesmo (incompreensível), as condições físicas né. E com relação ao clima, o ambiente de sala de aula?*
- W.: *“Olha, esse semestre, porque nos outros anteriores, a nossa turma era uma turma que era fora do horário normal do XXXX que era a turma do PET só, e a gente ficou praticamente três semestres juntos, né, então assim já era um entrosamento muito maior é + + muito maior.*
- PQ.: *É diferente.*
- W.: *“É, é diferente! Então o que aconteceu, como chegou neste (incompreensível) tal, e assim, e nos outros eu achava assim também que:: principalmente no primeiro semestre que eu comecei a fazer inglês, o que acontecia é o seguinte, que a universidade tava de greve, pelo (reitor), então não tava tendo aula, então o que eu fazia aqui eram as atividades do PET que nós não paramos e + o inglês. E com o pessoal então a gente tinha muito assim desse negócio de apresentar um quadro, uma coisa assim né, então eu acho que aquilo ali é, me ajudou muito, e eu fazendo só aquilo né, então eu estudava, pegava tal, também o começo né, a primeira vez, então, tal, então foi indo, aí no segundo semestre, terceiro também a gente continuou aquela mesma turma, né, tal, então cê já sabLA, tal. Agora, esse teve assim, além da mudança, do estilo né, porque nós ficamos os três semestres com a mesma professora, então cê já tava, acostUMAdo com o estilo, tal, aí depois, agora teve uma mudança, que eu acho que é válido, né, cê tem que ter uma mudança pra, então, em termos assim de (incompreensível) não deu, não teve condições ainda exatamente eu acho que por falta nossa, por falta de tempo nosso de estar mais unido, assim, então, faltou, então EXTRA classe. Né, então assim, a gente montava antes, reunia tal, montava antes e trazia pra sala de aula e apresentava né, não era só aquele contato dentro de sala de aula. Hoje, e tinha as pessoas que faziam (incompreensível) também, eu tinha contatos com elas no meu dia-a-dia aí da escola. Hoje em dia já não tenho tanto quanto, há com essas pessoas que fazem inglês comigo hoje. Então isso talvez tenha, tenha, pode ter interferido também né.*
- PQ.: *Um distanciamento né? com relação aos semestres anteriores.”*
- W.: *“(Aos semestres anteriores). Apesar de já ter começado já, semestre passado, eu acho que, foi, assim, o segundo semestre de noventa e dois que foi o primeiro, né, que eu fiz.”*

A22-E.10

- PQ.: *Você é mais do tipo que se arrisca a falar, cê toma a palavra, ou mais do tipo caladão?*
- W.: *“Olha, isso aí depende do-da circunstância que tô, do momento, se eu já tiver familiarizado assim bem integrado coisa e tal eu, eu arrisco.”*
- PQ.: *Nessa turma, nessa situação.*
- W.: *“Agora aqui, eu acho que agora eu tô começando a me sentir mais à vontade. É, eu já tô me sentindo mais à vontade e, apesar, porque, como eu digo, não há, eu vou fazer a comparação com, eu não sei se ajuda mas eu vou fazer a comparação comigo numa sala de aula normal que tenho, todo dia, porque, eu tenho que ficar perguntando qualquer coisa pra mim não distrair, sabe, eu sento assim, sempre, na primeira carteira, porque se tiver alguém na minha frente eu já fico meio desatento com o que tá acontecendo, a minha atenção, então eu já sento na primeira fileira, o pessoal ainda pega no meu pé, fala que, é cheirador de pó de giz, não sei o que, tal, mas é justamente por isso, porque se eu sento numa fileira mais, que tenha pessoas ao meu redor assim, que disperse minha atenção, então, e pra mim ficar atento eu tenho que ficar questionando o professor, então saem perguntas assim que, não é idiota, mas perguntas que, não deveria ser, mais eu faço justamente porque, não tô*

nem aí, já tô acostumado com o pessoal, o pessoal já tá acostumado comigo também, e os professores também, já tão, mas eu faço justamente pra mim ter participação, pra mim não, dispersar, é um tipo de um paliativo que eu faço pra mim ficar atento, pra mim então eu faço, às vezes sai cada pergunta assim que, o professor acabou de falar, não professor eu não ouvi direito, sai aquele negócio assim, às vezes pode até deixar ele com raiva mas, mas até hoje, não, eu sinto muito mais à vontade cê entendeu, de perguntar, falar qualquer coisa tal, aqui né, esse semestre, talvez se você tivesse me visto nos semestres anteriores cê ia ver que não ia ter, tanta, digamos, ser um pouco mais (incompreensível) do que eu fui, (incompreensível) apagado, não sei se, eu não sei, se você quiser direcionar mais aí a pergunta.”

PQ.: Tá, eu quero te deixar à vontade pra falar, não quero também, quero ser um pouco ambígua mesmo, tá?

W.: “(incompreensível)”

A22-E.20

PQ.: Cê acha que você está assim, com relação ao restante da turma você tá no mesmo nível? Cê disse que às vezes a pessoa faz que entende e na verdade, não tá acompanhando, mas, não quer assumir.

W.: “(Não quer assumir) isso, assim, é o seguinte porque a nossa turma ali é bem heterogênea assim, nesse termos, acho que tem realmente pessoas que já, que entendem muito fácil, porque já estuda mais tempo inglês, tal, então realmente (incompreensível), e tem outros assim que, eu acho assim, por conversas, tal que vai, não é que vai fingir, mas que não se esforça pra entender, mas se não entende é, (incompreensível) pra entender alguma coisa, pensa que entende não é, eu não diria que fosse assim, a palavra fingir fosse a mais correta pra isso não, eu diria que:: seria, o esforço, uma forma esforçar para poder compreender, poder acompanhar. Sei lá, porque eu, as perguntas né, que são feitas, é, muitas vezes eu não entendia, mas, eu sabia que é porque eu tava voado assim, então, “repete pra mim”, talvez repetir com mais slowly né, mais lentamente; assim pra poder dar um tempo de captar, ouvir e traduzir, seria, né, no caso, né porque, muito, igual eu falei, muito a gente pega de traduzir; e, tem umas pessoas que não tem isso, mas, uns tempos atrás eu tive observando isso aqui e vi que outras também têm esse problema, não entendem da primeira pergunta, principalmente se cê conversa com uma certa fluência, se cê faz a pergunta naquela fluência que, eu não sei, não é normal (incompreensível) é mais lenta do que o normal, só que ainda precisaria ser um pouco mais lenta pra poder ser digerida dessa forma. Não sei julgar se é correto se é errado, essa forma de, que eu penso. Mas, eu vi que tem muita gente que é assim também, então isso me tranquiliza.”

A16-E.04

PQ.: E já houve dias em que você saiu da aula meio na fossa, desanimado por algum motivo relacionado ao seu desenvolvimento?

M.: “ Se eu já fiquei decepcionado com alguma coisa que aconteceu? É, às vezes, por exemplo, aquele mesmo, comigo mesmo e com a situação porque eu não conheço, eu tava acostumado a uma outro tipo de prova oral né, quer dizer professor e aluno, e um speech né, entre os dois, e:: o que eu vi foi diferente. Eu não vim preparado pra aquilo lá. Eu fiz uma folha de questão né, sobre a, sobre o texto lá, aí deixei em casa né, mas eu, eu confiei que na hora fosse ler o texto né, aí quando eu vi o C. apresentando, foi no primeiro dia né, é que eu falei: eu vou ter que me enquadrar nisso aí né, tentei e não gostei muito né, quer dizer, eu acho que eu, eu não, sei lá, poderia ter sido melhor né, nesse dia, mas decepção mesmo a ponto de cê ficar no

CANAL eu nunca tive não! Não nesse, não tanto (incompreensível) nada disso! Dois anos já!”

A20-E.07

PQ.: E seu controle emocional pra fazer esse tipo de atividade?

R.: “É normal, eu acho.”

PQ.: Normal. Você não se perde?

R.: “Não, acho que não!”

PQ.: Não fica nervoso, inibido?

R.: “A não ser que, que a própria platéia me faça né, me acue em algum sentido, por exemplo se alguém começar a fazer algum tipo de pergunta que eu não saiba responder né, e eu me sentir, e eu me sentir inseguro né, aí talvez, até hoje não aconteceu isso né. Aconteceu quando eu tava dando, com a prova do P. né, aí eu fiquei nervoso comigo mesmo, pô eu tô, com tanta informação que eu posso passar e eu não tô conseguindo passar, eu achei, eu tinha achado a reportagem interessante!”

PQ.: Com seu desempenho?

R.: “Eu não tava gostando do meu desempenho não! Mas, tudo bem!”

A20-E.11

PQ.: Tem alguma coisa no seu comportamento, de, assim como, de aprendiz de inglês que você gostaria de mudar, pra ser um melhor aprendiz?

R.: “Quando cê faz esse tipo de pergunta, né, é até interessante porque, nós não fazemos esse tipo de pergunta pra nós, sabe?”

PQ.: Eu observei isso!

R.: “Cê perguntou isso porque cê pensou isso né?”

PQ.: O pessoal das Exatas, tem uma reação diferente a esse tipo de pergunta do que o pessoal da área de Humanas.

R.: “Nós não fazemos auto-crítica em nenhum instante.”

PQ.: Eu acho que é uma falta, um pouco é uma falta de reflexão com relação a seu processo de aprendizagem.

R.: “É realmente, mas vamos ver, se eu parar aqui pra refletir né, um costume que eu deveria ter, maior né, seria ler mais artigos em inglês né, ter mais contato com a língua né, uma coisa que eu sinto falta, que gostaria de ter, seria o contato diário com pessoas, sabe, que falam a língua, que dominam a língua, ou então que tivesse mais ou menos o nível, e aí seria é, como eu te falei eu não tenho medo das críticas, ainda mais dependendo da pessoa que o faça e dependendo do jeito que ela faça né, (incompreensível) então, mas eu até brinquei na república, falei assim, oh! vamos, lá apenas dois fazem curso de inglês, já fizeram, e por motivos diferentes pararam, e todos nós fazemos curso de inglês, eu falei, então vamos falar inglês? Já comentei isso com meu pai, ah, não sei se você lembra do meu diário, eu falei que eu sou filho de boliviano e meu pai fala castelhano muito bem né, e eu uma vez, hoje converso com ele né, que eu achava que ele deveria ter falado castelhano desde o começo com a gente, aí, ele até me respondeu que seria fácil se minha mãe fosse também, minha mãe é brasileira, mas aí ficaria muito difícil, só ele falando né, e minha mãe não sei se concordaria, mas eu sinto muita (identidade) boliviana sabe, pelo fato de meu pai ser, eu gosto da personalidade do meu pai, embora veja, muitos defeitos nele, se um dia eu me parecer uma pessoa, eu gostaria de me parecer com ele, eu já gosto, eu falei né, eu admiro as pessoas que falam duas línguas, mais de uma língua, então seria, esse contato né, mais ou menos diário com o inglês, da expressão oral basicamente, como eu te falei, eu acho que:: você aprender a ler, aprender a escrever, é uma questão de, disciplina sua e a nossa profissão, no nosso caso de

engenharia, eu acho que até é mais fácil porque cê tem que estar tendo contato com isso né, então cê, eu vejo né, às vezes até professores razoáveis, professores normais, que não se destacam, eu vejo a facilidade deles trabalharem com inglês, então eu fico assim pensando, pô, mas se eles conseguiram assim, eu acho que eu vou conseguir também. Eu não sou tão diferente deles né, mas a expressão oral de inglês é que MAIS me importo, que eu acho mais difícil, que eu acho que eu deveria ter um contato maior, seria o caso, uma coisa que eu tô, que eu já aprendi na faculdade que eu não consigo consertar, quando você encontra um obstáculo na aprendizagem de alguma coisa, seja no inglês, seja numa disciplina e isso acaba dificultando você de aprender aquela coisa, a sua primeira, a minha primeira reação, eu tento mudar isso, mais é difícil, e você começar deixar de lado, sabe? Você não, é a mesma estória que eu te falei, sabe? (incompreensível) fez a crítica né, do seu modo de tentar aprender inglês, você não quer ter, você não quer ter esses pensamentos sobre você, eu pelo menos não gosto, de saber que você não tá se dedicando a alguma coisa, que você tá tendo dificuldade em alguma coisa, que você NÃO SABE determinada coisa, então que cê faz? Você procura, acaba tentando se especializar, sei lá, massificar uma coisa que você já sabe e aprender mais coisas sobre aquilo né, não de você começar uma coisa nova que você teria que começar do zero."

PQ.: Tem a ver com auto-estima né.

R.: "É exato."

A20-E.12

PQ.: Cê acha que a sua auto-estima tem a ver com as suas atitudes em sala de aula por exemplo?

R.: "Será que tem? Não tem como uma pessoa negar isso né. Você, você é, todo mundo na sociedade, no trabalho, no estudo né, no esporte, eu gosto pra caramba também de esporte, gosta de, de se destacar nas coisas né, eu acho que pelo próprio reconhecimento social, porque eu não acho que seria negativo, isso!"

PQ.: (E perante você mesmo?)

R.: "A você mesmo! A satisfação que cê vai ter né. Cê se tornar uma pessoa mais, sei lá, mais sociável, sei lá, mais, eh::: respeitada né, isso acaba facilitando, abrindo algumas portas pra você. Então no inglês influi, com certeza influi. Seria altamente frustrante pra mim, entrar numa sala de inglês e ser o aluno mais fraco dessa turma né. Então eu acho que a partir do momento que eu sentir isso, eu vou mudar, acho que até mudaria o meu jeito, seria mais dedicado. Como acontece também na faculdade. Esse semestre pra mim tá, assim, eu tenho me feito essa auto-crítica".

PQ.: Cê acha que seus problemas afetivos fizeram com que sua auto-estima baixasse?

R.: "Com certeza! E, inclusive esse semestre, eu tenho feito, praticado bastante esporte, bastante esporte não é o caso, eu tenho, jogado mais bola, andado de bicicleta, eu tenho, jogado tênis, peteca, sabe? Tenho aprimorado coisas que eu não fazia antes, na época que eu namorava, tudo, porque essas coisas eu SEI fazer bem, eu não sou o melhor, mas não fico por baixo, mas eu acho que na turma, no inglês, acho que meu nível era vem equalizado, acho que não existia muito contraste, não! Pessoas que sabiam muito, pessoas que sabiam pouco. O que não aconteceu no "Departures A" tinha pessoas que sabiam bastante, tinham pessoas que não sabiam nada, o que eu acho que é normal né, e pessoas que pensam assim, pensam que nem eu, priorizam a faculdade, deixam o inglês de lado. Às vezes querem apenas ter o, o, sei lá o, o direito de falar, não é o direito de falar? Querem mostrar pras pessoas que tão aprendendo inglês. Ah! tô fazendo inglês, vai lá ver tão apenas freqüentando, tem muito disso."

A20-E.16

R.: “ Bom, esse semestre (incompreensível) fui pouco participativo né, mas em alguns momentos, é, quando o P. pediu que existissem voluntários né, que participassem, tanto é, nos poucos trabalhos de grupos que nós tivemos, eu me lembro que teve um que era pra defender, o meu por sinal foi o ponto-de-vista mais difícil de defender que seria defender o fumo né, da equipe que eu tava participando, achei até que eu, que falei mais sobre as coisas, tentei defender mais, não que eu fosse melhor que ninguém mas, naquele momento eu acho que eu tava. ”

PQ.: Foi mesmo uma falta de oportunidade! Assim principalmente, né?/

R.: “/Achei!/ talvez se tivesse tido, eu tivesse falado mais! Eu não, é igual eu te falei, eu não tenho timidez. Eu gostei da turma, então, se eu não gostasse da turma ia ser mais chato né, eu me lembro, oh, quando eu fiz “Departures C”, tinha um aluno que se, tinha um aluno que gostava muito de fazer perguntas, e procurava falar, fazer perguntas em inglês, mesmo erradas mas fazia, e eu sentia muito os comentários dos meus colegas, e eu não gostava desse cara, mas não pelas atitudes dele no inglês, pelas atitudes em algumas, são idéias contrárias que nós temos, porque ele faz engenharia elétrica também, mas alguns colegas meus falavam comigo, eu não sei se também não gostavam dele e faziam esse tipo de comentário, mas nesses momentos eu defendia ele, eu falava, mas pô bicho, a gente tá aqui no curso de inglês, deixa o cara fazer a pergunta em inglês, eles falavam, não, ele tá querendo se mostrar, que não sei o que, tá querendo se destacar; eu falei, não tá querendo se destacar nada, ele sabe que tá pagando o curso de inglês, tá a fim de aprender, ele vai fazer as perguntas dele. Se cê tá achando que ele tá errado ou não ele vai continuar fazendo e eu apóio ele. Como eu fazia algumas vezes também, no primeiro nível, eu procurava fazer menos isso, esse semestre eu quase não fiz, no primeiro nível eu fiz, na turma do “Departures C” eu fiz mais, mais vezes; pela, pela própria atitude da turma, que não só ele como outros também faziam, eu me senti mais à vontade de fazer, esse turma (incompreensível) poucas pessoas, aliás a maioria das pessoas perguntava EM Português pro P. né, então por que que eu falaria em inglês? Eu tinha um pouco de receio das pessoas falarem. Chegou onde cê queria, né?

A20-E.17

PQ.: Agora, só mais duas questões.

R.: “Claro, cê tem o tempo todo”.

PQ.: Cê imagina que você foi filmado, numa atividade oral e você vai ver esse vídeo e criticar você mesmo.

R.: “Agora? Tá certo!”

PQ.: /É!/

R.: “Vamos ver se eu consegui me observar. Nervosismo! Devo ter, com certeza devo ter segurado minhas mãos o tempo todo, não me sentiria tão à vontade igual eu tô me sentindo aqui conversando com você, primeiro porque eu sei que eu, eu tô conseguindo colocar minhas idéias coerente, tô conseguindo colocar todas as idéias que passam pela minha cabeça de maneira bem fácil, tô me fazendo ser compreendido, nesse vídeo eu com certeza em alguns momentos não tô me fazendo ser compreendido, muitas pessoas vão ficar, franzindo, né, a testa, pô, o que esse cara tá falando né, e:: vamos ver o que eu posso dizer mais, com certeza eu não estou me comportando como nas aulas que eu dava de eletrônica, eu me sentia bastante confiante, dominava, sabe? conseguia olhar para toda a turma, nesse vídeo eu não tô

olhando pra todo mundo, tô olhando pra poucas pessoas que tão prestando realmente atenção em mim, pra que acabe, que acabe logo o sofrimento."

A16-E.03

PQ.: *E o que você acha da maneira como os erros são corrigido?*

M.: *"Os erros são corrigidos? Na hora?"*

PQ.: *Você fala alguma coisa errada e o professor corrige. O que cê acha da maneira como normalmente são corrigidos?*

M.: *"Tem uma pergunta sua que cê fez, é o seguinte, né eu acho que não importa cometer erros, mas o que importa é ser fluente né, mas desde, quer dizer, o que o que é ser fluente? Será que alguém é fluente cometendo erros? Eu acho que um erro é suportável até quando ele não influencia a compreensão né, eu, eu faço questão que me corrijam na hora, pelo menos pra mim."*

PQ.: *Cê não sente desconfortável quando cê fala alguma coisa errada em sala?*

M.: *"Não! Não! Eu tento, tento criar situação nova, se eu vejo uma palavra nova, eu faço questão de usar, a primeira chance que eu tiver. É lógico que eu não fico inventando situação pra usar palavra né, mas se ela vem, eu procuro usar né, a situação. Mas eu acho que, pelo menos pra mim, uma grande ajuda, pra mim é lógico né, se deve ter pessoa que, se importa com ser corrigido na hora, tem vergonha né, constrangimento, eu não tenho!"*

A16-E.14

PQ.: *Existem pra você situações em sala de aula que geram, algum tipo de ansiedade, pra você?*

M.: *"Não, só quando, um professor pergunta uma coisa assim pra alguém, né, e fica aquela (incompreensível) de mal entendido, e demora e eu fico observando aquele diálogo ali, de um lado pro outro, parecendo um ping-pong, ansioso pra ver a resposta e um não entende outro né, entende as coisas erradas, não consegue, entender um ao outro, aquilo me dá ansiedade, dá um confusão danada ++ um não escuta o outro, fica em dúvida + aquilo me dá ansiedade. Que mais? +++ bom ah, tem os episódios desse semestre agora que fora (incompreensível) aquilo me constrangia um pouco."*

PQ.: *Aquilo te constrangia?*

M.: *"Constrangia um pouco, mas não chegava ao ponto de ser incomum; o P. disse que eu era um nervous guy, mas eu não sou um nervous guy eu sou um calm-guy ++ eu não sou nervoso, não sou estourado nem nada, mas a, é que foi, era um negócio muito, mas eu acho que ao mesmo tempo foi sério e foi (segredo) né, durante muito tempo né, e um mal dia eu tava + "*

PQ.: */Não fui eu, não fui eu que comentei nada./*

M.: *"Deixa eu te contar a estória criatura."*

PQ.: *Em off?*

M.: *"Não, você que sabe, não faz diferença agora."*

PQ.: *Bom, eu já terminei.*

A09-E.08

PQ.: *Como é que você tá vendo o relacionamento na sua turma entre professor-aluno, aluno-aluno?*

B.: *"Ah, eu num eh, num consegui ampliar a um outro nível né, que num fosse o extremamente prático (incompreensível) convivência durante as aulas, eu acho que se pudesse ter tido pelo menos uns dois encontros assim, que fosse sei lá um churrasco, um aniversário de alguém que deve TER tido alguém que fez aniversário*

por aí esse semestre, sei lá uma bobagem assim só pra, num momento tal lá né, tentar falar só em inglês, sei lá alguma coisa assim totalmente eh::: despreocupada mas que eu acho que poderia até ter tido um fruto maior no sentido de ter um POUQUINHO mais de:: + de liberdade ou talvez todo mundo participasse um pouquinho mais durante as aulas né, então ficou um pouco restrito a esse formalismo de classe mesmo, mas assim também, num foi (incompreensível) teve até uma certa (incompreensível) gostoso assim o pessoal brincava, mas ficou uma coisa muito de professor pra aluno, num ficou muito de aluno pra aluno não, então o P. brincava com um ou outro, né, uns (incompreensível) em graus variados, mas não deu tempo pra evoluir muito isso +”

A06-E.04

PQ.: *Eh, você sente que às vezes você fica na defensiva em sala (em classe) é (incompreensível) situações você se sentiu na defensiva com um aluno ou outro?*

A.: *“Como assim, na defensiva?”*

PQ.: *Se você criou alguma barreira de algum tipo pra se defender?*

A.: *“Pra me defender assim do professor?”*

PQ.: *De colegas, do professor, por exemplo, eh, o silêncio pode ser uma espécie de defesa sua.*

A.: *“Ah nós já fizemos muito isso, é assim, essas situações é eu me lembro que teve uma época em que eu me sentia extremamente inibida, por um ou outro aluno ou então eu ficava o tempo todo calada na sala de aula né, assim por não ter iniciativa de falar então, ele falava muito, falava o tempo todo, eu me sentia muito assim, então em contrapartida eu também não falava na sala de aula né, só quando o professor me perguntava. A gente já teve uma outra situação também que ainda que tenha sido inconsciente nós fizemos isso, a gente teve um pau com a professora aqui quase que a turma como um todo, e um dia ela entrou na sala de aula e ela perguntava a gente não respondia, e ela conversava e a gente não respondia, e de repente “mas que está acontecendo que ninguém fala?” Mas é, eu me lembro que nós (incompreensível) foi uma coincidência porque ela tava perguntando e nós não sabíamos, mas também tinha um outro lado, nós não tomamos a iniciativa de falar “I don’t know” né, foi uma das situações mais assim fodidas que eu tive aqui no curso, a gente pensou que a professora ou ia dispensar a turma ou a gente ia dispensar ela, porque foi muito confuso, nossa foi foi super chato, que é um clima assim, chega atrasado, é não vem à aula, a gente chegava não tava dando aula. É, é era muito rígido né? Era muito duro e tal (incompreensível). Pera aí, que é isso né! Tem que ter um uma via de mão dupla, e aí a foi uma coisa meio que coletiva, não foi só minha né, foi aquela coisa assim, todo mundo ficou na defensiva mesmo, não responde, não fala, eh, até que aí conversar um pouco mais francamente, mas aí foi melhorando um pouco o clima, mas já teve muito isso na sala de ficar na defensiva, de professor ter predileção por outro aluno, isso é muito chato! Você fica muito na sua, eu já fiquei muito na defensiva em algumas situações aqui específicas, mas depois assim acaba passando.”*

A06-E.21

PQ.: *E você encara numa boa esse tipo de atividade que é comum numa aula de inglês em que você tenha que se expor perante a turma?*

A.: *“Como assim?”*

PQ.: *Que você tenha que por exemplo, uma coisa muito usada, fazer apresentação, “drama” né?*

A.: "Umhum, se eu acho comum?"

PQ.: *Como que você encara isso, você começa a transpirar (incompreensível)*

A.: *"/não sem dúvida nenhuma a gente fica nervoso, não, a gente fica, eu fico eu fico nervosa/"*

PQ.: */e gera uma espécie de tensão, agora pra umas pessoas isso é positivo, pra outras é negativa né? /*

A.: *"/eu preferia que isso acontecesse TODO dia na sala de aula, entendeu, ainda que eu fique nervosa, apesar de que o tipo de vida que eu levo até me ajudou um pouco a lidar melhor com essa situação de falar em público, mas uma coisa é falar em público em português e outra coisa falar em inglês, eu fico ansiosa, eu fico nervosa, eu esqueço algumas coisas, ainda que na hora da prova eu fico mais disciplinada então eu esqueço menos, mas eu acho que esse tipo de situação tinha que se repetir em sala de aula, a gente tinha que ser exposto o tempo todo apesar de que o P. me expõe o tempo todo, (riso) mas eu acho que a exposição é boa, é boa pra você romper com o medo, é muito boa, então essas atividades eu fico nervosa, fico, fico ansiosa, fico, mas eu acho positivo entendeu, porque me obriga a pensar e me obriga a falar + então eu acho positivo."*

PQ.: *Ok, A. muito obrigada....*

A16-E.03

PQ.: *Em sala, cê sente que as vezes fica na defensiva?*

Z.: *" Ai fico, porque, eu não gosto muito de pergunta não, sabe? Às vezes eu posso até saber, não é só no inglês não, é na escola também, hora que me pergunta, parece que eu levo aquele susto, gosto muito de pergunta não + + eu prefiro é, pensar primeiro + às vezes porque eu não tenho um raciocínio rápido + mas eu prefiro PENSAR e estudar sobre aquilo do que responder de súbito, eu não gosto muito não."*

PQ.: *Cê acha que não há uma espera.*

Z.: *" Pra responder?"*

PQ.: *Pra elaborar uma resposta.*

Z.: *"É! É isso talvez. Talvez até é isso (incompreensível) que eu levo mesmo, sei lá."*

A03-E.11

PQ.: *É, mas é bom a gente buscar essas oportunidades né. Eh, eu acho que vai ser um pouco repetitiva essa pergunta, mas talvez você tenha alguma coisa a acrescentar. É o quê que você acha do relacionamento aluno-aluno, professor-aluno, na sua turma.*

A.: *" + Olha, esse semestre, nessa turma desse semestre eu acho legal o relacionamento entre professor e aluno, acho bem assim, deixa o pessoal à vontade, brinca né, isso, assim, deixa as pessoas mais tranquilas, eu pelo menos fico mais tranquila quando ele tá brincando, ajuda né, a gente a relaxar, e o relacionamento entre aluno e aluno, o nosso tempo é muito pouco pra poder conversar um com o outro, a não ser quando a gente chega de manhã, quando sai não dá tempo, cada um sai correndo, eu por exemplo saio, tenho que sair correndo por causa do horário né, eu não tenho tempo nem de falar tchau pro pessoal já tenho que sair correndo, e quando chega, às vezes dá pra bater um papo mas não com todo mundo, sabe, assim, geralmente aqueles que, como eu conheço a A. que desde que a gente, que eu comecei a fazer inglês ela faz junto comigo a gente é da mesma turma né, converso mais com ela + mas essa interação de aluno-aluno, eu vejo que tem muita gente assim que, dentro da sala, que tem..."*

fim da fita lado A

A16-E.12

PQ.: *Tenta relacionar pra mim, sua auto-estima e seu senso-crítico com as suas atitudes em sala-de-aula.*

M.: *"Ah, o meu senso crítico e a minha?"*

PQ.: *Sua auto-estima.*

M.: *"Auto-estima. Bom, meu senso-crítico é muito, é muito violento."*

PQ.: *É?*

M.: *"É! Extremamente duro. Eu me critico o tempo todo. Isso não é muito bom porque isso implica policiamento também o tempo todo né, mas é, isso não quer dizer que eu não seja espontâneo, eu sou sim, só que a crítica vem depois. Se eu acho que eu fui contra alguma coisa ou princípio, ocasião, eu sempre me critico. Bom, auto-estima, o que você quer saber de auto-estima? Quê que é a..."*

PQ.: *Cê acha que existe alguma relação entre o nível de auto-estima, se tá baixa ou em alta, com o seu rendimento?*

M.: *"Olha, eu tenho uma, eu tenho confiança em mim mesmo, assim né, eu acho que é importante."*

PQ.: *Cê procura se valorizar.*

M.: *"É, eu acho importante ter o mínimo de amor próprio, de auto-estima, de auto-confiança, como queira, é por exemplo, eu sou, eu confio muito nas coisas que, na minha capacidade; eu sei que eu não posso fazer tudo né, nenhum de nós pode fazer tudo o que quer né, mas eu acho que é importante, quer dizer, eu tenho pra mim que, se você se dedica bastante a um assunto, você pode se tornar bom nele, se não o melhor, pelo menos bom né, mas a auto-estima é importante pra mim porque: se eu, por exemplo, me saio mal numa prova que eu estudei, isso geralmente abaixa minha auto-estima, a minha confiança, quer dizer que eu não correspondi ao esperado, isso geralmente abala meu nível de confiança no que eu poderia fazer, tal. Mas isso geralmente implica numa volta por cima e geralmente eu volto, entendeu? Eu me dedico mais, se eu falto mais né, eu tento dedicar né, pra suprir essa falta, então a auto-estima pra mim é importante é, está diretamente ligada ao entusiasmo, a uma série de coisas né, e a minha, meu senso crítico, acho que quando eu critico o meu desempenho, que eu tenho na sala de aula, em relação ao que eu poderia ter ou em relação, ao dos meus colegas né, quer dizer, eu vejo o que o outro faz, eu vejo meu nível, né, se eu tô abaixo, porque que eu tô abaixo? Tá faltando, sei lá, dicção, tá faltando é conversação, tá faltando é, leitura, listening, que é que tá faltando? Então, quer dizer, eu sempre me parametrizo por eles ou pelo professor né, ou algum colega meu que fala inglês, eu penso, olha, eu quero chegar nesse ponto aí né, mas, é bom ter uma referência, né, acho que é interessante e é necessário. Auto-estima tem um papel de parâmetro também né, parâmetro ou baliza ou espelho do meu rendimento né, ela espelha o meu rendimento. Se ele tá baixo, se ele tá aquém do que eu esperava, geralmente ela cai, eu sinto necessidade de uma realimentação em linha eletrônica, você realimenta o seu circuito (incompreensível) aquele dado né, espécie de um feedback mais ou menos; você acaba voltando e, aí eu procuro sanar falhas, essas coisas. (incompreensível) pra saber onde é que são as falhas, eu não sei, eu acho que é isso! É isso que você queria ouvir?"*

PQ.: *É!*

M.: *"Eu não sei, eu nunca sei se eu tô falando correto."*

PQ.: *Eu tô meio ambígua, mas é de propósito, tá?*

M.: *"Cê avisa então porque aí eu posso ser ambíguo também."*

A10-E.16

PQ.: *É, você parece ser, assim esse tipo, tipo de personalidade que não, não existem muitas situações em sala que te deixam tensa ou ansiosa né, você é mais relax (incompreensível).*

C.: *“Em inglês até pode ser, assim, eu não sei, igual eu estou te falando, porque, de tempos anteriores eu já tive um bom conhecimento de inglês, então a situação não me pega assim no pulo, porque eu, eu acho que muita coisa eu ainda lembro, então assim por exemplo, aquelas coisas mais básicas que às vezes muitas pessoas ainda têm dificuldades, quando chega assim, eu já não tenho mais, porque isso já tá sendo repetição de muito tempo pra mim, de muito, então eu, vamos dizer assim, acho que eu sei mais ou menos me virar, tem situações que aparece alguma coisinha nova, que eu ainda fico mais ou menos, mas a maioria não é, não é muito novo pra mim, então não fico assim apreensiva, (“ai, eu não vou saber”), eu acho que mais ou menos eu já vou saber mesmo, então (risos) eu não fico muito assim, mas na hora de falar, na hora de escrever então, é eu não fico muito assim, cê queria uma situação que eu achasse que eu fosse ficar assim esquisita na aula?”*

PQ.: *Não, se, eu, tô tentando perceber, se:: existem situações que deixam o aluno desequilibrado emocionalmente, mas não assim um desequilíbrio.*

C.: *“/Sei, assim, momentâneo/”*

PQ.: *É, que vá de alguma forma atrapalhar a aquisição da língua estrangeira + que tem gente, por...*

C.: *“/que descontrola totalmente/”*

PQ.: */exemplo, que fica tenso diante de uma situação de falar em público, isso acontece em português né? Em inglês aí que a pessoa tem, mais problema né./*

C.: *“É, eu já tenho passado essa fase assim, da outra vez, então agora eu já não esquento muito a cabeça não, se que tá, tá aprendendo mesmo (risos) mas eu acho assim, disse aí que você tá perguntando, acho que a coisa que mais deixa o aluno assim, é o professor rir da cara dele, na hora que ele tá falando trem errado, aí até hoje assim nem sei se isso tem acontecido, acho que não tem acontecido comigo, mas só de ver acontecer com os outros, eu mesmo já acho ruim, imagina a pessoa, que normalmente uma pessoa que tá errando é porque ou ela tem dificuldade ou ela realmente não entendeu, aí de repente ela tá ali as vezes até se esforçando né, um monte de situações que ela não sabe, é inglês, é um monte de gente olhando, é o professor começar a rir, achar a maior graça da bobeira que o aluno tá falando, isso aí (risos) isso aí é chato, é assim, tem (coragem) pra deixar o aluno meio, falar assim, eu não queria falar não, que eu vou falar, vocês ficam rindo./”*

PQ.: */Eu não abriria a boca mais. (risos)/*

C.: *“É.”*

PQ.: *Bom, C. tá na hora de....*

A15-E.15

PQ.: *Se você por exemplo tivesse a oportunidade de se ver numa atividade oral em sala de aula, tivesse uma gravação em vídeo*

M.: *“/Nossa! Eu acho que eu ia cair no (carpete) (risos) eu não sei.”*

PQ.: */O quê que você ia achar de você mesma?/*

M.: *(risos) “Nossa! Eu tenho a maior dificuldade para essas coisas assim, dar aula, essas coisas assim que você tem que se expor totalmente, eu fico NOSSA! (incompreensível) aqui não, mas nos outros (incompreensível) que eu fiz eu tinha, eu tinha que fazer o diálogo, tinha que apresentar lá na frente, por exemplo todo mundo sentado aqui, a professora lá também, NOSSA, eu nem olhava (risos) eu me sentia assim, mas eu acho que com o tempo a gente vai acostumando, e agora também eu*

tenho que dar aula na frente na engenharia e tal, assim, não tem vídeo não mas, (risos) é como se tivesse."

PQ.: Você sente que tem algumas defesas?

M: "É, sei lá, dá uma tremedeira, não sei, não sei o quê que é isso, nervosismo."

PQ.: Medo de crítica, da avaliação?

M: "/Não, não, com medo de estar lá na frente mesmo, não sei o quê que pode significar isso mesmo, mas, você tá, é muito diferente você tá do lado daí eu do lado de cá, é bem diferente mesmo + mas eu acho que eu já estou até acostumando + mas, credo! (risos) +"

PQ.: Não é muito fácil não.

M: "É." (risos) +

A.17-E.02

PQ.: O que cê acha do clima, do ambiente em sala de aula?

N: "Eu acho bom, normalmente é essa turma agora é um pouco maior do que as outras que eu já tinha passado, mas sempre (incompreensível) amizade tanto entre os colegas quanto dos alunos com o professor."

PQ.: /nessa turma você é nova?/

N: "É porque essa turma juntou duas turmas, tinha. a gente tava numa eu primeiro comecei numa turma no primeiro período depois eu entrei no PET e aí passei pra turma do pessoal do PET né aí ficamos um ano, dois períodos nessa turma e agora juntou, ficou um pedaço dessa turma que tava junto há um ano e juntou com outra turma, mas a maioria do pessoal já era conhecida assim de fora, tudo, até que eu acho o relacionamento bom mesmo entre a gente como a gente com o professor."

D.A01-E.05:

"Há poucos minutos, acabou minha aula de inglês e, então resolvi lhe escrever contando que às vezes eu acho que sou muito falador, será que isso não atrapalharia as aulas? Apesar de eu tentar falar em inglês e, além do mais, são assuntos relacionados as aula."

D.A06-E.19:

"Não me sinto inibida ao falar inglês com meus filhos, às vezes eles me corrigem... Pena que eles ainda não têm tanto interesse em falar e como "autênticos adolescentes" que são, certas vezes dizem que eu quero é "esnobar" falando em inglês!!"

D.A01-E.09:

"Estrangei".....aspectos prós e contras na minha aprendizagem de inglês.....:

Fator + : Comunicação- Acho-me um aluno comunicativo; Logo, isso me traz benefícios ao aprender uma língua ra.

Fator + : O gosto pela língua inglesa, fator que para mim é primordial.

Fator + : A relação professor-aluno, fator que na maioria das vezes, durante meu aprendizado de inglês, foi construtivo.

+ : Possibilidade de estar quase que constantemente em contato c/ a língua, apesar de ser através de filmes, músicas ou outros meios./

Fator - : Insegurança ao expor as minhas idéias em Língua Inglesa (Medo de errar).

- : Medo de me expressar, e logo achar que o professor não entenderá.

Fator - : Receio, às vezes, em falar com pessoas que já dominam a língua inglesa."

D.A04-E.02:

"Realmente com grupo menores (+ ou - 8 pessoas) me sinto mais à vontade para falar. "

"Fatores que interferem negativamente em minha aprendizagem:..... Minha dificuldade (talvez timidez) na conversação..."

D.A06-E.21:

"Não sei bem explicar este "medo de errar", mas talvez ele faça (pelo menos um pouco) parte do aprendizado de uma língua estrangeira. Talvez possa aparecer só no princípio deste aprendizado. Você não acha que o pessoal na sala está bem mais desinibido que no início! Eu tenho observado isso, e eu mesma me sinto muito mais à vontade agora, o que não acontecia no início! Talvez por falta de entrosamento com colegas e professor o que agora já acontece e tudo flui mais facilmente."

D.A15-E.01:

"Hoje foi feito um trabalho em grupo onde apresentamos um diálogo. A conversação na sala é muito importante para desinibir as pessoas, com a introdução de trabalhos em grupos é bom para ajudar no relacionamento com os alunos..... Para mim o melhor meio de aprendizagem é através do tape e eu gosto muito de assistir filmes em inglês"

2) A ABORDAGEM

D.A01-E.10:

"A respeito da minha participação na sala de aula eu me sinto na maioria das vezes, apto - motivado - a participar das mesmas. embora existem atividades que não me despertam interesse, então não me vejo motivado o suficiente para efetuá-las."

D.A03-E.02:

"I like the XXX's mode of the teaching, because he fix the conversation, I think it's good."

D.A03-E.08:

"Uma atividade que eu gostei muito, foi um jogo que a professora fez, para que os alunos aprendessem as profissões em inglês. Ela dividiu a turma em dois grupos, um grupo ia fazendo perguntas e o outro ia respondendo até que se descobria a profissão. Eu achei legal, porque todos participaram da brincadeira, e todos aprenderam, e foi uma maneira divertida de aprender."

D.A05-E.02:

"Quanto às aulas, o sistema de debate é muito bom para me desinibir pois me força a buscar argumentos. Acho essencial ouvir a fita para aprender as pronúncias e as contrações que dificultam o entendimento."

D.A05-E.03:

"Eu penso que somente a prática não só em sala de aula mas também em outras ocasiões fará com que eu adquira uma melhor capacidade de expressão."

"A aula relativa a segunda feira desta semana foi feito um diálogo sobre movimentação bancária. Achei muito bom pois pode-se aprender muito vocabulário útil da vida cotidiana."

D.A06-E.10:

"Minha private teacher saía muito do livro, das lições; todos os assuntos em inglês, é claro, mas aquilo às vezes me desconcentrava, me irritava e me dava a sensação de não estar aprendendo nada...."

Acho também, que sou um pouco sistemática e antiga nesse ponto: gosto quando o professor usa o quadro negro, pois acho que além de escutarmos, a memória visual ajuda bastante."

D.A06-E.10:

Penso que temos que começar uma nova lição depois de bem fixada a anterior. Acho que o vai e vem dá a sensação (talvez errada) de não estarmos fixando nada.....

Acho que depois da lição um bate -papo informal em inglês é ótimo, é claro; podemos aprender novos termos que não os da lição, podemos falar da nossa rotina, etc.

É claro que o que motiva o aluno a aprender em primeiro lugar é o interesse deste, depois disto o professor é o mais importante. Para o aluno é fundamental sentir que o professor sabe realmente o que está ensinando e tenha interesse em que o aluno aprenda."

D.A06-E.24:

(falando sobre o que contribui para sua aprendizagem):

"- Aulas bem dadas. Uma aula "boring", massante, repetitiva em excesso, massacra o aluno e seu interesse desaparece.

Não é o caso das aulas do XXX que considero interessantes e divertidas. Quando fazia aula particular com minha última professora, não achava bom quando chegava o dia da aula. Parecia que aquelas aulas me irritavam e me desanimavam. Estou me dando bem melhor nesta turma e ainda quero fazer uma boa análise do que tanto me incomodava anteriormente. Será que era porque fazia aulas sozinha? Será que era o tipo de aula? A professora? O método? I don't know yet."

- acho mais fácil aprender quando faço qualquer tipo de associação entre palavras e seus significados.

- gosto quando o professor escreve as palavras no quadro pois fixo-as bem melhor que oralmente."

D.A06-E.25:

(falando sobre o que prejudica sua aprendizagem):

"- faltas de oportunidade para falar mais, o que me traria mais firmeza.

- falta de confiança na nossa pronúncia, medo de julgamentos alheios.

- professor sem paciência e sem interesse em ensinar.

- professor inseguro, que sabe pouco mais que nós sabemos. É horrível; você faz a pergunta e nunca fica satisfeita com a resposta!"

D.A07-E.03:

"Ando observando nas aulas, que uma boa maneira de aprender e também desinibir a conversação em inglês, é a simulação de situações cotidianas ou mesmo específicas."

"É também uma vantagem que vejo no XXX, como professor, essa maneira de provocar os alunos para criar (ou tentar) suas próprias intervenções..."

D.A08-E.01:

"I have just finished my workbook and it's too boring. I don't like the repetition. I think different exercises and plays could be so interesting.

About last class I want to make an observation: when the teacher waits for the students the class goes better. We need time to hear (to listen) and catch the message."

D.A08-E.02:

"May, 12th, 1994 → This class is a different class. (The dialogues do you remember?) This is a manner of play> Sometimes plays with "questions and answers", maybe memory games."

"I think that the teacher has to wait for the students. For example: I don't talk in english (in class) (or ask something) because the teacher doesn't require it from us, than he isn't (sufficiently) patient to wait me formulate a sentence or a question. If we don't try to talk in english in class, how can we leave this course (conections A) better than before?"

D.A11-E.01:

"Desde o início do curso, estamos reclamando do livro, pois ele não condiz com a realidade. Mas com esforço do professor e até mesmo dos alunos esse problema está sendo solucionado."

"Corrigimos o workbook, senti que seria mais produtivo um outro tipo de exercício que relacionaria com a realidade atual. tais como, os problemas políticos, econômicos e sociais do país nos dias de hoje. Noto que os exercícios e as unidades são extensas e com isso o professor não pode ficar "perdendo" tempo com assuntos que não condiz com a realidade."

D.A14-E.04:

"Na aula de ontem, eu e meus colegas desenvolvemos uma tarefa interessante. Realizamos um debate sobre os prós e contras do fumo. Notei certa dificuldade na comunicação em inglês mas foi bom pois aprimoramos nossa parte oral. Neste mesmo exercício forçamos nossas cabeças a pensar em inglês e tentamos nos fazer compreendidos. Considero este tipo de atividade como uma das mais importantes no aprendizado de uma língua estrangeira."

D.A15-E.01:

"Hoje foi feito um trabalho em grupo onde apresentamos um diálogo. A conversação na sala é muito importante para desinibir as pessoas, com a introdução de trabalhos em grupos é bom para ajudar no relacionamento com os alunos."

"Para mim o melhor meio de aprendizagem é através do tape e eu gosto muito de assistir filmes em inglês"

D.A15-E.02:

"Hoje foi feita atividade em grupo, eu acho isso muito importante porque os alunos tentam por em prática suas conversações, atividade esta que eu acho muito difícil."

"Eu não concordo com o método em que é dado as aulas de inglês. Eu acho muito repetitivo as lições e são dados poucos exercícios para a fixação da gramática dos livros."

"Eu acho importante a atividade de fazer exercícios juntamente com a turma para maior fixação do vocabulário e da gramática."

D.A17-E.01:

"Mas mesmo tendo necessidade e vontade de aprender inglês, eu não me sinto motivada a fazer isto, pode ser algum bloqueio ou falta de esforço da minha parte, mas pode ser também o método de ensino da XXX (escola), eu acho isto porque eu gosto de conversar em inglês, cantar músicas e conseguir entender filmes e textos em inglês, mas na aula eu não consigo prestar atenção e às vezes eu não tenho nem vontade de vir a aula, vou obrigada mesmo!"

D.A17-E.02:

"...eu, no início do curso da XXX estava mais interessada, eu acho que o que influenciou esse meu desinteresse gradativo foi que no método de aula do XXX(escola) o aprendizado é muito lento, não que eu seja um "expert", que aprenda mais rápido que os outros, o problema é que eu não tenho paciência para estudar uma coisa só muito tempo, principalmente que exija leitura e memorização, eu gosto de matérias exatas."

D.A17-E.03:

"Eu gosto quando temos que fazer apresentações orais para a classe, porque isto torna a aula mais interessante, e faz com que nós nos esforcemos, mais, para fazermos um diálogo ou apresentação realmente bons."

A.17-E.01

PQ.: qual que é seu nome completo?

N: R.R.O.

PQ.: ok N. qual que é sua opinião sobre as atividades pra desenvolver a fala que são dadas em sala de aula?

N: eu acho que até acho que são boas às vezes depende também um pouco do: muito do aluno mas em termos do método às vezes depende um pouco até do professor também, tem professor assim que às vezes deixa a gente mais à vontade força às vezes agente a falar mais e outros às vezes ficam mais o professor falando e mais ouvindo fita e tal, às vezes tem aquele de dar um assim ler um texto assim (incompreensível) todo mundo junto, então às vezes quando tá lendo todo mundo junto cê às vezes acaba não desenvolvendo porque às vezes cê num porque normalmente dá pra perceber melhor como que você está falando quando você está OUVINDo sua voz mesmo né, se tá falando junto cê acaba num sentindo muito bem como que, como que está, mas eu acho que (incompreensível) que é bom, pelo menos pelo que eu já passei até hoje, pelos professores que eu já passei eu acho que, que é bom, eu tenho às vezes uma certa dificuldade pra falar porque eu nunca tive, foi depois que eu entrei pro (curso) foi o primeiro contato que eu tive pra falar antes o inglês que eu tinha era mais aquele inglês que era a gramática básica mesmo, mais preparando pro vestibular aquela coisa assim então eu nunca tinha FALADO o inglês então eu cheguei peguei uma turma que eles já tavam tinha gente que já tinha feito inglês dois anos três anos, outros já tinham tido um contato menor mas já tinham tido um contato, então assim às vezes eu fiquei, eu sentia meio deslocada às vezes e eu tenho eu tenho uma certa dificuldade pra.: às vezes pra entender principalmente as fitas que às vezes eu acho que as fitas delas não são muito boas e: falam muito rápido (incompreensível) e: e pra falar também às vezes assim pra elaborar ou mesmo a pronúncia ainda tenho uma certa dificuldade até que pra ler pegar um texto e ler e compreender num tenho tanta dificuldade não, mas pra ouvir e falar eu tenho mais dificuldade mas eu acho que isso aí já é uma coisa minha mesmo e o fato de eu num ter tido nenhuma experiência antes e não pelo processo em si na (escola)."

A23-E10

P - O que você mudaria nas aulas de inglês se você pudesse?

Z - "Ah na aula de inglês? Ah, eu mudaria isso que eu ti falei, assim, é... diversificar mais a aula, né? Pra ficar mais interessante. E... e quanto... e fazer a gente FALAR mais, é... praticar mais na aula porque, é a única hora que cê tá praticando é ali na aula, então, quanto mais cê puder falar, né, na aula... apesar de eu ter vergonha, tá vendo o tanto que eu me contrario... é... e eu acho que só e fazer o curso também, porque eu acho o curso do XXXX muito LONGO, são seis anos não são, é quatro anos até... cê terminar o , é... intermediário não é?"

P - Dois, dois e dois, né?

Z- "E aí vai ficando... parece que cê não VÊ perspectiva do negócio acabar, fica muito longo, né? Só isso!"

A18-E.10

P: *mhum, o relacionamento entre aluno/aluno, professor/aluno, você já falou, tá satisfatório né, hoje, apesar de você ter tido experiência negativa, o quê que te motiva mais a participar da aula, que faz com que você se envolva mais?*

PH: *(risos) "Hoje nessa aula aí, quando a aula tá bem alegre descontraída né:, pra, por exemplo, quando o professor é mais, não precisa ser amigo do cara, mas quando ele tenta se aproximar do aluno em forma de, de um tipo de certa amizade não de professor/aluno, apenas colega e colega e colega e faz brincadeiras e tal e todo mundo participa, quer dizer que nem hoje você já escutou tanta risada que teve hoje né, então você fica assim, prestando atenção e quer falar, não fala outra coisa, quer dizer, isso chama bastante atenção do aluno né, acho que isso é uma coisa boa, não fica aquele negócio assim, o professor chega e é autoridade, ele senta levanta a aula é assim, do jeitinho do esquema que o, que de vez em quando uma chefia passa pro professor, olha você tem que fazer assim, aí o professor vai lá e ele, por ser um bom professor, ele vai seguir as normas rígidas, ele tem que sair um pouco, não precisa falar que saiu mas, para descontrair os alunos (incompreensível) assim, aí é ruim."*

P: *mhum, seguir receitas*

PH: *"É, receitas, não precisa seguir receitas não, que não dá certo."*

A03-E.12

PQ.: *O quê que te motiva mais a participar das aulas, que tipo de atividade que você acha mais, são mais motivadoras?*

A.: *"+ que tipo de atividade + + daria pra você citar alguma atividade, como assim, é: quando..."*

PQ.: *São atividades é: /*

A.: *"/atividade oral/"*

PQ.: *Oral, que tipo, são diálogos, são fazer perguntas, responder, dramatização, dramatização, debate.*

A.: *"É: eu sou muito tímida pra fazer debates, pra, pra assim esse tipo de coisa, mas diálogo eu acho legal, é uma coisa que, principalmente quando é livre, sabe, que você pode assim, falar, quando não tem que ser do jeito que "cê faz DESse jeito", sabe, daí é legal pra gente perguntar, fala sobre um assunto a gente pergunta o que quer, eu falo, da gente mesmo, não tem que falar igual tá no livro, eu acho legal, entusiasmo mais a falar, às vezes até faz alguma brincadeira né, fica + +"*

PQ.: *Tem sempre alguma brincadeira né, um diálogo engraçado.*

A.: *"É+ às vezes também a gente foge um pouquinho do assunto e pergunta outras coisas, e vai +"*

A.17-E.04

PQ.: *E quando você comete algum erro em sala, cê sente assim desconfortável se é corrigida?*

N: *"Não, até que, às vezes a gente fica assim meio, meio sem graça né, às vezes de, qualquer erro que a gente comete a gente fica assim meio, meio envergonhada, mas eu não fico assim chateada e, de ser corrigida assim não, é até bom porque eu acho que é, é justamente nessas horas quando cê falha até que aprende, talvez se eu falasse mais, errasse mais (incompreensível) talvez eu acabasse um pouco né, com*

essa, com essa vamos dizer com essa atitude meio defensiva e tentava às vezes pudesse aumentar mais a minha participação."

PQ.: Cé acha que a maneira como os erros têm sido corrigidos tá ok?

N: "Não acho que sim, acho que sim."

A01-E.03:

"Eu imagino que a minha facilidade na aprendizagem da língua inglesa provém do fato de eu ser comunicativo. Por isso, sempre me relacionei muitíssimo bem com meus professores de inglês e com os meus colegas de sala-de-aula; mas em algumas situações, sinto me constrangido, com medo de errar, ao pronunciar palavras que não me são familiares - conhecidas. Mesmo assim as falo e, afinal, eu acho que o professor está na sala de aula é para fazer as devidas correções quando se fizer necessárias."

D.A01-E.06:

"Para que eu venha a me tornar um melhor falante em inglês, acho que eu teria de ter mais oportunidade de estar em contato com a língua por meio de filmes, diálogos, músicas, mais principalmente, me comunicando com pessoas nativas da língua ou pessoas que já dominem a fala em língua inglesa."

D.A01-E.09:

".....aspectos prós e contras na minha aprendizagem de inglês.....:

Fator + : Comunicação- Acho-me um aluno comunicativo; Logo, isso me traz benefícios ao aprender uma língua estrangeira.

Fator + : O gosto pela língua inglesa, fator que para mim é primordial.

+ : A relação professor-aluno, fator que na maioria das vezes, durante meu aprendizado de inglês, foi construtivo.

+ : Possibilidade de estar quase que constantemente em contato c/ a língua, apesar de ser através de filmes, músicas ou outros meios./

Fator - : Insegurança ao expor as minhas idéias em Língua Inglesa (Medo de errar).

- : Medo de me expressar, e logo achar que o professor não entenderá.

Fator - : Receio, às vezes, em falar com pessoas que já dominam a língua inglesa."

D.A04-E.01:

"Sinto que existe muita timidez em sala de aula, talvez fosse necessário desenvolver alguma atividade para nós liberarmos mais e não termos vergonha em errar. Como sugestão, a música ajudaria bastante para desinibirmos."

D.A05-E.03:

"Eu penso que somente a prática não só em sala de aula mas também em outras ocasiões fará com que eu adquira uma melhor capacidade de expressão."

"A aula relativa a segunda feira desta semana foi feito um diálogo sobre movimentação bancária. Achei muito bom pois pode-se aprender muito vocabulário útil da vida cotidiana."

D.A05-E.04:

"Minha reação é normal. Acredito que quando erro e sou corrigido minhas dúvidas vão diminuindo e os erros também."

D.A06-E.01:

"Desisti das aulas particulares por não concordar com esta "nova" metodologia de que o professor não deve corrigir o aluno. Acho que não devemos ser, a todo minuto, corrigidos mas é importante a correção na hora, para gravarmos o certo....."

D.A06-E.02:

"Para mim o mais problemático no estudo de uma língua estrangeira é a "desinibição". A partir do momento que vamos nos desinibindo, vamos nos sentindo mais seguros e tudo flui com mais facilidade."

D.A06-E.03:

"Acho que essa desinibição também vai diminuindo à medida que vamos aprendendo mais e mais, e com isto, adquirindo mais confiança em nós. Acho que o ponto "X" da questão é o professor conseguir com que o aluno fale sem constrangimento e não se sinta "humilhado" quando corrigido."

D.A06-E.06:

"É pena que não temos mais oportunidades para falar, pois, quanto mais falamos, mais a língua fica na nossa cabeça."

D.A06-E.09:

"Acho que uma das coisas importante quando estamos aprendendo uma língua é o professor deixar o aluno à vontade para que ele não tenha medo de errar."

D.A06-E.10:

"Minha private teacher saía muito do livro, das lições; todos os assuntos em inglês, é claro, mas aquilo às vezes me desconcentrava, me irritava e me dava a sensação de não estar aprendendo nada...."

Acho também, que sou um pouco sistemática e antiga nesse ponto: gosto quando o professor usa o quadro negro, pois acho que além de escutarmos, a memória visual ajuda bastante."

D.A06-E.13:

"Não estou me sentindo inibida nesta turma pois acho que o professor age com bastante naturalidade e isto nos deixa bem à vontade, sem tanto medo de errar. O que citei para você e que acho que o maior problema do aprendiz de Inglês é a inibição."

D.A06-E.15:

"Eu estou gostando da maneira como os erros têm sido corrigidos, gosto da maneira como a gramática é exposta, só lamento o tempo ser curto demais. Não dá para falar all that we could tell. And when the teacher says something maybe I want to tell something and we don't have time."

D.A06-E.16:

"I think it's necessary to study more and to practice more, because when I started to speak English with that man I told you, in the beginning, it was a big problem for me, but (a medida que) the time was passing I could feel better and more and more free..."

If I have a good vocabulary and if I can practice a lot, this (constrangimento, insegurança) goes on! "(Pelo contexto, o que a aluna de fato queria dizer era termina/acaba e não continua)"

D.A06-E.17:

"Você pode perceber durante as aulas, como alguns alunos têm dificuldade em "soltar a língua", digamos: se descontraír, falar sem medo de errar, alto e em bom tom! Alguns agem assim e eu acho que unido talvez ao constrangimento, vem o pouco conhecimento em relação à língua."

Mas acho que quanto mais você estuda, mais isto vai ficando para trás (inibição, insegurança, constrangimento)"

D.A06-E.24:

(falando sobre o que contribui para sua aprendizagem):

"- aulas bem dadas. Uma aula "boring", massante, repetitiva em excesso, massacra o aluno e seu interesse desaparece.

Não é o caso das aulas do XXX que considero interessantes e divertidas. Quando fazia aula particular com minha última professora, não achava bom quando chegava o dia da aula. Parecia que aquelas aulas me irritavam e me desanimavam. Estou me dando bem melhor nesta turma e ainda quero fazer uma boa análise do que tanto me incomodava anteriormente. Será que era porque fazia aulas sozinha? Será que era o tipo de aula? A professora? O método? I don't know yet."

- acho mais fácil aprender quando faço qualquer tipo de associação entre palavras e seus significados.

- gosto quando o professor escreve as palavras no quadro pois fixo-as bem melhor que oralmente."

D.A06-E.26:

(A aluna comenta novamente sobre as aulas particulares das quais não gostava):

"Acho que não gostava era que a professora passava de um coisa para outra sem esperar minha fixação..... Ela mandava fazer o homework e nunca corrigia; erradíssimo! O aluno gosta e precisa ser cobrado; na hora do homework é que surgem as dúvidas.....Achava o método dela "moderno" demais para o meu gosto, nada de escrever no quadro, nada de mandar o aluno ler alguma coisa em voz alta, etc. Sou a favor de métodos modernos, desde que eficientes, mas acho que a leitura e o quadro negro não podem ser totalmente esquecidos!"

D.A06-E.28:

"Acho que o professor deveria "cutucar" mais os alunos para que falem. Acho minha turma muito inibida pelo estágio em que estão. Às vezes gostaria de falar bem mais, mas falta oportunidade e o tempo é curto demais!"

D.A08-E.01:

"I have just finished my workbook and it's too boring. I don't like the repetition. I think different exercises and plays could be so interesting.

About last class I want to make an observation: when the teacher waits for the students the class goes better. We need time to hear (to listen) and catch the message."

D.A08-E.02:

"May, 12th, 1994 → This class is a different class. (The dialogues do you remember?) This is a manner of play> Sometimes plays with "questions and answers", maybe memory games."

"I think that the teacher has to wait for the students. For example: I don't talk in english (in class) (or ask something) because the teacher doesn't require it from us, than he isn't (sufficiently) patient to wait me formulate a sentence or a question. If we don't try to talk in english in class, how can we leave this course (conections A) better than before?"

D.A11-E.01:

"Desde o início do curso, estamos reclamando do livro, pois ele não condiz com a realidade. Mas com esforço do professor e até mesmo dos alunos esse problema está sendo solucionado."

"Corrigimos o workbook, senti que seria mais produtivo um outro tipo de exercício que relacionaria com a realidade atual. tais como, os problemas políticos, econômicos e sociais do país nos dias de hoje. Noto que os exercícios e as unidades são extensas e com isso o professor não pode ficar "perdendo"tempo com assuntos que não condiz com a realidade."

D.A12-E.02:

"Acabei namorando durante um semestre inteiro com minha própria professora. Do ponto de vista sentimental, hoje vejo a coisa como um desastre total e completo. Do ponto de vista didático, a experiência foi um sucesso. (embora raramente convenha chamar-se "bem sucedida" uma experiência que culmine com a morte da cobaia)

No que possa lhe interessar, a convivência com minha professora-namorada (e suas incursões inesperadas no inglês) foram extremamente úteis à minha compreensão da língua. Pude notar que é importante o contato do aluno e do idioma, nas mais diversas formas possíveis. E mais: é tão mais fácil o aprendizado quanto mais vital for a compreensão do que está sendo dito. Por exemplo: não há namorado neste mundo que não se importe com o que sua namorada lhe diz, mesmo nas circunstâncias mais banais. Tenho a impressão que a necessidade, se não é a mãe, é pelo menos a madrasta das vontades."

D.A12-E.04:

".....acho que a criação de situações realísticas que despertassem de fato a atenção do aluno dentro da sala de aula seriam interessantes para o aprendizado. Exemplo: pegue um "hit".....desses aí e veja se todo mundo não acompanha como pode.....E por aí vai. Músicas, vídeos e - por quê não?- um nativo da língua ao vivo e em cores na sala. Talvez uma namorada americana....."

".....não sou entusiasta do método listen-and-repeat. É bom pra saber o que se ouve, mas não ajuda muito a mentalizar o que se ouve. Quero dizer que muitas pessoas ouvem "wardrobe", sabem que ouviram "wardrobe", traduzem depois para guarda-roupa e só então mentalizam a imagem correspondente. Acho que é essa tradução o que mata."

D.A12-E.05:

"Usando o termo da moda, quanto mais "multimídia" for o aprendizado, melhor. E não é só no aprendizado de línguas, não: é em tudo que envolva aprendizado."

D.A13-E.03:

"Quando falo alguma coisa em inglês e sou corrigida fico um pouco envergonhada, mas não fico chateada com isso. Afinal de contas todo mundo erra, e é errando e sendo corrigido que aprendemos alguma coisa. E como eu já disse (ou melhor, escrevi)anteriormente, tenho uma certa dificuldade para falar em inglês."

D.A14-E.05:

"Voltando a falar do debate que realizamos sobre o fumo e especificamente da dificuldade que senti. Desde quando estudava inglêssempre fui favorável aos cursos intensivos (uma hora diária de segunda a sexta). Porém o fator econômico sempre falava mais alto. Acredito que o contato com outra língua diariamente lhe acostuma a pensar e responder com mais naturalidade, sendo um fator altamente estimulador. No caso específico do debate que realizamos na sala de aula, nos obriga a guardar ferramentas guardadas em nossas cabeças e que não utilizamos. Somente em situações deste tipo é que despertamos para nossas potencialidades. Algumas vezes nos frustramos, outras nos realizamos. Para mim a maior dificuldade se encontra do não exercício diário. Todas atividades realizadas em sala de aula que nos tornam ativos na classe como em diálogos, discussões, opiniões são válidas. Nestas situações temos que pensar e agir muito rápido e até me surpreendo com algumas respostas dadas.

Quando iniciamos um contato com qualquer língua ficamos atentos a articulação das palavras como fazem também as crianças. Adquire-se então um certo vocabulário que só é consolidado quando exercitado. Desta forma percebo que a compreensão torna-se pois esta é mais exercitada quando comparada a expressão oral."

D.A15-E.01:

"Hoje foi feito um trabalho em grupo onde apresentamos um diálogo.

A conversação na sala é muito importante para desinibir as pessoas, com a introdução de trabalhos em grupos é bom para ajudar no relacionamento com os alunos."

"Para mim o melhor meio de aprendizagem é através do tape e eu gosto muito de assistir filmes em inglês"

D.A17-E.03:

"Eu gosto quando temos que fazer apresentações orais para a classe, porque isto torna a aula mais interessante, e faz com que nós nos esforcemos, mais, para fazermos um diálogo ou apresentação realmente bons."

A14-E.11

PQ.: E cê mudaria alguma coisa na aula de inglês?

L.: "Se eu mudaria? É talvez se tivesse um filme assim, mais alguma coisa, talvez fosse melhor, mas eu não sei; ainda mais inglês, a gente tira MUITO pouco tempo pra estudar inglês. Às vezes tem prova cê estuda em cima. É, talvez isso aí, mais filme né. Eu lembro no outro semestre com a S. ela dava algumas músicas. A letra vinha incompleta cê ia ouvindo e ia completando."

A20-E.05

PQ.: Quase tudo. Mas há algumas coisinhas que, vamos ver (incompreensível) que você poderia acrescentar, com relação ao clima, ambiente de sala de aula, do seu curso.

R.: "Tá certo! Eu nunca tive dificuldade em fazer amizades no meu curso né, sempre gostei do andamento, mas é, parecia que essa turma da gente agora, ela já vinha de antes (incompreensível) e eu senti bastante (incompreensível) e pela própria proximidade dos cursos eu vi né. Eu sou aluno do oitavo período, tinha bastante aluno do sétimo que eu conhecia, que eu passei a conhecer e acabou criando um tal nível de intimidade entre os alunos que, eu achei que as aulas até perderam um pouco dA.: : do ar formal delas que deve existir em certos momentos né, poucas horas nós fomos formais no nosso curso, pela própria também espontaneidade do P.

né, o P. é um cara bem:: fácil de se lidar, de conversar; às vezes eu até ficava um pouco olhando assim, achava que a aula deveria seguir outros rumos né, muita, muita piadinha; às vezes tinha, tinha dias que a gente vinha, era brincadeira o tempo todo né, e pouco aprendizado, mas muitas aulas eu vinha e aprendia muitas coisas e:: tem até um assunto, eu toquei no assunto, até bom tocar nesse assunto, eh:: eu fiz dois anos de curso de inglês lá em Salvador, curso regular né, o livro adotado na época era eh:: o INTERCOM, não sei se cê já ouviu falar? Intercom né, eu fiz o Intercom um e dois, tem o curso intensivo que era uma hora diária né, que cê pode fazer o livro em um semestre. Eu fazia o curso regular, que eram três horas semanais, e pra fazer o livro um, eu achei um grande vacilo meu, eu me arrependo de certas coisas que eu fiz, devia ter feito o curso intensivo, acho muito importante o contato diário, às vezes até falo isso! Nesse curso agora da gente, nós somos uma turma até exceção, que tem três contatos por semana, nós temos apenas dois, deveríamos aproveitar mais. Eu achava que poderia ser três dias na semana uma hora e meia né, porque uma hora às vezes é muito rápido, eu achava TÃO rápido, eu chegava lá na sala, num instante assim, uma hora, todo mundo, vamos embora, vamos embora! Ai a coisa acabou né, Então tanto no "Departures A" como no "Departures C" eu sempre, eu sentia certa facilidade de entender as coisas né, (incompreensível) pela bagagem que eu trazia que não era muita, mais era o suficiente né. Eu sempre gostei de , de música, gostava de traduzir as músicas, tinha um colega meu que brincava, a gente brincava com isso, ficar traduzindo as músicas, que a gente achava interessante e com isso aí, cê acaba aprendendo muitas coisas. Só que no "Conexões A" o volume de informação já chega um pouco maior, comparado ao que eu já tinha, né, então era mais uma razão, pra eu ter me dedicado mais né, como eu me dediquei no "Departures A" e o "C" né. Porque o "B" eu pulei né, de certa forma, sem querer mas acabei pulando. Mas, voltando àquele assunto né, eu fico mudando de assunto toda hora, voltando ao assunto né, da turma, é aquele ponto de vista que eu te falei né, o, a amizade tanto dentro, o contato que eu tinha com eles tanto DENTRO de sala quanto fora de sala era bom! Não tenho queixa de NINGUÉM, muito pelo contrário, mas eu achei que, é, em alguns momentos acaba se perdendo né, o objetivo de nós estarmos ali né, que era o aprendizado da língua. Eu não sei se outros colegas meus também falaram nesse sentido ou se eu sou o primeiro, ou se cê sentiu isso também. Ah! você aqui é a observadora né, não pode falar nada!"

PQ.: Por um lado eu achei interessante a presença do bom humor presente na sala, o uso do senso de humor que se fez né, mas realmente, talvez por todos já estarem cansados, ser a última aula do dia pra todo mundo né, as pessoas acabaram assim por, cair demais nessa de brincadeira,

R.: " /Nessa farra né?

PQ.: /de usar o humor, nesses momentos./

R.: "Mas quando eu falo sobre isso pra você, eu posso chamar você de você? É:: mais, eu não tô querendo nem crucificar ninguém, sabe? Eu também tenho minha parcela de culpa, sabe? Eu acho que, como eu já falei, eu nem me dediquei o suficiente, esse semestre pra mim."

PQ.: /O que eu espero de vocês como informantes é isso também, esse senso crítico que vai me ajudar...

R.: "Tá certo."

PQ.: Eu não considero que cê esteja crucificando ninguém.

A20-E.08

PQ.: E quando cê comete algum erro e é corrigido, cê acha que é benéfico e você não se

R.: *“/Altamente benéfico né?*

PQ.: *Não se importa não?*

R.: *“Não! Muito pelo contrário, VIU? Eu dou total liberdade para as pessoas fazerem isso em mim!”*

PQ.: *E a maneira como os erros foram corrigidos, você vê algum problema ou não?*

R.: *“Cê tá falando durante o curso?”*

PQ.: *É!*

R.: *“Não, muito pelo contrário, em nenhum momento eu vi assim, alguém ficar, frustrado ou inibido, a não ser com alguma brincadeira que alguém tenha feito na sala alguém tenha ficado magoado, mas, eu não senti, pelo menos comigo, não senti esse tipo de, sensação!”*

A20-E.16

R.: *“ Bom, esse semestre (incompreensível) fui pouco participativo né, mas em alguns momentos, é, quando o P. pediu que existissem voluntários né, que participassem, tanto é, nos poucos trabalhos de grupos que nós tivemos, eu me lembro que teve um que era pra defender, o meu por sinal foi o ponto-de-vista mais difícil de defender que seria defender o fumo né, da equipe que eu tava participando, achei até que eu, que falei mais sobre as coisas, tentei defender mais, não que eu fosse melhor que ninguém mas, naquele momento eu acho que eu tava.”*

PQ.: */Foi mesmo uma falta de oportunidade! Assim principalmente, né?/*

R.: *“/Achei!/ talvez se tivesse tido, eu tivesse falado mais! Eu não, é igual eu te falei, eu não tenho timidez. Eu gostei da turma, então, se eu não gostasse da turma ia ser mais chato né, eu me lembro, oh, quando eu fiz “Departures C”, tinha um aluno que se, tinha um aluno que gostava muito de fazer perguntas, e procurava falar, fazer perguntas em inglês, mesmo erradas mas fazia, e eu sentia muito os comentários dos meus colegas, e eu não gostava desse cara, mas não pelas atitudes dele no inglês, pelas atitudes em algumas, são idéias contrárias que nós temos, porque ele faz engenharia elétrica também, mas alguns colegas meus falavam comigo, eu não sei se também não gostavam dele e faziam esse tipo de comentário, mas nesses momentos eu defendia ele, eu falava, mas pô bicho, a gente tá aqui no curso de inglês, deixa o cara fazer a pergunta em inglês, eles falavam, não, ele tá querendo se mostrar, que não sei o que, tá querendo se destacar; eu falei, não tá querendo se destacar nada, ele sabe que tá pagando o curso de inglês, tá a fim de aprender, ele vai fazer as perguntas dele. Se cê tá achando que ele tá errado ou não ele vai continuar fazendo e eu apóio ele. Como eu fazia algumas vezes também, no primeiro nível, eu procurava fazer menos isso, esse semestre eu quase não fiz, no primeiro nível eu fiz, na turma do “Departures C” eu fiz mais, mais vezes; pela, pela própria atitude da turma, que não só ele como outros também faziam, eu me senti mais à vontade de fazer, esse turma (incompreensível) poucas pessoas, aliás a maioria das pessoas perguntava EM Português pro P. né, então por que eu falaria em inglês? Eu tinha um pouco de receio das pessoas falarem. Chegou onde cê queria, né?*

A16-E.08

PQ.: *O que te motiva mais a participar da aula? Que tipo de atividade?*

M.: *“Eh, atividade? Diálogo, por exemplo. Diálogos me motivam bastante assim pra, porque eu, é como se eu, um dia eu vou ter que, eu acho que um dia eu vou ter que falar inglês com alguém, sei lá, não é? Eu sou interessado demais na pronúncia, na conversação em inglês, não é? Basta, eu sou mais ou menos dividido, eu acho que são todas importantes, tanto gramática quanto vocabulário, quanto conversação, mas eu acho que diálogos, fazem o meu interesse crescer, é, eu não sei o que, mas eu*

acho que, poderia haver dentro do que a gente ouve lá, aqueles diálogos são meio SEM GRAÇA! E, outro dia o P. falou um negócio que eu achei certo né, aquele livro não é muito politicamente correto! São (incompreensível) meio desinteressantes assim né, como se fosse pra, sei lá, poderia ser melhor né, então eu acho que é, se você tivesse situações mais realistas, eu acho que eu estaria mais interessado né. Ah, não sei como isso pode ser. Eu te falei, cê lembra um negócio que eu te falei da música? Que eu escrevi no diário."

PQ.: (Do diário?)

M.: "Sobre música, uma música na sala de aula?"

PQ.: Sim.

M.: "Aquele é o tipo da coisa que me interessa, entendeu? Se bem que:: se cê ouvir bem, cê vai ter uma decepçãozinha com letras de músicas americanas."

PQ.: Vai.

M.: "Que, tem umas BEM fraquinhas. E TOCA pra caramba pra todo lado aí. Outro dia, uma do Bon Jovi, fiquei NUMA decepção! Leandro e Leonardo em termos de breguissse dá de 10! Mas a, são situações que despertam, vamos dizer, música é uma coisa que sei lá, de repente tocou, imagina uma música que fez muito sucesso, todo mundo se interessaria por ouvir, saber o que tá acontecendo na música né, tá uma coisa que me despertaria o interesse, não só isso, mais uma série de coisas."

A02-E.06

PQ.: Já houve dias em que você saiu da aula, assim, meio deprimido, assim desanimado?

A.: "Já."

PQ.: Já? Por que?

A.: "Já sim, talvez por lentidão do professor professora, talvez por ter muitas dúvidas, entendeu, por estar com outras atividades, não ter tempo de estudar, então eu detesto voar na matéria, detesto não saber as coisas, sabe? Meu vocabulário tá ruim, tá eu poderia tá fazendo Destinations C agora, não quis fazer, voltei dois livros pra poder ampliar mais o vocabulário, certo? E não estou estudando muito devido a atividades extras aí, da faculdade e outras coisa, que não permite que eu dê muita ênfase ao inglês, sabe? Então é aquele negócio, eu vou ter que pegar nas férias agora, ler muito, né, eu leio pouquíssimo, quase não leio, literatura em inglês, né + + eu então vou ter que adquirir esse hábito de leitura pra poder ampliar mais o vocabulário, mas essa questão da , de sair deprimido, diversas vezes já aconteceu isso, talvez por lentidão do curso, eu lá no YYY principalmente, né, aqui não, aqui eu converso muito mais do que eu conversava lá, né, lá quase zero por cento. Mas aqui cê fica mais aberto, fica mais aberto. Porque lá segue à risca o livro, cê num pode sair daquele método, entendeu? Aqui não, aqui os professores falam de "n" assuntos diferentes, então dá mais, sabe, cê fica mais aberto, dá mais notícia do que tá rolando no mundo, esse tipo de coisa."

A09-E.03

PQ.: Qual que é a sua reação, assim o que cê sente quando você comete algum erro e é corrigido?

B.: " Ah, eu isso eu encaro numa boa eu num fico + isso depende do temperamento da pessoa, né, tem pessoas que: num gosta muito + já que isso é confidencial, mas A deu um exemplo disso hoje, né (incompreensível) muito e tal, mas isso é questão pessoal, temperamento de cada um, no meu caso particular eu gosto, por mais que na hora é um pouco (incompreensível)."

um trecho, uma coisa que pudesse ser preparada pelo professor durante uns 15 minutos né, (incompreensível) nada que também o professor tivesse que ficar dobrA.: :ndo sua carga horária de trabalho (incompreensível), de 15 em 15 dias um elemento novo assim pra dar uma estimulada né, uma música + sei lá uma coisa assim, um comercial né, de TV interessante que tivesse uma expressão diferente uma coisa assim, né com esse negócio de TV a cabo tá tudo muito mais fácil, acho que com um pouquinho de planejamento, eu num coloco isso também, num responsabilizo integralmente o professor que tá em sala de aula, mas a organização do curso, a estrutura do curso que poderia pensar e até tornar isso uma coisa meio homogênea né, entre as turmas pra que não houvesse um trabalho muito + (incompreensível) o professor todo professor tem um trabalho por fora mas se a coisa fosse, né, planejada + +”

A09-E.12

PQ.: *Faça uma reflexão sobre a sua produção oral em sala de aula.*

B.: “Ah é muito pequena, e eu acho assim, que eu tenho tentado pronunciar certo, (incompreensível) mas também não ser (incompreensível) de: eu num gosto assim de tentar por exemplo hoje essa, deixa eu até ver aqui rapidinho, qual que foi a lição que agente viu, se foi a 61 ou a 66, é a 61 né, a mulher narrando aqui + (incompreensível) não, essa a gente só olhou + ah sei lá, eu sei que eu até imitei a mulher lá na hora, num sei se você prestou atenção.”

PQ.: / ah! sei / (incompreensível).

B.: “Pois é eu acho chato, a gente tem um certo tipo de aluno que fica faz som imitando a fala de alguém, fazendo aquela caricatura de americano falando, eu acho isso uma bobagem mas, mas eu acho que...”

PQ.: / (incompreensível) identidade também/

B.: “/é exato num é? acho que num tem nada a ver, cê tem que falar, eu vejo muito em, em gravações assim por exemplo discos (incompreensível), eu vou dar um exemplo tem um Guitar Berlim e o Guitar Wokshop, é um disco que eu tenho lá então tem um alemão falando inglês, ele fala em alemão, apresenta todos os artistas, cada um vem toca uma faixa só, e depois fala em inglês, e também aqueles festivais de jazz de (incompreensível) o cara falando francês e fala em inglês, e o inglês você vê que é muito carregado de pronúncia hora alemã hora francesa, num é um negócio que o cara se preocupa tanto em assumir aquele né, então talvez isso venha acentuar um pouco aquilo que eu falei a respeito da fluência e da + e da correção, os caras falam fluentemente e corretamente mas falam como um falante estrangeiro né, como é que fala? Foreign, foreign, foreign...”

PQ.: /foreign/

B.: “Foreign, foreign é um foreign speaker né, mas ele fala com fluência e correção, então eu creio que falar né, voltando à questão, eu tento falar corret a pronúncia correta, mas eu, a minha iniciativa é baixa, eu tento falar um pouco, eu num, eu num pego um parágrafo pra ler, eu num fico olhando pro professor né, porque se cê fica assim pro professor ele, “fulano” fala, (incompreensível) eu sou muito listener em tudo assim, até acho psicologicamente eles fazem distinções, tem o cara que é muito visual, o cara que é muito de escutar, e o outro que é de pegar nas coisas de mostrar sei lá, então eu sou muito assim, eu fico ouvindo mais do que tentando falar, então o aspecto oral às vezes fica prejudicado + +”

A09-E.13

PQ.: Talvez você consiga relacionar sua auto-estima e seu senso crítico com suas atitudes em sala de aula. Eu lembro de você ter escrito no diário que tem um senso auto-crítico muito aguçado, como é que você relaciona esse senso-auto crítico a sua auto-estima com as suas atitudes em sala de aula?

B.: "É né? são (incompreensível) perfeitamente, eu acho que uma coisa é consequência da outra, meu comportamento em sala ele tem a ver com certas + é + exigências que eu faço, comigo mesmo, né, então por exemplo, eu num gosto muito de errar, se bem que eu não sou tão perfeccionista não, mas eu num gosto muito de expor as falhas na sala, se eu fosse um cara mais despreendido né talvez eu tentasse falar mais em sala (incompreensível) essa, num é perfeccionismo, é auto crítica (incompreensível) né, que faz com que eu só dê um passo se o risco de acerto for maior do que o: a simples tentativa em si né, se eu tô sentindo que aquilo ali tá eu tô por dentro né, é errado, eu acho que teria que ser justamente o contrário né, onde você sentisse maior fragilidade é que devia estar tentando falar, mas, vai explicar né, até (incompreensível) também, pela estrutura da aula não dá tempo também pra você ficar administrando isso, a abordagem aluno por aluno é muito rápida, então não dá pra você ficar, né + o ideal talvez né, que É uma coisa financeiramente muito complicada de resolver, é você ter um grupo de talvez duas ou três pessoas pra ter um aula, aí eu acho que daria pra trabalhar até (incompreensível) encontro todos esses tópicos ouvir, falar, ler + mas é, eu acho que uma pessoa que (incompreensível) que num se preocupa TANTo né com um negócio bem acabado, uma pessoa mais relaxada, ela pode ter mais, podia colher mais frutos assim duRANte a aula em termos orais, né, eu acho, agora também tem o outro lado da moeda, se ela também num ficar muito atenta e num quiser né, sempre fazer a coisa certa ela vai fazendo as coisa cheias de "Ss" a mais né, sei lá, sujeirinhas né, eu num sei qual é a medida ideal, eu sei que é difícil, se você por outro lado num se permite errar muito você num, perde a oportunidade de aprender, mas se você se permite errar demais você também vai, né fica pouco atento aos erros (incompreensível) sei lá, é difícil a medida + +"

A09-E.14

B.: "Tá, suponhamos que você tenha sido gravado numa atividade oral em sala de aula e você vê esse vídeo, que comentários, que críticas você faria a você mesmo?"

B.: "+ + + Acho que a primeira crítica que ficaria, notório assim né, em ver né, principalmente ver, seria a postura de não, não agressividade, não buscar a participação e tal, isso aí seria a base de tudo, e aí é lógico algumas críticas específicas de inglês eu sei que existi existiriam, mas eu acho que a principal crítica que eu faço ao meu perfil como aprendiz da língua é esse caráter passivo, podia ser mais, né me lançar mais + +"

A06-E.01

PQ.: C. são perguntas assim, com relação principalmente à produção oral, ou seja, a fala, que é o foco do meu trabalho, certo? Primeiramente queria saber sua opinião sobre as atividades orais que são desenvolvidas em sala de aula.

A.: "Bom, aqui na XXXX eu eh + + particularmente eu tenho uma crítica à XXXX, embora eu esteja aqui há muito tempo mas é por não ter achado uma escola melhor, que é o seguinte, eu acho que as atividades orais elas não ajudam a gente a falar de fato, é um curso que nem dá uma gramática de fato e ao mesmo tempo não propicia ao aluno as situações necessárias para ele desenvolver a fala, na minha opinião eu acho o seguinte, pra gente aprender a falar inglês, a gente precisa viver situações, e a gente praticamente não vive, a leitura, exclusiva dos textos, ajuda um pouco mas

não desenvolve, se você tem um aluno que tem medo de falar, esse tipo de curso não ajuda, que nem no meu caso, eu tenho medo de falar né, e eu tenho muito medo de errar, então eu fico muito na minha, que é o caso de muitos alunos, então e esse curso ele de fato ele não ajuda, aliás ele ajuda a ler, e aí o fato de eu estar fazendo o curso, porque eu preciso mais ler do que falar, mas é um curso que, de fato ele não desenvolve, a gente fez UMA atividade uma vez na aula do P., que é sempre assim, é uma atividade ou outra que acontece isso, que foi uma atividade interessante que ele deu, alguma coisa completamente distinta do texto, que era uma fita, eh, a maioria das coisas era um inglês um pouco mais comum, assim, mais de gíria, a gente ficou até mais interessado, mas foi uma vez e pronto, né, então assim o curso em si ele praticamente não desenvolve essa coisa do aluno falar, pelo menos aqui na XXXX eu acho que não."

A06-E.05

PQ.: E você sente assim, desconfortável quando comete algum erro e é corrigida em sala?

A.: "Não, não, desconfortável não, é engraçada essa situação eu não tenho, se eu falo alguma coisa errada e me corrigem eu realmente não me sinto mal mesmo, porque eu tenho consciência de que eu falo muito mal, então até que eu não fico assim chateada nem indignada nem desconfortável, eu até prefiro que me corrijam pra que eu tenha uma pronúncia melhor."

A06-E.10

PQ.: Como é que você imagina o aprendiz de inglês ideal, assim, o ideal entre aspas, né, como é que ele deve ser?

A.: "Bom a primeira coisa que eu tenho que ser é pequena, eu acho que língua é um negócio que a gente tem que aprender desde pequena, acho que o ideal mesmo é que ele aprenda a falar falando inglês também, esse é um aprendiz ideal, (independente do fato) da gente estar num país que as escolas públicas sequer dão aula de português, imagina de inglês, eu acho que o aprendiz ideal é aquele aluno que além daquilo que faz na sala de aula procura sempre, sabe, artigos, assistir filmes, conhecer a cultura, acho que isso é um lance muito interessante porque você aprende a transar um pouco a língua também né, é eu acho que a leitura é um elemento fundamental né, assistir filmes documentários pra você pegar um pouco mais o que as pessoas que falam aquela língua pensam né, e ser um aluno exigente dentro de sala de aula, do tipo fazendo com que o curso, quando ele achar que a linha não está legal, fazer com que a coisa assuma outros patamares, porque eu acho que o aluno não é só aquele que aprende mas é aquele que (procura) intervir no processo de aprendizagem né, e na aula de inglês tem muito disso, se a gente na universidade, na escola, a gente "quebra" por algumas possibilidades, no curso de inglês parece que não, do jeito que vem está feito né, a gente quase não tenta, no último curso que eu fiz eu até briguei muito com o professor em relação a isso, "a gente podia tentar outra metodologia, a gente podia fazer outras coisas, experimentar", etc, mas no final das contas ficou tudo do jeito que tava e, ficou aquela impressão de que, bom na verdade eu tinha um projeto né, que eu acho que é preciso, havia a predisposição do professor em também tentar mudar um pouco a linha da XXXX porque aqui as coisas são muito amarradinhas, tudo certinho assim com o livrinho, é é é um livro que os professores criticam, um workbook tétrico de ruim nossa senhora! Então eu acho que o aluno ideal é aquele que (venha entender) esse processo também, vamos mudar o livro, vamos pensar um outro projeto, porque aqui não existe interação do (incompreensível) aprendizado né, aqui a XXXX planeja e a gente assiste né, que é

muito coisa de curso particular, eu acho que aqui a gente poderia seguir uma outra linha, eu acho que o aluno ideal seria esse. ”

A06-E.12

PQ.: O que te motiva mais a participar das aulas, o que te faz envolver mais na aula?

A.: “ Bom, dentro da sala de aula quando eu tou animada é quando pinta um assunto que eu conheço, que eu tenho vontade de discutir, geralmente são assuntos polêmicos. É, tem umas coisas do tipo, assim, quando a gente tá fazendo aquela lição do caça-fantasmas não me estimula em sala de aula, mas no caso hoje a gente tava discutindo smokers or non-smokers né, e o lance de ter no congresso nos Estados Unidos, dos não fumantes, a discussão de que o fumante contribuía para a poluição do mundo, e a Souza Cruz fecha ou não fecha, são assuntos que eu ainda não sabia falar, eu quero perguntar, quero saber, eu quero me pronunciar né, discutir por exemplo, aí a gente entra no caminho da publicidade, ah, comércio, é tipo assim, os comerciais do Hollywood né, do Free que só mostra gente saudável, a gente sabe que o cigarro propicia uma outra situação, então o que me motiva a falar em sala de aula geralmente são assuntos assim, que me interessam, se não me interessam eu realmente não tenho a menor vontade de falar. ”

A06-E.13

PQ.: Sei, você gosta muito desse tipo de debate.

A.: “Gosto, gosto muito dessa coisa de estar discutindo opiniões e de assuntos que têm relevância na vida da gente, ficar discutindo caça-fantasmas + é foda, realmente num num tem nada a ver, aquela outra, da situação, a primeira lição que o cara fica mostrando aquelas provas (pra alguém), aquilo lá num num me estimula, mas quando pinta algum algum assunto que a gente pode se expressar de fato, concretamente, e não ficar aí hipotetizando “ah se você fosse ela não sei o que não sei o que”, (incompreensível) eu não vivo aquilo né? Agora é diferente quando a gente tá falando duma situação assim, “olha, hoje as coisas estão acontecendo assim assim assado, o que é que você acha, o que poderia ser feito, o que não poderia”, né? Profissionalmente, academicamente, politicamente, que dizer que eu acho que isso estimula, no meu caso eu gosto muito, (eu prefiro assim) até falar de música se for o caso, de música, de dança, de cinema, desde que eh, um assunto que seja palpável, concreto, que a gente possa discutir a respeito e não ficar hipotetizando. E o curso de inglês tem muito disso “if you were” entendeu? É sempre (incompreensível), pelo menos no meu caso eu não acho legal não, gosto mesmo, prefiro este tipo de atividade mesmo ainda que eu tenha dificuldade de me expressar, eu vou né? (incompreensível), e a maioria das vezes que eu falo em sala de aula, que (normalmente) o assunto me interessa, ou eu conheço, ou eu vi, ou quero opinar. ”

A06-E.14

PQ.: “Comenta pra mim sobre a questão de fluência e de correção gramatical. Você acha importante fluência e correção?”

A.: “Como assim a correção gramatical?”

PQ.: Você falar com fluência e ao mesmo tempo corretamente de acordo com as regras...

A.: “Olha e ainda que eu me reconheça que isso é fundamental na fala, eu acho muito difícil pra gente fazer isso, porque o tal do pensar em inglês, aí como é difícil! É muito difícil pra maioria dos alunos, então a coisa de falar com fluência e corretamente, é sim fundamental pra gente, mas eu acho que é muito difícil (eu pessoalmente), porque a gente sempre esquece aquelas preposições, a gente não sabe aonde põe o “in”, onde põe o “on”, acaba esquecendo, de repente na empolgação de

falar você coloca o verbo no lugar errado, mas eu, obviamente que isso se concretiza a partir do momento que você fala muito muito muito mesmo né? Se você, é claro que se você fala muito, sempre sob observação então eu acho que é aí que o curso deveria ajudar a gente, a falar muito aqui dentro, se corrigir, porque aí a partir daí seria ter a possibilidade de ter fluência e de forma correta, porque você pode falar com fluência em outros lugares de forma incorreta. Então o curso ele servia muito pra isso também pra ajudar a gente a falar de forma correta."

A06-E.15

PQ.: *Você valoriza a correção?*

A.: *"Isso é muito importante! É importante até mesmo pro ouvido pra você entender o que tá falando né? Porque senão fica aquela coisa, você praticamente decifra o que a pessoa fala, então você cata as palavras "eu acho que ele quer dizer isso né"? E o lance das preposições é realmente um negócio, então o lance de você falar de forma correta, a frase toma outro sentido, a pessoa entende errado que é o caso quando a gente ouve (fala) "ah é isso (incompreensível) não é aquilo", né? Então importante até pra isso porque senão você não entende, você começa a decifrar o que a pessoa fala, isso é complicado."*

PQ.: *Baseado às vezes no seu conhecimento.*

A.: *"É."*

A12-E.01

PQ.: *D., são algumas perguntinhas assim, que você vai discorrer sobre elas (incompreensível), a primeira é sobre, a sua opinião sobre as atividades orais, pra trabalhar a fala que são desenvolvidas em sala de aula, o quê que você acha dessas atividades que têm sido desenvolvidas?*

D.: *"Bom, elas são:: eu nunca tive experiência com outros cursos, então eu gosto do curso, agora só que comigo acontece o seguinte, eu fico:: mais ouvindo, eu num participo da aula, eu acho que elas têm, ajudam bastante a gente mas se eu participasse das aulas seria melhor pra mim, mas eu fico só fico ouvindo, então aí não desenvolve a parte oral praticamente nada, só quando o professor realmente dirige A MIM que eu respondo pra ele e mesmo assim (incompreensível)."*

PQ.: *E por que você acha que isso acontece?*

D.: *"Por que eu fico inibida pra participar da aula?"*

PQ.: */ é /*

D.: *"Ah, isso eu acho que vai desde desde que eu entrei na escola eu sempre tenho sido mais quietinha, só + fico na minha mesmo, (incompreensível) participar de aula mesmo, eh por exemplo matérias da área de humanas têm muita teoria e tal e num participo, num dou opinião, às vezes até sei alguma coisa e num falo, fico só ouvindo."*

PQ.: *E você acha que é timidez?*

D.: *"É, já vem de mim mesmo."*

PQ.: *É característica sua, da sua personalidade?"*

D.: */ é /*

PQ.: *E não é só em inglês?*

D.: *"Não, não é só em inglês."*

PQ.: *E você acha que é mais (incompreensível) na aula de inglês?*

D.: *"Não, até que na aula de inglês não é tanto. Eu num sei se é porque a turma é reduzida e num fica assim tãooo, mas quando é uma sala de aula que eu, que tem outros alunos de outro curso e tem 40, 50 alunos aí então que é muito, só forçando*

mesmo pra mim participar, só quando tem seminário é que tem jeito mesmo + mas em aulas práticas assim, todo de todo dia, eu num participo de jeito nenhum + +

A12-E.03

PQ.: *Cê faz o que?*

D.: *"Contábeis, ciências contábeis."*

PQ.: *E tá quase formando, ou tá entrando?*

D.: *"Não no, não, tô no quinto período, mas só que eu tive assim uma decepção com o curso, acho que não era, num era o que eu esperava do curso, então isso me desanimou BASTante, por isso que eu, lá posso dizer assim que eu vou na aula mesmo porque eu tenho que formar (incompreensível), dar uma satisfação pra minha mãe, senão + (incompreensível)."*

A12-E.14

D.: *"É isso aí, eu teria de participar mais da aula por livre e espontânea vontade pra deixar ele me corrigir e me desenvolver, enquanto eu num fizer isso eu num vou desenvolver, então (incompreensível)."*

PQ.: *Mas você gostaria de participar mais?*

D.: *"É, gostaria, mas +"*

PQ.: *De ser mais criativa ao invés de só responder perguntas?*

D.: *"É gostaria +"*

PQ.: *É + D.*

A13-E.04

PQ.: *Sei + e como, qual que é a sua reação, por dentro de você, quando você comete um erro e é corrigido?*

E.: *"(incompreensível) é uma reação de, eu acho muito bom, eu acho que é até importante quando você tem uma pessoa pra corrigir se você cometer os erros. Inclusive esses dias eu ainda falei com o P., eu falei quando eu falar inglês, o professor sabe, ele tem o conhecimento didático, sabe a melhor hora dele corrigir o aluno, eu creio que tem, mas eu falei pra ele, que ele não precisa se inibir de me corrigir, eu acho muito bom, agora é triste quando por exemplo, como eu já te falei, é, quando tem uma pessoa que sabe inglês, ou talvez não sabe português, você vai conversar com ela, falar pouquinhas palavras e falar errado, aí é complicado, mas ser corrigido, ainda mais por um professor, eu tou lá pra isso, eu acho bom, num tem sentimento ruim nenhum."*

PQ.: *Sua auto-estima não fica abalada não.*

E.: *"Não, fica não."*

PQ.: *Cê acha que é benéfico e não se sente mal?*

E.: *"É benéfico."*

PQ.: *Eu estava conversando com uma outra aluna, hoje ainda, e ela disse que acha benéfico, mas se sente mal.*

E.: *"Não, eu, justamente por isso aí né, eu tou ali pra aprender, então se for pra mim sentir mal como é que eu vou poder fazer, eu acho que eu tenho que, eu num sinto mal +"*

A13-E.05

PQ.: *E cê não vê problemas, assim, na maneira como têm sido corrigidos?*

E.: "Não, eu não vejo problemas não, agora, eu acho que o professor num, qualquer que seja ele, ele não deve criticar o aluno, ele deve ele deve corrigir o aluno de uma forma profissional, certo? "Ó, você errou, é dessa maneira", agora, quando o professor critica, quando o professor critica, quando o professor fica rindo da maneira que você falou, é, pode ser qualquer aluno, ele vai ficar inibido pra falar inglês das próximas vezes, não sei se você tem observado, nessa nossa turma tem acontecido isso com alguma frequência, e quando o professor age dessa maneira, na próxima vez você vai pensar um pouco antes de falar, e portanto cê vai deixar de falar, vai deixar de aprender, então o professor num deve criticar, deve falar, "olha, não, tá assim", mas ele não deve, não, não deve criticar né, ele deve corrigir de uma maneira profissional, e não, que todos ficam rindo, isso aí (incompreensível) numa sociedade o aluno é como se você tivesse na sociedade, todos te criticando, agora o seu professor, pedindo pra falar de uma maneira correta, é diferente, esses dias eu queria até ter falado isso pra ele lá, porque ele andou criticando uns lá e eu vi que eles já pararam..."

PQ.: /sentiram/

E.: "É, mas (incompreensível) isso, eh, tem a ver com, assim, a relação que fica entre o profissionalismo e o relacionamento normal entre as pessoas né, muitas vezes o professor deixa de estar, e isso é até interessante por outros lados, né, o professor considera as coisas normais, então como é que ele tá ali como professor? E ele é superior à gente, então um pouco também, eu não tenho certeza até que ponto que se distinguem essas duas coisas né?"

PQ.: Sei.

E.: "Mas a minha, a última professora que eu tive, ela era alguns até não gostaram, porque ele, como diz o outro, ela só trabalhava, mas se você errava ela falava, "olha não é dessa maneira", acabou, ponto final, te corrigia, mas ela não era muito de ficar sorrindo, de ficar contando piada, (incompreensível) igual eu te falei, por um lado ajuda, por outro fica estranho."

A13-E.06

PQ.: É. + E já teve dias que cê saiu da aula assim meio na fossa, meio frustrado?

E.: "Ah! Tem!"

PQ.: Por que?.

E.: "E não é alguns não, são vários (incompreensível) pelo seguinte, como eu já te falei eu tenho uma vontade imensa de aprender a falar inglês, e muita, muitas vezes a gente vai na aula (fim do lado A da fita) então em primeiro lugar eu já tou em casa, eu tenho que talvez tomar banho, vestir outra roupa, talvez eu já com uma roupa de ficar dentro de casa pra continuar estudando, então eu saio de lá, então o quê que eu quero? Espero quando chegar na aula de inglês, sair com a coisa mais né, aumentar a minha bagagem e muitas, quando você vem na aula, você parece que vê que você num aumentou nada, você sai frustrado, (incompreensível) e por outro lado, quando eu saio de uma aula, que eu aprendi palavras novas, e consegui fixar coisas que eu não sabia, aí eu volto mais satisfeito, mas a gente sai frustrado sim, quando não aprende sai frustrado, e é incrível, igual eu já escrevi pra você também como existem, talvez isso te interessa na entrevista, como existem termos em inglês que pra mim são difíceis, palavras, simples palavras de se fixar, eu ouço aquela palavra, vou lá no dicionário, vejo a tradução, e olha que o meu dicionário é em inglês, eu não gosto muito de ficar vendo a tradução em português né, passa poucos minutos eu já esqueço, isso (incompreensível) assim mesmo, certo? Certas palavras a gente fixa mais, aí outras não."

PQ.: Tem umas que a gente SEMPRE tá no dicionário atrás delas.

E.: "Nossa! É incrível!"

A13-E.07

PQ.: *Acontece comigo. + Você é mais do tipo que aprende mais passivamente ou mais do tipo que se arrisca a falar, a iniciar a conversa?*

E.: *"Não, eu sou mais do tipo de iniciar (incompreensível) tentar arriscar né, sou dos que arriscam, até que eu sou um dos, esse semestre talvez nem tanto, mas eu sempre fui dos alunos que mais, fica tentando puxar algum diálogo com o professor, perguntar alguma coisa, bola uma frase na cabeça, (incompreensível) ou pergunto pra ele se tá errado falar assim, ou, se tá em determinado assunto, eu lembro de outras coisas que, porque nunca, num é todas, eu penso uma coisa, você outra, tem as, os assuntos na cabeça da gente, certas palavras, então a gente, eu fico tentando, interagir as palavras, e eu sou do tipo de, vou arriscando +"*

A13-E.08

PQ.: *Se você pudesse mudar alguma coisa em você, no seu comportamento como aluno de inglês, o que você mudaria?*

E.: *"Como? No comportamento?"*

PQ.: *É, comportamento, atitudes em sala de aula.*

E.: *"+ Bem, isso eu tenho que pensar o quê que tá né, o quê que tá faltando pra..."*

PQ.: */pra você, pra você desenvolver mais/*

E.: *"+ Eu acho que a cada aula você tem que estar ali consciente que cê tá ali pra aprender né, e se você começa a se distrair você tem que ligar de novo, e estar sempre, uma coisa que eu, tento sempre é estar sempre ligado no, na pronúncia das palavras quando o professor conversa, você ver como que é, como que ele fala, porque o professor fala com desenvoltura, nós, por exemplo, vamos falar uma frase, muitas vezes a gente sabe o que tá escrito, por exemplo, se eu vou falar "How are you?" eu posso dizer "How ARE you?" "How are YOU?" Né, então tem esse tipo de entonação, então isso é uma coisa que é importante tanto no professor você estar sempre ligado com o que ele tá falando, eh, fala a frase todinha, e também na fita, agora é, é mais é isso, eu num sei, a gente tem sempre a característica de por a culpa nos outros e se esquecer da gente, mas eu acho que o principal é a gente (risos) + e estudar mais, o que precisa mesmo é de estudar, é como ele tem a fita em casa, agora a minha falha que tá sendo esse semestre, é falta de tempo de ficar lá, duas horas, quase todo dia pelo menos, estudando, escutando a pronúncia ou lendo alguma coisa em inglês, até que ler em inglês eu leio um pouco, mas eu preciso mais é de ouvir."*

PQ.: *E é leitura mais de textos acadêmicos.*

E.: *"É eu leio textos acadêmicos, e eu tenho uma, eu sou cristão né, e eu tenho uma bíblia em inglês mas é um inglês muito arcaico, então de vez em quando eu dou umas arriscadinha nela." (mas é complicado!) (risos)*

A13-E.11

PQ.: *A correção + cê valoriza a correção, ou você acha que o mais importante é você ter a habilidade de passar a sua informação ou passar sua idéia?*

E.: *"É + é importante, a correção é importante, mas parece que eu sou mais por esse lado que você fala aí, eu acho que se eu conseguir passar a idéia, aí já acho, já acho que valeu muita coisa, por exemplo, se eu tou lá num país de língua inglesa, e eu quero comer, se eu conseguir falar que eu quero comida, já foi alguma coisa, por exemplo, eu sou um aluno, se eu conseguir fazer uma pergunta pra um professor que não sabe português, e ele entender a pergunta, pra mim isso é o importante, parece*

que a gente deve ter, aí é o meio termo né, eu num sei até que ponto, mas é importante a correção ++ *qué mais que cê tem?*"

A13-E.13

PQ.: *E você é uma pessoa que exige de si, assim, que, é exigente consigo mesmo?*

E.: *"Eu sou."*

PQ.: *Perfeccionista ou não? (incompreensível)*

E.: *"Eu talvez não chegue ao ponto de ser perfeccionista não mas eu sou assim, eu me acho muito assim, o meu QA, o quociente de adiamento meu é muito grande (risos), tá entendendo, então eu vivo numa luta constante em diminuir isso, por exemplo, se eu tenho que ir na aula de inglês amanhã, é um exemplo, eu tenho que ir na aula de inglês quinta-feira às sete horas, talvez eu tenha uma hora vaga hoje pra estudar inglês, dar uma vista na lição, fazer os exercícios, mas eu fico deixando, talvez falta vinte minutos pra mim sair pra aula, aí que eu vou fazer, então EU tenho uma luta constante comigo, assim, não só pra fazer as tarefas, mas mas como eu tenho interesse de aprender inglês, então eu tenho essa luta comigo de, de deixar de preguiça, ou deixar de adiar as coisas, né, na aula também, existem muitas ocasiões que a gente, talvez eu possa, penso uma coisa, podia perguntar o professor, talvez eu fico querendo não perguntar, aí eu (incompreensível) parece que existem aqueles dois pontos no meu, na minha cabeça, aí eu falo, mas eu tenho que perguntar pra aprender, aí eu pergunto, então eu não tenho tanta barreira, por, justamente por ter esse interesse de aprender, acho que todo mundo tem, quem tá ali tá por que tá interessado ++"*

A02-E.12

PQ.: *E com relação a tipos de atividades ++ quais que são assim aquelas que promovem mais +*

A.: *" /Discussão, apresentação de algum seminário + coisas do gênero + coisa que você não tenha que levar pra casa pra fazer mesmo porque o tempo num + sabe, coisas que você se envolva ali na hora, crie na hora, esse tipo de coisa .+ "*

PQ.: *Tem alguma coisa que você mudaria na aula hoje?*

A.: *"A velocidade com que ela é conduzida, tá um pouco lenta ."*

PQ.: *É?*

A.: *"Ahã + acho que deveria ser aproveitado melhor o tempo. ++"*

A03-E.01

PQ.: *A., uma pergunta que eu quero fazer pra você, qual que é sua opinião sobre as atividades orais que são desenvolvidas na sala de aula?*

A.: *"Como assim (incompreensível).*

PQ.: */esse tipo de atividade que é pra trabalhar a fala, pra desenvolver a fala./*

A.: *"Eu acho legal, forçar o aluno a falar, perguntando, assim, deixando mais livre pra falar o que ele quer né, e assim, quando repete também o que ouve no gravador, também eu acho bom pra fixar a pronúncia. ++"*

A03-E.05

PQ.: *E hoje, cê acha que a maneira como são corrigidos os problemas, como que cê tem visto?*

A.: *" + Bom, assim, falando do P, né, ele eu acho que ele corrige quando fala errado, hoje mesmo ele me corrigiu numa pronúncia, foi normal, repeti, ele fala, eu repito o que ele fala, pra eu fixar a pronúncia, repito perto dele pra ver se eu pronunciei*

correto, se eu não pronunciei ele repete novamente e eu repito novamente com ele, e depois eu repito em voz baixa, assim, pra ver se eu fixo. + +”

A03-E.13

PQ.: Me fala sobre essa questão da fluência e da correção gramatical, você acha, você gostaria de ser fluente, ou tentar, explicar, assim, passar, se comunicar, passar alguma informação, ou você queria fazer isso e ainda corretamente?

A.: “Ah, eu queria, eu queria perfeição no meu inglês, sabe, falar FLUentemente, CORretamente, tudo, é o meu sonho.”

PQ.: Você valoriza tanto a fluência quanto a correção?

A.: “Tudo, queria, eu tenho muita vontade, pelo menos de ficar um mês assim, ou na Inglaterra ou nos Estados Unidos, ter uma oportunidade sabe, pra chegar lá e sentir a língua lá mesmo como que é, a Minha vontade é falar o inglês CORreto, e com fluência né? + +”

A01-E.03

PQ.: Você sente algum + desconforto quando você comete algum erro e é corrigido, seja pelo professor, pelo colega?

A.: “Eu sinto, acabou de acontecer hoje na aula, Ahã , eu fico super desconfortável, principalmente quando eu acho que está certo, a gente tem aquele negócio de ser dono da verdade né, de não querer errar, eu sou meio assim, meio cabeça dura, “tá errado, pô, você não poderia me corrigir outra hora”, né, eu tô sendo errado e ao mesmo tempo egoísta de não querer errar NUNCA! Daí eu fico meio desconfortável, eu me sinto desconfortável, quando eu erro, mas por outro lado é viável, porque eu estou aprendendo, também positivo, e é o momento certo para corrigir, porque eu gravo bem, apesar de eu me irritar, ficar até meio nervoso, mas é o momento certo, porque eu errei na hora, melhor que o professor chegar duas aulas depois e falar assim, “ah! Você sabe aquela palavra que você falou errada, aquilo lá é assim e assim”, eu nem vou me lembrar da palavra, provavelmente eu continuarei usando né., da mesma forma.”

A01-E.10

PQ.: Como é que você vê, como é que cê, o quê que você acha dessa questão da fluência e falar fluentemente, falar corretamente?

A.: “Eu acho que é IN-DIS-PEN-SÁ-VEL, a pessoa ou falador (que se propõe), ele deve falar fluentemente e corretamente, eu não acho assim, ah eu falo inglês, só porque sou brasileiro e vou chegar da Inglaterra, vou chegar nos Estado Unidos eu vou falar meu inglês de sul americano, carregado, cheio de pesos, palavras erradas, sem fluência, eu acho isso, sabe, eu acho isso um erro a pessoa entrar, se dispor a aprender uma língua estrangeira, uma língua não vernácula (incompreensível) vou falar com fluência, com naturalidade, eu predisponho a aprender uma coisa, mas assim, em todos os métodos possíveis, fluência, sabe? Não sei se é um um erro, se é ser ambicioso demais da minha parte, mas, eu pretendo, eu pretenderia, não sei se eu deveria ter começado a estudar mais cedo, desde criança, mas eu gosto, eu prefiro aprender sem, com fluência, não é para chegar lá e falar assim, não ter sotaque de latino, não é isso quando eu tiver experiência, até mesmo aqui, quando eu tendo experiência com pessoas de fora, de fora, eu tando no meu país, eles sabendo que eu sou português, eu TENTO né, falar fluentemente, mas eu acho isso primordial + não é?”

PQ.: Eu acho + + quando você se propõe a fazer alguma coisa você quer fazer bem feita, o melhor que você pode.

A.: *“/Bem feita, bem feita, a fluência que eu tenho ouvido, eu tenho assistido, aí, programas em inglês, aquela, nossa! Eu acho bonito, eu viajo, eu acho fascinante, aquela fluência, aquela coisa cantada do americano, aquela coisa certinha do britânico, eu acho muito interessante, sempre GOSTEI, sempre QUIS ser daquele jeito, falar daquele jeito, sem problema algum (incompreensível) aqui, que minha língua é portuguesa, que eu tô aprendendo uma outra língua mas, eu desde a minha primeira aula de inglês em colégio, fora, não em cursinho, eu tento, sabe, ir a fundo na palavra, na pronúncia + soar o mais próximo possível do nativo. É isso, soar o mais próximo possível, bem fluente, com bastante naturalidade, eu acho que isso é, porque é desagradável, PQ., até, veja bem, o nosso português com o de Portugal, tem aquele lance de qual que tá errado, qual que tá certo, mas mesmo cê estando aqui é constrangedor para você, para nós ouvirmos os portugueses de Portugal falando né, algumas palavras, assim mesmo deve ser incomodante pro nativo ficar ouvindo a mim falar algumas coisas, que ainda sou um aprendiz de inglês né, tô caminhando ainda, deve ser desconcertaste + hm, é isso que eu penso. + +”*

A01-E.11

PQ.: *Tem alguma coisa na aula, assim, sem medo, sem medo de falar, tem alguma coisa na aula C., que você mudaria? + Não é fofoca, é do estudo. (risos)*

A.: *“++ Não, de imediato não, eu acho que: as aulas deles são bem dadas, inclusive é um dos professores bons que eu tenho tido, e não mudaria não, ainda não achei algo para ser mudado + + a não ser mais fasto mais rápido, nas aulas, sei lá, eu acho, nas lições, talvez tenha sido o meu ritmo né, que eu, sempre, as coisas são dadas assim bem rápidas + + e por outro lado se são dadas bem rápidas e talvez a gente não assimila todo o tópico, todo o conteúdo da aula, então fica essa, uma coisa bem dúbia.”*

A01-E.18

PQ.: *incompreensível) uma coisa é um, é um conceito, que a gente pode QUESTIONAR, o quê que é fluente? O quê que é ser fluente? A gente não é muitas vezes fluente na própria língua, como que a gente vai exigir que nosso aluno seja fluente numa língua que ele tá aprendendo? Não é?*

A.: *“/Mas assim,/”*

PQ.: */eu acho que você deve procurar fazer o melhor, ninguém vai sentir à vontade. Você se sente à vontade, diante de uma pessoa, eh, falando português errado, truncado, ou que você, não sabe passar sua idéia, seu pensamento, você sente desconfortável, inferiorizado, a pessoa que, ela entra pra escola quer melhorar, ela tá buscando uma ascensão em algum, algum nível.*

A.: *“/realmente/”*

PQ.: *Né? e eu acho que a língua estrangeira também, você deve procurar aprender, e aprender certo...*

A.: *“É, é isso que eu acho, eu (voltei pra) falar, o mais parecido possível com o pessoal, com os nativos + mas eu acho assim que totalmente, assim 100% como os nativos, eu acho isso, quase impossível, pra quem já tá na idade que eu estou, quem começou o inglês já tarde, eu acho que isso quase que impossível, mas pelo menos parecido, tem jeito...”*

A01-E.19

PQ.: *Agora você tem que ter a PACIÊNCIA de, de esperar e aceitar aquele processo de aprendizagem que é muito penoso, como uma coisa natural.*

A.: "PQ., eu vim ter experiência com o inglês assim que eu entrei no Departamento de Letras, daí eu tive inglês, aí começamos naquilo, eu só sabia o "to be" e o "to have" mesmo, bem básico, daí eu achei tão proveitoso que eu até entrei mais por causa de língua estrangeira, eu achei tão proveitoso, eu acho que o meu rendimento nestes dois anos e meio foi assim extra, nossa! Mudança de água para vinho, porque eu sempre tive vontade, desde criança eu ADORO, ouvir e tentar falar, então eu achei que foi tão proveitoso, eu acho que eu mudei tanto, cresci tanto como falante em inglês, tive experiências já com pessoas NATIVAS, inclusive me disseram..."

PQ.: /E como é que foi essa experiência?/

A.: "Foi assim, ficou um suíço, ficou na na nossa casa hospedado durante seis meses, só que ali ele falava inglês, falava francês, mas a língua dele mesmo era o francês. Na época eu não falava nada, daí ele falou inglês, daquele inglês de New York, aquele inglês de rua, mas nós falamos, e as outras experiências foram assim de viagem, aqui mesmo, tipo Rio, praias, (esses lances), eu falava e eles falavam assim, "não se preocupa não, o importante é que está havendo comunicação, eu tô entendendo TUDO", talvez eu não sabia falar a palavra, eu pulava a palavra, mas o conteúdo, sei lá, os gestos, tudo ajudava para que houvesse uma comunicação, então isso pra mim foi proveitoso, eu falei assim, "Nossa!" Esse gosto meu pelo inglês realmente com dois anos e meio eu conseguir falar com pessoas de fora, que nasceu lá, tem a mesma idade que eu, fala realmente, então isso pra mim é muito grandioso, foi uma experiência assim, que eu acho que eu gostaria de ter todo dia, infelizmente é só através de televisão. Interessante o que acontece, eu tô assistindo a filme, assistindo alguma reportagem em inglês, e eu viajo, eu começo a pensar em inglês, vê se pode, tipo assim, o cara tá lá, assim numa situação de dificuldade, eu falo assim, eu tento, "I'm sorry for him", sabe? eu tento esse tipo de coisa, eu viajo, eu acho o máximo."

A01-E.20

PQ.: Você quer viajar para passear? Para morar?

A.: "Pra passear, pra passear + eu quero conhecer, principalmente os países onde a fala é inglês, quero mesmo + falam a língua, falam a língua inglesa."

PQ.: E outras línguas, você tem interesse?

A.: "Tão quanto o português, tenho, sou fascinado em francês, mas não tanto quanto o inglês, assim no grau de adoração, que eu ADORO, ah! Adoro a Deus e adoro falar eh português, inglês, francês e depois alemão, só que alemão não tenho, só tenho o simples, não tenho nem conhecimento, não tenho, nem base, mas eu gostaria de falar + mas inglês eu viajo, música eu não tô sabendo nada que o cara tá falando, que o cantor tá cantando, e tô achando assim o máximo, uma palavra que eu pego da música, uma frase, isso me motiva tanto a terminar de ouvir..."

A01-E.21

PQ.: /A hora, a hora que você consegue perceber né, é uma gratificação, que você PEGA alguma coisa.../

A.: "PQ., será que vai chegar ao ponto assim, que a gente tá apto a pegar, ele canta uma música, a gente pega tudo? O significado da música?"

PQ.: Não, você, cê, tem que ter um nível de expectativa bem realista né? Você, é muito difícil uma pessoa mesmo nativa ouvir uma música, e entender a letra dessa música do início ao fim.

A.: " /Não!, não!, Eu quis assim, não é, eu não tô falando do sentimento, aquilo que o cantor quis passar, eu tô falando assim, ao pé da letra, não é aquele, a linguagem, aquela primeira linguagem, aquela primeira linguagem que cê ouve e entendeu o quê que ouviu, EU TENHO UM CARRO, falou isso na música, EU TENHO UM CARRO,

mas não a segunda linguagem, as terceiras que vão estar por trás, as terceiras leituras. Aquela primeira leitura...

PQ.: /Mesmo a primeira leitura./

A.: “/É difícil né?”

PQ.: É difícil, mesmo pra um, um nativo, um nativo, quando vai tirar, eh, eu tenho visto isso, tirar a letra de uma música pra dar para seus alunos, ele tem que pegar a fita, ouvir, repetir, ouvir, repetir, o mesmo processo que, às vezes, o professor que não é nativo passa, muitas vezes a gente vai, por exemplo, sanar uma dívida, uma letra de uma música nova, “mas essa parte aqui eu não consegui pegar, vou levar pro fulano que é nativo”, o nativo também vai TER dificuldades Em português você já parou pra pensar, o TANTO de letra de música que você, liga o rádio, e tenta eh prestar atenção nas letras de música pra ver se você tá entendendo todas as palavras daquela música,

A.: “/não, às vezes você ouve, eu ouvi uma palavra diferente esses dias + um amigo meu que me falou é duma, duma música que eu nunca ouvi essa palavra em lugar nenhum, e tem em música! Música popular! Música popular brasileira, e existe a palavra...”

PQ.: /É às vezes é até palavra conhecida, às vezes corrente, não é nenhuma palavra diferente./

A.: “/Diferente, a gente não percebe, talvez ao ouvir a música passa despercebido,/”

PQ.: /Muitas vezes você fica prestando só atenção, ah à, você se envolve na música, mas não é com a letra da música./

A.: “É com o instrumental, é o que acontece muito com a gente, nós brasileiros quando vai a discos, daí a gente fica muito mais lá pelo balanço, não tá nem aí com o que está sendo cantado em inglês, não é por aí? Tá mais pro balanço que é uma música dance, vai mais pra dançar + mas eu não, daí eu já sou diferente, eu vou pra dançar também, mas eu já fico tentando pegar também pelo menos o “to be” o “to have”, eu fico apegado à aula, eu fico apegado + porquê que ele usou aquilo? A MTV passa muito, daí passa lá do álbum tal, da legenda, aí eu fico assim, será por quê que ele usou isso? esse up na frente desse verbo, que eu ainda não aprendi isso, né, esse tópico que usa o up, tipo assim, moving up, eu fico assim, será porquê que ele usou? Mas eu já sei que moving é isso, então é alguma coisa que está se movendo, tá mexendo, então...”

PQ.: /Você não está perdendo nem uma oportunidade MESMO, para aprender né./

A.: “Mas eu já fico curioso naquele up, supercurioso, esses dias também num tópico, eu vi assim, pode escrever aqui? Eu vi assim, PQ., sabe, eu vi assim: I do believe, be-lie-ve, be-lie-ve, é né, é, I do believe, daí eu falei assim: gente! Esse “do”? Eu faço acreditar? No, daí e fui procurar saber, eu vi que isso aqui quando vem entre o sujeito e o verbo, tem o sentido de enfatizar, ou seja, eu realmente acredito. O P. um dia ele me perguntou se eu acreditava em fantasma, eu falei: I believe, I do believe, pô falei certo, não precisou de professor, não precisou de nada, eu peguei o dicionário e vi que era para enfatizar, do mesmo jeito que eu posso falar com todos os verbos, tipo assim: “você me ama?” Eu falo assim: I do love, eu realmente amo + eu falei assim, “gente, eu faço acreditar”, esse verbo é “fazer”, depois fui pegar a gramática e vi que era pra enfatizar, nunca vi isso, nem sei.”

PQ.: /Música tem muito disso né, usos que é eh, normalmente em situação de aula, livro didático você não encontra.../

A10-E.05

PQ.: O quê que cê acha de COMO os erros na sala são corrigidos? Você tem algum problema da maneira, como são corrigidos?

C.: "Como assim, a maneira que eu vejo melhor que sejam corrigidos?"

PQ.: É.

C.: "Não é assim, por exemplo, na hora que a gente tá em aula, tá falando alguma coisa errada, vocês vão ter que corrigir e a gente ter que repetir?"

PQ.: /Na hora?/

C.: "Na hora + e:: agora é outra coisa, eu acho que a gente só vai aprender mesmo, só fixar, com a repetição, mas cê fala só uma vez, e já é uma coisa que fica mais ou menos errado né, você já começou errado, cê repete uma vez, nunca mais vê aquilo, a tendência é (incompreensível) uma coisa que cê tá errando, o professor vai pergunta, daí na, até naquela mesma lição, te forçar a repetir aquilo, aquilo, pra ver se realmente fixou, eu acho que só assim, tem que repetir, se não, cê esquece."
(risos) +

A10-E.08

PQ.: Tá, se existisse, se você pudesse mudar alguma coisa em você, como aluna de inglês, o quê que cê mudaria em você?

C.: "O quê que eu mudaria? Ah, eu estudava mais + eu estudo meio pouco (risos) eh, assim, o meu contato com inglês não é muito grande, mas sempre tem jeito de fazer ficar maior, lá no meu curso muitas matérias eu estudo em livro de inglês, mas não melhora muita coisa não, (incompreensível) lê um livro, uma revista, (incompreensível) interesse pessoal, acho que vai mais né, melhora, também é por exemplo é, se tivesse né, é não, não tem não, não sei, é outra coisa por exemplo, se eu tivesse, é, alguma amiga, ou algum conhecido que soubesse bem inglês, disposto a falar, se dispusesse a conversar, era uma coisa boa, eu até conheço, mas eu nunca falo, assim (risos) eu acho que se fizesse isso, melhorava."

PQ.: /sempre, sempre que, a gente sempre quer treinar com pessoas que a gente conhece que falam, mas acaba a lei do menor esforço/

C.: "Até o meu namorado, ele uns tempos atrás ele tava querendo conversar só em inglês, ele falou, "eu vou conversar mais com você, então você vai conversar em inglês comigo", nem, eu não quis, eu falei, "ah não (incompreensível) (risos) sem compromisso", aí, mas eu acho que se, se houvesse um esforço maior no sentido EXTRA classe, melhorava, em classe eu não vejo muita coisa não, acho que na classe, depende muito do professor, cê não tem como extrapolar o que o professor tá, tá fazendo, tipo assim, é nestas aulas, eu acho que, tem uma coisa que, que eu vejo, além de falar pouco, lê muito pouco, aí eu acho que:: é pouco demais, que até na leitura, cê tá, tá desenvolvendo né, igual a criança, aprende a ler tem que ler pra, pra (não errar mais) que, eu acho que lê pouco demais, então não sei, não deixa de ser uma (maneira divertida) de falar né, (incompreensível) só isso, o que eu acho."
(risos)

A10-E.09

PQ. Como é que você imagina o aprendiz de inglês ideal?

C.: "Ideal? + ah eu acho que:: assim como assim, ideal como pessoa ou como (contexto)?"

PQ. Como, ideal assim, no sentido de mais eficiente pra aprender.

C.: Como pessoa?

PQ.: /Hum, hum/

C.: "+ Então deixa eu ver se é assim que você quer, por exemplo, o aluno que vem sempre na aula, nunca falta, esforça na aula, chega em casa estuda o que ele viu, e acho que uma das coisas muito importante é ter interesse, que, fazer coisa sem gostar é, é horrível né, e acho que é isso né, sabe, fazer as coisas NORMAIS, eu acho assim

todo aluno tem que fazer isso né, e mais, ter interesse, estar interessado mesmo em aprender, porque eu acho que, desenvolve melhor né, quem não tá.” (risos)

A10-E.10

PQ.: /Pra você ser esse aluno, essa aluna ideal, faltaria mais contato, então, pelo que cê já disse? Mais + contato

C.: “/É, no que depende de mim./”

PQ.: /com a língua, mais exposição?/

C.: “ /É, eu acho que é muito pouco, eu não sei se, talvez exista alguma maneira diferente de, de ensinar a falar, que eu não considero que eu aprendo a falar muita coisa aqui, numa conversa, não sei, talvez se, por exemplo, se ele desse três aulas normais e uma aula fosse todo mundo sem livro, falar, sentar, só pra conversar à toa, surgir, desenvolver alguma conversa entre todo mundo, não sei, uma coisa assim diferente/”

PQ.: /Não seria assim, que cê tá sentindo que as atividades de sala são muito controladas + não dão muita liberdade pros alunos se expressarem, tomar a iniciativa?/

C.: “Pode ser, porque assim, eu sou muito assim, cê só aprende se está lendo, cê não faz, cê não aprende, mas não, cê querer desenvolver uma conversa numa língua que você NÃO FALA, se você já não tiver feito alguma vez, cê não tiver um contato, eu acho que na verdade, o que eu acho é que é pouco mesmo, é pouco tempo.”

PQ.: /Hum, é pouco tempo mesmo./

C.: “É pouca conversa.”

PQ.: /Quantidade, exposição/

C.: “/Quantidade mesmo, é aí + mas talvez se tivesse até mais tempo, houve uma época mais essa liberdade, realmente não pode, deixar a gente conversando, não tem nem, nem jeito né +/”

A10-E.11

PQ. Que tipo de atividade que te motiva mais pra, a participar da aula?

C.: “Oral ou escrita?”

PQ.: Oral

C.: “Oral + acho que diálogo, por exemplo,”

PQ.: /Que tipo de diálogo, que trabalha em duas, em dupla?/

C.: “Assim por exemplo, quando o professor fala assim, faz uma pergunta pro fulano, cê fica prestando atenção, aí ele manda outra pessoa, faz outra pergunta, ou então porquê que aquela pessoa respondeu aquilo, e::: assim, é alguma maneira de prender a atenção, e de qualquer jeito quando ele fala, pergunta isso, na sua cabeça cê também tá perguntado pra pessoa né, e tá ligado porque se ele perguntar alguma coisa cê também tem, tem que saber o quê que ele tá falando, acho que é uma maneira, outra eh::: de por exemplo fazer os diálogos que ele faz, até eles mandam fazer alguns mas, por exemplo, não dá, não dá nem tempo pra você apresentar direito, muitas vezes uma coisa que você não tá sabendo bem falar, nem nada, mas assim uma apresentação mesmo, cê, acho que cê, sei lá cê sente mais, mais necessidade, não vou tá lá falando, tenho que falar direito né, tem que procurar + deixa eu ver, hum acho que é só isso.”

A10-E.12

PQ.: Hum, agora comenta pra mim essa questão de FLUÊNCIA e CORREÇÃO gramatical.

C.: “+ Como assim, falar certo?”

PQ.: *O quê que você almejaria em termos de aprendizagem, cê quer ser fluente e falar*

C.: *"/De qualquer jeito, ou falar certo."/*

PQ.: */ou você valoriza ambas, você acha que o importante é comunicar as suas idéias?/*

C.: *"Não, eu acho que o conhecimento, ele é importante, em termos assim cê tem que saber a gramática, falar certo, e tal, tem que ter por exemplo, uma hora que eu fosse falar com uma pessoa, que precisasse falar corretamente, eu acho que eu deveria saber, nem que fosse mais devagar pra colocar as coisas bem certinhas, mas igual, nós não falamos exatamente tudo certinho em português, provavelmente em inglês também eles não falam tudo, os tim tim por tim tim, então talvez não pudesse falar, mas tem que saber, cê pode até não falar, o tempo inteiro corretamente, exatamente mas, cê precisa saber. + +"*

A10-E.13

PQ.: *Cê é uma pessoa assim, que tem o senso crítico aguçado? Esse tipo de personalidade?*

C.: *"Senso crítico? Eu acho que eu tenho, como assim, pra que tipo de coisa?"*

PQ.: */É?/*

C.: *"Por exemplo?"*

PQ.: *Você, por exemplo acha que + é melhor você se calar do que abrir a boca e falar coisa errada? Você exige de você que você, já*

C.: *"/Não, eu procuro falar certo."/*

PQ.: */cê se cobra muito em termos de correção?/*

C.: *"/Cobro. Eu acho que eu me cobro, assim pelo menos eu procuro tá, estar sempre fazendo do jeito certo né, do jeito que tão me ensinando, agora + nem sempre sai tão certo assim." (risos)*

A10-E.14

PQ.: */E aí cê dá aque::la errada assim e você, a sua auto-estima fica inabalada? Como é que é?/ (risos)*

C.: *"Inabalada? Não, não sei se é totalmente inabalada, mas que eu ainda prefiro falar errado do que não falar, eu prefiro, talvez com outras pessoas é assim, eu não sei falar e deixa pra lá, eu não, eu prefiro falar e deixar o erro pra lá, depois conserta (risos) porque senão, não tem jeito de aprender, eu acho que ninguém vai conseguir, começar falar tudo certinho, da primeira vez, vai sair errado da primeira vez, depois vai consertando, vai melhorando." (risos)*

PQ.: */Exatamente./*

A15-E.01

PQ.: *Qual que é seu nome completo?*

M.: *"M.R.C."*

PQ.: *M., são assim, você vai, fique bem à vontade pra responder, e:: a identificação é pra mim só, no momento que eu for utilizar algum dado, alguma dessas informações, que algum sujeito me tenha fornecido, vai ser anonimato total, tá?*

M.: *"Certo."*

PQ.: *A primeira pergunta que eu teria pra fazer é com relação à sua opinião com relação às atividades orais que são dadas na sala, pra, cujo objetivo é desenvolver a falar.*

M.: *"Certo, assim, eu acho que deixa um pouco a desejar sabe, não é muito bem desenvolvido porque, assim, se fosse, se tivesse um pouco mais assim, além, assim, a gente, sei lá, a gente tinha mais liberdade de falar, ou então aprendia mais, eu acho que fica um pouco a desejar as atividades orais."*

PQ.: É?

M: "Assim eu não sinto muito bem com o que dá, acho que teve um pouco assim, acho que, não sei, eu não sei o quê que devia ser feito pra gente aprender mais, eu acho que num tá assim, sabe, eu já tou no "Connections A" e não consigo expressar assim,"

PQ.: "Connections A" é um ano é meio né?

M: "É, "Departures" né?, então no começo a gente até perdoa né?, mas pra mim eu já devia estar bem assim, além, não sei, eu posso estar errada também."

A15-E.05

PQ.: Qual sua reação quando você comete algum erro e é corrigida? ++ Em sala.

M: "Por exemplo, eu falar alguma coisa que tá errada?"

PQ.: /Isso./

M: "Pra mim é um incentivo, é um incentivo assim pra mim procurar, pra não (incompreensível) constrangida com isso, eu acho ótimo, (poder contar)."

PQ.: Cê acha que tá ok a maneira como os erros têm sido corrigidos?

M: "É, não assim toda hora, por exemplo cê quer expressar alguma coisa, se a pessoa te interromper no meio da, se você quer expressar aí eu acho, aí eu acho, parte ali né, o que cê quer falar, mas não no final, não é assim, você teria que falar (incompreensível) eu acho que aí incentiva bastante, assim no meu caso né. ++"

PQ.: /Sei./ ++

A15-E.08

PQ.: Bom eu acho que eu já sei o que você vai responder, mas em todo caso, você gostaria de mudar alguma coisa em você, no seu comportamento como aprendiz de inglês?

M: "Eu acho que gostaria, devia ser assim mais extrovertida, falar aquilo que eu tô, por exemplo, tenho alguma coisa para perguntar, eu penso meia hora antes de (perguntar aquilo), aí eu acho que já devia colocar, e aí ver o quê que vai vir depois, assim eu penso demais primeiro, quando eu acabo de pensar, que eu vou perguntar às vezes a pergunta já foi feita ou..."

PQ.: /Lá na engenharia, cê é da engenharia né?/

M: "É."

PQ.: Na engenharia é a mesma coisa?

M: "É."

PQ.: Na engenharia a mesma coisa?

M: "A mesma coisa, do mesmo jeito."

PQ.: Por que será, hein?

M: "Não sei, é pode ser problema meu mesmo, timidez, sei lá, se bem que eu melhorei MUITO, depois que eu entrei pra engenharia, (incompreensível) extrovertida."

PQ.: /Turmas grandes na engenharia né?/

M: "É, geralmente eu sento na frente."/

PQ.: /Cada um mais gozador do que o outro.../

M: "É, quando cê pergunta alguma coisa cê já é taxado + tem esse problema."

A15-E.09

PQ.: Então como é que você imagina o aprendiz de inglês, assim o ideal entre aspas?

M: "Ah, não sei, acho que isso é bem relativo o aprendiz ideal, depende de tanta coisa, pode ser assim a pessoa mais participativa da aula, mais interessada, assim,

interesse eu acho que nem tanto, porque interessada eu sou, sou o aprendiz ideal, mas eu acho que devia ser a participação, ficaria assim né melhor caracterizada."

PQ.: */Hum, é para participação, para ocorrer participação?/*

M: *"É no mínimo a pessoa tem que ser assim mais extrovertida né?"*

PQ.: *Eu ser assim super + e ter uma outra barreira na minha frente, dificulta também. +*

+

A15-E.12

PQ.: *O quê que você mudaria na aula do P. pensando em desenvolver a fala?*

M: *"Hum, deixe eu ver, eu acho que eu sou a pessoa menos indicada para falar o quê que mudaria, se bem que eu..."*

PQ.: */Não, eu acho que a opinião do aluno eh::: ele não é um expert em lingüística, mas...*

M: *"Ajuda né? É, não sei, o P. até que não, não tem tanto problema assim que ele desenvolve vários diálogos com a gente, tudo, eu acho que isso ajuda muito, leitura e tudo, mas tem situações por exemplo que não, sabe se perguntasse de outro professor eu tinha "n" coisas pra falar, agora do P. mesmo, assim, tem coisas que fica a desejar né, tem dias que a gente sai "ai meu Deus não aprendi nada", não sei, eu acho que tem que ter mais conversação + acho que é melhor. + +"*

A15-E.13

PQ.: *Faça uma reflexão sobre a sua produção oral, na sala de aula.*

M: *"Produção oral? No desenvolvimento?"*

PQ.: *É, a sua atuação nessa habilidade da fala.*

M: *"Ah, eu me esforço ao máximo assim pra, pra conseguir expressar do jeito né, que dizer, é eu acho que tá, não tá nem pra baixo nem pra mais, tá no normal pra mim tem que desenvolver um pouco mais, mas vamos ver com o tempo."*

A18-E.09

PQ.: *Tem alguma coisa que você gostaria de mudar em você, se você pudesse, como aprendiz de inglês?*

PH: *"Assim em relação a mudar a aula?"*

PQ.: *Mudar não, em você na sua posição como aluno de inglês.*

PH: *"No desenvolvimento de aprendizagem?"*

PQ.: *Isso, que ia melhorar no seu aprendizado.*

PH: *"Pois é, que eu gostaria que tivesse e não tenho?"*

PQ.: *Mhm.*

PH: *"Não tenho, é uma coisa que eu acho, bem é que traz muita motivação pra desenvolver é um, é um como é que fala, um curso de teatro assim dentro, junto com os amigos né, desenvolvendo isso no inglês né, porque aí você tem que ser, é, você acha que desenvolve mais para poder passar, você quer participar mais né, então é, não fica aquela cobrança, vai ser uma idéia que você vai desenvolver para os outros né, e não a cobrança ao professor, porque o professor deve passar mais ou menos é, é alguma coisa parecida com isso, então você pode inventar qualquer coisa, então, eu acho que já é mais livre, então portanto dá pra desenvolver melhor eu acho que pra mim especificamente, não sei para os outros né, porque, mesmo porque eu gosto de teatro também né, então eu acharia isso importante. Deixa eu ver uma outra coisa que tem, música não tem, sempre falam que ia ter, mas nunca teve, que a gente ia usar parece que alguma sala aqui do bloco G, eu não sei qual que é, que a gente ia usar nas letras de música, porque músicas, ainda mais quando são boas de escutar, e você gosta de ouvir aquele tipo de música então, desenvolve bastante, minha irmã nossa! Ela aprendeu inglês, assim em pouco tempo, escutando as fitas sozinha de*

inglês e traduzindo tudo que tinha que, e hoje ela escreve comigo inglês, manda carta pra mim, acho que muito melhor que eu, se bobear, não faz curso não, então eu acho que o que desenvolveu mais nela, que ela me falou foi..."

PQ.: */Ela tá morando fora?/*

PH: *"Não, ela tem só 16 anos, vai fazer 16, mas talvez por ser mais nova também aprende melhor né, tem alguma coisa parecida assim né?"*

PQ.: */Ah, mas você é (incompreensível).*

PH: *"Nada, já passei por isso já, (incompreensível) é até 19, 22, já vou fazer 23."*

PQ.: *Tá, o que você mudaria então era isso né, agora.*

PH: *"/Basicamente./"*

3) A APREENSÃO DE COMUNICAÇÃO

D.A01-E.09:

".....aspectos prós e contras na minha aprendizagem de inglês.....:

Fator + : Comunicação- Acho-me um aluno comunicativo; Logo, isso me traz benefícios ao aprender uma língua estrangeira.

Fator + : O gosto pela língua inglesa, fator que para mim é primordial.

+ : A relação professor-aluno, fator que na maioria das vezes, durante meu aprendizado de inglês, foi construtivo.

+ : Possibilidade de estar quase que constantemente em contato c/ a língua, apesar de ser através de filmes, músicas ou outros meios./

Fator - : Insegurança ao expor as minhas idéias em Língua Inglesa (Medo de errar).

- : Medo de me expressar, e logo achar que o professor não entenderá.

Fator - : Receio, às vezes, em falar com pessoas que já dominam a língua inglesa."

A05-E.06

PQ.: *Eh, pra ficar assim, registrado, você é mais do tipo que arrisca a falar, que toma a palavra, ou mais do tipo caladinha?*

A.: *"Mais caladinha!"*

PQ.: *É?*

A.: *"Só falo se me perguntam!"*

PQ.: *É? Por quê?*

A.: *"Acho que é próprio da minha pessoa, não é só com relação ao inglês não. +"*

PQ.: *(Não tem a ver com o inglês em si?)*

A.: *"Não, não, não tem não! É próprio + do meu jeito mesmo. Eu prefiro ficar mais quieta; e quando eu falo é só de alguma coisa que eu tenha certeza também! Pra arriscar é melhor, eu prefiro ficar,"*

PQ.: *É?*

A.: *"É!"*

PQ.: *Cê não, cê prefere fugir do erro? (Se você não tem certeza?)*

A.: *"Isso, (se eu não tenho certeza eu prefiro não, não arriscar.)"*

PQ.: *Cê é muito exigente com você mesma?*

A.: *"Sou + sou exigente!"*

A15-E.07

P: *Você não é esse tipo que se arrisca a falar em sala de aula, toma a palavra, mas do tipo que fica assim mais passiva, mais calada?*

M: *"Sou mais calada, fico mais assim escutando, tenho, as vezes tenho medo de falar, a gente tem, sempre tem medo de falar e: tá erra:do, né? então, não nem pelo fato de tá*

errado, tenho medo + não sei, mas é devido a timidez também né? (incompreensível) tímido

D.A03-E.03:

"About my English classes, I'm not satisfied yet, because I speak wrong I write wrong. I think I need study very much."

A01-E.03:

PQ.: Você sente algum + desconforto quando você comete algum erro e é corrigido, seja pelo professor, pelo colega?

A.: "Eu sinto, acabou de acontecer hoje na aula, ahã, eu fico super desconfortável, principalmente quando eu acho que está certo, a gente tem aquele negócio de ser dono da verdade né, de não querer errar, eu sou meio assim, meio cabeça dura, "tá errado, pô, você não poderia me corrigir outra hora", né, eu tô sendo errado e ao mesmo tempo egoísta de não querer errar NUNCA! Daí eu fico meio desconfortável, eu me sinto desconfortável, quando eu erro, mas por outro lado é viável, porque eu estou aprendendo, também positivo, e é o momento certo para corrigir, porque eu gravo bem, apesar de eu me irritar, ficar até meio nervoso, mas é o momento certo, porque eu errei na hora, melhor que o professor chegar duas aulas depois e falar assim, "Ah! Você sabe aquela palavra que você falou errada, aquilo lá é assim e assim", eu nem vou me lembrar da palavra, provavelmente eu continuarei usando né, da mesma forma."

A08-E.03:

"..... a gente tem pouca oportunidade, mais pelo fato de ser uma classe já maior, do tempo ser curto, né, eu acho que falta muito, é e eu acho que a hora que cê tem mais segurança pra falar cê desenvolve mais, acho que nesse ponto é meio falho mais eu não sei bem, né, assim, eu acho que é falho, por falta de tempo ++ realmente se você tivesse uma aula das 08:00 às 11:00, ou todo dia, cada um teria mais oportunidade de falar e eu acho que a gente tem que se obrigar e tem que se obrigar, o aluno assim, a falar; eu acho que é importante, porque, eu já te falei, eu acho que a inibição continua sendo o maior problema, da gente falar uma língua, mesmo quando cê sai, cê PRECISA de língua então você é OBRIGADO a falar, querendo ou não é empurrado porque cê tem que se virar né, cê precisa da informação, cê precisa saber onde cê vai, tudo, então cê é obrigado a falar, e eu acho que só assim cê desenvolve quando cê realmente tá numa situação....."

A09-E.13:

B.: "É né?, são (incompreensível) perfeitamente, eu acho que uma coisa é consequência da outra, meu comportamento em sala ele tem a ver com certas + é + exigências que eu faço, comigo mesmo, né, então por exemplo, eu num gosto muito de errar, se bem que eu não sou tão perfeccionista não, mas eu num gosto muito de expor as falhas na sala, se eu fosse um cara mais desprendido né talvez eu tentasse falar mais em sala (incompreensível) essa, num é perfeccionismo, é auto crítica (incompreensível) né, que faz com que eu só dê um passo se o risco de acerto for maior do que o: a simples tentativa em si né, se eu tô sentindo que aquilo ali tá eu tô por dentro né, é errado, eu acho que teria que ser justamente o contrário né, onde você sentisse maior fragilidade é que devia estar tentando falar, mas, vai explicar né, até (incompreensível) também, pela estrutura da aula não dá tempo também pra você ficar administrando isso, a abordagem aluno por aluno é muito rápida, então não dá pra você ficar, né + o ideal talvez né, que É uma coisa financeiramente muito complicada de resolver, é você ter um grupo de talvez duas ou três

peessoas pra ter um aula, aí eu acho que daria pra trabalhar até (incompreensível) encontro todos esses tópicos ouvir, falar, ler + mas é, eu acho que uma pessoa que (incompreensível) que num se preocupa TANTo né com um negócio bem acabado, uma pessoa mais relaxada, ela pode ter mais, podia colher mais frutos assim duRANte a aula em termos orais, né, eu acho, agora também tem o outro lado da moeda, se ela também num ficar muito atenta e num quiser né, sempre fazer a coisa certa ela vai fazendo as coisa cheias de "Ss" a mais né, sei lá, sujeirinhas né, eu num sei qual é a medida ideal, eu sei que é difícil, se você por outro lado num se permite errar muito você num, perde a oportunidade de aprender, mas se você se permite errar demais você também vai, né fica pouco atento aos erros (incompreensível) sei lá, é difícil a medida + + "

A06-E.01:

"se você tem um aluno que tem medo de falar, esse tipo de curso não ajuda, que nem no meu caso, eu tenho medo de falar né, e eu tenho muito medo de errar, então eu fico muito na minha, que é o caso de muitos alunos, então e esse curso praticamente não desenvolve essa coisa do aluno falar, pelo menos aqui na XXXX eu acho que não."

A04-E.07

A.P.: "..... Quando eu vejo que eu não tô entendendo NADA mesmo, eu fico calada." (risos)

PQ.: Aí que cê tinha que perguntar, não?

A.P.: "Aí porque, ah, eu sei lá, às vezes a gente:: eu fico pensando assim né, uai, mas eu falar uma coisa que não tem nada a ver + antes eu tinha muito medo assim, o professor me fazer uma pergunta e eu entendia o que ele tava me perguntando, mas mesmo assim eu ainda perguntava pra ele de novo, pra ter certeza que era aquilo que ele tava pensando, sabe? A falta de confiança em si mesmo né, Aí depois eu passei a ver, que a gente não precisa ter esse tipo de medo né, Que a gente tá aqui pra aprender mesmo né, Então na maioria das vezes eu arrisco, sabe? Só quando eu vejo quando não tenho condição mesmo, ou senão eu pergunto em português mesmo, eu dou um jeito, sabe? Mas é, eu sou de falar, sabe? Mas quando eu tô boiando mesmo eu prefiro dar um tempo, entender, eu pergunto pro colega do lado, aí eu me inteiro do assunto, e falo. (risos)"

A18-E.02:

PH: "Pois é que eu te falei né, porque, por esse professor ser bem assim, ser muito, é como que fala, não exigente, ele eh, radical, por ele não ser muito radical então ele de certa forma ele alivia a gente né, assim "não, pode errar, não tem problema" etc, mas, como eu te falei já houve assim que ser errar, antigamente em outros, em outros semestres que eu tive, se errasse a gente ficava até com vergonha né, e aí inibia a pessoa a falar, né, e agora eu acho que, pelo menos hoje não há, né, mesmo talvez porque eu já tenha feito alguns anos, alguns semestres né, então já desinibe mais, talvez os outros semestres eu tive por causa que, é eu ainda estava no começo, não tava com contato com inglês, né, bem que eu fiz inglês assim só foi pra passar no vestibular, mais nada, não tinha pegado inglês, então antigamente era mais era mais difícil, mas hoje pelo, pelo hábito, que eu estou desenvolvendo, que eu tenho que traduzir textos em inglês, no próprio curso de economia, e: e o (incompreensível) que já algum, faz dois anos que eu faço, dois anos e meio, então já não fica aquele (tremido) aquela coisa, né?"

A06-E.12:

A.: *Bom, dentro da sala de aula quando eu tou animada é quando pinta um assunto que eu conheço, que eu tenho vontade de discutir, geralmente são assuntos polêmicos então o que me motiva a falar em sala de aula geralmente são assuntos assim, que me interessam, se não me interessam eu realmente não tenho a menor vontade de falar."*

D.A06-E.01:

"Desisti das aulas particulares por não concordar com esta "nova" metodologia de que o professor não deve corrigir o aluno. Acho que não devemos ser, a todo minuto, corrigidos mas é importante a correção na hora, para gravarmos o certo....."

D.A06-E.13:

"Não estou me sentindo inibida nesta turma pois acho que o professor age com bastante naturalidade e isto nos deixa bem à vontade, sem tanto medo de errar. O que citei para você e que acho que o maior problema do aprendiz de Inglês é a inibição."

A06-E.13:

" gosto muito dessa coisa de estar discutindo opiniões e de assuntos que têm relevância na vida da gente quando pinta algum algum assunto que a gente pode se expressar de fato, concretamente, e não ficar aí hipotetizando "ah se você fosse ela não sei o que não sei o que", (incompreensível) eu não vivo aquilo né? Agora é diferente quando a gente tá falando duma situação assim, "olha, hoje as coisas estão acontecendo assim assim assado, o que é que você acha, o que poderia ser feito, o que não poderia", né? Profissionalmente, academicamente, politicamente, que dizer que eu acho que isso estimula, no meu caso eu gosto muito, (eu prefiro assim) até falar de música se for o caso, de música, de dança, de cinema, desde que eh, um assunto que seja palpável, concreto, que a gente possa discutir a respeito e não ficar hipotetizando. E o curso de inglês tem muito disso "if you were" entendeu? É sempre (incompreensível), pelo menos no meu caso eu não acho legal não, gosto mesmo, prefiro este tipo de atividade mesmo ainda que eu tenha dificuldade de me expressar, eu vou né? (incompreensível), e a maioria das vezes que eu falo em sala de aula, que (normalmente) o assunto me interessa, ou eu conheço, ou eu vi, ou quero opinar."

A08-E.21:

B: *" + porque eu acho que a maioria dos alunos fala quando é forçado, quando o professor obriga + eu acho o estudante de uma maneira geral, nem sei se brasileiro, mas eu acho que o estudante de línguas, ele, ele se acomoda demais + eu acho que ele teria que se esforçar, pra desinibir prá falar mesmo ERRADO prá sabe, eu acho que por exemplo na classe, eu acho todo mundo MUITO travado + eu não acho, não vejo assim, se você me perguntar, quem cê acha que lá tá à vontade, assim, prá falar? eu não acho que tem ninguém assim nessa posição + de falar sem medo de errar, de falar errado, de querer falar bastante, o máximo que puder + eu não sei o porque se é por inibição, se é falta de oportunidade, se é medo de errar + eu não vejo assim, ninguém, querendo falar, falar + tentando, ou certo ou errado +"*

D.A06-E.15:

"Eu estou gostando da maneira como os erros têm sido corrigidos, gosto da maneira como a gramática é exposta, só lamento o tempo ser curto demais. Não dá para falar all that we could tell. And when the teacher says something maybe I want to tell something and we don't have time."

D.A06-E.25:

(falando sobre o que prejudica sua aprendizagem):

- faltas de oportunidade para falar mais, o que me traria mais firmeza.
- falta de confiança na nossa pronúncia, medo de julgamentos alheios.
- professor sem paciência e sem interesse em ensinar.
- professor inseguro, que sabe pouco mais que nós sabemos. É horrível; você faz a pergunta e nunca fica satisfeita com a resposta!"

D.A01-E.09:

".....aspectos prós e contras na minha aprendizagem de inglês.....:

Fator - : Insegurança ao expor as minhas idéias em Língua Inglesa (Medo de errar).

- : Medo de me expressar, e logo achar que o professor não entenderá.

Fator - : Receio, às vezes, em falar com pessoas que já dominam a língua inglesa."

D.A06-E.25:

(falando sobre o que prejudica sua aprendizagem):

" - falta de confiança na nossa pronúncia, medo de julgamentos alheios."

A19-E.03:

P - E você sente que às vezes fica na defensiva em sala de aula?

R - "Fico receoso, né?, de arriscar a falar inglês, né? tímido, que eu sou assim mesmo.
+ Mais eu acho que: o importante é arriscar, né, cê tá ali pra isso, né? eu fico receoso sim..."

D.A08-E.04:

Now, I'm trying to make you understand me writing in english (you said we could choose!)
Well, I want to ask you for something. I want that you correct my mistakes. At least, the worst mistakes."

A02-E.02:

PQ.: E na sala de aula você às vezes sente que tá na defensiva?

A.: "+ + Não + isso com relação à inibição de falar, que, que..."

PQ.: /É + /

A.: "Algumas vezes eu tenho medo de falar, de me expressar errado, de falar alguma coisa errada entendeu? Porque eu sou muito assim, perfeccionista, sabe? Às vezes eu deixo de falar porque estou com a idéia errada, num, tá me faltando palavras entendeu? Aí eu fico calado, ou às vezes também eu estou com a idéia assim, me vem muito rápido, aí eu falo de qualquer jeito, não sou muito bem compreendido, mas, pelo menos eu passo a idéia, né, (incompreensível) mas não que eu fique na

defensiva não, acho que eu quebrei isso aí já há um bom tempo, tô tentando romper com isso aí, se existe, eu creio que não exista, se existe eu tô, acho que eu tô passando dessa fase já, sabe, aquela sensação de estar crescendo, de estar ampliando o vocabulário, e:: estar crescendo um pouco, entendeu? Agora o que eu sinto é um bloqueio com relação à gramática, eu tenho uma dificuldade de:: falar com fluência, falar corretamente, construir idéias de forma correta, à luz da gramática né?"

4) REAÇÕES EMOCIONAIS

A01-E. 03

P - Mas e, outra questão, é sobre o clima, o ambiente, em sala de aula, que é que você acha?

B - "Mas você fala especificamente dessa turma? e eu acho super..."

P - /dessa turma/

B - "agradável, eu acho, assim que, o professor é assim ele deixa a gente bem à vontade, eu acho BEM descontraído, eu assim, no (incompreensível) eu senti, assim inibição, mais depois eu fiquei bem, bem a vontade sim, agora eu não sei, os colegas, né, mais eu acho que até, que assim que, e eu acho muito importante, a forma com que o professor conduz a turma pra você ficar à vontade, porque é estranho esse negócio de falar, às vezes se você é muito corrigida, você se inibe, você não fala porque você pensa tanto pra falar certo que acaba que não fala, né? ao mesmo tempo se não te corrige às vezes você E vai fixar ERRADO, e aí, todas as vezes que você for falar aquilo você vai falar errado né, porque também não te corrigiram na hora certa, mas eu acho que, assim, em relação às aulas do P., e eu acho bem descontraído o ambiente, me sinto bem à vontade, eu acho que isso depende muito do professor né, eu acho, porque conforme como é levado né, a maneira de corrigir, de, entabular a conversação inibe ou desinibe o aluno, eu acho..."

A08-E.30

PQ.: E tem algum tipo de-de situação na sala, tem ou teve que, pra você gerou ansiedade?

B - "Ah, assim, sabe quando, vamos supor, quando você, o professor pede pra você formar uma frase + e realmente tem hora, que vem, com a maior facilidade na sua cabeça aquela frase, no tempo verbal que ele queria, do jeito que ele queria + agora quando não vem NADA., que tem dia que acontece, que aí ele te pergunta e não vem nada, então a aula toda lá parada porque você não falou + então o professor tá parado esperando tua resposta, a classe toda parada esperando sua resposta + e tem dias que vem na maior boa + sua resposta vem, parece que tem dias que você tá com maior facilidade pra raciocinar tal + Eh, tem dias que não, então dá aquele branco TOTAL, então você fica angustiado, por quê? porque tá tudo parado, te esperando e você não consegue formular NADA, na sua cabeça, absolutamente NADA + então eu acho que pra mim foi a-a única situação angustiante + que eu já passei + de vez em quando a gente passa realmente é essa hora que o professor te pede uma frase + pra você formular nem uma pergunta, porque uma pergunta é fácil, ou você acerta, ou você erra, é amarelo ou verde ou você fala errado ou você fala certo agora quando depende de VOCÊ formar uma frase + e às vezes não te dá NADA, dá aquele BRANCO, você não sabe que assunto, você vai, formula uma frase falta você pra você falar aquela frase, então, aquele branco realmente total, TOTAL não vem NADA na na cabeça + aí eu acho muito constrangedor eu acho assim que é chato porque você fica com raiva de você mesmo porque você não conseguiu fazer a frase e você fica constrangido a aula tá tudo parado em função de você + e você morre de raiva porque você não conseguiu formar

nada na cabeça naquela hora que, foi questionado + eu acho que só essa...o resto + porque como eu digo cê pergunta, cê erra tudo bem, se você tá bem, normal + agora eu acho que só, esse tipo de situação, realmente, pra mim, foi só, que me constrangeu ++ porque às vezes quando vem alguma coisa, mesmo que seja errado, e você é corrigido realmente não vem nada, porque tem hora que realmente dá mesmo aquele branco total e fico tudo parado te esperando ai cê fica meio constrangido, cê fala, puxa!”

P - Novamente cê tá preocupada com o outro

B - “Tem razão, é verdade, no caso preocupada com o andamento da aula do professor, preocupada com os colegas esperando você responder ++ tem razão.”

A07-E.12

P - E você mudaria alguma coisa, na sal, se você pudesse?

R - “Deixa eu ver... ++ Assim, eu gostaria de todas as lições do livro tivessem sido dadas, né? mais isso não foi possível... talvez uma maior velocidade em passar as lições, né? (apesar) que é o mesmo processo (desse) ... deixa o tempo rolar, né? o pessoal procura desvendar o que que o... Camarada lá tá falando, né? em seguida lê, faz os exercícios, né? e responde as perguntas deles, né? E: acho que é isso... assim... tirar proveito de todas as fases do livro... não correr, não... se apressar muito... ++”

A19-E.03

P - E você sente que às vezes fica na defensiva em sala de aula?

R - “Fico receoso, né?, de arriscar a falar inglês, né? tímido, que eu sou assim mesmo.
+ Mais eu acho que: o importante é arriscar, né, cê tá ali pra isso, né? eu fico receoso sim...”

A07-E.12

P - E você não se inibe em sala-de-aula normalmente...

A - “/inibe?/”

P - Normalmente de falar, perante o grupo todo?

A - “Ah, talvez sim né? no falar talvez, não sei... talvez eu seja inibido, né? não sei, né... eu tenho que procurar falar realmente, né, senão não tenho jeito não de aprender.”

P - E situação assim de sala que geram ansiedade, tem alguma... algum tipo de situação?

A - “Ansiedade? + é quando eu fui fazer o diálogo... o speech, né?”

P - /hum/

A - “Deu ansiedade, na hora de apresentar, né? ++ mais esses momentos assim de fala... talvez na hora de... ler o texto por exemplo eu acho que não sinto nenhuma ansiedade, + normal ++ nas perguntas, assim + nas perguntas talvez eu tenha um pouco, né?”

P - /hum/

A - “Eu não sou muito bom pra saber o que eu tô sentindo (risos) difícil isso.”

P - É, umas pessoas param do que outras pra pensar sobre os processos de aprendizagem, né?... tem gente que:

A23-E.03

P - Em sala, cê sente que as vezes fica na defensiva?

Z - “Ai fico, porque... eu não gosto muito de pergunta não, sabe? Às vezes eu posso até saber, não é só no inglês, não, é na escola também... hora que me pergunta, parece, que eu levo aquele susto gosto muito de pergunta, não ++ eu prefiro é... pensar

primeiro + às vezes porque eu não tenho um raciocínio rápido + mas eu prefiro PENSAR e estudar sobre aquilo do que responder de súbito, eu não gosto muito não.

P - *Cê acha que não há uma espera...*

Z - *"Pra responder?"*

P - *Pra elaborar uma resposta.*

Z - *"É! é isso talvez. Talvez até é isso (incompreensível) que eu levo mesmo, sei lá..."*

A23-E.10

P - *O que que você mudaria nas aulas de inglês se você pudesse?*

Z - *"Ah na aula de inglês? Ah, eu mudaria isso que eu ti falei, assim, é... diversificar mais a aula, né? Pra ficar mais interessante. E... e quanto... e fazer a gente FALAR mais, é... praticar mais na aula porque, é a única hora que cê tá praticando é ali na aula, então, quanto mais cê puder falar, né, na aula... apesar de eu ter vergonha, tá vendo o tanto que eu me contrario... é... e eu acho que só e fazer o curso também, porque eu acho o curso do XXXX muito LONGO, são seis anos não são, é quatro anos até... cê terminar o , é... intermediário não é?"*

P - *Dois, dois e dois, né?*

Z - *"E aí vai ficando... parece que cê não VÊ perspectiva do negócio acabar, fica muito longo, né? Só isso!"*

A13-E.01

PQ.: *E eu queria saber a sua opinião sobre as atividades orais que são dadas*

E: *"(incompreensível)"*

PQ.: *É.*

E: *"Eu acho que as atividades orais são, um pouco deficientes, talvez eu possa pensar isso porque eu nunca fiz outro curso, tá entendendo, mas + justamente porque o meu aprendizado oral é muito pouco, eu tenho muita dificuldade de falar, oralmente, como eu até já escrevi para você, ler eu até leio, e com a utilização do dicionário, né, dá pra gente ir pegando o significado das frase, mas falar, é o que tem que ser mais pesado pra você ver se começa a aprender aos poucos, sabe, e eu tenho deficiência também porque eu só tenho a aula de inglês pra mim conversar em inglês, eu saio da aula eu não falo, talvez por isso também o meu aprendizado é mais devagar, né?"*

PQ.: *Cê tava comentando outro dia que, cê tá: ao invés de melhorar, cê tá piorando, pra falar.*

E: *"É, piorar eu acho que num piora ."*

PQ.: *Estabilizou?*

E: *"É, eu devo ter estabilizado, porque talvez o: semestre anterior, o método que a professora utilizava, ou o grupo, eu não sei quais os fatores, né, assim torna mais fácil o meu aprendizado, tá entendendo? e um outro fator também poderia ser uma maior interesse meu, esse semestre eu tou mais sobrecarregado, portanto, e as aulas tá fácil, por exemplo, passar no inglês vai ser fácil passar, não que eu interesse em passar, mas também pra mim é importante porque eu gasto dinheiro né, mas é: no semestre passado eu era menos ocupado também, aí eu (incompreensível) mais tempo ao inglês, eu ouvia mais a fita, esse semestre eu tou mais relaxadinho, mas eu acho que desaprender cê num desaprende não, cê pode ficar mais estabilizado né?"*

PQ.: *Deixar de desenvolver, né + e no que que as aulas diferem, antes e agora?*

E: *"As aulas dife, é: primeiro lugar, diferem no professor, o estilo do professor, talvez você: o professor tem um bom estilo mas você é uma exceção dos alunos; que não se adapta bem ao estilo do professor, né, a última professora que eu tive por exemplo, ela dava a lição todinha, um monte de coisas, falava, repetia, repetia mesmo sem*

saber o quê que era, depois que a gente tava assim familiarizado com a lição, com a pronúncia das palavras na lição, aí ela começava a discutir, fazer as perguntas ela, aí ela montava aqueles diálogos, cê tá entendendo? mas não antes de você verificar as palavras desconhecidas daquela lição, por exemplo, se nós estamos numa lição sobre banco, sobre cheques, como que você deposita, como que você saca o dinheiro, o quê que é poupança, o quê que é conta corrente, o quê que a gente fazia? a gente passava a lição tá, repetia a lição várias vezes, aí depois a gente já conhecia as palavras, como falar as palavras, aí a gente montava os diálogos, simulava aí o ambiente dum banco, conversando com o gerente, e assim por diante, e parece que o nosso atual professor, cê pode observar que todas as lições, eu não sei qual é o método mais correto, quem sou eu pra discutir isso né, mas cê pode observar que ele, antes de começar a lição, nós montamos diálogos, conversamos, ele mostra as palavras, só que o quê que acontece, eu vou montar um diálogo, eu não sei como é que fala as palavras ainda, talvez nem ele num fale direito lá, às vezes ele fala a palavra, mas a gente num fixa como a gente ficar, quando liga a fita, né?"

PQ.: /(*incompreensível*) não há retenção/

E: "E também não há tanta repetição igual na fita né, aí a gente vai montar um diálogo a gente ainda tem dificuldade, aí depois que ele passa a fita, aí também passa muito rapidamente, agora eu num sei qual dos métodos que é mais, que é mais viável, e tem outra coisa também, como eu falei em primeiro lugar pode ser o professor, em segundo também o, o grupo, o relacionamento que cê tem a intimidade que cê tem, + quando cê não é inibido a conversar em inglês, nessa atual turma eu sou um pouco assim inibi eu num tenho assim esse problema de ser inibido, não, acho que a gente num deve ter isso não, mas, parece que tem uma pitadinha de inibição em mim, assim, eu num converso muito em inglês com meus colegas, a última turma minha, a gente só conversava em inglês, parece que tinha um interesse mútuo maior, de aprender, e essa turma também, cê pode observar que num tem TANTO interesse, eu sou SUp^{er} interessado em inglês, estou preocupado porque eu quero terminar minha graduação, falando inglês fluentemente, eu tenho vontade de trabalhar ou numa empresa multinacional, ou até mesmo um dia fazer um, um mestrado ou um doutorado no exterior, então eu vou ter que saber inglês, mas aquela turma ali tem muitos ali que parece que quer saber de passar, por exemplo, o (curso) adota um método de 60% ser a parte oral e 40% é a parte escrita, e eles inverteram ali naquela turma esses dias, eu num sei se você estava lá o professor falou assim, é gente 40% vai ser a parte oral e 60 a parte escrita, aí eu ainda reclamei, eu falei, mas gente, num pode isso, escrever em inglês, ler em inglês eu já sei mais ou menos, eu quero é aprender a falar, portanto tem que cobrar mais a parte oral, e não, ficou invertido nessa turma, sendo que os outros, todas as minhas outras turmas, já faz dois anos que eu faço né, era 60% a parte oral, se num tiver um interesse mútuo de todos fica mais difícil também, até a gente fica mais desanimado, né?" (*incompreensível*)

A10-E.03

PQ.: você sente, cê sente que as vezes, cê fica na defensiva, no caso?

C: "Na defensiva? ++ eu não fico não."

PQ.: /É/você não, não cria barreira?/

C: "+ barreira como assim? explica o quê que cê quer saber porque eu não tô entendendo + barreira com o professor?"

PQ.: U ma espécie de barreira, ficar na defensiva, criando barreira pra pra se proteger, no caso, assim pra você não se se expor.

C: "Assim, no caso de eu não saber alguma coisa, ficar com vergonha, a eu não, (risos) até o P. tem mania de quando a gente.

PQ.: /não?/

C: "Tá conversando, aí que ele pergunta mesmo, né? aí ele vai direto, eu nem tô prestando muita atenção (risos) eu dô uma acordada assim e respondo, não tenho muito problema assim não, mas só eu né? (tem gente que) não tenho vergonha não." (risos)

PQ.: Nem com relação ao ao professor, ao julgamen:to do professor:, ao julgamen:to dos cole:gas, você não tem esse tipo de receio?

C: "Não, eu não tenho mas, uma coisa que eu acho que: por exemplo, quando o professor, ele: é, igual algumas vezes, algum aluno que tem mais dificuldade, e ele vai responder, e demora a pegar as coisas o professor fica rin:do não sei o que, eu acho isso ruim, porque isso da parte dos alunos, não tem jeito de controlar, agora o professor eu acho que devia, mesmo que ele teja achando que aluno é a coisa, mais burra do mundo, eu acho que ele devia ficar, sei lá, ficar (tentar manter) (incompreensível) e continuar, e eu não sei se é porque eu acho que eu tenho uma certa facilidade, então, eu não sou muito, não sou muito ligada nessas coisinhas não, falou, tá errado, fala de novo, mas é, atrapalha, o professor que ri na sua cara, É: é ruim, você fica, você fica achando ruim, quando acontece é ruim +++"

A15-E.04

P: Cê já teve alguma experiência desagradável (incompreensível)?

M: "Professor que (incompreensível) mesmo, não só eu, todos alunos eram, assim eu acho que era quantidade menor de aluno que a gente tem agora e: as pessoas ficavam assim, sabe aquela tensão, saía a hora que acabava a aula dava graças a Deus que tava saindo daquilo lá, horrível, NOSSA! Horrível assim a professora, (fala pouco), professora excelente assim para explicar, mas ela não, não transmitia liberdade pra gente, a gente não podia olhar pro lado, e: a turma (incompreensível) turma super quieta, que inglês não tem esse problema tem turma pequena, deixava a gente com dor de cabeça, depois da aula."

P: É isso interferia negativamente, cê acha na, na no seu desenvolvimento?

M: "É acho, desde o primeiro período que eu tive experiência depois passou um pouco e eu adoro inglês, nossa! Eu tenho vontade assim de, eu sou muito interessada mesmo e depois melhorou né? Organizou mais depois de certo tempo começou de novo, com outro professor, e agora, agora tá melhorando, mas isso atrapalha muito, a aprendizagem da gente, a gente fica assim meio desnorteada."

P: [mhm, na defensiva?]

M: "É, cê sente pisada, que a pessoa sabe muito: na verdade cê não consegue, quando cê quer falar uma coisa não sai, não era só comigo, isso era um caso impressionante, era com todo."

P: Era problema de relacionamento?

M: "É de relacionamento, eu acho que (as pessoas) erram..."

P: /de professor e aluno/

M: "muito na aprendizagem assim, principalmente em inglês porque cê tá aprendendo (rápido) pra conseguir alguma coisa né? +++ é meio difícil..."

A15-E.07

P: Você não é esse tipo que se arrisca a falar em sala de aula, toma a palavra, mas do tipo que ficaa assim mais passiva, mais calada?

M: "Sou mais calada, fico mais assim escutam: do, tenho, as vezes tenho medo de falar, a gente tem, sempre tem medo de falar e: tá erra:do, né? então, não nem pelo fato de tá errado, tenho medo + não sei, mas é devido a timidez também né? (Incompreensível) tímido as coisas vem de + misteriosa +"

- P: *Cê acha que essa reação sua, essa essa introversão essa timidez ela acontece, é diferente que se considerar outras disciplinas e o inglês?*
- M: *"Não, é do mesmo jeito, em sala de aula, não sou de: ô professor, não sei o quê e tal, não, normal do mesmo jeitinho + assim: e agora (incompreensível) quando, quando o professor não tem relacionamento com o professor, isso piora mais ainda, cê fica mais deprimido ainda, aí já ajuda a atrapalhar ++"*

A18-E.02

PH: *"Com esse professor não."*

P: *Não?*

PH: *"Com esse professor não."*

P: */não? mas já teve situações assim?/*

PH: *"/já, é é na XXXX, já já houve já, mas hoje, acho que, pelo menos com esse professor não teve, agora tô só esperando uma prove oral para saber se vou ter ou não né (incompreensível) aí que eu sinto meio assim né, prova oral, prova escrita eu nem estudo, chega na hora eu faço, vou bem, prova oral eu fico meio assim né, então aí eu vou ver se eu vou ver se vou ficar bem assim ou não né? comigo."*

P: *Mas na aula do dia a dia?*

PH: *"Não, dia a dia, não +"*

P: *Quando você fala alguma coisa errada que é corrigido, o quê que você sente lá no fundo?*

PH: *"Coisa errada?"*

P: *É.*

PH: *"Pois é que eu te falei né, porque, por esse professor ser bem assim, ser muito, é como que fala, não exigente, ele eh, radical, por ele não ser muito radical então ele de certa forma ele alivia a gente né, assim não, pode errar, não tem problema, etc, mas, como eu te falei já houve assim que ser errar, antigamente em outros, em outros semestres que eu tive, se errasse a gente ficava até com vergonha né, e aí inibia a pessoa a falar, né, e agora eu acho que, pelo menos hoje não há, né, mesmo talvez porque eu já tenha feito alguns anos, alguns semestres né, então já desinibe mais, talvez os outros semestres eu tive por causa que, é eu ainda estava no começo, não tava com contato com inglês, né, bem que eu fiz inglês assim só foi pra passar no vestibular, mais nada, não tinha pegado inglês, então antigamente era mais era mais difícil, mas hoje pelo, pelo hábito, que eu estou desenvolvendo, que eu tenho que traduzir textos em inglês, no próprio curso de economia, e: e o (incompreensível) que já algum, faz dois anos que eu faço, dois anos e meio, então já já não fica aquele (tremido) aquela coisa, né?"*

A18-E.05

P: *Quando é é você comete erros, na fala que você é corrigido + antes e agora tem, é diferente?*

PH: *"É antes é diferente em relação agora, é + antes além de ficar com aquela, aquela tipo assim aquele clima negativo da gente de desenvolver o inglês né, é: atrapalhava assim no medo de, de pegar e perguntar alguma coisa ou falar alguma coisa antes, hoje já é diferente +"*

A08-E.03

a gente tem pouca oportunidade, mais pelo fato de ser uma classe já maior, do tempo ser curto, né, eu acho que falta muito, é e eu acho que a hora que cê tem mais segurança pra

falar cê desenvolve mais, acho que nesse ponto é meio falho mais eu não sei bem, né, assim, eu acho que é falho, por falta de tempo ++ realmente se você tivesse uma aula das 08:00 às 11:00, ou todo dia, cada um teria mais oportunidade de falar e eu acho que a gente tem que se obrigar e tem que se obrigar, o aluno assim, a falar; eu acho que é importante, porque, eu já te falei, eu acho que a inibição continua sendo o maior problema, da gente falar uma língua, mesmo quando cê sai, cê PRECISA de língua então você é OBRIGADO a falar, querendo ou não é empurrado porque cê tem que se virar né, cê precisa da informação, cê precisa saber onde cê vai, tudo, então cê é obrigado a falar, e eu acho que só assim cê desenvolve quando cê realmente tá numa situação que cê não tem jeito, porque a gente se acomoda, cê tá no Brasil cê fala sua língua, cê fala um pouquinho de inglês naquela horinha, né, da aula, e quando cê tá fora, já é uma situação (incompreensível) o contrário ninguém fala sua língua, então cê é obrigado a falar o que cê tem, então cê puxa tudo da sua memória, tu-do, sai cada coisa que cê fala, /"no"/, eu lembrava que às vezes, quando a gente (risos)

A08-E.07

PQ.: Eh, tem momentos na sala assim, que você sente que cê tá na defensiva?

B.: "Olha, eu acho que sim, mas eu não saberia bem dizer o PORQUÊ, eu acho que isso e um, acontece com todo aluno eu sinto porque as vezes cê vê, uma outra aluna, cê observa, e cê vê que, tá realmente meio, né defensiva, né eu acho que talvez pelo medo de errar de falar errado, de ser muito corrigido, então eu acho que é uma atitude meio normal do aluno, de vez em quando ficar mesmo, às vezes nem fala né, pra já não ter, não ser corrigido, não ter (incompreensível) tipo de gozação."

A08-E.08

PQ.: Bom, você já falou sobre essa questão, mas você pode ter às vezes alguma coisa a acrescentar. Eh, você sente desconfortável, quando comete algum erro e é corrigida?

B.: " Ah, não total, um pouco a gente se sente realmente, eu acho que é, uma coisa normal, mas, não assim, pra mim não me afeta porque realmente eu acho que, eu tô aqui pra aprender, se eu soubesse bem, eu não estaria estudando, logicamente, então eu acho que, às vezes sim, as vezes não, mas não me incomoda, eu acho que, ++ se não te corrigem como é que cê vai aprender, né, mas eu acho que, de vez em quando realmente dá, né, um certo desconforto, às vezes, um pouco de desânimo também, às vezes dá, de pensar que é uma coisa tão extensa, né, uma língua estrangeira, tanta coisa que a gente não domina em nossa ++ tanto mais uma, língua estrangeira, então, parece que cê estuda, estuda e fala ah, eu acho que eu não sei nada, né, e às vezes quando lê é mais corrigida, às vezes com mais frequência às vezes dá realmente um pouco de desânimo, né, nossa mais, foi difícil falar a pronúncia certa, como é difícil + né, já já sabia que não era assim que falava, ainda falei errado, entendeu? então de vez em quando dá um desconforto mas talvez, seja um desconforto consigo mesmo, não com a pessoa, que tá te corrigindo, entendeu, com você mesmo de de ,, meio assim, um pouco de decepção consigo mesmo de pensar, puxa mas eu sabia que não era assim porque que eu falei errado? então né, quanto cê vai fazer uma prova, quando cê erra e sabia o certo então cê fica, puxa, mas eu tô cansada de saber que não era assim, porque que eu fiz errado, então eu acho que dá, mas eu acho que é mais assim um tipo de frustração + consigo próprio eu acho ++ +"

A08-E.11

PQ.: Eh, cê é mais do tipo que se arrisca a FALAR em sala, que toma a palavra ou mais do tipo calada?

B.: "Ah, eu acho que eu sou mais do tipo calada, assim, não por não querer falar, mas às vezes de medo de estar sendo inconveniente, de estar, eh, passando por cima dos outros, de estar pegando digamos, a oportunidade só pra mim, de não estar dando oportunidade para as outras pessoas, entendeu? mais num sentido assim huMAno, que eu acho chato só querer falar, só eu querer ler, só eu querer, entendeu? me desenvolver. Ao mesmo tempo se, eu já pensei sobre isso, se eu faço, com um professor particular, eu teria toda chance de falar, de me desenvolver, mas eu acho que, fica monótono, eu acho que fica meio enjoativo você não ter mais, alunos, porque às vezes a dívida de uma, também seria a sua, uma pessoa questiona uma coisa que cê não tinha pensado e é do seu interesse, então eu acho que a aula só você e o professor, o aproveitamento pode ser maior, mais eu acho que durante um certo TEMPO, se torna enfadonho, cê cansa de, assim só você participar, só você entendeu? eu acho que às vezes, se torna meio cansativo, e em grupo já não, cê distrai, porque de vez em quando sai uma brincadeira, sai outra, alguma gozação, então parece que, fica mais le#####ve, mais descontraído né, e aí só você e o professor eu acho que ao longo do tempo, vai se tornando meio cansativo + + então é, tem os dois lados né? tudo, como tudo na vida tem os dois lados né,

numa turma, maior um pouco você, aproveita menos no sentido que cê tem que dar oportunidade aos outros, é lógico que o professor tem que mandar os outros alunos lerem, não é só você, tem que perguntar pros outros, às vezes você gostaria de ser mais perguntada, né de LER mais de, poder conversar mais, + mas é claro que cê também tem que dar oportunidade aos outros + + , então às vezes, muitas vezes, eu gostaria de falar de PROlongar, e não tenho oportunidade porque eu acho que eu também tenho que dar direito aos outros, e o tempo eu volto a dizer, eu acho curto né, porque, como ontem que eu cheguei, eu gostaria de ter dito um monte de COISA, tem, até eu anotei algumas coisas umas placas que eu achei interessantes, umas expressões que eu não conhecia, mas não vai ter tempo, porque né; não tem como, né?"

PQ.: / (É uma pena.) /

B.: "É uma pena entendeu? Eu gostaria de relatar para os meus colegas as experiências que eu tive, eh, o que cê sente na hora pra poder falar, como que você busca na memória as cOI#####sas, eh + , assim né, tudo que eu passei eu gostaria, eu acho que é interessante demais, mais não vou ter também essa oportunidade né, porque, por um problema de tempo, né, não tem como."

A08-E.13

"Agora tem a parte do pavor né, que hora, por exemplo quanto eu cheguei, no interior eles ainda são tranquilos, falam mais devagar, agora quando eu cheguei em Londres o pessoal fala assim, correndo, voando, me deu um PAVOR, mais um paVOR, falei "Jesus, o quê que eu vou fazer aqui? Não vou me virar, não vou conseguir falar NADA" porque eles começavam a falar depressa e aí cê pedia pra falarem mais devagar, aí de repente eles, e têm o mesmo problema como toda língua, engolem palavras, abreviam né, tem um monte de expressões que cê nunca, ouviu, 'então realmente,' não é muito fácil, agora eu acho que cê pode ter a oportunidade de ficar no lugar aí cê não tem como, PELA necessidade, né, que se realmente ninguém fala a sua língua, e outra coisa PQ., que acho que esse negócio de língua é uma coisa tão impressionan#####te, que eu cheguei, eu fiquei um mês fora, eu cheguei e estranhei escutar o Português, + + estranhei, na hora que a gente, eu com meu marido (e as crianças) a gente só falava em português, mas você tá o dia inteiro andando, cê tá conhecendo um palácio, onde cê vai, onde cê olha, né, você está

vendo a outra língua, então ah, eu cheguei, eu achei esquisito olhar, no aeroporto, tudo escrito em português, e esquisito escutar o pessoal à minha volta, falar português, + *cê acredita? é impressionante, por exemplo, a gente entrou na Áustria (incompreensível) a língua deles é aquele alemão, com Austríaco é uma língua que não tem vogal, né, uma coisa assim, então na hora que a gente entrou, nós ficamos loucos, porque nem as cidadezinhas que tinha no mapa, que a gente já tinha marcado que ia passar a gente não achava os nomes, nem no MAPA, nem nas placas, era, era aquele branco, aquela coisa, umas palavras loucas, depois de cinco dias que a gente tava lá, a gente já tava se familiarizando, não com a língua de FALAR, mas a gente já sabia, eh, estação de trem que a gente tinha que ir para trocar dinheiro, assim na estrada, entrada, saída + essas palavras já eram, assim, familiares então é impressionante CO#####mo você, e estando né, estando + né + no lugar, você vai se familiarizando pela necessidade, eh,, e também visulamente né, *cê bate olho, *cê vai, tudo que *cê olha tá naquela língua né, então vamos supor, no primeiro dia *cê acha tudo esquisito, depois você vai se familiarizando, com aquele monte de consoante, é muito interessante ! e muita coisa, se *cê fica *cê aprende realmente, né, com, pela necessidade também, eu acho, de se virar, de se comunicar, + então você liga os faróis, os ouvidos e tudo né?"*******

A08-E.16

PQ.: Eh + pra você, o que, como que seria o aluno ideal? O aprendiz ideal?

B.: "Olha, eu acho que a aprendiz ideal é aquela que não tem, eh, inibição nenhuma + acho + porque como eu estou te dizendo nessa viagem, eu não me preocupei em falar certo ou errado, eu me preocupei em me comunicar:: e obter + o que eu precisava, de informações né, eh, sem, realmente sem inibição nenhuma + agora não sei se porque não teria ninguém na hora pra me corrigir:: ou se, porque a pessoa estranha ele também ou ela ia entender o que eu tava falando ou não ia, pronto + ela não ia se preocupar em me corrigir + eu penso que não iria, é como se, se vem um estrangeiro me fazer uma pergunta.: "eu queria, eu" não, "eu quero ir ontem" *cê não vai corrigir, *cê vai tentar informar a pessoa + *cê não vai pegar um estrangeiro e falar, não, vem cá, deixa eu te ensinar como é que pergunta direito, certo? você vai informar o que precisa e pronto + então, seria o meu caso lá + e às vezes pode ser isso também, a certeza de que, ou você vai ser entendido ou não, mas que também você não vai ser corrigido + e mais ainda que eu acho, a NECESSIDADE + a necessidade mesmo porque, como eu já escrevi pra você que eu tinha uma noção de italiano SÓ de ouvido, MAIS nada + se eu te falar que eu FALEI, entre aspas, italiano na Itália *cê vai dar risada, né, mas eu cheguei lá, cidade de interior, ninguém (incompreensível) e me entende::ram e eu me expressei + até foi uma graça eu falei, brinquei com a minha mãe quando cheguei, eu acho que baixou o espírito da minha avó em mim, porque eu NUNCA estudei italiano, eu não sei conjugar um verbo + eu tenho italiano no ouvido, que eu tive, né, te falei, desde criança, a minha mãe fala até hoje com as minhas tias e tal + então eh, às vezes, quando eu fui com a minha mãe, a 1ª vez, pra Europa, a gente ficou 15 dias na casa dos meus parentes na Itália + então eu fixei MUITO, que eles só falavam, LÓGICO, só italiano, italiano e eu, assim, eu dava TUDO de mim pra poder entender o que ele tavam falando + e fico MUIto na minha, mas minha memória (como se diz) coisa impressionante PQ. ! porque quando eu voltei agora sem minha mãe + e cidade grandes, você acha pessoas né que falam, realmente, duas três linguas brincando, num café, num bar, num, supermercado, agora cidades do interior, é difícil, porque realmente não tem muito né, eles tão mais assim, não tem, muito pequenas, cidadezinhas de montanhas, então realmente eles falam a língua deles e acabou + foi o que aconteceu na Itália a gente passou em muitas cidades****

do interior, bem pequenas, e não adiantava cê falar inglês ou qualquer outra língua então eu puxei o que eu LEMBRAVA e me virei MUITO bem, conversei, falando, eu devia tá, UMA PEÇA, porque eu devia tá falando TUDO errado às vezes eu não lembrava porque eu não sabia verbo, então eu pulava o verbo e chegava, o que eu conseguia LEMBRAR, mas aí eu lembro que muita coisa, quando a pessoa falava comigo, eu lembrava muito de quando eu estive com os meus parentes, a maneira também, que eles falavam que era a mesma, então eu lembrava uma coisa impressionante + e entendia tudo + às vezes não conseguia FALAR, mas ENTENDER, eu entendia PERFEITAMENTE + é MUITO interessante esse negócio de você às vezes não ter ESTUDADO e a língua te é familiar, como é o caso do italiano né, que a gente + é uma língua MUITO familiar prá mim, MUITO + desde criança eu escuto né + não que a minha mãe falasse italiano com a gente, só com as irmãs, mas a gente brincando, por perto, então + eu tenho uma tia que eu gosto muito, ela falava, ela FALA muito, eu não convivo, ela mora em São Paulo, mas as férias a gente sempre passava junto, que a gente ia pra praia, ela ia com a gente e ela conversava muito italiano com a minha mãe e nem que eu não estivesse interessada, né, lógico eu tava lá brincando + eu não não tava interessada na língua, mas a língua, entrou realmente, eu entendo MUITO, não consigo falar, até eu tô até querendo estudar pra poder me virar mais + mais, me VIREI acho que falei muita coisa errada mais falei, e falei assim, desini, sabe? com desinibição + eu PRECISAVA e, o que foi me, o que eu lembrei eu falei + eu achei uma experiência MUITO, interessante, porque até agora eu me pergunto eu acho que baixou um espírito em mim que eu consegui me virar porque é uma coisa de louco né, na França também, com meu pobre francês porque eu estudei quando eu tinha treze anos de idade eu estudei uns quatro anos, tipo até uns dezesseis por aí, dezessete, no máximo, eu estudei francês e e realmente cheguei na França eu me VIREI com o que EU tinha DESSA idade +”

A08-E.21

PQ.: A última pergunta que eu te fiz foi, ah, a gente tava falando sobre o aluno ideal + cê falou...

B: “/Isso./”

PQ.: /que seria + aquele, sem inibições./

B: “/O desinibido./”

PQ.: Você se acha muito distante desse ideal?

B: “Não ! Eu não me acho tão distante + eu acho que:: aquilo que eu te falei, eu gostaria às...”

PQ.: /não?/

B: “/vezes de falar mais e às vezes eu só não falo, não tanto pelo medo de errar, mas, pensando que às vezes, eu tenho que dar oportunidade aos outros + eu acho que, é desagradável você dominar a, sala de aula + só você responde, só você fala, só você, sabe? eu acho que não é justo, é desagradável, eu acho que os outros também têm que ter a mesma oportunidade que você, às vezes você até quer, às vezes o professor pergunta pra outra pessoa e cê fica morrendo de vontade de responder + e você às vezes se segura porque também a outra pessoa tem que aprender + e afinal a pergunta foi pra ele, eu acho desagradável você responder né, então eu que, eu não seria tão inibida, mas eu não não estou sozinha, eu tenho né, que pensar que o outro também tá ali pra aprender + ele precisa também ser forçado a falar + porque eu acho que a maioria dos alunos fala quando é forçado, quando o professor obriga + eu acho o estudante de uma maneira geral, nem sei se brasileiro, mas eu acho que o estudante de línguas, ele, ele se acomoda demais +

eu acho que ele teria que se esforçar, pra desinibir prá falar mesmo ERRADO prá sabe, eu acho que por exemplo na classe, eu acho todo mundo MUITO travado + eu não acho, não vejo assim, se você me perguntar, quem cê acha que lá tá à vontade, assim, prá falar? eu não acho que tem ninguém assim nessa posição + de falar sem medo de errar, de falar errado, de querer falar bastante, o máximo que puder + eu não sei o porque se é por inibição, se é falta de oportunidA.: :de, se é medo de errar + eu não vejo assim, ninguém, querendo falar, falar + tentando, ou certo ou errado + “

A08-E.27

PQ.: Tenta relacionar pra mim, a sua auto-estima e o seu senso crítico com as suas atitudes em sala de aula. Cê consegue fazer uma relação?

B.: “Do meu senso crítico, hum, deixa eu pensar. É isso aí é muito variável né?”

PQ.: /E auto estima./

B.: “Porque às vezes tem época que a sua auto-estima tá mais baixa e o seu sendo crítico tá mais alto, seria até inversamente proporcional, né, porque quando cê tá com uma auto-estima boa, você, parece que se critica menos se aceita mais, às vezes, que tem época, às vezes ou por você mesmo ou por um fato que aconteceu abaixo e parece que aumenta mais o seu senso-crítico, eu acho que é meio inversamente proporcional, mais ou menos né, Influi, né, PQ., eu acho que era hora que cê tá na aula tudo eu acho que influi, porque quando você tá, digamos com uma auto-estima alta, que cê tá mais auto-confiante, você tá mais desinibido, seu senso crítico em relação a você tá menor porque cê tá POSITIVA, cê tá confiante, + agora quando cê tá muito INSEGURA, né, a sua auto-estima, tá mais baixa, você não tá confiante, cê não tá tão desinibida, tão firme né, naquilo + então eu acho que influi sim por isso que eu (incompreensível).”

A21-E.03

PQ.: E você sente que às vezes cê fica assim, na defensiva em sala de aula?

T.: “NÃO:.”

PQ.: Não? Cê sente, relaxada?

T.: “Sinto + nunca tive, ah é o primeiro ano que eu tô sentido assim, porque antes eu não falava de jeito nenhum + não gostava de falar.”

PQ.: (incompreensível) aqui na XXXX?

T.: “Na XXXX desde pequena, eu fiz “Project”, dois anos e meio, desde os 12 anos que eu faço inglês. É muita coisa + eu não gostava das outras professoras de jeito nenhum.”

A21-E.14

PQ.: Faça uma reflexão sobre a sua produção oral, na sala de aula.

T.: “Aí, eu acho que eu não sou muito boa não, eh, é assim, eu, pelo menos, eu acho que eu falo assim, eu consigo falar mais, despojadamente do que os outros meninos, porque eu já fiz MUITO mais tempo + então pra soltar assim eu acho que eu solto, um pouco mais rápido, fora na hora da prova, cê paralisa, cê não consegue falar nada + mais eu acho que eu ainda tenho que mudar, NOSSA senhora, eu erro MUITA palavra + esse negócio de verbo, esse negócio de TEMPO, aí até que cê procura a palavra direito e passa pro inglês na sua cabeça, aí fica demorando uma meia hora pra você responder à pergunta, eu sou muito, eu acho que eu sou muito péssima nisso, muito mesmo, acho que tenho que melhorar muito ainda.”

A11-E.02

PQ.: Quê que você acha do clima, do ambiente da sala de aula?

C.: "Bom, apesar, quando eu entrei na XXXX, foi o seguinte foi daquele negócio do grupo de teste né? então, entrou, geralmente entrou, o pessoal que entrou geralmente eu conhecia muita gente sabe? então com os alunos eu conheço praticamente todo mundo, então o clima, é assim não tenho nada a reclamar não! e a aula de inglês realmente é um problema quando você fala, se você fala uma coisa errada e + as pessoas começam a te olhar meio assim, né, então, é o que, que eu acho que atrapalha a aula de inglês é, seria isso, mas na turma que eu participo não tem esse problema não, nunca senti isso não + todo mundo conhece todo mundo, eu acho o clima legal. É isso mesmo que cê tava perguntando?"

PQ.: É.

A11-E.03

PQ.: E você assim, durante os seus cursos, você sente que às vezes fica na defensiva na sala?

C.: "Não eu gosto de participar + eu gosto de participar muito + esse semestre fiquei meio né, na defensiva porque, não sei se perdi um pouco o interesse sabe? mas, no final agora começou a voltar o interesse pelo inglês, no início eu tava muito desanimado com o inglês sabe? não é desanimado eu acho que eu perdi um pouco o interesse + porque inglês é uma coisa assim meio cíclica né, + é como tudo na vida né, cê tem uma certa época que cê tá animado, outra cê tá desanimado + mas geralmente eu gosto de participar muito, principalmente na aula de inglês eu gosto muito."

PQ.: Você não detectou nenhuma razão pra sua motivação ter caído não?

C.: "Ah, eu acho que foi meu interesse por outras coisas + não foi culpa de professor não + inclusive eu acho que o, talvez um pouco o método da XXXX, cê + não é que não te incentiva + é que o inglês (incompreensível) mas eu penso assim né? quando eu comecei a estudar inglês eu não sabia nada, né, claro! Então, não é que eu não sabia nada, eu sabia mui::to pouco + então tudo pra você é novidade, então você pega (incompreensível) quer estudar muito, depois chega num patamar que você tem que aprimorar o que você sabe e tentar dominar né, Então quando chega nessa parte eu acho que fica um pouco, não é um pouco chato + fica fica um pouco assim, a barreira fica muito maior e você já sabe, o, como se diz você sabe o básico, você já tem uma base + então pra você passar daquela barreira, aquela barreira que você passa de um nível, assim um nível bem básico p'ra um nível médio + certo? É como, como aprender música, é como aprender música, também foi assim sabe, até eu aprender o básico foi muito bem, depois que eu passei pro nível médio, foi uma dificuldade muito grande que até eu desisti de aprender música entendeu? Assim é o inglês, eu imagino, que você vai pra um nível, você chega até um ponto que você pega uma certa base, quando você vai passar daí pra frente, parece que:: tem uma certa resistência da gente de tentar:: tentar passar + + porque você tem que, eu acho que cê tem que estudar bem mais, tem mais que praticar a comunicação + comunicar muito mais + então é isso eu acho, que (incompreensível)."

A11-E.06

PQ.: E você é mais do tipo que se arrisca a falar em aula, que toma a palavra ou mais do tipo calado?

C.: "Quando eu tô, como se diz quando eu tô sabendo a matéria (cê fala sempre) mas quando por exemplo, eu não tô sabendo, não tô muito legal, naquela parte, num tô, aí eu fico mais calado + agora se eu tô dominando determinado assunto eu falo praticamente constante, gosto de falar muito mas se tiver, se tiver sem o domínio

daquela coisa, eu prefiro não falar por, por medo e por cautela né, de não:: cometer umaA.: : bobeira na frente de todo mundo."

A11-E.07

C.: *E você gostaria de mudar alguma coisa em você, no seu comportamento como aprendiz de inglês?*

C.: *"Gostaria + para esse semestre não, semestre que vem que eu vou tentar mudar, esse semestre o meu rendimento foi baixo, em inglês + não foi insuficiente, mas foi baixo pelo que eu tinha vindo aprendendo até então + + inclusive eu tenho, tenho vontade, de sair para fora sabe, então pra fazer isso você precisa muito de inglês né, pra você fazer um curso de pós-graduação fora do Brasil, se possível, não tô falando que eu vou fazer não, mas, pretendo, sabe? minha vontade é fazer isso + então pra fazer isso você precisa muito de inglês + e eu gosto de línguas, sabe? eu acho muito bom, acho interessantíssimo ler tudo em inglês só que eu perdi muito o interesse + se você perde o interesse, eu gostaria de não ter perdido o interesse + e eu pretendo mudar no semestre que vem, voltar com MAIS ânimo + BEM mais ânimo + totalmente diferente + bem mais interessado na (matéria da aula) se eu puder mudar vai ser isso."*

A04-E.06

PQ.: *Já houve dias que você saiu da sala meio deprimida, meio na fossa?*

A.P.: *"Por não ter aprendido ou por ter falado alguma coisa errada?"*

PQ.: *Eh:: qualquer:: situação.*

A.P.: *"Ah::"*

PQ.: *Pelo seu rendimento, pela metodologia que às vezes não é, não tá indo de encontro com que você espera.*

A.P.: *"É, olha, tenho umaA.: : necessidade muito grande de aprender inglês, sabe? inclusive quando eu comecei a estudar inglês eu nunca fui muito fascinada por inglês, não, sabe? mas eu vejo inglês como uma necessidade em minha vida + e depois que eu comecei a fazer, comecei a estudar, sabe, foi uma coisa assim, uma (coisa) conquista, sabe, eu fui sendo conquistada + e:: eu tenho muita vontade de aprender, de falar fluentemente e tem, hora que a gente fica um pouco impaciente né, Aí, eu queria que acontecesse logo, e, de repente você vê que não sabe NADA, que você sabe tão pouco, pra, até você chegar naquele alvo, aquele objetivo que você quer alcançar né, Então às vezes eu fico assim um pouco frustrada, pelo:: assim pelo imediatismo que eu queria que tivesse, entendeu? Eu pensava assim, ao longo de uns dois anos já tô sabendo tudo né, A gente sabe que é uma coisa bem mais demoraA.: :da, uma coisa de prática, a gente tem que praticar muito né, Mas, às vezes a gente fica querendo que a coisa aconteça mais rapidamente."*

A04-E.07

PQ.: *E você é mais do tipo que arrisca a falar em sala ou mais de tipo caladinha?*

A.P.: *"Ah! Depende da situação! Quando eu vejo que eu não tô entendendo NADA mesmo, eu fico calada". (risos)*

PQ.: *Aí que você tinha que perguntar, não?*

A.P.: *"Aí porque, ah, eu sei lá, às vezes a gente:: eu fico pensando assim né, uai, mas eu falar uma coisa que não tem nada a ver + antes eu tinha muito medo assim, o professor me fazer uma pergunta e eu entendia o que ele tava me perguntando, mas mesmo assim eu ainda perguntava pra ele de novo, pra ter certeza que era aquilo que ele tava pensando, sabe? A falta de confiança em si mesmo né, Aí depois eu passei a ver, que a gente não precisa ter esse tipo de medo né, Que a gente tá aqui pra*

aprender mesmo né, Então na maioria das vezes eu arrisco, sabe? Só quando eu vejo quando não tenho condição mesmo, ou senão eu pergunto em português mesmo, eu dou um jeito, sabe? Mas é, eu sou de falar, sabe? Mas quando eu tô boiando mesmo eu prefiro dar um tempo, entender, eu pergunto pro colega do lado, aí eu me inteiro do assunto, e falo.” (risos)

A05-E.05

PQ.: E já teve dias que cê saiu daqui meio deprimida, desanimada por algum motivo?

A.: “No começo do semestre eu pensei até em desistir + porque eu senti assim eu + que a TURMA tava bem adiantada, parece que no começo o pique era outro + o pessoal, tava BEM animada.: : do, tanto é que era uma turma gran.: de né, acho que tinha uns dezoito ou dezesseis alunos + e assim de um modo geral era um pessoal bem preparado, eles , falavam BEM, eu tenho, como eu tenho dificuldade na conversação eu pensei que eu não conseguiria acompanhar; então no primeiro mês eu pensei em desistir + mas aí depois o pessoal foi desistindo, né + muitos desistiram, a turma foi ficando menor, cê vê, hoje deve ter uns oito que vêem com frequência né, eh + e parece que, o próprio professor, parece que no começo ele tava puxando mais (incompreensível) a parte da conversação + se falava mais inglês em sala de aula + aí do MEIO do semestre pra frente, aí, o pessoal, parece, não sei se cansou ou o que foi, agora já se fala mais português em sala de aula + né? E com isso eu não desisti! + eu acho que se fosse, continuasse no mesmo ritmo, do início do semestre eu teria desistido! + por não conseguir acompanhar + + + quer dizer, pra mim foi bom, né, mas de um modo geral, não foi bom pro restante da turma, não sei porque que o pessoal desistiu, eu sei que foram bastante né, + era uma turma bem grande, o motivo porque deixaram de fazer eu não sei.”

A05-E.06

PQ.: Eh, pra ficar assim, registrado, você é mais do tipo que arrisca a falar, que toma a palavra, ou mais do tipo caladinha?

A.: “Mais caladinha!

PQ.: É?.

A.: “Só falo se me perguntam!”

PQ.: É? Por quê?

A.: “Acho que é próprio da minha pessoa, não é só com relação ao inglês não. +”

PQ.: (Não tem a ver com o inglês em si?)

A.: “Não, não, não tem não! É próprio + do meu jeito mesmo. Eu prefiro ficar mais quieta; e quando eu falo é só de alguma coisa que eu tenha certeza também! Pra arriscar é melhor, eu prefiro ficar.”

PQ.: É?

A.: “É!”

PQ.: Cê não, cê prefere fugir do erro? (Se você não tem certeza?)

A.: “Isso, (se eu não tenho certeza eu prefiro não, não arriscar.)”

PQ.: Cê é muito exigente com você mesma?

A.: “Sou + sou exigente!”

A05-E.07

PQ.: E tem alguma coisa que você gostaria de mudar em você, no seu comportamento como aluna de inglês? Que acha que seria benéfico?

A.: “(eu gostaria,) você diz eu mesma mudar?”

PQ.: É.

A.: “Com relação ao meu comportamento?”

PQ.: *Comportamento, atitudes em sala de aula.*

A.: *"É, poderia ser mais desinibida pra poder falar, assim na ESCRITA, eu não tenho muita dificuldade não! + mas, seria me desinibir mais! Como? Eu não sei + +"*

A05-E.14

PQ.: *Imagine que a gente gravou você trabalhando em alguma atividade oral em sala, em grupo ou em par, e você vai ver esse filme e criticar você mesma + + critique você mesma tendo visto esse vídeo.*

A.: *"Ah, mas eu teria que realmente ver + você disse que iria filmar, a gente."*

PQ.: *Ah, mas não seria um dado muito relevante pros meus objetivos e eu acabei tirando.*

A.: *"Pois é, aí seria interessante eu ver né, como seria a minha atuação, no speech por exemplo né, a minha facilidade ou as dificuldades que eu tive."*

PQ.: *Eu estou tentando chegar assim, na sua na auto-imagem que você (firma) de si mesma numa atividade em sala-de-aula.*

A.: *"Ah, é tão difícil! + como o speech que eu apresentei, eu treinei em casa né, dei uma lida e tal aí eu fui apresentar pro meu marido + pra ele ver como era né?"*

PQ.: *Ele sabe inglês?*

A.: *"Não, não sabe! Assim, como eu né, aí ele pegou o texto e foi acompanhando, né, eu apresentando pra ele, mas esse eu tive, eu tenho uma dificuldade, eu tenho que de-corar + por exemplo eu não sabia apresentar o speech se antes não decorasse aquilo + então eu decorei todinho, eu falei a respeito de "a drink a day" + então eu decorei + e então eu falei decorado pra ele + pra depois eu ter facilidade pra apresentar + + eu não sei, por exemplo, no inglês, tirar a idéia do texto, eu não sei ainda, é-é, trabalhar isso + né, tirar a idéia do texto e apresentar depois com as minhas palavras + como a gente faria em português, né, você, como o P. às vezes faz, lê a lição, tem o "listening" e pede pra algum fazer um resuminho + isso eu não consigo fazer, não consigo, por isso eu comentei com ele, talvez fosse MELHOR, eu repetir esse livro + porque não adianta eu passar pra FRENTE, se eu não tenho essa facilidade + de gramática talvez eu tenha já + eu tenha conseguido aprender, mas eu não tenho essa facilidade + eu acho que QUEM termina esse livro, teria que ter + ou não? Ou não teria?"*

PQ.: *Eu acho que às vezes é uma preocupação sua em lembrar que, cê fica, com essa preocupação, a preocupação vai te TRAVAR. +*

A.: *"/Ah, ah!/"*

PQ.: *Entende?*

A.: *"Pois é, mas quem terminou esse livro não teria que ter essa facilidade?"*

PQ.: *Eu acho que sim + (incompreensível).*

A.: *"Eu te falar dessa estória mais sem ler, eu te fazer um resuminho da estória, eu não consigo fazer + eu, sei do que se trata, + se for pra mim te contar em português eu te conto." +*

PQ.: */Mas por que que cê não dá conta, seria porque você + falta de competência lingüística ou falta + ou a lado emocional que TRAVA você?*

A.: *"Eu acho que é mais competência lingüística + porque se fosse o lado emocional em português eu não conseguiria + falar + entendeu? Mas se for pra eu te falar em português eu te conto exatamente como que é a estória + mas em inglês + então é competência lingüística mesmo + eu teria que + estudar mais o quê? + + Treinar mais a conversação, quê que seria?"*

PQ.: *Eu acho que é + se expor mais, (incompreensível) não é livre + cê não fala de maneira livre + é tudo muito,*

A.: *"/Direcionado?/"*

- PQ.: *Direcionadinho, você não, + você tá respondendo perguntas + na maioria das vezes + e é um turno, uma fala curtinha + NÉ?*
- A.: *"/Ah, sei."/*
- A.: *"Você não deixa fluir as palavras né. Normalmente a gente pensa..."*
- PQ.: */Não fala mais naturalmente/*
- A.: *"a frase e fala né, você não flui + mas isso daí a não ser que:: tivesse uma aula livre pra se falar do que quisesse, hoje não tem lição nenhuma + nós vamos comentar sobre alguma coisa e só se fala inglês na sala de aula + talvez um tipo de exercício assim + + pra treinar mais esse lado né, Aí você falaria, talvez o professor pudesse fazer esse tipo de coisa + GRAVAR o que se fala, depois ele vem fazendo as correções + olha você usou esse tempo, isso não pode, um por um + mas não existe esse tempo + por isso que eu te falei, é uma coisa muito apegada + eles ficam muito apegados ao livro + talvez, num sei, isso fosse pro avançado, esse tipo de coisa né, ou não?" + +*
- PQ.: *Eu acho que um tópico pode ser trabalhado em vá:rios níveis.*
- A.: *"E poderia caminhar junto também né?"*
- PQ.: *Mas + o nível de expectativa também não pode ser muito alto, se não cê vai se frustrar né?*
- A.: *"É..."*

A05-E.15

- PQ.: *Só mais uma pergunta A.. Existem pra você situações em sala de aula que geram algum tipo de ansiedade?*
- A.: *"Ansiedade? Não que eu me lembre no momento não! + Você diz assim, pressa de terminar logo?"*
- PQ.: *Assim, por exemplo, falar, perante a sala, eu acho, isso pra mim gera ansiedade, é uma coisa que faço mais que eu tenho que, é problemático pra mim né, Por exemplo, falar perante o grupo.*
- A.: *"Não! Se eu tiver domínio do que eu vou falar não tenho ansiedade, eu tenho ansiedade, i sso que eu te coloquei + de ter que reportar, uma estória, em inglês + aí eu não consigo + por exemplo se ele, se o professor fizer o "listening" e depois pedir pra eu reportar eu não consigo + isso talvez me geraria uma certa ansiedade." + +*
- PQ.: */Hum hum. Ok! Muito obrigada, A. era isso, era isso que eu queria te perguntar.*

A02-E.01

- PQ.: *A., são alguma perguntas assim, a gente vai bater um papo informal e você vai me respondendo.*
- A.: *"/Certo."/*
- PQ.: *Tenho elas escritas escritas pra gente não se perder e seguir um roteiro, né.*
- A.: *"Certo."*
- PQ.: *Eu queria saber sua opinião sobre as atividades orais que você tem + feito durante o seu curso de inglês, na sua aprendizagem.*
- A.: *"Sei + eh::"*
- PQ.: *Pra desenvolver, essas atividades pra desenvolver a fala.*
- A.: *"Nos cursos que eu freqüentei, eu trabalhei muito pouco essa questão da, da oratória, no YYY era mais aquele curso metódico né, de escuta repete, apesar de ter horários extras de conversação, mas que não batiam com o meu horá, que batiam com meu horário de faculdade ou de cursinho né, na época, por isso que eu não os freqüentava, mas os que eu venho, os cursos que eu venho freqüentando, o YYY, tanto*

o YYY como aqui na XXXX, eu tou trabalhando pouco a questão da oratória, né da conversação, e eu tou precisando MUITO disso.”+ +

PQ.: O quê que você acha do ambiente da sala de aula, do clima que é criado em sala de aula?

A.: “Nesse, específico nesse livro agora?”

PQ.: Nesse curso.

A.: “Nesse livro agora?”

PQ.: É + nessa escola + digamos.

A.: “No semestre passado eu freqüentei o Destinations B, né, fiz Destinations B, mas foi um erro deles aqui, porque eu prestei a prova, e no exame tinha eh:: eu saí muito bem, eu fiz pro básico, como eu saí muito bem eles me jogaram lá no avançado, né?”

A.: “Então eu freqüentei uma sala que a maioria das pessoas já tinham ou ido pros Estados Unidos ou morado por algum tempo lá. A maioria, né, então ficou uma dinâmica muito boa porque todo mundo tinha fluência sabe? Surgiam diálogos, muitos diálogos, então foi um choque porque eu saí lá do YYY, que num conv, que conversava pouquíssimo, só repetia as coisas, eu passei a participar de diálogos, criar entendeu? Eu, tinha vezes que eu até atropelava né, de tanto, eu vinha falando assim, e de repente dava branco aí eu colocava a palavra em português mas falava, sabe, e foi uma experiência boa que me estimulou muito a falar, esse grupo de pessoas né, e mais a, a professora que contribuiu também, sabe? Esse, essa questão de você criar, de se expressar mesmo que esteja errado mas pelo menos tentar, né, pra poder quebrar o gelo, o medo de falar. Agora no nível, nesse que eu tô fazendo agora, eu num tô tendo muito essa + liberdade certo? De, mesmo porque não estão havendo muitas discussões + certo, eu acho que teria que se trabalhar mais esse tipo de coisa, discussão, eh, mini seminários, você ir lá na frente e falar, sabe? Assuntos assim variados, esse tipo de coisa.”+ + +

A02-E.02

PQ.: E na sala de aula você às vezes sente que tá na defensiva?

A.: “+ + Não + isso com relação à inibição de falar, que, que...”

PQ.: /É + /

A.: “Algumas vezes eu tenho medo de falar, de me expressar errado, de falar alguma coisa errada entendeu? Porque eu sou muito assim, perfeccionista, sabe? Às vezes eu deixo de falar porque estou com a idéia errada, num, tá me faltando palavras entendeu? Aí eu fico calado, ou às vezes também eu estou com a idéia assim, me vem muito rápido, aí eu falo de qualquer jeito, não sou muito bem compreendido, mas, pelo menos eu passo a idéia, né, (incompreensível) mas não que eu fique na defensiva não, acho que eu quebrei isso aí já há um bom tempo, tô tentando romper com isso aí, se existe, eu creio que não exista, se existe eu tô, acho que eu tô passando dessa fase já, sabe, aquela sensação de estar crescendo, de estar ampliando o vocabulário, e:: estar crescendo um pouco, entendeu? Agora o que eu sinto é um bloqueio com relação `a gramática, eu tenho uma dificuldade de:: falar com fluência, falar corretamente, construir idéias de forma correta, à luz da gramática, né?”

A02-E.11

PQ.: A. o que te motiva mais a participar das aulas?

A.: “A maneira como o professor lida com elas + + certo? Os recursos que ele usa + pra não deixar a aula sem graça + eh + a questão também de lidar com conhecimentos gerais + você ir pra aula e não aprender

só a língua sabe ? Aprende geografia , história, aprender cultura, filosofia, arte, esse tipo de coisa sabe, aprender gramática..." + +

PQ.: E o que te estimula mais a falar ?

A.: "Saber que eu estou falando bem, aí me motiva mais a estudar + pra falar melhor."

A02-E.14

PQ.: Se tem alguma correlação, o seu nível de auto-estima, seu senso auto-crítico, com a sua atuação em sala de aula + cê acha que existe?

A.: "Eu acho que existe dentro daquele contexto que eu falei né, eh, algumas vezes eh, tímido, algumas vezes eh:: arriscando né, é essa questão de se preocupar com o que o pessoal vai falar, com o que o pessoal vai achar né, sua conduta, se você tá sendo chato, entendeu, eh, ter um jeitinho de falar com as pessoas né pra poder cativar, não passar por chato, esse tipo de coisa, eu me preocupo sabe ? Eh, deixe ver o que mais + + basicamente é isso + e num vejo + o inglês me possibilitou também essa questão de quebrar a timidez, é + eu era muito tímido + muito tímido, tanto é que no YYY eu ficava mais é calado do que conversava ,eu só abria a boca pra falar quando o professor colocava a fita lá e escutava o listening comprehension practice né + que + escutava tinha que repetir, então falava por obrigação né, mas aí eu fui rompendo com isso, hoje em dia inclusive."

PQ.: /O quê que + assim + que cê acha que ajudou você a romper com isso?

A.: "Eu acho que foi trabalho próprio + esforço próprio sabe ? Aquele negócio, "não eu tenho que mudar senão eu não vou ter um rendimento bom", né no entendimento da língua inclusive."

PQ.: /A metodologia.../

A.: "Atualmente eu tenho a necessidade muito de conversar em inglês, na rua, situações assim que + eu eu tô com um amigo que eu ando muito né, mas o cara num sabe inglês, aí num dá pra fazer aquilo que eu quero né, de ficar conversando na rua sabe? Passar por americano sem ser sabe? Aquele negócio das pessoas ficarem te olhando, vocês estão num diálogo lá de repente a gente passa eh:: a gente passa na rua, do lado de certas pessoas, a gente tá naquele diálogo assim, as pessoas ficam te olhando achando que você é de fora, sabe, eh:: eu acho isso interessante, acho isso legal. Então eu sinto essa necessidade, e num tenho com quem, no momento ali num tenho com quem conversar, então dá um certo, tédio né, aí eu comecei a trabalhar esse tipo de coisa, de conversar fora do horário de aula né, que te ajuda muito a soltar, sabe + a prestar atenção mais nos cartoons né em inglês, em propaganda de filmes, até assistindo um filme mesmo você, eh:: não olhar a legenda, ficar prestando atenção na conversa e entender, isso é muito estimulante né + inclusive fazer comparações, o tanto que a legenda é modificada com relação à fala normal né? Isso é interessante de repente você vê lá uma frase lá e num tem nada a ver com a legenda sabe? Ai cê fala "pô", né"?

PQ.: Em muitos filmes o essencial é o texto né?

A.: "É, exatamente."

PQ.: Original .+ + Você acha que a questão do método tem a ver com essa mudança sua de postura (incompreensível)?

A.: " /Não muito, não muito, isso foi, contribuiu um pouco porque, é contribuiu um pouco mas eu não diria totalmente, não num atribuo isso totalmente ao método não, sabe? Mas à necessidade mesmo de mudança né, pessoal, ainda mais a fase que eu tô passando que + eh:: que cê se propõe a mudar, cê faz uma lista dos seus defeitos e fala "não + vou combater isso aqui", entendeu ? Então entra essa questão da fala né, entra muito o comportamento + a mudança tá tá sendo constante assim." +

A07-E.10

PQ.: *A., faça uma reflexão sobre a sua produção oral em sala.*

A.: *“Oral em sala?”*

PQ.: *É.*

A.: *“Ah! É fraca! Fraca assim, eu quase não falo (incompreensível) eu falo pouco + eu não sei se + sairia alguma coisa + seria mais as frases prontas, assim, não é prontas, né as frases cotidianas, mas pra gente construir às vezes falta + falta vocabulário + falta o verbo + falta, falta o nome das coisas, né, às vezes + e acho que sempre assim, nunca + nunca fluente mesmo + sempre indo ao português, vendo, mais ou menos isso, eu acho né?”*

A19-E.04

PQ.: *Você percebeu alguma mudança nesse seu comportamento, comparando assim o início e o final do semestre?*

R.: *“Fica difícil perceber esse tipo de mudança né, mais que ela ocorre, ocorre! eu percebi isso em outros semestres + nesse ain.:da não! Talvez, né, futuramente, mas eu notei isso bastante em outros semestres, eu era bem preso + traduzia sempre expressões em inglês né, ultimamente não, já ando assim, pegando o que me perguntam né, e respondendo na mesma medida né, sem me embarçar (mais) essa conclusão, quer dizer tá havendo assimilação da língua né, lenta mas tá.”*

A19-E.06

PQ.: *Se você pudesse mudar alguma coisa no seu comportamento como aprendiz de inglês o que você mudaria?*

R.: *“Bom, eu, procuraria vencer uma certa inibição, tornar assim mais extrovertido em falar, em soltar a voz né, e enfim (incompreensível) a fala, a escrita, aprendendo da forma como deve ser aprendido mesmo.”*

A19-E.11

PQ.: *Bom, e sobre a sua fluência, e sobre falar gramaticalmente correto, sobre sua fluência e sua gramática, como é que é, na sua opinião?*

R.: *“A gramática tá bem! + eu acredito que sim! E-e agora cê perguntou a fluência, é?”*

PQ.: *A questão gramatical.*

R.: *“Só a questão gramatical?”*

PQ.: *É, ah, e a fluência, tá bom?*

R.: *“Fluência gramatical?”*

PQ.: *É (incompreensível) na fala.*

R.: *“Bom, na fala acho que eu preciso melhorar bastante né, preciso me aprimorar mais né. Na gramática, eu creio que eu vou bem, principalmente na parte de ortografia né, agora a conjugação dos verbos, isso aí já é um negócio mais complicado, preciso (olhar) depois né, essa questão dos verbos aí, traz muita confusão, eu quero estudar isso, depois, tirar qualquer dívida.”*

A19-E.13

PQ.: *E você consegue fazer alguma relação assim, entre o seu senso auto-crítico e:: as suas atitudes em sala de aula?*

R.: *“Consigo!”*

PQ.: *Você acha que as suas atitudes SÃO influenciadas pelo seu senso-crítico?*

R.: *"Ah., são, sem dúvida."*

PQ.: *Você é uma pessoa assim, exigente com você mesmo?*

R.: *"Sou."*

PQ.: *É.*

R.: *"De certa forma sou + não chega a ser nem tanto uma virtude né, chega a ser um defeito + e é MUITO prejudicial pra mim."*

PQ.: *Cê acha que...*

R.: *" /Mas com o tempo eu resolvo isso./"*

PQ.: *Cê acha que:: pra sua aprendizagem...*

R.: *"/A questão que já discutimos de inibição (recente) eu falava, que esta, falar fluentemente né ++ certo?/"*

PQ.: */Hum hum, é um fator que atrapalha, esse seu senso auto-crítico?/*

R.: *"Exato."*

A19-E.14

PQ.: *Que tipo de situação que gera ansiedade pra você em sala de aula?*

R.: *"Ansiedade na sala de aula? Ah, por exemplo uma prova oral né, que geralmente não consigo assim, falar, não me sinto à vontade falando a respeito daquele texto como ele fez dessa vez, né + comentando sobre aqueles artigos né, eu tenho necessidade de, escrever um texto, e decorá-lo mais ou menos né, e fazer algo em cima disso né, não tenho aquela, espontaneidade de sair desenvolvendo, sobre o que eu li né, é isso."*

A19-E.15

PQ.: *Eu percebi que durante o curso você não toma, não tomou muito o turno, cê não pediu a palavra, mas na hora de repetições assim, em grupo, todo mundo junto, você repetia, ++ eu percebi isso .*

R.: *"/Ah, certo./"*

PQ.: *No seu comportamento em sala de aula. Você acha então que é em função dessa inibição que você (incompreensível)?*

R.: *"É! sem dúvida, só pode ser né. É isso! Uma coisa de personalidade né. Eu tenho um amigo que, (incompreensível) né? Aí é esse choque que cê falou do senso auto-crítico né, e a (verdadeira) expressão."*

PQ.: *Quer dizer, além da língua como obstáculo, tem a característica de personalidade que é a inibição e a auto-crítica ,né.*

R.: *"Acumula esses dois fatores né? (incompreensível)."*

PQ.: *"É tem que tentar."*

A22-E.06

PQ.: *Mas, apesar de ser um grupo assim, já, conhecido você sente que às vezes você fica na defensiva, na sala, assim...*

W.: *"Talvez, eu entendo assim, deixa eu te explicar pra ver se é isso, eu fico com medo de particiPAR, de,"*

PQ.: */de ser expor.../*

W.: *"De me expor, ah MAS, talvez assim porque, por exemplo (incompreensível) geralmente, por exemplo, o P. faz uma pergunta, e coincide sempre quase, que quando ele me pergunta algo, sabe quando cê dá aquela voada assim..."*

**** A entrevista é interrompida para o aluno fazer uma prova.**

A22-E.09

W.: “Não, eu acho aqui não, talvez eu até, não sei, participe pouco, igual eu já comentei, que nos semestres anteriores eu participava mais, falava até assim, tentava falar, alguma coisa saía, metade português, metade em inglês e sempre perguntava, mas, aqui eu acho que é o momento, de me corrigir tal, (incompreensível) que tá no momento de corrigir, tô aqui na sala, tô querendo aprender, né, acho que é válida a correção e aí de mim se não me corrigir e eu tiver errado, Mas, não sei, é mais ou menos isso que cê perguntou?”

PQ.: É. Hum hum

W.: “Mais alguma coisa que cê queria saber nisso?”

PQ.: Não, eu acho que tá claro! Já teve dias em que você saiu da aula, terminou a aula cê saiu assim, meio deprimido, frustrado?

W.: “Da aula aqui? Isso às vezes acontece a partir do momento que às vezes eu não, por exemplo, a lição nesse, no disco, né naquela fita lá, que às vezes eu não consigo assim, muitas vezes, compreender o que tá, acompanhar se eu não tiver lendo, só, só ouvindo, eu, muitas vezes eu não consigo acompanhar, então isso me deixa um pouco chateado, sabe assim, de não esta assim, eu vejo que o pessoal tá, tá acompanhando bem, e eu não, (incompreensível) senti isso aí, que eu não estou acompanhando talvez, não sei, ou então muitas vezes a pessoa, o pessoal não demonstra que não entende, também, eu não sei, mas é, eu penso nesses pontos, agora tem dia não, tem dia que já entendo, mas é como eu já falei também, que muitas vezes eu chego aqui cansado, né, então assim, eu disperso, se eu ficar assim, meio, eu vôo né, então dou uma voada aí, hora que eu volto já passou a fita toda então isso foi um problema que eu mesmo procurei observar né, que tava acontecendo comigo porque, o porquê disso tal, né, então nesse ponto às vezes cê sai assim meio chateado né, de não estar...”

A22-E.18

PQ.: Tenta relacionar pra mim sua auto-estima e senso-crítico com suas reações de sala de aula de inglês. Auto-estima seria como você valoriza você mesmo ou como você se desvaloriza. E o senso de auto-crítico seria aquela exigência, aquela avaliação.

W.: “Parece que eu sou dividido em dois, todo mundo é né, eu tenho um demoniozinho e um anjinho né, porque aí cê chega lá o anjinho precisa, tem que, porque aconteceu, precisa dedicar mais, precisa melhorar, preciso fazer, eu tô deficiente nessa parte, naquela, naquela outra, aí chega ao mesmo tempo em vez de eu te pegar, eu pego, eu não diria que eu não pego, eu pego por exemplo dez por cento do que eu deveria pegar, prá poder, desenvolver, então fica aquele negócio assim, cê precisa fazer, cê sabe que precisa fazer e muitas vezes cê não faz. Chega a hora, não vou fazer agora não, vou deixar pra depois, cê fica prorrogando o prazo e, e esse prazo sempre é prorrogado às vezes, né, então, é o que eu vejo. Agora, auto-estima, talvez ++ em certas situações assim, eu me desvalorizo, outras vezes eu, eu não sou muito chegado de me valorizar demais, sabe eu nunca, fui assim, eu sempre fui com o pé atrás, sempre falei, NÃO, dá pra melhorar, nunca (incompreensível) na realidade já tá bom é, sempre me coloco numa situação de, mais de aprendiz do que, na situação de ensinar seria, cê entendeu o que eu quero dizer?”

PQ.: Sim.

W.: “Muitas vezes, mesmo num assunto que eu entendo coisa e tal, mas eu estando discutiado com uma pessoa que eu acho que entenda também, eu sempre me coloco, na verdade eu até tenho melhorado isso que eu até tenho discutido mais, eu tenho procurado a não deixar assim, eu me acho muito preguiçoso por isso, porque muitas

vezes, ah, não, vai discutir muito assim e eu acabo entregando os pontos, nesse tipo de coisa, entregando os pontos. Pra não prolongar essa discussão, tal, mesmo que eu não concordo com nada que (fulano) falou, tal, mas, pra, pra dar um basta naquilo ali, e eu acho isso um erro, isso eu tô respondendo geral, mas não é só aqui não, que é difícil, eu tô achando difícil só me localizar aqui dentro da sala de aula de inglês. Mas é válido pra lá também; é então eu acho que falta eu me valorizar um POUCO mais; acho que eu me subestimo demais.”

PQ.: É?

W.: “É! Às vezes eu assim, mas é porque eu, ao mesmo tempo às vezes cê tem uma, quando você se subestima, é ruim, sabe? Tem certos pontos que quando você consegue fazer alguma coisa que você achava que não conseguia dá um ar de-de vitória. Pô, fiz isso! Às vezes cê até falava.: eu consigo, tal, mas não sei, sempre fica aquela, na dúvida né, aí, quando cê faz e consegue, talvez seja um (lenitivo) também porque se você não conseguir, você fala.: ah! bem que eu pensei que eu não ia conseguir. Um ato de covardia quase; mas é que eu tento mudar; eu tento, a gente vai enxergando assim, vendo isso aí e vai tentando, mudar, vê se consegue mudar.”

A22-E.19

PQ.: W., existem situações na aula de inglês que geram ansiedade pra você?

W.: “Ah, por exemplo nos momentos que tá correndo a fita lá e eu não tô entendendo, eu fico meio assim, será que é ansioso, é? Não sei, pra PODER captar, né, pra poder assim, tá DENTRO da turma, tal, de acompanhamento mesmo né, E ao mesmo tempo eu fico triste, que às vezes eu não tô naquele, porque foi falta de dedicação minha de tá ali, porque se você pega, por exemplo, leia aquilo, assim vai, eu não tenho dúvida, você consegue, você acompanha e coisa e tal, mas, é, são esses pontos que me dão uma certa ansiedade porque, acho que todo mundo tem isso né, de é, receio de não tá acompanhado, de não tá né, (incompreensível) então esses momentos, eu fico realmente, ansioso!”

A22-E.20

PQ.: Cê acha que você está assim, com relação ao restante da turma você tá no mesmo nível? Cê disse que às vezes a pessoa faz que entende e na verdade, não tá acompanhando, mas, não quer assumir.

W.: “(Não quer assumir) isso, assim, é o seguinte porque a nossa turma ali é bem heterogênea assim, nesse termos, acho que tem realmente pessoas que já, que entendem muito fácil, porque já estudaaram mais tempo inglês, tal, então realmente (incompreensível), e tem outros assim que, eu acho assim, por conversas, tal que vai, não é que vai fingir, mas que não se esforça pra entender, mas se não entende é, (incompreensível) pra entender alguma coisa, pensa que entende não é, eu não diria que fosse assim, a palavra fingir fosse a mais correta pra isso não, eu diria que:: seria, o esforço, uma forma esforçar para poder compreender, poder acompanhar. Sei lá, porque eu, as perguntas né, que são feitas, é, muitas vezes eu não entendia, mas, eu sabia que é porque eu tava voado assim, então, “repete pra mim”, talvez repetir com mais slowly né, mais lentamente; assim pra poder dar um tempo de captar, ouvir e traduzir, seria, né, no caso, né porque, muito, igual eu falei, muito a gente pega de traduzir; e, tem umas pessoas que não tem isso, mas, uns tempos atrás eu tive observando isso aqui e vi que outras também têm esse problema, não entendem da primeira pergunta, principalmente se cê conversa com uma certa fluência, se cê faz a pergunta naquela fluência que, eu não sei, não é normal (incompreensível) é mais lenta do que o normal, só que ainda precisaria ser um

pouco mais lenta pra poder ser digerida dessa forma. Não sei julgar se é correto se é errado, essa forma de, que eu penso. Mas, eu vi que tem muita gente que é assim também, então isso me tranquiliza."

A16-E.12

PQ.: Tenta relacionar pra mim, sua auto-estima e seu senso-crítico com as suas atitudes em sala-de-aula.

M.: "Ah, o meu senso crítico e a minha?"

PQ.: Sua auto-estima.

M.: "Auto-estima. Bom, meu senso-crítico é muito, é muito violento."

PQ.: É?

M.: "É! Extremamente duro. Eu me critico o tempo todo. Isso não é muito bom porque isso implica policiamento também o tempo todo né, mas é, isso não quer dizer que eu não seja espontâneo, eu sou sim, só que a crítica vem depois. Se eu acho que eu fui contra alguma coisa ou princípio, ocasião, eu sempre me critico. Bom, auto-estima, o que você quer saber de auto-estima? Que que é a..."

PQ.: Você acha que existe alguma relação entre o nível de auto-estima, se tá baixa ou em alta, com o seu rendimento?

M.: "Olha, eu tenho uma, eu tenho confiança em mim mesmo, assim né, eu acho que é importante.

PQ.: Você procura se valorizar.

M.: "É, eu acho importante ter o mínimo de amor próprio, de auto-estima, de auto-confiança, como queira, é por exemplo, eu sou, eu confio muito nas coisas que, na minha capacidade; eu sei que eu não posso fazer tudo né, nenhum de nós pode fazer tudo o que quer né, mas eu acho que é importante, quer dizer, eu tenho pra mim que, se você se dedica bastante a um assunto, você pode se tornar bom nele, se não o melhor, pelo menos bom né, mas a auto-estima é importante pra mim porque: se eu, por exemplo, me saio mal numa prova que eu estudei, isso geralmente abaixa minha auto-estima, a minha confiança, quer dizer que eu não correspondo ao esperado, isso geralmente abala meu nível de confiança no que eu poderia fazer, tal. Mas isso geralmente implica numa volta por cima e geralmente eu volto, entendeu? Eu me dedico mais, se eu falto mais né, eu tento dedicar né, pra suprir essa falta, então a auto-estima pra mim é importante é, está diretamente ligada ao entusiasmo, a uma série de coisas né, e a minha, meu senso crítico, acho que quando eu critico o meu desempenho, que eu tenho na sala de aula, em relação ao que eu poderia ter ou em relação, ao dos meus colegas né, quer dizer, eu vejo o que o outro faz, eu vejo meu nível, né, se eu tô abaixo, porque que eu tô abaixo? Tá faltando, sei lá, dicção, tá faltando é conversação, tá faltando é, leitura, listening, que é que tá faltando? Então, quer dizer, eu sempre me parametrizo por eles ou pelo professor né, ou algum colega meu que fala inglês, eu penso, olha, eu quero chegar nesse ponto aí né, mas, é bom ter uma referência, né, acho que é interessante e é necessário. Auto-estima tem um papel de parâmetro também né, parâmetro ou baliza ou espelho do meu rendimento né, ela espelha o meu rendimento. Se ele tá baixo, se ele tá alguém do que eu esperava, geralmente ela cai, eu sinto necessidade de uma realimentação em linha eletrônica, você realimenta o seu circuito (incompreensível) aquele dado né, espécie de um feedback mais ou menos; você acaba voltando e, aí eu procuro sanar falhas, essas coisas. (incompreensível) pra saber onde é que são as falhas, eu não sei, eu acho que é isso! É isso que você queria ouvir?"

PQ.: É!

M.: "Eu não sei, eu nunca sei se eu tô falando correto."

PQ.: Eu tô meio ambígua, mas é de propósito, tá?

M.: *"Cê avisa então porque aí eu posso ser ambíguo também."*

A23-E.04

PQ.: *O que você acha da maneira como os erros da sala são corrigidos?*

Z.: *"É, não tem, se eu acho ruim o jeito que eles corrigem?"*

PQ.: *Hum hum.*

Z.: *"Não, não acho não, é, a gente tem que ser corrigido mesmo né, porque se ninguém corrigir como é que a gente vai aprender, né? Então não acho não."*

PQ.: *E você na hora que comete erros perante a turma o que cê sente?*

Z.: *"Ah, sinto vergonha. Às vezes eu fico um pouco envergonhada, mas é normal, sabe, eu não, eu não acho ruim quando eu erro não, quando eu não erro muito sei lá. Às vezes eu tô, tem dia que eu não presto um PINGO de atenção na aula, aí não tem jeito de cê responder certo mesmo, cê tá voando, né, viajando, mas eu não importo."*

A23-E.09

PQ.: *Comente pra mim sobre a sua fluência e sobre a correção gramatical.*

Z.: *"Do inglês?"*

PQ.: *É*

Z.: *"Como assim, é, como que eu acho que eu falo?"*

PQ.: *Isso!*

Z.: *"Ah, eu acho que eu falo mal demais pro tempo que eu tô estudando inglês, mas é por causa disso mesmo, porque, eu não pratico né, MUITO difícil eu estudar. É só a aula de inglês mesmo, saiu dali, é só se, é, a hora que eu tô fazendo o caderno de exercício ou se eu tiver que fazer alguma coisa extra, escrever algum texto, mais fora isso eu não pratico hora nenhuma. A não ser quando tá tocando música, aí cê fica querendo cantar também né, mas fora isso então, eu, é, eu acho que apesar de que eu evolui muito e a gente, dá pra perceber isso. Antes de começar o curso eu tinha que ler textos em inglês, por causa da minha pesquisa e tudo, às vezes eu não entendia NADA, agora não, agora se eu pegar um texto, na leitura eu entendo BASTANTE, sabe, é muito pouca coisa que eu tenho que olhar no dicionário ou que eu não entendo. Melhorou também no sentido de eu pensar mais em inglês não querer ficar traduzindo tudo o que eu tô vendo em inglês né. Agora, pra falar eu acho que eu tô, que eu tô ruim mesmo porque é mais fácil ler do que cê falar né. Agora quanto à correção, aí, é pior, aí acho pior, a parte gramatical, é, é mais, é igual todo mundo, complica mais, né, se cê for falar a coisa certinha, aí complica mais, então é isso."*

A23-E.11

PQ.: *Faça uma reflexão sobre, a seguinte situação suponha que a gente tenha gravado você numa situação em sala-de-aula, você falando, participando, você vê esse vídeo e vai criticar, faz uma auto-crítica.*

Z.: *"Só vendo mesmo. Cê tá falando em que sentido, na, na..."*

PQ.: *Na sala, analise a sua produção oral e critique.*

Z.: *"Ah, não sei, é, eu tenho um pouco de dificuldade na hora de falar o inglês né, pra cê escrever e pensar, assim ter idéia eu acho mais fácil. Às vezes igual tem uma pergunta que cê fala, eu acho mais fácil é, conversar em inglês COMIGO, a coisa sai, sabe, eu pensar em inglês, a coisa sai, agora, na hora de FALAR parece que:: dá uma embananada né, aí cê fica meio assim. Mas eu não sei como é que, é, se eu tenho uma, eh, como é que eu sou falando inglês, eu nunca tive experiência."*

PQ.: *Cê nunca se gravou né.*

Z.: *"Nunca."*

PQ.: *É uma boa experiência fazer isso.*

Z.: "É!"

A23-E.12

PQ.: Uma última pergunta. Existem situações em sala que geram ansiedade? Se tem, assim, comente as suas reações.

Z.: "Ansiedade, uai, tem igual eu te falei, na, é quando ele tá fazendo perguntas, nesse semestre quando ele vai fazer pergunta, eu já fico esperando perguntar né, porque, justamente por causa disso, porque eu tenho um pouco de MEDO sabe, de, na hora de responder a pergunta, essas coisas, de resto é só, e quando a gente tem que fazer, um DIÁlogo também que cê tem que apresentar, aí dá um pouco de ansiedade também cê apresentar pras outras pessoas né. Dá, só isso."

PQ.: Feito uma avaliação né.

Z.: Hum hum.

PQ.: Ok, Z., era só isso que eu queria saber.

A14-E.01

PQ.: L., eu tenho umas perguntinhas, eu tenho umas perguntinhas tá, pra gente, seguir um roteiro (incompreensível). Oh, que bom! A primeira questão, eu queria saber a sua opinião sobre as atividades orais que são dadas em sala de aula.

L.: "Minha opinião?"

PQ.: Hum hum.

L.: "É, acho bom!"

PQ.: Cê gosta das atividades, pra desenvolver a fala?

L.: "(Gosto) Gosto sim! Participo pouco né, porque minha dicção é muito ruim né?"

PQ.: É?

L.: "É! aí fico..."

PQ.: É ruim em Português e Inglês ou só em Inglês?

L.: "Nos dois. Gaguejo muito, já geralmente meio calado, eu não converso muito não."

A14-E.03

PQ.: Você sente que às vezes fica assim meio na defensiva em sala de aula?

L.: "Ah, sempre fico né?"

PQ.: Sempre? Não é às vezes não?

L.: "Não, sempre fico na minha assim e tal, não sou mesmo de ir para ataques, sempre fui de zaga mesmo."

PQ.: Por quê?

L.: "Hum?"

PQ.: Por que essa reação sua?

L.: "Ah, não sei!"

PQ.: Cê nunca parou pra pensar?

L.: "Não, não. Sempre fiquei mais, em todas as salas de aula sempre fiquei, sempre fui mais assim, mais, mais na minha".

A16-E.11

PQ.: Faça uma reflexão sobre a seguinte situação. Suponhamos que a gente tenha gravado você numa situação em sala de aula, você falando, participando, você vê esse vídeo e vai criticar, faz uma auto-crítica.

Z.: "Só vendo mesmo. Cê tá falando em que sentido, na, na..."

PQ.: Na sala, analise a sua produção oral e critique.

Z.: "Ah, não sei, é, eu tenho um pouco de dificuldade na hora de falar o inglês né, pra você escrever e pensar, assim ter idéia eu acho mais fácil. Às vezes igual tem uma

pergunta que cê fala, eu acho mais fácil é conversar em inglês COMIGO, a coisa sai, sabe, eu pensar em inglês, a coisa sai, agora, na hora de FALAR parece que:: dá uma embananada né, aí cê fica meio assim. Mas eu não sei como é que é, se eu tenho uma, é como é que eu sou falando inglês, eu nunca tive experiência."

PQ.: *Cê nunca se gravou, né?*

Z.: *"Nunca."*

PQ.: *É uma boa experiência fazer isso.*

Z.: *"É!"*

A14-E.06

PQ.: *Ah, isso cê já falou, mas, que cê é dos mais calados, cê não arrisca a falar né.*

L.: *" Não, não! Só se for mesmo, às vezes até brinco, mas só se, mas se for necessário, tal."*

A20-E.07

PQ.: *E seu controle emocional pra fazer esse tipo de atividade?*

R.: *" É normal, eu acho."*

PQ.: *Normal. Você não se perde?*

R.: *"Não, acho que não!"*

PQ.: *Não fica nervoso, inibido?*

R.: *"A não ser que, que a própria platéia me faça né, me acue em algum sentido, por exemplo se alguém começar a fazer algum tipo de pergunta que eu não saiba responder né, e eu me sentir, e eu me sentir inseguro né, aí talvez, até hoje não aconteceu isso né. Aconteceu quando eu tava dando, com a prova do P. né, aí eu fiquei nervoso comigo mesmo, pô eu tô, com tanta informação que eu posso passar e eu não tô conseguindo passar, eu achei, eu tinha achado a reportagem interessante!"*

PQ.: *Com seu desempenho?*

R.: *"Eu não tava gostando do meu desempenho não! Mas, tudo bem!"*

A20-E.09

PQ.: *Ah! Você saiu da sala deprimido, desanimado por alguma coisa que já aconteceu?*

R.: *"Assim, nesse dia né, na prova oral! Não deprimido, sabe?"*

PQ.: *Foi com seu, por seu próprio desempenho...*

R.: *"É, eu achei que poderia ter sido melhor."*

PQ.: *Mais de frustração.*

R.: *"Não é depressão, frustração é a palavra mais adequada! Realmente, aí cê vê que ainda falta MUITO né, e eu GOSTO de inglês, sabe? Eu gosto de inglês! Não sei se é do inglês, eu gosto de saber outra língua, uma coisa que eu acho, eu gosto pra caramba de ler e, tem muitos, lá na biblioteca às vezes cê encontra, às vezes até a própria disciplina na faculdade lhe obriga você ter conhecimento de outra língua né, ou então às vezes cê tá sentado num lugar, aqui mesmo né, eu já vi tanta, quando eu fazia inglês instrumental, a professora levava a gente no, não sei como se chama aquilo..."*

PQ.: *CEALI, o centro de recursos.*

R.: *"É, onde tem revistas TIME e eu olhava aquelas revistas, eu adoro ler, revista é o meu principal, são as (obras) que eu mais gosto de ler né, mais pelas reportagens, tudo, e eu ficava assim, é, frustrado, chateado, por não obter aquele volume de informação que gostaria de obter. Os filmes também, ADORO filme, adoro, como eu falei pra você, adoro ouvir música, e acho, perda de tempo cê ficar lendo aquelas legendas, podia estar acompanhando o filme, às vezes a legenda não exprime a, o que o cara tá querendo falar né, por mais que o cara queira traduzir, ele não*

surgiu durante a aula né, o professor inventou aquele trabalho naquela hora né, então você não preparou seu espírito pra aquele tipo de trabalho, é uma coisa muito mais de improviso que cê vai ter que fazer né, e a insegurança é maior, entendeu? Então a ansiedade que cê sente antes de uma expressão oral é realmente, bem maior, não sei se, seria assim tão grande que vai me dificultar, que vai me prender, aliás quando cê começa a falar cê muda né, o seu comportamento. Eu pelo menos sinto isso. Quando eu começo a falar, no começo realmente, cê começa em marcha lenta né, depois...”

PQ.: /Meio travado/.

R.: “É! depois cê consegue, se você sentir receptividade, se você sentir confiança, cê consegue soltar mais e consegue passar mais (incompreensível). Mas nenhuma, nenhum outro tipo de atividade em inglês acho que me deixa ansioso. Ansiedade não só no sentido de medo, cê fala ter ansiedade na hora de, não só no sentido de medo né, ou ansiedade na hora de, quando vai acontecer uma coisa que vai te deixar feliz né, ansioso, esperar (incompreensível).”

PQ.: /Ehm, não, é no sentido negativo!/

R.: “Sentido negativo, certo! Não, seria isso!”

PQ.: É isso! alguma coisa que cê gostaria de acrescentar?

R.: “/de falar?/”

PQ.: O que eu teria a perguntar é só.

R.: “Não, eu queria falar pra você, é que, me desculpar-se né, pelas poucas intervenções nos caderninhos, que eu fiz muito pouco, achei que poderia ter feito muito mais! Que mais?”

A16-E.14

PQ.: Existem pra você situações em sala de aula que geram, algum tipo de ansiedade, pra você?

M.: “Não, só quando, um professor pergunta uma coisa assim pra alguém, né, e fica aquela (incompreensível) de mal entendido, e demora e eu fico observando aquele diálogo ali, de um lado pro outro, parecendo um ping-pong, ansioso pra ver a resposta e um não entende outro né, entende as coisas erradas, não consegue, entender um ao outro, aquilo me dá ansiedade, dá um confusão danada ++ um não escuta o outro, fica em dívida + aquilo me dá ansiedade. Que mais? ++ bom ah, tem os episódios desse semestre agora que fora (incompreensível) aquilo me constrangia um pouco.”

PQ.: Aquilo te constrangia?

M.: “Constrangia um pouco, mas não chegava ao ponto de ser incomum; o P. disse que eu era um nervous guy, mas eu não sou um nervous guy eu sou um calm-guy ++ eu não sou nervoso, não sou estourado nem nada, mas a, é que foi, era um negócio muito, mas eu acho que ao mesmo tempo foi sério e foi (segredo) né, durante muito tempo né, e um mal dia eu tava +”

PQ.: /Não fui eu, não fui eu que comentei nada./

M.: “Deixa eu te contar a estória criatura.”

PQ.: Em off?

M.: “Não, você que sabe, não faz diferença agora.”

PQ.: Bom, eu já terminei.

A02-E.16

PQ.: Interessante. E a última pergunta + existem situações na aula que geram ansiedade pra você ?

A.: "Ansiedade, dúvidas, que não são, eh:: + que eu não consigo:: + saber do + significado, dúvida com relação a alguma palavra e que:: + ela seria a chave pra você entender uma sentença + certo ? Principalmente quando eu tô fazendo prova, sei todas as palavras da sentença mas tem uma lá que é a chave né, pra poder ligar uma e outra, se forem duas né, aquilo me dá ansiedade porque eu fico tentando + mas aí vem a aquela questão que eu aprendi (incompreensível) a você substituir palavras pra ver se dá um sentido e tentar bola pra frente né, não ficar preso àquela palavra, principalmente em prova de vestibular né + os professores dão muita dica desse gênero pra você ir substituindo palavras pra poder dar um sentido, mais lá na frente você vai ver que aquela palavra não tem lógica no contexto + né + então isso é um fator que me deixa ansioso + ir pra aula sem saber a matéria, por exemplo estudos dirigidos que você tem que estudar antes pra poder né + eh:: fazer um comentário + de repente não houve tempo pra fazer isso então isso me deixa ansioso sabe? A questão de não saber, não entender também me deixa muito ansioso + com vontade de + sabe ? + + "

PQ.: Com relação a tipo de atividade, não tem nenhuma que te deixa desconfortável não?

A.: "Eu acho que qualquer atividade que esteja trabalhando uma determinada matéria que eu não domine certo ? Me deixa assim meio inseguro + sabe ? Porque justamente está faltando disciplina + pegar mesmo a matéria e + sabe?"

A09-E.02

PQ.: O que cê acha do clima, do ambiente que há na sala de aula?

B.: "Não, eu acho relaxado, eu acho que se por parte dos alunos também tivesse um pouco mais de preparo, né pras lições e tal, acho que podia, estar rendendo um pouco mais, mas o clima é bom, acho que num tem, num tem inibição gerada por qualquer, né, eu acho que esse ponto não, acho que é relaxado."

PQ.: E tem momentos que cê sente que tá na defensiva em sala de aula?

B.: " Ah tem né, porque tem um:: num, às vezes no momento que cê é abordado assim pra fazer uma pergunta pra formular uma frase ou responder alguma coisa, às vezes cê num tá com o ouvido afiado, cê né, aí cê fica, dá uma bloqueada sim, num sei se:: é mais é uma espécie de defesa né, cê + sei lá, nem num sei se DEFENSIVA mas, gera às vezes um, é difícil (incompreensível) justamente:: a questão de estar trabalhando, mais né, você desinibir falar (incompreensível) então quando isso num tá acontecendo bem, então cê enrola na defensiva né, como um bloqueio, e eu acho num sei talvez se por serem três aulas semanais, se uma delas puxasse mais pra:: : o listening e:: outra mais pras estruturas escritas, treinar escrever coisas e outra mais pra FALAR né, ou seja uma com o workbook, com a lição do workbook, e escrever sei lá um parágrafo uma sentença né, uma mais pra ouvir DUAS lições (incompreensível) duas lições um pouco mais corridinho durante um desses dias né, eu acho que funcionaria mais, um período assim mais extenso fazendo uma coisa só, é aquilo, eu acho que surtiria mais efeito, num sei, isso aí é uma suposição + + "

A09-E.04

PQ.: Sei + + e já teve dias assim, que cê saiu da aula meio deprimido?

B.: "Teve."

PQ.: Porque?

B.: "Porque eu acho que:: o treinamento né + ele precisa ser diário mesmo. Não tem condição pra um bom processo de aprendizagem, cê tem que estar ouvindo todo dia o inglês e tentando falar todo dia, então o ideal seria né se fosse possível você ter ambientes, o mesmo que uma espécie de laboratório né, aqui mesmo, na instituição (incompreensível) esteja estudando e tal ou pessoas, um círculo de pessoas por fora

que você pudesse praticar isso diariamente, ouvir programas de tv ou, né, eu acho que esse tape do livro teria que ser uma coisa assim por exemplo, num foi, nem foi dito, "existe a fita também na livraria tal", então eu acho assim importantíssimo ficar ouvindo essas lições, então eu já fiquei deprimido sim, por causa disso e cê fala "pô mas esse trem num tá andando, num vai ter jeito", eu num tenho amigos que falam inglês, é complicado, né, mas o ideal realmente é a gente estar ouvindo e falar sempre que dá + +"

A09-E.05

PQ.: E você é (incompreensível) aquele que arrisca mais a falar?

B.: "/Não/"

PQ. /que toma a palavra, ou é mais calado?/

B.: "/não, sou mais calado, mas fico com os, com as antenas ligadas, eu sou mais calado, mas também eu acho que isso aí varia um pouco com o jeito da pessoa e tal né, mas se, aí é que tá, eu sinto em mim que às vezes se a coisa é iniciada e, e criam, né pelo menos durante um certo tempo, você precisa de dar uma aquecida né, isso eu acho em qualquer tipo de atividade, cê precisa de, né (incompreensível) eu toco um instrumento por exemplo, e no começo quando cê pega no instrumento num tem muita..."

PQ.: /(incompreensível)/

B.: /é cê precisa então de dar uma destravada, uma aquecida, eu acho que isso no aprendizado de qualquer disciplina é fundamental, cê precisa né, dar uma quebrada (incompreensível) entra, bom tô aqui, então acho que se isso fosse feito mais calmamente com cada aluno, né, se uma aula teve vamos supor só oito, tavam oito hoje na sala e a aula é de uma hora, então eu acho que teria aí no mínimo uns cinco minutos se a aula fosse separada, vamos supor para um speech né, uma aula mais que os alunos falassem, aí eu acho que pelo menos (incompreensível) cinco minutos o aluno né, pelo menos dois desses minutos ele falaria e acrescentaria mais (incompreensível), mas quando eu começo a falar realmente mesmo e vou falando no fim já começa a ficar melhor, cê muda o (incompreensível) sintoniza, fica mais, consegue externar melhor."

A09-E.14

B.: "Tá, suponhamos que você tenha sido gravado numa atividade oral em sala de aula e você vê esse vídeo, que comentários, que críticas você faria a você mesmo?"

B.: "+ + + Acho que a primeira crítica que ficaria, notório assim né, em ver né, principalmente ver, seria a postura de não, não agressividade, não buscar a participação e tal, isso aí seria a base de tudo, e aí é lógico algumas críticas específicas de inglês eu sei que existi existiriam, mas eu acho que a principal crítica que eu faço ao meu perfil como aprendiz da língua é esse caráter passivo, podia ser mais, né me lançar mais + +"

A09-E.15

PQ.: E, e pra você existe algum tipo de situação, na aula, que gera ansiedade? Situação ou mesmo alguma algum tipo de atividade...

B.: "+ Acho que sim, essa forma de, vamos supor acabou de ver uma estrutura de voz passiva, né, aí eh:: "quem poderia formular pra mim um negócio assim assado com esse I could die, I could have died", né, então um aluno fala e tal, e você vai ficando né?"

PQ.: /(incompreensível) (risos)/

B.: "É, e num é nem medo e nem, sei lá, é uma situação, eu acho que de ansiedade sim, cê fica assim, será que eu vou ser argüido né, cê fica pensando, tentando formular um negócio na cabeça antes de chegar sua vez pra você ter um elemento pra apresentar (incompreensível) porque se cê num pensou em nada e o cara "FULANO", aí num vai ser ali em poucos segundos que você vai ter um um lampejo de fluência né (riso), eu acho que isso, né, por isso é que eu penso, porque num sei se iss, se fosse possui né, se é uma coisa viável em termos práticos de ensino, mas seria uma coisa, por exemplo, uma aula, um review né, você pegava o aluno e trabalhava ALguns tópicos com ele, dava algumas oportunidades seguidas pra ele fazer essas formulações, aí eu acho isso aí mais produtivo, não por (resistência), eu acho que em um minuto ou dois você teria possibilidade de dar umas três oportunidades pro aluno formular o que você pensa sabe, então eu acho que tirari quebraria essa ansiedade, então o cara ia e erraria uma e tal mas aí ah! o que, tal, aí tentaria, aí já cometeria um erro a menos né, e é isso que progrediria. Então essas coisas um pouco mais + trabalhadas né, em vez de flashes assim, eu acho que são melhor + né o resultado é um pouco melhor eu PEnso, também posso estar equivocado, é uma idéia que eu faço +"

PQ. /é às vezes você está preocupado lá em planejar a sua fala a sua resposta e /

B.: "/ eh: /"

PQ.: / e nem tá vendo o que o outro está respondendo ou perguntando/

B.: " /é exatamente, é que cê fica no meio do caminho, porque cê também quer prestar atenção, (incompreensível) captar aquilo, cê tá ouvindo né, então cê fica no meio do caminho e isso talvez gera um pouco de insegurança + né?"

PQ.: É, é isso...

A06-E.01

PQ.: C. são perguntas assim, com relação principalmente à produção oral, ou seja, a fala, que é o foco do meu trabalho, certo? Primeiramente queria saber sua opinião sobre as atividades orais que são desenvolvidas em sala de aula

A.: "Bom, aqui na XXXX eu eh + + particularmente eu tenho uma crítica à XXXX, embora eu esteja aqui há muito tempo mas é por não ter achado uma escola melhor, que é o seguinte, eu acho que as atividades orais elas não ajudam a gente a falar de fato, é é um curso que nem dá uma gramática de fato e ao mesmo tempo não propicia ao aluno as situações necessárias para ele desenvolver a fala, na minha opinião eu acho o seguinte, pra gente aprender a falar inglês, a gente precisa viver situações, e a gente praticamente não vive, a leitura, exclusiva dos textos, ajuda um pouco mas não desenvolve, se você tem um aluno que tem medo de falar, esse tipo de curso não ajuda, que nem no meu caso, eu tenho medo de falar né, e eu tenho muito medo de errar, então eu fico muito na minha, que é o caso de muitos alunos, então e esse curso ele de fato ele não ajuda, aliás ele ajuda a ler, e aí o fato de eu estar fazendo o curso, porque eu preciso mais ler do que falar, mas é um curso que, de fato ele não desenvolve, a gente fez UMA atividade uma vez na aula do P., que é sempre assim, é uma atividade ou outra que acontece isso, que foi uma atividade interessante que ele deu, alguma coisa completamente distinta do texto, que era uma fita, eh, a maioria das coisas era um inglês um pouco mais comum, assim, mais de gíria, a gente ficou até mais interessado, mas foi uma vez e pronto, né, então assim o curso em si ele praticamente não desenvolve essa coisa do aluno falar, pelo menos aqui na XXXX eu acho que não."

A06-E.02

PQ.: Tem quanto tempo que você está aqui na XXXX?

A.: *“Olha na XXXX, assim, eu comecei muito novinha aqui né, mas aí eu parei, porque eu simplesmente me irritei profundamente com o curso, e foi numa época que:: eu já podia administrar um pouco a minha vida, então eu parei o curso, entrei num outro curso pá e acabei parando de novo e depois voltei né, então tem muito tempo que eu estou aqui na XXXX, eu entrei com doze anos fiz, eh, eu fiz inglês britânico aqui que era o Streamline, não, não era o StreamLine, era Come and Come and Play Come and Make Friends, aí quando eu entrei no All’s Well, teve uma mudança aqui e passou pro American, e na hora que a gente foi fazer o teste, virou uma confusão e eu acabei voltando quase tudo que eu tinha estudado, e aí eu voltei lá pro Streamline, aí eu eu fiquei praticamente mais dois anos aqui estudando tudo que eu já tinha estudado, foi assim, foi daí pra frente que eu me irritei, fui me irritando e peguei e saí do curso, e aí voltei através de um teste de nivelamento, aí voltei praticamente assim pro nível no nível que eu tinha deixado né, aí no semestre passado a atividade militante foi muito fodida eu acabei levando pau assim, por falta, não larguei o curso fui até o final pra não perder a vaga mas levei pau por falta, então eu sei que eu comecei com uns doze anos, depois parei durante muito tempo (dentro) da universidade, e agora no finalzinho do curso resolvi voltar.”*

PQ.: *(incompreensível).*

C.: *“(incompreensível).”*

A06-E.05

PQ.: *E você sente assim, desconfortável quando comete algum erro e é corrigida em sala?*

A.: *“Não, não, desconfortável não, é é engraçada essa situação eu eu não tenho, se eu falo alguma coisa errada e me corrigem eu eu realmente não me sinto mal mesmo, porque eu tenho consciência de que eu falo muito mal, então até que eu não fico assim chateada nem indignada nem desconfortável, eu até prefiro que me corrijam pra que eu tenha uma pronúncia melhor.”*

A06-E.08

PQ.: *E você é mais do tipo de aluna que se arrisca a falar, que toma a palavra em sala, ou mais do tipo caladinha?*

A.: *“Olha, eu sou, eu acho que eu sou mais do tipo calada. Ainda que eu seja atrevida, eu acho que eu sou mais do tipo calada na sala de aula pela minha insegurança né. Pode não parecer mas eu sou uma pessoa extremamente insegura, pela insegurança eu não falo, eu falo muito sozinha em casa entendeu, às vezes eu saio fico andando na rua (eu falo inglês) independente de a pronúncia estar ou não, sozinha às vezes eu até penso mas eu chego na sala de aula me dá um bloqueio tão grande, as palavras somem da minha cabeça sabe, eu já cheguei assim a elaborar diálogos pra perguntar pro P. (as coisas) eu chego e esqueço tudo (incompreensível) então eu acho que eu sou mais o tipo de menina é calada dentro da sala de aula, medrosa mesmo de não conseguir falar, na verdade não consigo falar, a hora que eu vou falar as palavras simplesmente desaparecem da minha cabeça, as preposições todas e como diz o A., eu eu assim, teoricamente tenho o vocabulário pra falar na sala de aula mas eu não falo.”*

A06-E.09

PQ.: *Interessante! + Ahm, eu acho que já sei a resposta mas eu quero tê-la documentada, tá? Você gostaria de mudar alguma coisa em você no seu comportamento de aprendiz de inglês?*

A.: *“Ah! Sem dúvida, sem dúvida uma das coisas que eu precisava romper né, e eu sei da importância mas não consigo admitir, na prática tenho uma puta resistência em*

aprender línguas, não é só o inglês, eu tenho resistência em aprender qualquer outra língua, eu não sei porque, realmente não sei por quê, realmente não sei, mas eu não tenho o menor saco pro francês né, e o espanhol tá bom eu lendo pego o dicionário e no inglês eu assim tenho uma resistência, então a primeira coisa que eu queria era romper porque eu acho que se você romper a resistência aí fica mais fácil até mesmo por eu ter vontade entendeu, porque a resistência impede até de procurar as coisas, um bom aluno de língua ele procura texto pra ler, artigo, ele ouve fitas, ele se dedica e eu tenho um amigo que é assim, o oposto de mim (incompreensível) junto comigo, estuda aula de inglês largou o curso de engenharia (incompreensível) e tudo mais, então eu acho que a primeira coisa que eu teria que fazer era romper essa coisa de não curtir o inglês né, de fazer tão assim de obrigatório ser um pouquinho mais, ter um pouquinho mais de iniciativa né, aí eu, que se eu tivesse iniciativa, aí eu sou atrevida na sala de aula tenho certeza, aí eu vou falar sem parar.” (incompreensível)

A06-E.07

PQ.: *Já houve dias que você saiu da sala deprimida (nervosa) por causa, por algum motivo qualquer?*

A.: *“Porque assim, se for..”.*

PQ.: *Não, da aula em relação à aula.*

A.: *“Já, já, já quando a gente teve esse pau com a professora que foi assim (incompreensível) total e eu sai muito chateada, não só eu como algumas pessoas, sai chateada, sai um pouco com medo da de uma possível represália, já aconteceu sim.”*

PQ.: *Com relação à sua aprendizagem, seu desenvolvimento?*

A.: *“Muitas vezes eu já sai chateada da aula, ah! De sair assim, nossa! O quê que eu tou fazendo no curso sabe? Aquela, uma situação meio angustiosa comigo né? Comigo mesmo de não conseguir me disciplinar, eu consigo me disciplinar para um monte de coisas, eu fico impressionada, menos pra estudar inglês, é alguma coisa que eu sou incapaz de fazer sozinha, e eu já sai muito chateada mesmo, tanto é que eu larguei o curso uma vez porque eu achei que eu não tava aprendendo absolutamente nada. Por mim e até pela própria XXXX, mas é, eu sai muito chateada, “mas gente esse negócio não está certo”, eu simplesmente larguei o curso. Depois fiz auto-crítica e vi que não era a atitude correta, mas diversas vezes eu já sai angustiada de de entrar e sair da sala, assim a impressão de não ter crescido entendeu? E isso me deixava chateada porque quase tudo que eu faço é por prazer, e no final das contas eu vejo um saldo pá assim positivo né? Naquilo que eu faço, e o inglês eu não vejo a coisa andar + né, eu não vejo, eu fico mais por uma obrigação quase que moral e profissional no curso de inglês do que realmente gostar e de perceber (incompreensível). Pouquíssimas vezes eu vi isso acontecer entendeu? Eu vi de fato. Uma vez eu sai pra fazer uma pesquisa, eu era assistente da pesquisa de um professor né? Ele tava fazendo doutorado na área de cultura e a gente foi pra Barretos. Ele trabalhava com as diversas exposições e a gente tava preparando um questionário fechado, pra saber a demanda, as as pessoas que iam né? Se só iam proprietários, se iam cowboys, essas coisas. A gente topou um casazinho de japoneses e a gente brincou, o japonês que não sei o que tem parece turista (incompreensível) e eu cheguei na mulher né, perguntando se ela ia no rodeio e ela me respondeu com aquele palavreado todo assim, eu falei gente que falta de educação, ela me deixou falando sozinha e foi. Eu peguei e o senhor parou pra conversar comigo, já era perto dos sessenta. E ele falando eu não entendia nada e de repente eu não sei por que eu tomei iniciativa e perguntei e falei “do you speak English?” e ele “English? Yeah”, e aí nós começamos a conversar em inglês assim “puts” eu falei “gente que legal eu falei inglês” e fiz toda entrevista toda todo o*

lance do questionário em inglês com ele, perguntei a profissão quanto tempo ele trabalhava, porque ele tava lá, isso foi uma das, assim, situações que eu vi que eu podia falar inglês né, que é o que eu sinto falta aqui no curso, dessa coisa da expectativa de se criar as situações, então nessa nessas situações especiais eu adorei, foi assim, eu falei "gente, agora eu quero outro japonês (incompreensível), gente eu falei inglês, eu falei inglês, eu falei inglês", foi assim uma sensação muito gostosa né, porque (e com quanto) você fica estudando tanto tempo, né, você tem vontade de falar com outras pessoas, e parecia que era o mesmo grau de dificuldade, ele tinha dificuldade de falar, eu eu também, então foi uma coisa muito gostosa e aí eu senti um pouco, eu voltei pro curso super animada (o tempo todo) um mês depois caí na rotina de novo, e lá vou eu sair meio chateada, então tem aulas que a gente sai chateada por conta disso."

A06-E.16

PQ.: Não no dele. Faça uma reflexão sobre a aula e sobre a sua fala, sua produção oral.

A.: "A aula e a minha reflexão."

PQ.: Sua produção oral, a fala.

A.: "Deixa eu ver se eu entendi, eu preciso ter certeza senão eu vou responder outra coisa."

PQ.: Eu tou sendo meio ambígua mesmo propositalmente, pra não direcionar muito tá? Fala alguma coisa, uma reflexão.

A.: "É porque na ..."

PQ.: A sua aula de inglês e a sua produção, a sua "performance" na parte oral.

A.: "Bom, bom na aula eu só quero reconhecer que a minha performance é péssima, eu quase não falo, quando falo, falo muito errado, truncado, é um negócio que vem um pouco da insegurança, agora há que se reconhecer que a aula não contri não ajuda a gente deslancar, é aquilo que eu tava falando antes, eu preciso do estímulo, existem algumas coisas que por mais que eu tenha iniciativa, força de vontade, (incompreensível) algumas coisas não adiantam, eu preciso da pessoa ali no meu pé, sabe? Indo atrás até que as coisas se consolidem, então a minha performance não é boa, eu falo muito truncado né? E eu tenho o vício enorme de começar falando inglês, vou para o português depois volto pro inglês, e isso não é bom, e eu desisto de falar inglês e já falo tudo em português mesmo. Na verdade no geral a minha fala dentro de sala de aula é muito isso né? Também porque eu sou muito preguiçosa pra estudar, se eu estudasse mais eu teria uma performance melhor. Mas a aula sem dúvida nenhuma não ajuda, porque eu percebi, se a gente tiver numa aula, cria condições, o aluno fala, ele acaba falando né? E sem dúvida ele não é, já nem vou entrar na crítica com relação ao P., essa é com relação ao XXXX mesmo, que trabalha sempre assim, não muda o jeito, a forma né? Que é sempre (sala sala sala)."

A06-E.18

P.: Você não acha que você se criticar, ser exigente com relação a você, com relação a sua aprendizagem, não interfere não?

A.: "(incompreensível) com relação a isso (incompreensível) então, era aquela coisa assim, eu sempre estudei muito, pra atingir boas notas, cheguei ao cúmulo de ficar acho que uns dois anos sem namorar, sem sair, só por conta de estudar pro vestibular, porque eu tinha que passar, eu num podia levar pau, e se eu não estudasse eu não passava, e eu lembro que o pessoal, tinha uma galera que estudava comigo, sempre brigava, "puts cê tá prestando pra medicina, num tem nada a ver, pode falar com a gente" (incompreensível) "gente eu vou prestar pra história",

(incompreensível) "puts mas você só estuda física o meu", "bom primeiramente eu tou estudando PRA terminar o colegial, segundo porque eu NÃO vou levar pau no vestibular", então eu sempre fui muito exigente comigo, né, e:: no inglês, ainda que eu fosse exigente eu num consegui (incompreensível) deslanchar como eu deslanchei nas outras coisas que eu fiz, né, então eu acho que a auto-crítica nas outras coisas que eu faço tanto funcionava né, que pô, no terceiro período eu já tava escrevendo na folha de iniciação científica, que eu faço até hoje, né e:: procurei assim, uma determinada linha no curso, na militância também né, a partir de um determinado momento eu acho que tá na hora de não só estudar, mas de ter uma atividade política mais organizada, e aí isso, eu acho que a minha auto-crítica é maior ainda porque é uma atividade quase que, é pública, então cê tá exposta demais, e:: não admito erros né, pelo menos comigo não, cumpro todas as tarefas que ou me são determinadas ou as que eu determino pra mim, independente de isso me custar emagrecer oito kilos como eu emagreci, de brigar com o namorado, num adianta, ali tá posto e eu sou muito rígida nisso, e eu fico impressionada, minha rigidez funciona em tudo mas no inglês não funciona, então aí, nesse eu acho que a auto-crítica não funcionou, entendeu? A rigidez não funcionou, talvez por eu não conseguir dar a importância que merece, mas eu fico impressionada eu DOU importância porque eu continuo no curso, eu SEI que é importante pra mim, mas em contrapartida ..."

PQ.: Então você acha (incompreensível) como você disse, "meio burrinha" pra aprender línguas?

A.: "Bom eu não sei se eu chego ao nível de me achar "burrinha" pra aprender."

PQ.: Que é a expressão que você mesma usou né...

A.: "É. Não, pois então, eu não sei se chega nessa situação, de repente é até isso, né e eu não parei pra perceber, porque tem um + é uma situação que eu nunca consegui definir muito bem, porque que eu não desenvolvi o estudo entendeu? Aí eu falei, não, é preguiça MESMO, é preguiça porque eu por diversas vezes peguei alguns artigos mas nunca terminei de ler, não é por dificuldade de entender, era por não querer seguir entendeu o negócio, e eu preciso, eu preciso disso, então eu acho que nem é essa a situação, agora sem dívida eu tenho uma dificuldade muito grande pra falar, pra guardar aquela coiserada toda, então de repente eu posso até me subestimar com relação ao inglês né, pode até ser isso, eu não parei pra ver, eu estacionei naquela situação "realmente cê é extremamente preguiçosa pra fazer isso" como eu já fui pra algumas coisas, tem algumas coisas que, como não teve ninguém pra, sabe, dar um (empurrãozinho) eu acabei deixando de lado né, e aí eu (incompreensível) eu acho que o inglês é preguiça mesmo, eu num considero (incompreensível)."

PQ.: Não seria em função da sua militância política, que você se vê assim, eh, tipo perpetuando o imperialismo cultural?

A.: "Não!(riso) Não, claro que não, que isso, eu ainda, ainda que (incompreensível) contra o imperialismo, a nossa linha é internacionalista, imagina se a gente estivesse num encontro internacional dos trabalhadores, o quê que eu ia falar? Português? Não, não é isso não, é eu eu acho que talvez seja até simplista da minha parte mas é a grande preguiça mesmo de estudar o tal do inglês." (risos)

A06-E.19

PQ.: Só mais duas perguntinhas A.

A.: "Não, tudo bem."

PQ.: Analisando a sua, se você fosse capaz de se ver, talvez seja um pouco repetitivo, aí cê dá uma resposta breve, se você conseguisse se ver num vídeo, numa atividade oral em sala, critique você.

A.: "Não, eu ia morrer (risos) só de ver, porque o dia em que eu ouvi minha voz no gravador, porque a gente fez um teste com a D., eu não queria ouvir, eu falei assim, não, eu NÃO quero ouvir. É, eu ia fazer um monte de críticas, eu ia ficar muito envergonhada, com certeza + pelo vídeo e por estar falando, né mas assim, se eu fosse me criticar eu ia eh, eu ia fazer o que eu falei aqui né, eu ia perceber a pronúncia trocada né, a minha fuga pro português o tempo todo pra ver se né, conseguia, mas eu acho que eu, a primeira sensação que eu ia ter era a de não querer ver o vídeo de jeito nenhum, "não eu não quero ver", é igual quando você faz um texto, cê custa pra fazer o texto, aí quando cê faz cê fala "LÊ, eu num quero nem ver mais, porque eu não agüento mais ver esse negócio escrito aqui na minha frente, tá cheio de erros", você não quer ver os erros, eu acho que isso aí é uma relação tipo com o que eu escrevo, geralmente quando eu escrevo, fico tão desorientada que eu coloco aquilo longe de mim e falo assim "LÊ"."

PQ.: Porque não é uma coisa evanescente, que vai passar? Tá documentado?

A.: "Não, não é isso. É uma sensação assim meio de + de ver os erros entendeu? Cê tá vendo seus erros, porque uma coisa e eu tá, falar "eu faço isso, eu faço aquilo", outra coisa é você vê-lo na sua frente materializado, que nem a coisa do documento, mas é VOCÊ ver VOCÊ errando, é igualzinho quando você escreve, né e seu orientador fala "pô, isso, isso, isso, isso, isso, isso", então às vezes é preferível que ele faça isso do que eu ficar lendo e perseguindo os meus erros. ISSO é difícil, mas eu acho que com o vídeo eu teria a mesma reação, quer dizer, de cá perceber os meus erros, seria outra coisa se o professor falasse, "não você comportou assim, assim, assim", agora EU vendo aí ia ser assim aquela sensação que que eu costumo ter quando eu termino um texto, que é de voltar, ver e ficar lendo oralmente né ouvindo a minha voz, acho que seria uma sensação parecida + de não querer ver."

A12-E.01

PQ.: D., são algumas perguntinhas assim, que você vai discorrer sobre elas (incompreensível), a primeira é sobre, a sua opinião sobre as atividades orais, pra trabalhar a fala que são desenvolvidas em sala de aula, o quê que você acha dessas atividades que têm sido desenvolvidas?

D.: "Bom, elas são:: eu nunca tive experiência com outros cursos, então eu gosto do curso, agora só que comigo acontece o seguinte, eu fico:: mais ouvindo, eu num participo da aula, eu acho que elas têm, ajudam bastante a gente mas se eu participasse das aulas seria melhor pra mim, mas eu fico só fico ouvindo, então aí não desenvolve a parte oral praticamente nada, só quando o professor realmente dirige A MIM que eu respondo pra ele e mesmo assim (incompreensível)."

PQ.: E por que você acha que isso acontece?

D.: "Por que eu fico inibida pra participar da aula?"

PQ.: / é /

D.: "Ah, isso eu acho que vai desde desde que eu entrei na escola eu sempre tenho sido mais quietinha, só + fico na minha mesmo, (incompreensível) participar de aula mesmo, eh por exemplo matérias da área de humanas têm muita teoria e tal e num participo, num dou opinião, às vezes até sei alguma coisa e num falo, fico só ouvindo."

PQ.: E cê acha que é timidez?

D.: "É, já vem de mim mesmo."

PQ.: É característica sua, da sua personalidade?

D.: "/ é /"

PQ.: E não é só em inglês?

D.: "Não, não é só em inglês."

PQ.: E cê acha que é mais (incompreensível) na aula de inglês?

D.: "Não, até que na aula de inglês não é tanto. Eu num sei se é porque a turma é reduzida e num fica assim tããoo, mas quando é uma sala de aula que eu, que tem outros alunos de outro curso e tem 40, 50 alunos aí então que é muito, só forçando mesmo pra mim participar, só quando tem seminário é que tem jeito mesmo + mas em aulas práticas assim, todo de todo dia, eu num participo de jeito nenhum + +"

A12-E.04

PQ.: Como é que cê, o que cê sente quando comete algum erro na sala de aula de inglês e é corrigida?

D.: "Eu não fico constrangida porque eu acho assim, que eu tô ali pra aprender, então eu tenho o direito de errar + não importo que me chama a atenção, por erro não."

PQ.: Cê acha importante ser corrigida?

D.: "Acho, tem que corrigir sim, principalmente a parte oral né, de:: a pronúncia que a gente erra muito, então eu num importo de jeito nenhum, às vezes eu tou lendo, o professor vai me corrigir, eu tenho que voltar atrás e ler de novo e eu num importo de jeito nenhum +"

PQ.: E você acha que a maneira como os erros têm sido corrigidos tá legal né, deve ser assim?

D.: "É, eu num tenho nenhum constrangimento sabe, o professor chamar a atenção por causa, por erro..."

A12-E.11

PQ.: Faça uma reflexão sobre a sua produção oral + o que você tem pra dizer sobre a sua habilidade de falar?

D.: "Olha, o desenvolvimento dela eu acho que é mínimo porque eu normalmente, tem aula ali que eu num falo nada, eu falo assim, eu leio, ler você num tá raciocinando no que cê tá falando, né, cê tá pegando a coisa pronta, então eu acho que o meu desenvolvimento é mínimo, a única coisa que acrescenta é só o vocabulário que vai acrescentando cada vez mais né, vai aumentando, mas a agilidade de falar eu num tenho, é como uma coisa assim, mecânica né +"

PQ.: Agora, CRIAR...

D.: "É pra mim chegar aqui e falar e descrever uma festa que eu fui e tal, eu posso até conseguir, mas muito devagar, muito devagar + pensando frase por frase, é, tentando assim, lembrar dos verbos e tal, então vai bem devagar, num é aquela linguagem/"

PQ.: Um hum, sei +

D.: "No inglês eu acho assim, eu teria mais facilidade de responDER só responDER (incompreensível) porque aí na própria resposta cê já, já tem muito da frase, na pergunta cê já tem muito pra responder, agora pra mim perguntar eu ainda tenho mais dificuldade ainda +"

A12-E.13

PQ.: Existem momentos ou situações em sala de aula que te deixam assim insegura, ansiosa, ou embaraçada?

D.: "Por exemplo, quando o professor tá corrigindo o exercício, eu não tenho o exercício feito, pra falar que eu num fiz, pra mim eu acho chato, falar que eu num fiz o exercício eu acho muito chato, ou então quando ele tá dando uma lição e pede pra eu ir descrever, alguma coisa assim, que e é o que exige a minha fala em inglês eu, eu fico assim bem + eu num fico à vontade, só isso, e quando demonstra a minha, como é que fala, a minha não dedicação né, que é igual num trazer exercício pronto, isso aí +"

- PQ. Parece que cê tem um certo receio de se expor na hora da expressão oral e não em outros momentos né.
- D: "É, na expressão oral +"
- PQ.: Aí você não tá entrando em contradição. Porque, cê tem receio de se expor, porquê? Não é porque você teme um, uma crítica?
- D: "/do professor?/"
- PQ.: Ou dos colegas?
- D: "/é, (incompreensível) por esse lado, é realmente, não, o que eu tou te falando é assim, não que eu num tema a crítica, eu, pode ser que eu tema ela, mas se o professor vir, me corrigir."
- PQ.: /cê procura contornar isso?/
- D: "É, eu procuro evitar, agora se o professor me chama a atenção eu não acho que, mas eu num gosto mesmo é de falar, (risos) porque tem gente que fica chateado mesmo né, o professor corrige e cê fica, mas eu não, eu não acho ruim, mas ao mesmo tempo, igual você falou, eu tento evitar participar da aula, é nesse ponto é contraditório mesmo." (risos)
- PQ.: Porque uma coisa é a correção, você achar que a correção é benéfica pra você né, outra coisa é você sentir desconfortável tendo que, falar diante da turma e:: ser, criticada, cometer erros e você assim, ficar embaraçada, desconfortável né, uma coisa é você com você mesma, tipo assim, sua auto-estima, que dá uma caída, se você, eh, num consegue se sair tão bem quanto você, quanto você desejaria.
- D: "/É./"
- PQ. /e outra coisa é você desejar que seja, que a professora corrija, pra você melhorar, não tornar a repetir aquele erro né + eu acho que eu, eu, eu percebi.

A13-E.04

- PQ.: Sei + e como, qual que é a sua reação, por dentro de você, quando você comete um erro e é corrigido?
- E.: "(incompreensível) é uma reação de, eu acho muito bom, eu acho que é até importante quando você tem uma pessoa pra corrigir se você cometer os erros. Inclusive esses dias eu ainda falei com o P., eu falei quando eu falar inglês, o professor sabe, ele tem o conhecimento didático, sabe a melhor hora dele corrigir o aluno, eu creio que tem, mas eu falei pra ele, que ele não precisa se inibir de me corrigir, eu acho muito bom, agora é triste quando por exemplo, como eu já te falei, é, quando tem uma pessoa que sabe inglês, ou talvez não sabe português, você vai conversar com ela, falar pouquinhas palavras e falar errado, aí é complicado, mas ser corrigido, ainda mais por um professor, eu tou lá pra isso, eu acho bom, num tem sentimento ruim nenhum."
- PQ. Sua auto-estima não fica abalada não.
- E.: "Não, fica não."
- PQ. Cê acha que é benéfico e não se sente mal?
- E.: "É benéfico."
- PQ.: Eu estava conversando com uma outra aluna, hoje ainda, e ela disse que acha benéfico, mas se sente mal.
- E.: "Não, eu, justamente por isso aí né, eu tou ali pra aprender, então se for pra mim sentir mal como é que eu vou poder fazer, eu acho que eu tenho que, eu num sinto mal +"

A13-E.06

- PQ.: É. + E já teve dias que cê saiu da aula assim meio na fossa, meio frustrado?
- E.: "Ah! Tem!"

PQ.: Por que?

E.: “E não é alguns não, são vários (incompreensível) pelo seguinte, como eu já te falei eu tenho uma vontade imensa de aprender a falar inglês, e muita, muitas vezes a gente vai na aula (fim do lado A da fita) então em primeiro lugar eu já tou em casa, eu tenho que talvez tomar banho, vestir outra roupa, talvez eu já com uma roupa de ficar dentro de casa pra continuar estudando, então eu saio de lá, então o quê que eu quero? Espero quando chegar na aula de inglês, sair com a coisa mais né, aumentar a minha bagagem e muitas, quando você vem na aula, você parece que vê que você num aumentou nada, você sai frustrado, (incompreensível) e por outro lado, quando eu saio de uma aula, que eu aprendi palavras novas, e consegui fixar coisas que eu não sabia, aí eu volto mais satisfeito, mas a gente sai frustrado sim, quando não aprende sai frustrado, e é incrível, igual eu já escrevi pra você também como existem, talvez isso te interessa na entrevista, como existem termos em inglês que pra mim são difíceis, palavras, simples palavras de se fixar, eu ouço aquela palavra, vou lá no dicionário, vejo a tradução, e olha que o meu dicionário é em inglês, eu não gosto muito de ficar vendo a tradução em português né, passa poucos minutos eu já esqueço, isso (incompreensível) assim mesmo, certo? Certas palavras a gente fixa mais, aí outras não.”

PQ.: Tem umas que a gente SEMPRE tá no dicionário atrás delas.

E.: “Nossa! É incrível!”

A13-E.10

PQ.: Comenta sobre esta questão da fluência e da correção gramatical, da desenvoltura pra falar e, da fala correta, gramaticalmente correta + o que cê acha?

E.: “É, na maioria das vezes, a gente inicia um, quando eu vou falar uma coisa, quem não sabe a língua, por exemplo, no meu caso, quando eu vou conversar uma coisa com uma pessoa que sabe inglês, eu monto na minha cabeça até certo ponto o meu diálogo, então eu começo.”

PQ.: /(incompreensível)/

E.: “É (incompreensível) aí eu começo a falar com desenvoltura, até aquele ponto, só que aí, como a coisa, o diálogo continua, a gente começa a esbarrar nos erros gramaticais porque já, aquilo já não tá montado no seu cérebro, então a minha dificuldade justamente (incompreensível) é isso aí, parece que eu tenho dificuldade de, parece que em português a gente fala um pouco sem pensar, ou o pensamento vai mais rápido pra boca da gente né (risos), mas no inglês (incompreensível) depois que a gente, por exemplo, eu faço uma pergunta pro professor, cê pode observar isso, talvez eu faço a pessoa bonitinho, graande (incompreensível) porque? Eu já fiquei meia hora lá montando aquilo, aí o professor talvez não entende, eu pergunto uma coisa um pouco diferente, ou eu já fico parado, então parece que a rapidez da gente raciocinar as coisas em inglês é devagar, por isso que, agora você falou pra falar quanto a correção?”

A13-E.12

PQ.: Bom, eu acho que isso aqui vai ficar repetitivo, porque cê já comentou.

E.: “Esse aluno seu conversa demais né.” (risos)

PQ.: Mas isso, isso é que é bom, o duro é quando você tem que ficar tirando a fórceps as informações. Como é que você relaciona a sua auto-estima e seu senso crítico com suas atitudes em sala de aula?

E.: “Como que eu relaciono?”

PQ.: Cê acha que existe qualquer atitude sua que é influenciada por um senso crítico aguçado (incompreensível) ou por defesas que você cria?

E.: "Não, eu sou assim bastante sem barreira, nesse sentido aí, eu acho que depende do seu, da sua motivação de aprender, aí essas coisa, eu acho que eu tou sendo, eu não tenho muita barreira não, seria isso."

A13-E.14

PQ.: Assim, apesar de você se forçar a participar, a + falar, fazer perguntas, tem algumas vezes, algumas situações que você sente que tá ansioso + que geram alguma ansiedade?

E.: "Tem + tem sim, tem quando é, justamente."

PQ.: /ou você fica "cool", "relaxed"/

E.: "Não, tem hora que fica, parece que a hora que a gente tá, (incompreensível) nos assuntos que te interessam, porque cada um tem uma vida, cada um tem, cada um tem um porquê de aprender o inglês, então parece que quando o assunto da aula, o que o professor tá falando te desperta mais, você é o que mais te interessa, e se você não tá conseguindo corresponder, aí que você fica meio, assim, cê não fica tão relaxado né, outras vezes quando ele simplesmente está falando coisas, fala isso é isso, aquilo é aquilo, e num é aquilo o ponto que te interessa tanto, cê fica mais normal, mas é, existe isso aí mesmo, toda vez que você se sente, aquela vontade grande de corresponder, de entender e de falar, a gente fica, num fica relaxado, parece que a aula em inglês a gente não fica TÃO relaxado, pelo menos eu não, sou meio, meio tenso."

PQ.: É? E isso cê acha pra você, é positivo ou negativo?

E.: "Não, eu acho que é positivo, é eu acho que isso é o fato de querer aprender, então, parece que comigo o relaxamento é proporcional a desinteresse, num sei."

PQ.: É!?

E.: "É, então quando"

PQ.: /então essa tensão, ela te impulsiona?/

E.: "Não, essa tensão é benéfica, justamente isso aí, quando eu fico mais relaxado eu, existe a, mais chance da desatenção né, de num se preocupar com a aula, começar a pensar na prova de amanhã, essas outras coisas né, mas também não é uma tensão exageRada, eu fico é ligado, certo, eu não fico assim apavoRado e eu também não, às vezes, muitas vezes eu começo a falar uma frase, (incompreensível) começo a falar errado, se fosse, tivesse assim TÃO assim tão nervoso, por exemplo, até pararia de falar, e não, falando errado, termino de falar, então não é uma coisa tão exagerada assim né ++"

PQ.: É isso E.

E.: "Serviu pra alguma coisa?"

PQ.: Serviu.

E.: "Então tá bom."

A03-E.03

PQ.: Você sente que às vezes na sala você fica na defensiva?

A.: "+ Eu acho assim, às vezes ++ como assim (incompreensível)?"

PQ.: (incompreensível) alguma barreira que cê levanta, que cê fica mais na sua.

A.: "Ah sim, por exemplo quando eu pergunto alguma coisa que eu não entendi, o professor responde em inglês eu continuo não entendendo, né, daí, assim, eu pergunto novamente ou então eu tento fazer outro tipo de pergunta, pra ver se eu consigo entender, e não dá pra eu entender né, daí eu fico quieta e depois eu procuro assim, no dicionário ou perguntar pra outra pessoa, às vezes eu pergunto pra pessoa que tá do lado, pro colega que tá do lado, "cê entendeu? o quê que é, quê que

significa", né, pra eu não ter que voltar a perguntar pro professor, porque eu fico sem graça, de perguntar uma, duas, três vezes + +"

A03-E.04

PQ.: E quando cê comete algum erro em sala de aula e é corrigida, como é que você se sente?

A.: "Erro de pronúncia?"

PQ.: Qualquer tipo de erro, de gramática, de pronúncia.

A.: "Olha, eu, eu sou muito assim tímida, e às vezes fico muito tensa na sala de aula, mas quando eu sou corrigida por erro de pronúncia ou erro gramatical eu acho normal, porque afinal eu tou lá pra aprender, né, eu tenho que ser corrigida, porque senão como que eu vou aprender, às vezes a gente fica um pouquinho sem graça né, dependendo do modo que o professor corrige, é porque, aqui mesmo eu tive professores que assim, corrigia de um, de um jeito, um semestre que eu fiz aqui, eu nem abria a boca porque se, é, eu falava alguma coisa errada a professora, fazia, assim, não corrigia, fazia uma crítica assim, muito, muito pesada, assim, deixava a gente muito sem graça, mas, com os outros professores, foi só um semestre mesmo, com os outros já foi mais, mais livre. +"

PQ.: Cê acha que foi negativa, essa experiência?

A.: "Ah! foi, nossa! Eu fiz, passei um bom tempo, assim, com medo mesmo de abrir a boca, eu ficava caladinha, eu tinha medo de falar "obrigada" errado (risos), de perguntar, eu tinha assim, eu num tinha certeza, se, é, às vezes eu formulava um pensamento, assim, eu não sabia se tava, coisa simples, super simples eu não sabia se tava certo ou errado, eu tinha medo de falar, e se tivesse alguma coisa errada, e a professora criticasse assim de um jeito, porque eu fui corrigida assim, de um jeito, com uma crítica meio, num foi legal, e não era só comigo não, foi com todo mundo, todo mundo falava, que ela corrigia, ela fazia crítica da pronúncia dos alunos, então, a gente ficava, muita gente desistiu, não veio mais."

PQ.: É isso é sério, né?

A.: "É."

A03-E.06

PQ.: E já teve dias que cê saiu da sala assim, meio deprimida, na fossa?

A.: "Ah! Já! Quando, tem dias que a gente não, assim, não tá legal, né, a gente chega, eu chego pra assistir aula, não entendo nada que ele falou, ele, às vezes ele, ele nem faz pergunta pra mim, quando eu tenho sorte né (risos) que ele num faz, porque quando eu tou assim, que eu num tou entendendo nada, e que me faz uma pergunta, e que, me pergunta e eu vou respondendo assim, mas eu nem sei o quê que ele perguntou e nem o que eu estou respondendo, sabe, já aconteceu e acho que você já percebeu isso (risos) lá comigo, eu não sei o quê que ele, ele vai falando, é, ele vê que eu não consigo responder, ele vai respondendo junto comigo, eu vou falando pra ele mas eu nem sei o que ele perguntou e nem o que eu estou respondendo sabe, daí esse dia, pra mim, eu saio assim, "o quê que ele falou?" "eu não entendi nada", eu fico preocupada, né?"

A03-E.07

PQ.: E por quê que cê acha que acontece isso? Essa sua reação na hora que te faz a pergunta e você não consegue...

A.: "Mas, geralmente não é só com pergunta, é tudo, tem dia que eu chego, parece que é um problema, assim, comigo mesmo, eu não consigo entender nada que falam, nem os alunos falando, nem o professor, eu não consigo assim eu não consigo assim,

como que eu vou falar, não é traduzir, é entender mesmo, sabe, falam e eu não consigo, pode ser assim uma palavra que eu conheço, uma expressão que eu conheço, eu não consigo, eu não sei."

PQ.: /Mas é porque você não tá bem naquele dia, naquela hora, ou é porque você não domina, é, aquele vocabulário ou aquele assunto?/

A.: "Eu não sei te dizer, porque pra falar que eu não estou bem naquela hora é meio difícil porque eu levanto de manhã, venho pra cá, eu não sei assim, não aconteceu nada comigo o dia todo, porque é de manhã sabe, não é porque eu não estou bem, eu não sei te dizer porquê, sinceramente + porque eu acho que, não acordar bem, também, não é por aí, eu não sei porquê, tem dias que é difícil, pra poder entender."

PQ.: Aí você sai na fossa.

A.: "Ah! Daí eu saio, eu saio assim, chateada né, porquê que eu num entendi, sem graça porque, faz a pergunta e não entendo, depois ele torna a perguntar a mesma coisa e eu nem sei o quê que eu vou responder, sabe quando você apavora? Sabe, cê acabou de responder, daí ele fala assim, agora repete, assim, é, ele manda repetir né, daí eu num sei mais o quê que eu vou falar, me foge assim tudo da cabeça sabe, eu num, me dá um branco, total, eu não sei o quê que eu falo, daí eu fico nervosa, apavorada, minha mão fica gelada, eu começo a tremer e daí, eu acho que é por isso que daí não vem nada mesmo na minha cabeça, um pouco é nervoso também."

PQ.: Na hora da prova oral isso é terrível né.

A.: "Ah, é!"

A03-E.08

PQ.: Bom, pelo que eu pude já perceber, cê num é muito assim, de se arriscar a falar em sala não.

A.: "Não."

PQ.: É mais do tipo calada, né.

A.: "É, o que eu considero um defeito, principalmente pra aprender línguas né, porque se não falar não tem como desenvolver e, e não é só no inglês não, eu não falo dentro da sala de aula, dificilmente eu coloco uma idéia, o que eu acho, é muito difícil, eu sempre fui uma aluna calada, só de escutar."

PQ.: Isso é um tipo de defesa, não é?

A.: "Eu num, assim, eu não entendo, como assim defesa? Assim, medo de errar e num + é?"

PQ.: De crítica, de julgamentos.

A.: "Não sei, eu sou uma pessoa calada mesmo, às vezes eu fico calada, assim, numa roda de amigos, assim é, no trabalho mesmo, fica todo mundo conversando tudo e eu fico calada, sabe, eu já trabalhei em salão sabe, de cabeleireiro, assim, cê sabe que todo mundo conversa e fala e tudo, e eu ficava o dia todo caladinha, de dos outros perguntarem pra minha mãe se eu falava (incompreensível) "eu nunca vi sua filha conversando, ela é muda? ela fala?" né, e minha mãe falava assim "A. fala! Não, ela fala", e assim, ia várias vezes ao salão e não ouvia eu falar, não ouvia a minha voz, eu sou assim, uma pessoa, mais de ouvir, fico calada + e eu tou tentando assim desenvolver mais, eu tenho dificuldade até pra..."

A03-E.09

PQ.: /isso é o que eu ia te perguntar agora, cê tem, gostaria de mudar alguma coisa, em você, como aluna principalmente?/

A.: "Não, assim, eu tou tentando, eu tou sofrendo muito com isso porque, principalmente agora, de frente com o inglês, né, eu vejo que se eu não falar, eu não vou conseguir, né, se eu não tentar falar, eu tenho dificuldade de me expressar até em português,

acho que por eu ficar muito calada assim só ouvindo as pessoas, quando eu tenho, quando chega a minha vez de falar eu tenho dificuldade de me expressar, até em português, em inglês então nem se fala + é terrível . + ”

A03-E.10

PQ.: É + + como é que cê imagina o aluno ideal, aquele que você gostaria de ser?

A.: “+ Eu gostaria de ter mais tempo pra me dedicar, pra eu poder estudar, e gostaria de ter menos vergonha, ser menos tímida sabe, ser, assim, chegar e, ter coragem de fazer como muitas pessoas fazem, brinca sabe, chega falando inglês, conversa com o outro, às vezes antes de começar a aula, aqui mesmo, tem alunos que chegam falando inglês, conversam um com o outro né, eu num consigo fazer isso, sabe, eu sou muito tímida pra chegar, às vezes falam comigo em inglês e eu respondo em português, eu tive um amigo também que ele descobriu que eu fazia Letras né e conversava sempre comigo né, era a minha oportunidade de desenvolver, era uma pessoa que estava assim, se pondo, pra me ajudar, sabe, conversar comigo e eu não soube aproveitar, foi uma, eu não me perdôo por isso, sabe, eu fui cortando, cortando, cortando ele, até falar assim “não, não, eu não sei, eu não entendo nada, não fala comigo em inglês não”, sabe, “conversa comigo em português”, eu não soube aproveitar, foi uma oportunidade que eu joguei rio abaixo + e hoje eu fico sem graça.” (incompreensível)

PQ.: / (incompreensível) /

A.: “/fala comigo alguma coisa né, agora que eu, mas também eu tava no começo né, eu tava assim, acho que no segundo semestre lá na universidade, eu não fazia inglês aqui, eu tinha uma dificuldade, assim, eu tinha o inglês de colégio estadual só, então é por isso que eu ficava assim, não é com vergonha, é porque eu não entendia mesmo, sabe, nada, e daí eu fui cortando, eu falava “não, não conversa comigo em inglês não” né, ele às vezes brincava e eu falava “não, pode falar em português que eu não”, às vezes até entendia alguma coisa, mas falava “num tou entendendo nada, não vou nem responder”, daí agora, é uma oportunidade que eu perdi mesmo. + ”

A03-E.12

PQ.: O que te motiva mais a participar das aulas, que tipo de atividade que você acha mais, são mais motivadoras?

A.: “+ Que tipo de atividade + + daria pra você citar alguma atividade, como assim? É:: quando”

PQ.: /são atividades eh:::/

A.: “ /atividade oral/”

PQ.: Oral, qualquer tipo, são diálogos, são fazer perguntas, responder, dramatização, debate.

A.: “É, eu sou muito tímida pra fazer debates, pra, pra assim esse tipo de coisa, mas diálogo eu acho legal, é uma coisa que, principalmente quando é livre, sabe, que você pode assim, falar, quando não tem que ser do jeito que “cê faz DESse jeito”, sabe, daí é legal pra gente perguntar, falar sobre um assunto, a gente pergunta o que quer, eu falo, da gente mesmo, não tem que falar igual tá no livro, eu acho legal, entusiasmo mais a falar, às vezes até faz alguma brincadeira né, fica + + ”

PQ.: Tem sempre alguma brincadeira né, um diálogo engraçado.

A.: “É + às vezes também a gente foge um pouquinho do assunto e pergunta outras coisas, e vai + ”

A03-E.15

PQ.: Faça uma reflexão sobre a sua produção oral em sala.

A.: "Hoje a minha produção caiu demais, eu falava mais antes, principalmente o semestre passado, porque até o semestre passado o que eu tinha visto na universidade me dava muito suporte pra, deveria ser o contrário né, porque eu preciso do curso daqui pra universidade, né, aí, foi com essa intenção que eu, é com essa intenção que eu estou aqui, mas eu tinha muita facilidade pra falar, sabe, eu falava muito na sala de aula, era, até uma surpresa pra mim, sabe, todo mundo até falava assim, "nossa! ela fala muito!", principalmente, era nessa sala aqui até, eu sentava assim aqui mais ou menos, eu falava bastante, sabe, repetia as lições e tudo, agora esse semestre, tá um horror, principalmente na universidade, na universidade eu chego na sala de aula, o tempo todinho que eu tou assistindo aula, eu fico super tensa, assim, eu não consigo entender muita coisa, eu fico toda hora olhando o relógio, contando os minutos pra ir embora, a hora que acaba a aula eu falo, "nossa! que alívio!" sabe, eu até desisti do português pra eu poder pegar firme no inglês MESmo, só inglês, mas eu não sei o que que tá acontecendo, eu tou assim, com, não é trauma, assim, eu fico assim, "nossa! Tem aula de inglês hoje", eu já fico, num tou legal na aula de lá, sabe, eu não sei o que que tá acontecendo, e é com uma professora que eu já fiz, já pequei aula uns quatro semestres com a C., sabe, ela deixa o pessoal à vontade, ela brinca e tudo e eu não tou conseguindo falar nada, sabe, até que fazer assim escrito, quando é alguma coisa escrita ainda vai, mas pra falar + e eu tou preocupada com a prova oral, porque + esse semestre eu não sei o que que aconteceu."

PQ.: *incompreensível!*

A.: "Eu não sei se é cansaço, sabe, que tá me, tá assim ajudando pra isso né, eu não sei o que é, eu tou tendo muita dificuldade pra falar esse semestre, muita mesmo + e não devia né, eu fico pensando, "gente eu devia ter melhorado, parece que eu regredi assim tudo, voltei pra estaca zero + num falo num tou falando nada." + +

PQ.: *Isso frustra, né.*

A.: "É."

A03-E.16

PQ.: *Tenta relacionar sua auto-estima e seu senso auto-crítico com as suas atitudes em sala de aula.*

A.: "É o que que eu acho?"

PQ.: *Tem alguma interferência nas suas atitudes, o seu senso auto-crítico e sua auto-estima, o seu Nível de auto-estima?*

A.: "+ Bom, eu procuro assim, eu me mantenho naquela, eu acho que eu sou muito crítica comigo mesma sabe, então eu penso assim, que, se eu falo alguma coisa errada, ou se eu esqueço alguma coisa, eu fico, é marcação ferrada, comigo mesma sabe, eu acho assim, principalmente quando eu estudo alguma coisa que chega na hora, eu falo, "gente, mas eu estudei aquilo, como que eu, que eu pude não falar nada, eu não ter feito", eu não me perdôo, sabe + é assim, eu sou bem severa comigo mesma (incompreensível) em minha auto-crítica né, agora auto-estima, eu sinceramente eu nem sei te falar, como assim, auto-estima?"

PQ.: *Se você eh:: se sente valorizada, se você mesma se sente se valorizando, a sua auto-estima sobe, agora se você não tá valorizando você mesma, o que você fala, o que você faz, o que você é, aí a sua auto-estima cai.*

A.: "Ah! Ah! então eu não tenho nada, eu não tenho auto-estima viu, porque ultimamente eu não ando valorizando nada que eu falo ou que eu faço, porque tá bem ruim mesmo + + tá, tou precisando melhorar muito, eu tenho que descobrir o que-eque aconteceu pra, porque eu num, pra eu ter parado de falar assim, e eu não, às vezes assim eu não consigo mesmo falar sabe, eu não sei o que aconteceu. + +"

A03-E.17

PQ.: *Seria importante descobrir isso. Se você pudesse assim, sair de você e se ver em alguma atividade em sala de aula em que você esteja falando alguma coisa, o que que você diria de você mesma?*

A.: *“+ + Isso seria me auto-avaliar, né?”*

PQ.: *Umhum.*

A.: *“+ + Bom, o que eu te falei, ultimamente eu num tou assim muito legal pra falar né, eu num, num, me avaliaria muito bom, assim, entre bom, ótimo e ruim. Eu num tou muito grande coisa não (incompreensível) mas às vezes dá pra, assim, tem aula que dá pra você pegar tudo que o professor fala, você fala alguma coisa né, quando eu tenho, quando acontece um dia assim, eu saio super legal daqui, sabe, super animada, “eu falei isso, eu perguntei, eu entendi tudo” sabe, mas tem dia que eu já saio super pra baixo também, né, porque não entendeu nada, isso varia. + + +”*

A03-E.18

PQ.: *Assim, agora me diz assim, a última pergunta que eu queria te fazer, existem pra você situações em sala que geram ansiedade? + Comente as suas reações com relação a esse tipo de situação que te deixa ansiosa.*

A.: *“+ Que me deixa ansiosa + a que eu te falei, quando me per me faz pergunta e eu não sei nem o que que tá perguntando, né, assim, quando eu sou avaliada, quando eu estou passando por uma avaliação também eu fico super nervosa, ansiosa + acho que é só + + é isto +”*

PQ.: *Cê contribuiu muito, tá A.*

A01-E.03

PQ.: *Você sente algum + desconforto quando você comete algum erro e é corrigido, seja pelo professor, pelo colega?*

A.: *“Eu sinto, acabou de acontecer hoje na aula, ahã, eu fico super desconfortável, principalmente quando eu acho que está certo, a gente tem aquele negócio de ser dono da verdade né, de não querer errar, eu sou meio assim, meio cabeça dura, “tá errado, pô, você não poderia me corrigir outra hora”, né, eu tô sendo errado e ao mesmo tempo egoísta de não querer errar NUNCA! Daí eu fico meio desconfortável, eu me sinto desconfortável, quando eu erro, mas por outro lado é viável, porque eu estou aprendendo, também positivo, e é o momento certo para corrigir, porque eu gravo bem, apesar de eu me irritar, ficar até meio nervoso, mas é o momento certo, porque eu errei na hora, melhor que o professor chegar duas aulas depois e falar assim, “ah! Você sabe aquela palavra que você falou errada, aquilo lá é assim e assim”, eu nem vou me lembrar da palavra, provavelmente eu continuarei usando né, da mesma forma.”*

A01-E.05

PQ.: *Já teve dia em que você saiu, assim da aula, deprimido, na fossa pra baixo, desanimado?*

A.: *“Várias vezes. Várias vezes, principalmente quando o tópico é muito chato, muito cansativo, correção de workbook, muito mecânico, muito repetitivo é boring, boring, boring. Daí não dá pra sair alegre, sorridente. É bom sair alegre, sorridente, quando você aprende algo novo, “eu aprendi algo novo, ouvi no filme, ah aprendi aquilo que o personagem do filme falou, ah aprendi esse tópico gramatical”, agora ficar, PQ., vendo a mesma coisa, a mesma coisa duas a três lições com o mesmo conteúdo, isso é muito cansativo, pra quem pega da 1ª vez, se você quer uma explicação do tópico,*

você assimila, da 1ª vez que o professor explica, daí da 2ª vez pra outro aluno, da 3ª vez, até a 10ª vez pra, pra todos alunos da sala é muito cansativo + + eu acho que não é ser egoísta aí, pronto eu entendi, pronto acabou, mas, aí eu tô vendo o meu lado, eu não vou ficar aprendendo o to be, de agora até o avançado, sendo que eu já sei.”

PQ.: (incompreensível) se sente assim, por causa de você mesmo, não? Porque você pode se sentir desanimado, frustrado em função do livro que você não gosta, da aula que foi chata ou você pode se sentir assim, ASSIM em função + + de fatores internos, seus.

A.: “/de fatores externos?/”

A.: “Eu falo assim, eu me refiro a externos fora da sala de aula.”

PQ.: /Não, eh::: pessoais./

A.: “/Pessoais, é, isso./”

PQ. (incompreensível?)

A.: “Também, porque influencia, eu ainda não sei, muito bem separar as duas coisas, eu acho que ninguém consegue separar totalmente 100% aluno, 100% trabalhador, 100% pessoa, eu acho que isso é impossível, porque nós somos seres humanos, mas é, influencia bastante, até mesmo o clima né, a temperatura influencia, o tempo influencia.”

A01-E.09

PQ.: Qual que é a aula que você acha assim, eh, eu te perguntei o contrário, aquela aula, alguma coisa que acontece que você sai na fossa. E qual que é a aula, atividade que acontece, que você sai, sente assim, bem, “poxa, hoje foi bom, gostei, valeu”?

A.: “Eh, quando, quando eu realmente aprendo, quando o professor explica qualquer coisa ou passa alguma atividade pra ser feita, eu realmente a faço, e a conquisto, isso pra mim é muito positivo, ou seja, em suma eu aprendi, quando eu realmente aprendi, vou pra casa sabendo, sem nenhuma dúvida. + +”

A01-E.10

PQ.: Como é que você vê, como é que cê, o quê que você acha dessa questão da fluência e falar fluentemente, falar corretamente?

A.: “Eu acho que é IN-DIS-PEN-SÁ-VEL, a pessoa ou falador (que se propõe), ele deve falar fluentemente e corretamente, eu não acho assim, ah eu falo inglês, só porque sou brasileiro e vou chegar da Inglaterra, vou chegar nos Estado Unidos eu vou falar meu inglês de sul americano, carregado, cheio de pesos, palavras erradas, sem fluência, eu acho isso, sabe, eu acho isso um erro a pessoa entrar, se dispor a aprender uma língua estrangeira, uma língua não vernácula (incompreensível) vou falar com fluência, com naturalidade, eu predisponho a aprender uma coisa, mas assim, em todos os métodos possíveis, fluência, sabe? Não sei se é um um erro, se é ser ambicioso demais da minha parte, mas, eu pretendo, eu pretendia, não sei se eu deveria ter começado a estudar mais cedo, desde criança, mas eu gosto, eu prefiro aprender sem, com fluência, não é para chegar lá e falar assim, não ter sotaque de latino, não é isso quando eu tiver experiência, até mesmo aqui, quando eu tendo experiência com pessoas de fora, de fora, eu tando no meu país, eles sabendo que eu sou português, eu TENTO né, falar fluentemente, mas eu acho isso primordial + não é”

PQ.: Eu acho + + quando você se propõe a fazer alguma coisa você quer fazer bem feita, o melhor que você pode.

A.: “/Bem feita, bem feita, a fluência que eu tenho ouvido, eu tenho assistido, aí, programas em inglês, aquela, nossa! Eu acho bonito, eu viajo, eu acho fascinante,

aquela fluência, aquela coisa cantada do americano, aquela coisa certinha do britânico, eu acho muito interessante, sempre GOSTEI, sempre QUIS ser daquele jeito, falar daquele jeito, sem problema algum (incompreensível) aqui, que minha língua é portuguesa, que eu tô aprendendo uma outra língua mas, eu desde a minha primeira aula de inglês em colégio, fora, não em cursinho, eu tento, sabe, ir a fundo na palavra, na pronúncia + soar o mais próximo possível do nativo. É isso, soar o mais próximo possível, bem fluente, com bastante naturalidade, eu acho que isso é, porque é desagradável, PQ., até, veja bem, o nosso português com o de Portugal, tem aquele lance de qual que tá errado, qual que tá certo, mas mesmo cê estando aqui é constrangedor para você, para nós ouvirmos os portugueses de Portugal falando né, algumas palavras, assim mesmo deve ser incomodante pro nativo ficar ouvindo a mim falar algumas coisas, que ainda sou um aprendiz de inglês né, tô caminhando ainda, deve ser desconcertante + mhm, é isso que eu penso. + +”

A01-E.13

PQ.: Mhm, sei + + é aquela coisa assim que, você percebe e fica satisfeito porque você conseguiu perceber, quer dizer que você tá sabendo.

A.: “/isso pra mim é positivo.../”

PQ.: /é, mas que tem o outro lado da pessoa né/

A.: “/tem o lado da, das pessoas, dos terceiros, porque talvez o outro que estava ao meu lado sabia./”

PQ.: /aí dá uma vontade de corrigir, mas você tem que segurar./

A.: “Tem que segurar, porque passa até mesmo pro professor essa imagem né, de aluno, assim, que sabe tudo e num sabe nada + ou então querer aparecer, não sei, eu sou professor também.”

PQ.: /Ah é?!../

A.: “Daí eu fico assim, sei lá.”

A01-E.15

PQ.: Tá, então na maioria das vezes você acha que as situações de sala de aula, como é que é? Elas geram algum tipo de ansiedade?

A.: “Geram, nossa! As situações que o aluno se encontra em sala, que nós nos encontramos, é totalmente, assim, fundamental, é primordial pro desenvolvimento, tanto positivo, em situações positivas como negativas também + então causa ansiedade, causa nervosismo, causa felicidade, causa + TUDO, eu acho que é fundamental.”

A01-E.16

PQ.: Você acha que ajuda? Essa, essa ansiedade pode ser positiva?

A.: “Pode ser positiva, ansiedade positiva, eu estou ansioso em falar alguma coisa, daí eu digo, isso foi positivo, acaba aquela ânsia, tanto que o sentimento de ansiedade é um sentimento bom, porque é um senti, é um sentimento introspectivo, você fica sentindo, você mesma, daí não é legal + você ficar guardando uma coisa só pra você, sendo que ela poderia, ser exposta, entendeu o que eu quis dizer?”

PQ.: Mhm + + sei! É que pra umas pessoas, eh, esse tipo de reação é negativa, não é?

A.: “Ficar ansioso? Por alguma coisa?”

A01-E.17

PQ.: É, a ansiedade, às vezes, pra determinadas pessoas é produtiva, impulsiona a ir pra frente, pra outras não, já prejudica né.

A.: “Pra mim, impulsiona, eu tenho a maioria das minhas ansiedades, é, eu tenho tido as como impulso, como crescimento. +”

PQ.: *Bom, A., por hoje é só, se tiver mais alguma curiosidade, com relação a você, como aluno, seu processo de aprendizagem, alguma coisa tiver me encucando aqui eu volto a te chamar para conversar.*

A.: *"Então tá, tudo bem."*

PQ.: *Tá bom?*

A.: *"Estarei à espera, pode me chamar quando você quiser."*

PQ.: *Obrigada.*

A.: *"Por nada"*

A01-E.19

PQ.: *Agora você tem que ter a PACIÊNCIA de, de esperar e aceitar aquele processo de aprendizagem que é muito penoso, como uma coisa natural.*

A.: *"PQ., eu vim ter experiência com o inglês assim que eu entrei no Departamento de Letras, daí eu tive inglês, aí começamos naquilo, eu só sabia o "to be" e o "to have" mesmo, bem básico, daí eu achei tão proveitoso que eu até entrei mais por causa de língua estrangeira, eu achei tão proveitoso, eu acho que o meu rendimento nestes dois anos e meio foi assim extra, nossa! Mudança de água para vinho, porque eu sempre tive vontade, desde criança eu ADORO, ouvir e tentar falar, então eu achei que foi tão proveitoso, eu acho que eu mudei tanto, cresci tanto como falante em inglês, tive experiências já com pessoas NATIVAS, inclusive me disseram..."*

PQ.: */E como é que foi essa experiência?/*

A.: *"Foi assim, ficou um suíço, ficou na na nossa casa hospedado durante seis meses, só que ali ele falava inglês, falava francês, mas a língua dele mesmo era o francês. Na época eu não falava nada, daí ele falou inglês, daquele inglês de New York, aquele inglês de rua, mas nós falamos, e as outras experiências foram assim de viagem, aqui mesmo, tipo Rio, praias, (esses lances), eu falava e eles falavam assim, "não se preocupa não, o importante é que está havendo comunicação, eu tô entendendo TUDO", talvez eu não sabia falar a palavra, eu pulava a palavra, mas o conteúdo, sei lá, os gestos, tudo ajudava para que houvesse uma comunicação, então isso pra mim foi proveitoso, eu falei assim, "Nossa!" Esse gosto meu pelo inglês realmente com dois anos e meio eu conseguir falar com pessoas de fora, que nasceu lá, tem a mesma idade que eu, fala realmente, então isso pra mim é muito grandioso, foi uma experiência assim, que eu acho que eu gostaria de ter todo dia, infelizmente é só através de televisão. Interessante o que acontece, eu tô assistindo a filme, assistindo alguma reportagem em inglês, e eu viajo, eu começo a pensar em inglês, vê se pode, tipo assim, o cara tá lá, assim numa situação de dificuldade, eu falo assim, eu tento, "I'm sorry for him", sabe? eu tento esse tipo de coisa, eu viajo, eu acho o máximo."*

A01-E.22

A.: *"/É, mas eu posso usar igual eu respondi para o S.? I do believe?/"*

PQ.: *CLARO, tá tá perfeito.*

A.: *"/Aí ele até, falou assim, aí entra a minha ansiedade, o meu constrangimento, ele pegou e falou assim: "I do believe?" Eu pensei assim, "será que?..." mas esse do vai me enfatizar? I do believe? será que o certo?..."*

PQ.: */Você já achou que ele estava questionando?/*

A.: *"/Questionando o "do believe"/"*

PQ.: */Porque ele repetiu literalmente o que você disse./*

A.: *"Porque eu enfatizei I do believe, ele pegou falou assim: "You do believe", eu pensei, será que não é só nesse sentido?"*

PQ.: *Não, ele, ele naquele momento, ele repetiu para CONFIRMAR, e não para QUESTIONAR.*

A.: *“/então, eu pensei assim, que ele também, daí eu pensei, eu parei e pensei, será que ele está questionando o tópico gramatical? Ou será que eu usei erroneamente esse do? Ou será que realmente está certo? E ele só está.../”*

PQ.: */Eu me lembro, eu me lembro../*

A.: *“/Do, do? I do believe, eu ainda enfatizei porque eu li na gramática (incompreensível) como eu nunca tinha visto isso, em nenhum livro, nem no “Connections”, nada, eu achei super interessante!”*

PQ.: */É muito comum, é muito usado.../*

A.: *“(incompreensível) I really believe, eu achei o do muito mais interessante do que really, I do believe, I do like, eu achei super, é fascinante, eu achei esse tópico, do, quando eu for estudar (incompreensível) é interessantíssimo, enfatizar só com do, falar assim I really, I’m sure about, about this, + eu acho interessante, não precisou de professor, não precisou...”*

PQ.: */Você foi autodidata, você foi autodidata, você buscou a resposta e já começou a usar sozinho, independente.../*

A.: *“/Porque eu falei assim: o livro está certo, daí eu vou usar, o P. no outro dia, as soon as happened, tá certo? As soon as happened, o P. me perguntou e eu usei, eu usei, inclusive com o verbo believe.”*

PQ.: */Isso é, isso é muito bom, você voltar a ter oportunidade de praticar aquilo que você aprendeu né./*

A.: *“/Inclusive com o verbo believe, que foi a pergunta dele./”*

A10-E.06

PQ.: *Já teve dias que você saiu da aula assim meio deprimida, na fossa, desanimada?*

C.: *“Por causa da aula?”*

PQ.: *É, as coisas não aconteceram, não ocorreram da maneira como você esperava (incompreensível)?*

C.: *“Eu não sei, assim o meu caso porque eu, quando eu era bem mais nova, eu já estudei inglês muito tempo, estudei lá uns dois, três anos, e aí eu parei, e voltei a estudar. Quando eu voltei eu, eu sabia, eu escrevia, eu lia, mas eu não falava nada, então o que aconteceu, eu não pra uma sala mais adiantada, mas eu entendia tudo o que a professora falava, isso pra mim era um tédio, e eu não gostava, ficava lá assim com cara de bocó, e muito disso eu vejo que não melhorou, então assim, quando eu vou à aula, que a aula que já é coisa que eu sei, eu acho aquilo a maior chatice, ou então quando é assim, porque eu acho que o curso de inglês principalmente para aprender a falar, porque pra escrever eu não sei se porque eu que acho mais fácil mesmo ou, porque eu já sei um pouco eu tenho mais facilidade, agora pra falar não, então quando a aula é aquela (risos) é devagar DEMAIS, o professor não fala nada, não pergunta nada, eu acho a aula chata + não chega a sair (incompreensível) da aula, sai assim aquele enjôo de sempre, principalmente nos semestre anteriores, agora até que já vai adiantando mais, sempre aparece alguma coisa diferente, nos semestres anteriores era caótico (risos) eu ia na aula pra ficar lá de gostosa, porque eu já sabia aquilo, a sala não melhorava quase nada, só repetia aquilo que as pessoas, sabe cada nível tem uma certa dificuldade né + e muitas vezes aquilo pra mim era tão fácil, não queria nem saber daquilo, eu...”*

PQ.: */Você foi pro teste de nivelamento?/*

C.: *“É aí eu fui pro (Departures B) e não tinha nem horário, então eu voltei pro (Departures A) pra eu poder continuar o curso, então eu voltei pro nada, por causa que eu já lia, quando eu estudava da outra vez, eu lia até estas revistas em inglês, eu entendia até razoavelmente bem, mas lógico que você perde né, aí eu não sabia falar*

nada, não falava nada de inglês, aí que tédio que era, mas agora não, tá melhorando.
+”

A10-E.07

PQ.: *Você não é do tipo que arrisca falar ou mais do tipo CALADA que prefere ouvir?*

C.: *“Ah, como assim, na hora, na hora que o professor pergunta ou numa discussão assim?”*

PQ.: *Numa discussão.*

C.: *“Ah, eu arrisco falar (risos) falo tudo errado, mas eu falo, não fico assim com vergonha de falar não, quando tem alguma coisa eu gosto de falar”*

A10-E.16

PQ.: *É, você parece ser, assim esse tipo, tipo de personalidade que não, não existem muitas situações em sala que te deixam tensa ou ansiosa né, você é mais relax (incompreensível).*

C.: *“Em inglês até pode ser, assim, eu não sei, igual eu estou te falando, porque, de tempos anteriores eu já tive um bom conhecimento de inglês, então a situação não me pega assim no pulo, porque eu, eu acho que muita coisa eu ainda lembro, então assim por exemplo, aquelas coisas mais básicas que às vezes muitas pessoas ainda têm dificuldades, quando chega assim, eu já não tenho mais, porque isso já tá sendo repetição de muito tempo pra mim, de muito, então eu, vamos dizer assim, acho que eu sei mais ou menos me virar, tem situações que aparece alguma coisinha nova, que eu ainda fico mais ou menos, mas a maioria não é, não é muito novo pra mim, então não fico assim apreensiva, (“ai, eu não vou saber”), eu acho que mais ou menos eu já vou saber mesmo, então (risos) eu não fico muito assim, mas na hora de falar, na hora de escrever então, é eu não fico muito assim, cê queria uma situação que eu achasse que eu fosse ficar assim esquisita na aula?”*

PQ.: *Não, se, eu, tô tentando perceber, se:: existem situações que deixam o aluno desequilibrado emocionalmente, mas não assim um desequilíbrio.*

C.: *“/Sei, assim, momentâneo./”*

PQ.: *É, que vá de alguma forma atrapalhar a aquisição da língua estrangeira + que tem gente, por....*

C.: *“/que descontrola totalmente/”*

PQ.: */exemplo, que fica tenso diante de uma situação de falar em público, isso acontece em português né? Em inglês aí que a pessoa tem, mais problema né?/*

C.: *“É, eu já tenho passado essa fase assim, da outra vez, então agora eu já não não esquento muito a cabeça não, se que tá, tá aprendendo mesmo (risos) mas eu acho assim, disso aí que você tá perguntando, acho que a coisa que mais deixa o aluno assim, é o professor rir da cara dele, na hora que ele tá falando trem errado, aí até hoje assim nem sei se isso tem acontecido, acho que não tem acontecido comigo, mas só de ver acontecer com os outros, eu mesmo já acho ruim, imagina a pessoa, que normalmente uma pessoa que tá errando é porque ou ela tem dificuldade ou ela realmente não entendeu, aí de repente ela tá ali as vezes até se esforçando né, um monte de situações que ela não sabe, é inglês, é um monte de gente olhando, é o professor começar a rir, achar a maior graça da bobeira que o aluno tá falando, isso aí (risos) isso aí é chato, é assim, tem (coragem) pra deixar o aluno meio, falar assim, eu não queria falar não, que eu vou falar, vocês ficam rindo./”*

PQ.: */Eu não abriria a boca mais. (risos)/*

C.: *“É”.*

PQ.: *Bom, C. tá na hora de....*

A15-E.08

PQ.: *Bom eu acho que eu já sei o que você vai responder, mas em todo caso, você gostaria de mudar alguma coisa em você, no seu comportamento como aprendiz de inglês?*

M: *"Eu acho que gostaria, devia ser assim mais extrovertida, falar aquilo que eu tô, por exemplo, tenho alguma coisa para perguntar, eu penso meia hora antes de (perguntar aquilo), aí eu acho que já devia colocar, e aí ver o quê que vai vir depois, assim eu penso demais primeiro, quando eu acabo de pensar, que eu vou perguntar às vezes a pergunta já foi feita ou..."*

PQ.: */Lá na engenharia, cê é da engenharia né?/*

M: *"É."*

PQ.: *Na engenharia é a mesma coisa?*

M: *"É".*

PQ.: *Na engenharia a mesma coisa?*

M: *"A mesma coisa, do mesmo jeito."*

PQ.: *Por que será, hein?*

M: *"Não sei, é pode ser problema meu mesmo, timidez, sei lá, se bem que eu melhorei MUITO, depois que eu entrei pra engenharia, (incompreensível) extrovertida."*

PQ.: */Turmas grandes na engenharia né?/*

M: *"/É, geralmente eu sento na frente./"*

PQ.: */Cada um mais gozador do que o outro.../*

M: *"É, quando cê pergunta alguma coisa cê já é taxado + tem esse problema."*

A15-E.11

PQ.: *Comente sobre a sua fluência e a correção gramatical, o falar certinho e a correção, a correção gramatical e a fluência.*

M: *"Em correção gramatical eu até que não tenho tanto problema não, fluência é que tá mais assim que pega mais, à medida que você vai, assim que eu vou me expressar assim, eu já tenho um pouco mais de dificuldade, mas agora pra, isso assim, eu acho que no geral é mais difícil falar do que escrever, assim, pelo menos no meu caso. + +"*

A15-E.12

PQ.: *O quê que você mudaria na aula do P. pensando em desenvolver a fala?*

M: *"Hum, deixe eu ver, eu acho que eu sou a pessoa menos indicada para falar o quê que mudaria, se bem que eu..."*

PQ.: */Não, eu acho que a opinião do aluno eh::: ele não é um expert em lingüística, mas...*

M: *"Ajuda né? É, não sei, o P. até que não, não tem tanto problema assim que ele desenvolve vários diálogos com a gente, tudo, eu acho que isso ajuda muito, leitura e tudo, mas tem situações por exemplo que não, sabe se perguntasse de outro professor eu tinha "n" coisas pra falar, agora do P. mesmo, assim, tem coisas que fica a desejar né, tem dias que a gente sai "ai meu Deus não aprendi nada", não sei, eu acho que tem que ter mais conversação + acho que é melhor. + +"*

A15-E.13

PQ.: *Faça uma reflexão sobre a sua produção oral, na sala de aula.*

M: *"Produção oral? No desenvolvimento?"*

PQ.: *É, a sua atuação nessa habilidade da fala.*

M: *"Ah, eu me esforço ao máximo assim pra, pra conseguir expressar do jeito né, que dizer, é eu acho que tá, não tá nem pra baixo nem pra mais, tá no normal pra mim tem que desenvolver um pouco mais, mas vamos ver com o tempo."*

A18-E.06

PQ.: *Teve dias em que você já saiu da sala da aula assim deprimido?*

PH: *"Ah, teve!"*

PQ.: */É?/*

PH: *"/Teve, ichi!/"*

PQ.: */Por quê?/*

PH: *"Por eu não ter feito uma boa aula, vamos supor, não ter desenvolvido, mas isso acho que, toda vez que você não faz boa aula você sai meio assim, não é deprimido, é..."*

A18-E.07

PQ.: */O que é fazer uma boa aula?/*

PH: *"Fazer uma boa aula? É você entender (incompreensível) da matéria, por exemplo, cê, cê naquele dia da matéria você se integrar na matéria, cê entender tudo que foi passado, não precisa ser tudo, tipo 80%, 90% assim é entendido por você, se você entende, só 50% aí você fica meio assim, pô, já desmotiva né, um pouco, mas ... +"*

A18-E.13

PQ.: *Você tocou num ponto muito importante, na (incompreensível), né, faça uma reflexão sobre a sua fala, habilidade de falar, em inglês.*

PH: *"Da aula, do tempo que eu comecei até agora?"*

PQ. *Mhum.*

PH: *"Eu acho que eu melhorei muito, mas é por causa que eu, é, de vez em quando havia amigos perto que falavam inglês também, então a gente escutava, teve uma época que, agosto do ano passado, ou não, começo do ano passado, eu tava quase falando fluente, porque um amigo chegava em casa e só conversava inglês então, escutava e falava, e ele corrigia os erros, "é assim assim e tal" e eu não falava nada em português, que dizer tinha que, então isso deu motivação, mas não por causa da aula de inglês né, ela ajudou mas, mas depois que por exemplo, o amigo sumiu, se formou, foi pra outro lugar, perdeu um pouco a fala, mas eu já tive melhor que hoje, em relação às aulas."*

A.17-E.01

PQ.: *Qual que é seu nome completo?*

N: *"R.R.O."*

PQ.: *ok N. qual que é sua opinião sobre as atividades pra desenvolver a fala que são dadas em sala de aula?*

N: *"Eu acho que até acho que são boas às vezes depende também um pouco do: muito do aluno mas em termos do método às vezes depende um pouco até do professor também, tem professor assim que às vezes deixa a gente mais à vontade força às vezes agente a falar mais e outros às vezes ficam mais o professor falando e mais ouvindo fita e tal, às vezes tem aquele de dar um assim ler um texto assim (incompreensível) todo mundo junto, então às vezes quando tá lendo todo mundo junto cê às vezes acaba não desenvolvendo porque às vezes cê num porque normalmente dá pra perceber melhor como que você está falando quando você está OUVINDo sua voz mesmo né, se tá falando junto cê acaba num sentindo muito bem como que, como que está, mas eu acho que (incompreensível) que é bom, pelo menos pelo que eu já passei até hoje, pelos professores que eu já passei eu acho que, que é bom, eu tenho às vezes uma certa dificuldade pra pra falar porque eu nunca tive, foi depois que eu entrei pro (curso) foi o primeiro contato que eu tive pra falar antes o inglês que eu tinha era mais aquele inglês que era a gramática básica mesmo, mais preparando pro vestibular aquela coisa assim então eu nunca tinha FALADO o*

inglês então eu cheguei peguei uma turma que eles já tavam tinha gente que já tinha feito inglês dois anos três anos, outros já tinham tido um contato menor mas já tinham tido um contato, então assim às vezes eu fiquei, eu sentia meio deslocada às vezes e eu tenho eu tenho uma certa dificuldade pra.: às vezes pra entender principalmente as fitas que às vezes eu acho que as fitas delas não são muito boas e: falam muito rápido (incompreensível) e: e pra pra falar também às vezes assim pra elaborar ou mesmo a pronúncia ainda tenho uma certa dificuldade até que pra ler pegar um texto e ler e compreender num tenho tanta dificuldade não, mas pra ouvir e falar eu tenho mais mais dificuldade mas eu acho que isso aí já é uma coisa minha mesmo e o fato de eu num ter tido nenhuma experiência antes e não pelo processo em si na (escola)."

A.17-E.03

PQ.: E você às vezes sente que, na sala, que cê tá na defensiva?

N: "É, às vezes, eu acho que às vezes, (incompreensível) não que eu me sinta assim, menos do que os outros, mas às vezes eu não consigo, às vezes o pessoal vai fala participa mais, e devido às vezes um pouco à dificuldade agente fica, acaba, sempre tem alguém às vezes que toma a iniciativa antes, o pessoal que né às vezes tem mais facilidade de se expressar e de falar, então às vezes acaba ficando meio passivo, assim meio na defensiva, às vezes sim."

PQ.: Seria o seu silêncio um tipo de defesa, cê quer dizer

N: "É, poderia ser encarado assim."

A.17-E.04

PQ.: E quando você comete algum erro em sala, cê sente assim desconfortável se é corrigida?

N: "Não, até que, às vezes a gente fica assim meio, meio sem graça né, às vezes de, qualquer erro que a gente comete a gente fica assim meio, meio envergonhada, mas eu não fico assim chateada e, de ser corrigida assim não, é até bom porque eu acho que é, é justamente nessas horas quando cê falha até que que aprende, talvez se eu falasse mais, errasse mais (incompreensível) talvez eu acabasse um pouco né, com essa, com essa vamos dizer com essa atitude meio defensiva e tentava às vezes pudesse aumentar mais a minha participação."

PQ.: Cê acha que a maneira como os erros têm sido corrigidos tá ok?

N: "Não acho que sim, acho que sim."

D.A01-E.01:

"..felizmente eu fiz opção por estudar língua inglesa, porque tenho muita facilidade em aprender a mesma e, além disso, pelo fato de eu gostar muito. Falar inglês para mim é um dos meus hobbies.

Meu gosto pela língua inglesa é tanto que às vezes converso comigo mesmo em inglês, além disso, procuro tirar o máximo proveito dos tópicos aprendidos na sala de aula day-by-day.sempre que vou ao cinema assistir a um filme, procuro ouvir atentamente a fala dos personagens e desligar-me da legenda, olhando para a mesma somente quando a fala de algum personagem se torna ininteligível para mim; aí sim, eu olho e, deste momento em diante, tento aprender novas palavras e utilizá-las no cotidiano. O mesmo acontece quando ouço uma música em língua inglesa....."

D.A01-E.02:

"Uma outra experiência diferente, porém muito importante e interessante para mim, foi quando....tive a oportunidade de conversar com nativos....."

D.A01-E.03:

"Eu imagino que a minha facilidade na aprendizagem da língua inglesa provém do fato de eu ser comunicativo. Por isso, sempre me relacionei muitíssimo bem com meus professores de inglês e com os meus colegas de sala-de-aula; mas em algumas situações, sinto me constrangido, com medo de errar, ao pronunciar palavras que não me são familiares - conhecidas. Mesmo assim as falo e, afinal, eu acho que o professor está na sala de aula é para fazer as devidas correções quando se fizer necessárias."

D.A01-E.04:

".....para mim, falar inglês é realmente algo que me proporciona prazer; gostaria de ter mais oportunidades de falar inglês."

D.A01-E.05:

"Há poucos minutos, acabou minha aula de inglês e, então resolvi lhe escrever contando que às vezes eu acho que sou muito falador, será que isso não atrapalharia as aulas? Apesar de eu tentar falar em inglês e, além do mais, são assuntos relacionados as aula."

D.A01-E.07:

"Algumas vezes, acontece coisas surpreendentes durante as minhas aulas de inglês, foi o que pude perceber na minha última aula de inglês; na hora da exposição oral parece-me que dá "um branco" e, daí, eu acabo errando aquilo que certamente estaria certo. Às vezes, por insegurança, troco na hora da fala o certo pelo errado, talvez seja por motivo de insegurança."

D.A01-E.08:

"Eu não tenho dificuldades para falar em outras aulas; esta dificuldade (.."dá um branco..") apesar de ser mínima, só acontece nas aulas de Língua Inglesa."

D.A01-E.11:

"Ser falador - um aluno que gosta de participar das aulas - faz parte da minha personalidade, tanto em inglês como nas outras disciplinas tenho eu o mesmo comportamento, mas às vezes este comportamento se acentua nas aulas de inglês, eu acho que é pelo fato de eu ter mais afinidade c/ esta disciplina, será?"

D.A01-E.12:

".....eu realmente não me acho inibido em sala de aula."

D.A03-E.01:

*"I don't use the English out the class, because I'm very timid, but sometimes when I was listening a music I was enthusiasm.
In the class, I was afraid when the teacher ask me something, I was very nervous and I often answer wrong."*

D.A03-E.03:

"About my English classes, I'm not satisfied yet, because I speak wrong I write wrong. I think I need study very much."

D.A03-E.05:

".....uma das coisas que mais me atrapalha, é a vergonha, eu tenho muita vergonha de falar, de me expressar, e isso, é uma barreira muito grande,"

D.A03-E.06:

"Eu quase sempre me sinto desconfortável na sala, ontem mesmo, foi terrível. Eu não estava conseguindo me concentrar, não entendi muito bem o que o XXX falou, e essa é uma situação que me deixa muito desconfortável.

Uma outra situação desconfortável que eu vivi, eu acho que a pior, foi quando eu estava fazendo Departures B. A professora fez um comentário, sobre o teste oral, com muita ironia, uma gozação mesmo, na frente de todos os alunos. Um erro que cometi, e que ao invés de ajudar-me, ela criticou."

D.A03-E.07:

"... tanto em uma aula de inglês quanto em aulas de outras disciplinas, eu me comporto quase que do mesmo jeito. Por exemplo, eu quase não falo, não tenho facilidade de expressão, eu só respondo, quando o professor pergunta, e se ele perguntar diretamente para mim. Já aconteceu, de o professor fazer perguntas pra sala, e ninguém responder, e mesmo eu sabendo a resposta, eu também fiquei calada.

Não era vergonha de errar porque eu tinha certeza da resposta, pra te dizer a verdade, eu nem sei o que é.

Bom, é claro que em uma aula de português eu me sinto mais à vontade, às vezes, eu fico muito tensa nas aulas de inglês, quando eu estou sendo avaliada, ou quando o professor me faz perguntas e eu não consigo entender o que ele está perguntando, ou mesmo quando eu entendo a pergunta, mas não sei responder."

D.A04-E.01:

"Sinto que existe muita timidez em sala de aula, talvez fosse necessário desenvolver alguma atividade para nós liberarmos mais e não termos vergonha em errar. Como sugestão, a música ajudaria bastante para desinibirmos."

D.A04-E.02:

"Realmente com grupo menores (+ ou - 8 pessoas) me sinto mais à vontade para falar. "

"Fatores que interferem negativamente em minha aprendizagem:..... _Minha dificuldade (talvez timidez) na conversação..."

D.A05-E.01:

".....faço Engenharia Mecânica e trabalho com iniciação científica no Laboratório de Vibrações. A literatura está totalmente em inglês e por isso já sinto a importância desta língua para a formação de um bom engenheiro mas não é só por este motivo que faço inglês. Acho muito interessante falar, ler, compreender uma outra língua."

D.A06-E.02:

"Para mim o mais problemático no estudo de uma língua estrangeira é a "desinibição". A partir do momento que vamos nos desinibindo, vamos nos sentindo mais seguros e tudo flui com mais facilidade.

D.A06-E.03:

"Acho que essa desinibição também vai diminuindo à medida que vamos aprendendo mais e mais, e com isto, adquirindo mais confiança em nós. Acho que o ponto "X" da questão é o

professor conseguir com que o aluno fale sem constrangimento e não se sinta "humilhado" quando corrigido. "

D.A06-E.04:

"Alguns meses atrás recebemos uma rápida visita de um inglês..... Tive oportunidade de conversar com ele poucas horas, e no começo, foi um horror! O medo de errar, o medo de não me fazer entender e ainda pensei o que o meu marido ia dizer dos meus quase 2 anos de inglês e agora...toda atrapalhada! Mal pronunciei um "Nice to meet you".....e o inglês ficou surpreso, arregalou os olhos e disparou.....Aos poucos fui controlando o meu nervosismo e + ou - depois de um hora eu já não estava tão preocupada se estava falando certo ou errado, eu queria era falar...."

D.A06-E.14:

"Eu ainda, infelizmente não tenho tido tempo de estudar mas, minha vizinha faz inglês há pouco tempo, na mesma professora particular onde eu estudei. às vezes ela pede para que eu ensine alguma coisa, pois ela está bem no começo. Noto que ela está sabendo e entendendo, mas na hora de falar...Talvez o medo de errar seja maior que a vontade de falar! Não sei bem ao certo o que acontece..."

D.A06-E.16:

"I think it's necessary to study more and to practice more, because when I started to speak English with that man I told you, in the beginning, it was a big problem for me, but (a medida que) the time was passing I could feel better and more and more free..."
If I have a good vocabulary and if I can practice a lot, this (constrangimento, insegurança) goes on! "(Pelo contexto, o que a aluna de fato queria dizer era termina/acaba e não continua)"

D.A06-E.17:

"Você pode perceber durante as aulas, como alguns alunos têm dificuldade em "soltar a língua", digamos: se descontraír, falar sem medo de errar, alto e em bom tom! Alguns agem assim e eu acho que unido talvez ao constrangimento, vem o pouco conhecimento em relação `a língua. Mas acho que quanto mais você estuda, mais isto vai ficando para trás (inibição, insegurança, constrangimento)"

D.A06-E.27:

*"Tento participar o máximo das aulas, me envolver e tirar proveito pois quase não tenho tempo de estudar em casa.
 "Não me sinto nem um pouco inibida para falar, e gosto de participar."*

D.A06-E.28:

"Acho que o professor deveria "cutucar" mais os alunos para que falem. Acho minha turma muito inibida pelo estágio em que estão. Às vezes gostaria de falar bem mais, mas falta oportunidade e o tempo é curto demais!"

D.A07-E.01:

"O uso que faço do inglês fora da sala de aula, atualmente se resume em leitura de textos técnicos".....e "pequenas e tímidas conversações esporádicas com amigos que dominam, quase sempre, bem melhor que eu o idioma falado ou escrito."

D.A07-E.02:

"Alguns traços pessoais são uma certa timidez em conversação, um bloqueio mesmo; reações inibidas, quando inquirido, em decorrência talvez, de um aguçado senso auto-crítico;....."

D.A07-E.03:

"Ando observando nas aulas, que uma boa maneira de aprender e também desinibir a conversação em inglês, é a simulação de situações cotidianas ou mesmo específicas."

"É também uma vantagem que vejo no XXX, como professor, essa maneira de provocar os alunos para criar (ou tentar) suas próprias intervenções,..."

D.A09-E.01:

"A presença de colegas novos também influenciou na minha timidez.praticamente não participei da aula.....Cheguei até a contar os minutos que faltavam para a aula acabar."

D.A09-E.02:

"Meu interesse pelo Inglês foi aumentando gradativamente.Eu comecei a me familiarizar com o professor e os colegas. Mas, mesmo assim minha participação na aula não é tão freqüente quanto a dos meus colegas."

D.A13-E.03:

"Quando falo alguma coisa em inglês e sou corrigida fico um pouco envergonhada, mas não fico chateada com isso. Afinal de contas todo mundo erra, e é errando e sendo corrigido que aprendemos alguma coisa. E como eu já disse (ou melhor, escrevi)anteriormente, tenho uma certa dificuldade para falar em inglês."

D.A15-E.01:

"Hoje foi feito um trabalho em grupo onde apresentamos um diálogo. A conversação na sala é muito importante para desinibir as pessoas, com a introdução de trabalhos em grupos é bom para ajudar no relacionamento com os alunos."

"Para mim o melhor meio de aprendizagem é através do tape e eu gosto muito de assistir filmes em inglês"

D.A16-E.02:

"Realmente eu me considero extrovertido. Quando a apresentação é em inglês preocupo um pouco mais do que se fosse em português."

5) AUTO PERCEPÇÃO

A07-E.05

- P - *Mudar alguma coisa no seu comportamento como um aluno de inglês, que que seria?*
 A - *"É seria realmente participar mais através de-da conversação em inglês dentro de sala, né? e-e praticar mais fora, né? ++ tipo leitura de..."*
 P - */hum/*
 A - *"Eu tava com, eu tava lendo agora, mais eu não preciso mais, eu tava lendo...é: um livro né, de: livro técnico né de inglês, né? isso ajuda sim, certas palavras que você aprende, né? (pra mim) na parte técnica né? não digo as palavras técnicas, mas as palavrinhas que sempre tem ++ no texto técnico né, então isso é bom! + fora isso ++ atividade extra, né (incompreensível) praticamente nenhum."*

A07-E.04

- PQ.: *E não houve dias em que você saiu da sala meio desanimado?*
 A.: *"Hum?"*
 PQ.: *Já houve dias em que cê saiu assim meio desanimado com +*
 A.: *"/Com o curso? Não./"*
 PQ.: *Com o seu desenvolvimento, com o curso, a aula?*
 A.: *"Não! Ah, num costume ficar preocupado com isso não + às vezes eu chego cansado é diferente, né ++ não por causa da aula, é diferente + diversos fatores externos ++ hoje, por exemplo eu estou cansado, fazendo falta muito, falta tempo, assim, acho que eu não dedico MUITO, realmente ao inglês, deveria dedicar mais. ++"*
 PQ.: *É isso mesmo que eu gostaria de saber ++ se você pudesse...*
 A.: *"/Mas por falta de tempo, a cada dia.../"*

A07-E.11

- PQ.: *Você é uma pessoa assim, que tem um senso auto-crítico aguçado?*
 A.: *"Auto-crítico? Ah, não sei, o que que cê chama de aguçado? Auto-crítico e aguçado?"*
 PQ.: *Você é exigente com você mesmo, com, gosta de (fazer) e fazer bem feito, exigir de você mesmo?*
 A.: *"Não, não sei se eu, às vezes né, depende, por exemplo, do inglês por exemplo eu não, eu acho que não tô dedicando né, eu sei que tenho dificuldade e nem por isso eu procurei muito + melhorar assim + não sei é de momento, né, vontade de aprender, esse tipo de coisa + no começo eu tava até mais, levando mais a sério, né, aí depois começou o período, começou as provas, aí acaba não tendo muito tempo e realmente deixando o inglês, em segundo plano, né, por exemplo pra prova de hoje eu não estudei nada, tava estudando pra uma outra prova. ++"*

A22-E.01

- W.: *"(incompreensível) assim, em tempos de cursinho, assim cursinho de inglês, né, o inglês que eu tinha era o inglês de colégio, tal."*
 PQ.: *Quer dizer, AQUELE inglês de colégio!*
 W.: *"É! Assim, até que, igual por exemplo, lá na minha cidade, lá (incompreensível) os professores são até muito bons, só que..."*
 PQ.: */De onde cê é?/*
 W.: *"Sou de Sete Lagoas".*
 PQ.: *Sete Lagoas que tem em Minas ou Mato Grosso?*

- W.: "Em Minas, no Mato Grosso é Três Lagoas. Sete Lagoas é perto de Belo Horizonte né, pro?"
- PQ.: /Sei./
- W.: "Lado de lá! É então assim só que:: eu preocupava muito assim em termos de inglês pra vestibular tal, então cê preocupava muito com vocabulário, até que assim, em termos de vocabulário eu não me sinto tão, agora em termos de, tanta dificuldade, mas em termos de pronÚNCIA e, eh (compreensão) né, porque na medida, em que cê num fala bem, cê num, às vezes cê não entende bem também, né, assim, principalmente quando é bem rápido, assim, uma conversa + quase normal, né, apesar de ser lenta eh::: quase normal, né + assim eu sinto que eu tenho dificuldade, mas por outro lado, assim, em termos de vocabulário também, porque a gente lida, a partir do 5º período nosso lá na (incompreensível) a nossa bibliografia de literatura é toda, em inglês mais técnico, né, assim uma coisa que não pode ser..."
- PQ.: Muito cognato, né?
- W.: "É! Isso! É muito termo que é utilizado também, já em inglês, não se traduz o termo né, então já facilita muito."
- PQ.: Você usa muito também o conhecimento SEU do assunto.
- W.: "Então assim eu já, entendo uma coisa pelo contexto eu sei, né, do que eu vi, geralmente é explicado antes, né, então isso ajuda muito também. Mas eu acho que até eu já falei, antes eu não gostava muito de inglês não, pra falar a verdade eu não gostava + achava que + pra que isso, tal, estudava porque tinha que estudar pro vestibular, aí depois que eu comecei a fazer o XXXX, né, aí eu comecei a gostar né, assim que, começava a pronunciar algumas palavras, entender alguma coisa, quando cê começa, é tipo aquilo que você não conhece cê não gosta, depois que cê começa a conhecer, a familiarizar um pouco, cê passa, assim, se você tem tendência a gostar cê passa a gostar, se cê não tem, cê já não gosta mesmo né? Mas eu vi que eu tinha tendências a gostar, e também assim, numa preocupação em termos profissionais, né, também, mesmo porque hoje em dia, no meu caso engenharia, acho que em todo caso na verdade, se você pretende alguma coisa, inglês tá se tornando indispensável! Mesmo, é, eu, costume às vezes abrir a Folha de São Paulo dia de domingo, tem aquela, emprego (incompreensível) ah, engenheiro tal, mas contando que fale, no mínimo inglês, no MÍNIMO, tem essa palavra no mínimo, então assim, cê já sabendo, e a concorrência é brava né, então cê sabendo um pouquinho mais, já ajuda né. Então assim, eu acho que eu comecei TARDE, assim, mas nunca é tarde demais pra começar, mas nunca, é tarde demais pra começar. Então assim, aqui, pelo que eu faço aqui dentro da escola assim, em termos de utilização do meu inglês no dia-a-dia, eu consigo, não tenho tanta dificuldade mais, mas eu queria sabe, assim, poder dedicar mais, pegar, ficar ouvindo a fita, tal, (reouvir) tal, mas, como eu te disse, o nosso curso ele exige MAIS, e fora (incompreensível) o que cê vai estar deixando de lado é aquilo que cê pensa que não vai tá te fazendo falta no momento, então eu, realmente eu deixo o inglês um pouco de lado. É ++ não sei, não vou dizer que é falta de esforçar não porque realmente o nosso curso, é dizer domingo é domingo, não tem jeito. É uma tristeza, eles estão até agora vendo se muda o currículo pra poder diminuir a carga horária que realmente é massacrante né, cê vê que um aluno que tá NORMAL num currículo, assim, ele não faz menos de sete disciplinas, sete disciplinas."
- PQ.: Pesadas.
- W.: "Pesadas e cada uma o professor quer que cê dê MAIS atenção a ela, não, tem dia que cê fica até com raiva né, porque cê tá lá dedicando, e o professor, pô cês tão deixando minha disciplina pra, terceira preocupação, lá então, infelizmente eu acho

isso, sabe? Mas eu queria assim, por exemplo, a minha pretensão, é ir fazendo o XXXX>

PQ.: /Eu não me lembro qual engenharia que é./

W.: “Química! Então, assim, ah, engraçado né, por exemplo, nós tivemos, esse final de semana, quinta, sexta e sábado, nós organizamos uma jornada de Engenharia Química, né, nós, o PET lá, organiza né. Então teve palestras, tal, e numa delas, um cidadão lá, da Petrobrás, que era da (REGAP) lá em Betim, falou, foi falar esse negócio de PETRÓLEO mas no final ele quis dar a dica dele assim, qual o perfil, tal, e ele não cansava de fixar inglês, inglês, inglês, aí ele falava, tem que saber inglês, então é sempre assim, isso vai (trazendo) aquela preocupação né, não, tenho que, sabe, e tal, isso aqui, então, eu pretendo, assim por exemplo, eu, formando aqui coisa e tal, continuAR fazendo inglês até estar numa condição de, assim, mas eu pretendo, formado, fazer uma coisa mais intensa, sabe? Assim, me dedicar mais, por exemplo, se caso eu for fazer mestrado pro exemplo, então às vezes eu vou ter mais oportunidades ainda de às vezes igual, eu conheço pessoas que pegam + professores particulares, turmas reduzidas que dá pra você ter aquela atenção, e um certo tempo que cê supõe que seja a mais pra você dedicar também, que eu acho que importante é, uma dedicação.”

A22-E.03

PQ.: Deixa eu te fazer umas perguntinhas aqui.

W.: “Hum hum.”

PQ.: Pra saber algumas coisas, umas opiniões, suas. Com relação às atividades orais, que são trabalhadas na sala, o que você tem a dizer, assim, sua opinião, sobre essas atividades, que são pra desenvolver a fala, ORAIS.

W.: “Orais, porque assim, eu realmente não tive outra experiência a não ser, esse tipo aqui, né de:: igual por exemplo, cê fala, fazer a leitura e então ficar perguntando, pra você responder, não é isso? Que ele fala na sala, por exemplo?”

PQ.: Mesmo essas em grupo.

W.: “Diálogos, assim, cê fala? Não, eu acho super interessante. Teve uma época nos anos anteriores a gente fazia um tipo de um teatrinho né, tal, então eu acho que isso também era, ajudava, a forma de fazer também, eu achava, até melhor, mas agora, igual eu te falo, assim, eh::: eu não tô sendo assim, objetivo, deixa eu ver mais, o problema é que eu não tenho outro...”

PQ.: Cê gosta desse tipo de atividade? Cê acha que surte efeito, trabalhar em grupo, fazer perguntas, responder, eh:: debate...

W.: “Cê sabe como é que eu vejo, assim particularmente, de, às vezes não, por minha parte, porque eu digo assim, igual por exemplo, eu chego, nas aulas de inglês, MUITO cansado, então sem muito Ânimo pra poder participar ali, tá, sabe porque igual, por exemplo, segunda-feira, antes dessas aulas eu tenho, oito aulas, na quinta-feira, eu tenho oito também, eu tenho seis, antes dessa, mas na quarta-feira eu já tive nove, porque minha semana vai até quinta, em termos de aulas, fora as outras atividades, então eu já chego aqui, na segunda-feira eu chego cansado, na quinta-feira mais cansado ainda, né, mas, assim, sem muito vigor pra, a maneira que eu fico dá pra, se eu tivesse menos cansado, igual eu tou te falando, particularmente, eu acho que, surte um efeito sim! Mas o MEU problema, eu digo assim por isso, da forma que eu chego.”

A22-E.11

PQ.: Você gostaria de mudar alguma coisa em você como aluno de inglês, como aprendiz de inglês?

W.: "Sim, eu já até havia falado, eu queria ser mais dedicado do que eu sou em inglês. Eu comentei anteriormente."

PQ.: Tempo?

W.: Tempo.

PQ.: Dedicar mais tempo?

W.: "Dedicar mais tempo. Realmente pegar, estudar inglês, estudar com prazer de estar aprendendo, pegar a fita, ouvir várias vezes, tal, tentar reunir com alguém que saiba falar, é, saiba, já tenha mais experiência do que eu, tal. (Eu tava) conversando nas brincadeiras mesmo, assim, do dia-a-dia, tal, eu tinha vontade de fazer isso, mas como eu já disse também, o meu curso, (engenharia) ele suga muito, então, aquilo que você tem mais flexibilidade é que cê tem que, infelizmente o que acontece é isso, cê deixa um pouquinho. Talvez falta pra mim também assim um pouco mais de organização, sempre é assim, talvez cê pensa, puxa, se eu fosse mais organizado, assim, controlasse direitinho o tempo, aproveitasse ao máximo o tempo eu poderia estar satisfazendo, mas infelizmente eu não tô assim, (ligado) mas sempre é uma coisa, naquele momento, deixo uma coisa de lado faço aquilo e aquele corre-corre né, então é isso que eu queria modificar né, queria não, aliás é uma coisa que se Deus quiser eu vou fazer ainda (incompreensível) inglês agora vai ter que fazer parte da minha vida né, sei lá até quando, vai ter que fazer MUITO, ainda porque profissionalmente me exige isso, né, e por outro lado eu agora, é, por querer, né, porque preciso e quero, né, então, eu vou ter que arrumar esse tempo, mais cedo ou mais tarde."

A22-E.14

PQ.: O quê que te motiva mais a participar, que faz com que você se envolva mais na aula de inglês?

W.: "Ah, quando tá, em tudo, eu tô motivado quando eu tô entendendo, eu tô participando, eu tô entendendo, eu tô, sabendo tal, é, e quando eu não tô, desanimado, em termos (incompreensível) cansado, eu julgo muito é esse ponto de chegar, cansado nas aulas, porque, geralmente numa, esse tipo de, por exemplo, quando vai começar (incompreensível) quando a gente fazia teatrinho, apresentar aquelas, então aquilo me motivava, eu gostava de fazer, tal, de participar, tal, é que esse semestre a gente não teve."

PQ.: /(De apresentar também.)/

W.: "É, é exato, apresentar, agora esse tipo de apresentação que ele tá falando agora aí que a gente vai fazer, eu não sei se eu entendi bem, mas é, pelo que ele falou a gente vai vir aqui falar o que entendeu, o que é que fala o artigo, uma coisa que, por exemplo no nosso caso até que a gente de vez em quando faz né, cê lê o artigo tal e vem explicar pros demais do que que se trata aquele artigo, falar (incompreensível) na nossa língua isso aí é a primeira vez, eu tô até, se for desse jeito mesmo que eu tô pensando que é, que ele falou lá, então até empolguei, eu falando inglês, explicar isso aqui, vai ser, legal. Porque o que a gente geralmente fazia é somente é, montava um DIÁLOGO, uma coisa assim e, representava né, em grupo assim tal, chegava lá, igual muitas vezes a gente já fez né, teatro de restaurante, sabe restaurante, aquelas lições que tinha tal (incompreensível) outra, NOSSa, era o maior, assim, tinha gente que fazia coisa muito engraçada, então cê, acho que, cê ria, cê participava junto com os outros, os outros participavam junto com você, eu achava, interessante aquilo."

A16-E.02

PQ.: O que que cê acha do clima, do ambiente de sala de aula?

Z.: "Olha, eu gosto! Cê ta falando em relação ao professor, ao tratamento com a gente?"

PQ.: Tanto, assim, aluno x aluno, professor x aluno esse relacionamento, o clima que esse relacionamento gera.

Z.: "Olha, eu, não tenho nada contra, eu acho, normal né?" (incompreensível)

A16-E.06

PQ.: Você é mais do tipo que arrisca a falar, que toma a palavra ou mais do tipo calada?

Z.: "Calada. Ah, eu sou BEM calada. Não gosto de perguntar, não gosto que me perguntem."

PQ.: Por quê?

Z.: "Ah, não sei, eu acho que eu sou um pouco tímida nesse ponto, sabe? É, eu não gosto de perguntar, não é só no inglês, eu não, no curso também, eu QUASE nunca pergunto, eu não pergunto nada praticamente, é difícil professor ouvir minha voz não sei, acho que é porque, eu fico sem graça, às vezes cê pergunta um negócio que não tem nada a ver."

PQ.: Cê preocupa com a imagem que as pessoas tão fazendo?

Z.: "É! às vezes é isso".

PQ.: Com o julgamento?

Z.: "Um pouco de vergonha, sei lá, não sei, mas eu não gosto não."

PQ.: E você gostaria de mudar alguma coisa no seu comportamento pra você render mais?

Z.: "Ah, justamente isso, eu queria que eu fosse mais, mais, eh, que eu tivesse mais coragem né, às vezes cê tá perguntando e a pessoa tá te perguntando cê aprende mais, não é, cê tá, é cê tá sempre criando dívida e tudo porque, igual eu, sempre fico meio calada, às vezes eu não presto atenção nas coisas, aí seu eu tivesse perguntando e a pessoa me perguntando também, né, aí eu estaria aprendendo mais, eu acho."

A23-E.05

PQ.: Já houve dias em que cê saiu de aula assim meio chateada, deprimida, desanimada, com o seu rendimento, com alguma coisa que tenha acontecido?

Z.: "Ah, já, tem dia que eu saio meio desanimada né, mas eu acho que a culpa é minha mesmo ++ tem dia que a gente tá MUITO cansada, porque tem, teve aula o dia inteiro aí depois tem aula de inglês, aí que já vem aquela carga do dia inteiro, aí cê não tem um rendimento, eu não consigo prestar atenção é, fico voando, sabe? Aí me pergunta eu não sei responder, não sei nem o que que tão falando na aula, aí eu acho ruim esses dias, assim a gente fica um pouco desanimada né?"

PQ.: Mas são fatores externos.

Z.: "É externos."

A23-E.07

PQ.: Como é que cê imagina o aprendiz de inglês ideal?

Z.: "Ideal? Ah, não sei, ah ideal, ideal seria se:: seu eu pudesse praticar né, se eu tivesse tempo, porque tá faltando tempo demais, então, ah! eu acho que é isso, praticar e estudar, principalmente inglês, se a gente não tiver praticando, não tiver estudando sempre cê não aprende né?"

A14-E.05

PQ.: Já houve dias em que cê saiu da aula assim desanimado por algum motivo?

L.: *"Ah, não! Às vezes sai desanimado mas é porque a gente tá muito cansado mesmo, o dia inteiro aqui, mas em relação à aula eu nunca saí desanimado não! Do inglês especificamente nunca saí desanimado não."*

A20-E.04

AR.: *"E ele tem aquela revista "Speak Up", eu adoro aquela revista né, pelo jeito..."*

PQ.: *Cê ouve?*

R.: *"Sim, ouço! Eu procuro ler as reportagens antes né, e depois ouço! Agora na hora que chega na parte das entrevistas, sabe, aí as pessoas usam uma linguagem mais coloquial, aí eu fico perdido, sabe, eu não sei se + são boas! E aí que eu fico um pouco assim até frustado, assim, pô mas falta muito ainda pra aprender né, e às vezes até fico até, me crucificando não é a palavra, fico até, me regulando porque eu acho que não tô me dedicando o quanto eu deveria dedicar pela importância que língua representa na minha vida, pro meu curso né, pro meu sucesso. Porque eu ainda, eu acho que eu ainda sou um pouco, estudante secundário nesse sentido, sabe? Eu priorizo muito a faculdade, minhas provas, eu sou aluno de iniciação científica, eu faço pesquisa lá no departamento, mas, me, acho que me dedico até razoável, esse último, esse semestre pra mim foi bem, enrolado, meu orientador até se queixou um pouco, mas eu me dedico bastante, mas chega em época de provas, eu realmente, eu largo, sabe, minhas atividades, largo tudo, as minhas férias aqui pra ficar estudando, e acho que até o inglês fica um pouco prejudicado nesse sentido! Então seria essa, seriam os pontos que eu acho mais importantes na aula de inglês são os trabalhos orais, os trabalhos em grupo, simulações do cotidiano de uma pessoa né, porque eu acho que a linguagem técnica, a língua técnica, o trabalho, como eu faço pesquisa, a maior parte da pesquisa é por simulação né, simulação de sistemas elétricos, a parte técnica não vem ao caso, mas eu consulto muitos livros em inglês né, são catálogos, são bem fáceis também, algumas coisas cê não entende, mas, eu fiz uma, eu fiz até um curso aqui com a professora C., cê deve conhecer, curso de inglês instrumental, ajudou um pouco também; eu já seguia mais ou menos as coisas que ela falava sem saber, mas ela acaba mostrando algumas técnicas né, que você podia até ter aprimorado que eu não aprimorei."*

PQ.: *Trouxe pra um nível mais consciente.*

R.: *"Isso! Cê faz muitas coisas, sem saber né. Eu tive uma sensação dessa também quando eu tava dando aula particular em Salvador, tava dando aula pra primário, secundário, coisas que eu assimilava sabe e não questionava e, passei a ensinar as pessoas né, e comecei a entender algumas coisas, coisas assim tão bobas que eu apenas aceitava né, e não questionava eu entendi o porquê delas, pra mim era suficiente, tava certa né. E acho que a gente vê isso até hoje né. Eu falei tudo ou não?"*

A20-E.06

R.: *"Você às vezes sente que fica na defensiva em sala de aula?"*

R.: *"Na defensiva?"*

PQ.: *Por algum motivo?*

R.: *"Na defensiva cê fala assim, se eu quero me omitir de algum, alguma coisa?"*

PQ.: *Se omite de participar, cria alguma barreira entre você e o outro?*

R.: *"Durante as aulas? Durante o aprendizado?"*

PQ.: *Isso!*

R.: *"Não! O que pode acontecer, como às vezes acontece, é eu chegar na sala assim, é, sem muita vontade, sabe? Assim meio cansado, com um problema que aconteceu fora né, e foram muitos esse semestre, problemas de ordem pessoal mesmo, às vezes*

até, aconteceu até algumas aulas do P. perguntar alguma coisa pra mim e eu não saber nem o que ele tava falando, mas assim no sentido de, tentar me omitir de, aprender, de participar, de falar, eu acho que não. Muito pelo contrário, naquilo que é participação, eu (tento) ser voluntário, quando ele quis fazer as provas orais eu fui um dos primeiros a levantar o braço pra, fazer logo esse negócio, gostei pra caramba desse teste oral, foi até bom você tocar, o jeito que ele fez, sabe, de, cê eu acho que não tava presente, cê tava, tava viajando né?”

PQ.: /Tava viajando/

R.: “Mas o meu tema era, qual? Ah, era de um (Fish Business) é? é uma reportagem sobre banda de rock que tinha um nome estranho, qual era o nome da banda? Ah, “Emotional Fish”, era uma banda de rock irlandesa né, que tava fazendo sucesso, e nessa revista Speak Up tinha uma reportagem sobre a cidade, que, eu tinha lido a reportagem né, então logo quando ele pensou, nessa, na possibilidade de fazer essa prova né, aí eu gostei (incompreensível) primeiro que eu tenho, eu já tenho tendência né, porque eu dei aula particular em Salvador, eu já gostava do que eu fazia, eu já tive experiência aqui em dar aula, no curso de Eletrônica Básica, num curso que tem aqui, cê já ouviu falar, Curso Produza, tem pregado nesses ônibus aí um adesivo, “Técnico em Eletrônica,” já dei aula (incompreensível) sempre gostei de dar aula, eu estudo, tô me formando na universidade com intuito, sabe, de ser professor universitário, eu gosto dessa área, tento, tentarei fazer mestrado, então quando tem disciplinas na Engenharia Elétrica que é para dar seminários, você pega às vezes um artigo, lê né, a maioria é em inglês, depois (incompreensível) eu GOSTO desse ambiente, sabe? Tô doido pra participar de um seminário de iniciação, se Deus quiser esse semestre, esse semestre não, esse ano eu vou participar, então já foi mais uma forma de me impor, agora eu vou fazer isso em inglês né, eu achei interessante! E fez um resumo da reportagem né, (voltando) aos tópicos e tirei, quer dizer, aí nisso eu tive a idéia de, tentar ler os tópicos e tentar divagar sobre aquele assunto né, mas, senti MUITA dificuldade na apresentação, sabe? Eu acho até que eu me comunico bem com as pessoas, na época que eu dava minhas aulas também, eu tenho firmeza nas coisas que eu falava, não me perdia, não me perdia na hora de falar, mas no inglês eu SABIA as informações que eu tinha que passar e não, realmente me faltou vocabulário, sabe? Me faltou, acho que falta MUITO vocabulário pra mim, mas foi bom.”

A20-E.10

PQ.: Ah! eu tô achando, eu tô assim intrigada é que durante o semestre, nas minhas observações eu te achei assim, extremamente calado, não toma a palavra, não toma turnos, não inicia turnos, mas você é uma pessoa muito fluente em português. Por que será?

R.: “Não, eu toquei assim por alto né, mas não tem jeito de esconder e não teria nem porque esconder, ainda mais é importante constar isso no trabalho, pra você entender né, cê tá achando até contrastante né, o que eu te falar pela minha atitude na sala. Esse semestre foi, foi BEM diferente dos semestre que eu já tive na faculdade! É:: mais por, eu namorei uma garota muito tempo, foram, agora vem o lado sentimental, eu vou tentar falar rápido, tem muito tempo que eu falo, muito tempo mesmo, foram oito anos de namoro, e esse semestre eu tive uma guinada na minha vida foi, terminar com ela né, e:: tive +”

PQ.: Ela é de Salvador?

R.: “É, ela estuda aqui. Ela faz Odontologia, e ela veio pra aqui pra Udia, como eu te falei né, eu tinha feito opção por Udia, pra ela poder vir também, lá em Itajubá não seria, e ela veio pra cá, sabe? Por minha causa e ficamos juntos até o começo desse

ano. Aí nos separamos de maneira bem, chata até por sinal, e esse semestre eu, pra não ficar pensando nessas coisas né, foi por opção minha até né, eu, acabei saindo com muitos amigos, saindo pra muitas festas, minha dedicação foi BEM fraca, em todos sentidos, sabe? Eu senti isso! Tanto no Inglês, tanto na faculdade, tanto na pesquisa; os meus amigos têm comentado! O meu desempenho acadêmico foi BEM fraco esse semestre, eu acho que eu vou conseguir passar em todas as matérias, apenas uma que eu tô "perigando", tô muito preocupado com ela, que eu tô cursando o oitavo período né, foram setes períodos sem reprovações, com boas notas, vamos dizer assim, não sou nenhum brilhante, nenhum aluno brilhante, mas me considero acima da média, porque a média em engenharia já é bem fraquinha né, muitos alunos reprovam né, e (incompreensível) tem refletido também no inglês, muitas vezes eu vim pra cá, eh::: faltei a algumas aulas por causa disso, (não) tenho contato com ela, outras coisas, festas, sabe? E realmente eu acho que refletiu tanto no inglês como cê reparou, cê imagine que você, você não me conhece o suficiente, me conheceu esse semestre e senti isso né, mais pelo seu trabalho, imagine as pessoas que têm contato comigo."

PQ.: *É! Como é que pode afetar né, a vida acadêmica e, o ser humano é, ele é uno né, não tem jeito de você separar, o profissional, o...*

R.: *O lado sentimental né?"*

PQ.: *O lado sentimental.*

R.: *"Por várias vezes minha pesquisa, eu ficava trabalhando, de vez em quando parava assim, sem nem saber o que tava fazendo."*

PQ.: *Oito anos de relacionamento é muito coisa né?*

R.: *"É. É sim!"*

A20-E.12

PQ.: *'Cê acha que a sua auto-estima tem a ver com as suas atitudes em sala de aula por exemplo?*

R.: *"Será que tem? Não tem como uma pessoa negar isso né. Você, você é, todo mundo na sociedade, no trabalho, no estudo né, no esporte, eu gosto pra caramba também de esporte, gosta de, de se destacar nas coisas né, eu acho que pelo próprio reconhecimento social, porque eu não acho que seria negativo, isso!"*

PQ.: *(E perante você mesmo?)*

R.: *"A você mesmo! A satisfação que cê vai ter né. Cê se tornar uma pessoa mais, sei lá, mais sociável, sei lá, mais, eh::: respeitada né, isso acaba facilitando, abrindo algumas portas pra você. Então no inglês influi, com certeza influi. Seria altamente frustrante pra mim, entrar numa sala de inglês e ser o aluno mais fraco dessa turma né. Então eu acho que a partir do momento que eu sentir isso, eu vou mudar, acho que até mudaria o meu jeito, seria mais dedicado. Como acontece também na faculdade. Esse semestre pra mim tá, assim, eu tenho me feito essa auto-crítica."*

PQ.: *Cê acha que seus problemas afetivos fizeram com que sua auto-estima baixasse?*

R.: *"Com certeza! E, inclusive esse semestre, eu tenho feito, praticado bastante esporte, bastante esporte não é o caso, eu tenho, jogado mais bola, andado de bicicleta, eu tenho, jogado tênis, peteca, sabe? Tenho aprimorado coisas que eu não fazia antes, na época que eu namorava, tudo, porque essas coisas eu SEI fazer bem, eu não sou o melhor, mas não fico por baixo, mas eu acho que na turma, no inglês, acho que meu nível era vem equalizado, acho que não existia muito contraste, não! Pessoas que sabiam muito, pessoas que sabiam pouco. O que não aconteceu no "Departures A" tinha pessoas que sabiam bastante, tinham pessoas que não sabiam nada, o que eu acho que é normal né, e pessoas que pensam assim, pensam que nem eu, priorizam a*

faculdade, deixam o inglês de lado. Às vezes querem apenas ter o, o, sei lá o, o direito de falar, não é o direito de falar? Querem mostrar pras pessoas que tão aprendendo inglês. Ah! tô fazendo inglês, vai lá ver tão apenas frequentando, tem muito disso."

A20-E.13

PQ.: E com relação ao seu senso auto-crítico. Você acha que cê tem um senso crítico aguçado e isso, em que medida que isso influi na, na sua aprendizagem de línguas?

R.: "Não, eu o tempo todo, eu fico, eu me questiono, talvez eu não faça um questionamento proFUNdo né, quer dizer, eu não vou muito a fundo assim nas coisas né, o pessoal pega através de lógica, isso, por causa disso, por causa disso, mas, muitas vezes eu paro, penso, às vezes eu tô ouvindo música, tô parado sozinho, penso, na semana que eu faltei no inglês, quando eu cheguei na sala, todo mundo falou, "oh, turista! tudo bom né, nunca mais cê veio na sala", eu não gosto de ouvir esse tipo de comentário porque eu nunca ouvi né, eu sempre fui um cara, que nunca faltei Aula, que nunca ouvi esse tipo de comentários, até iniciação o pessoal falou, (incompreensível) e era chato pra mim. Eu percebia que tava acontecendo aquilo, queria mudar mas ao mesmo tempo outras coisas me influenciavam para continuar mantendo minha atitude, continua atrás no escuro, me protegendo, mas, em muitos momentos na época de normalidade já me fiz crítica, já mudei meu comportamento, tentei melhorar, agora se foi, se foi uma melhora sensível, se foi o que eu esperava, se foi o que minha atitude deveria ter mudado, aí eu não sei né, algumas coisas eu não consegui superar, outras coisas não consegui e, e acho que é natural né, de qualquer pessoa, Eu tenho que dar uma guinada, mas hoje, esse final de curso já tá BEM melhor, comparado, como eu te falei foi em fevereiro, carnaval, janeiro, por aí, que aconteceram essas coisas."

PQ.: Bem no começo das aulas.

R.: "É! E começo das aulas geralmente é uma fase mais leve, não tem muitas provas, aí você acaba se habituando com determinada rotina, tava gostando daquela rotina né, escondendo algumas coisas né, achando que tava escondendo, e no final do semestre quando cê vê, cê tá plantando as coisas que cê colheu né, e agora eu tô bem mais estável, eu tô achando que tá tendo uma calmaria nas tormentas, e vou pelo menos tentar, voltar a ser o que eu era e melhorar né. Não adianta falar isso né. Eu tenho que mudar realmente de atitude!"

A02-E.16

PQ.: Interessante. E a última pergunta + existem situações na aula que geram ansiedade pra você ?

A.: "Ansiedade, dúvidas, que não são, eh:: + que eu não consigo:: + saber do + significado, dúvida com relação a alguma palavra e que:: + ela seria a chave pra você entender uma sentença + certo ? Principalmente quando eu tô fazendo prova, sei todas as palavras da sentença mas tem uma lá que é a chave né, pra poder ligar uma e outra, se forem duas né, aquilo me dá ansiedade porque eu fico tentando + mas aí vem a aquela questão que eu aprendi (incompreensível) a você substituir palavras pra ver se dá um sentido e tentar bola pra frente né, não ficar preso àquela palavra, principalmente em prova de vestibular né + os professores dão muita dica desse gênero pra você ir substituindo palavras pra poder dar um sentido, mais lá na frente você vai ver que aquela palavra não tem lógica no contexto + né + então isso é um fator que me deixa ansioso + ir pra aula sem saber a matéria, por exemplo estudos dirigidos que você tem que estudar antes pra poder né + eh:: fazer um comentário + de repente não houve tempo pra fazer isso então isso me deixa ansioso

sabe? A questão de não saber, não entender também me deixa muito ansioso + com vontade de + sabe? ++”

PQ.: Com relação a tipo de atividade, não tem nenhuma que te deixa desconfortável não?

A.: “Eu acho que qualquer atividade que esteja trabalhando uma determinada matéria que eu não domine certo? Me deixa assim meio inseguro + sabe? Porque justamente está faltando disciplina + pegar mesmo a matéria e + sabe?”

A05-E.07

PQ.: E tem alguma coisa que você gostaria de mudar em você, no seu comportamento como aluna de inglês? Que acha que seria benéfico?

A.: “(eu gostaria,) você diz eu mesma mudar?”

PQ.: É.

A.: “Com relação ao meu comportamento?”

PQ.: Comportamento, atitudes em sala de aula.

A.: “É, poderia ser mais desinibida pra poder falar, assim na ESCRITA, eu não tenho muita dificuldade não! + mas seira me desinibir mais! Como eu não sei ++”

A12-E.06

PQ. E se você pudesse mudar alguma coisa em você, como aluna, de inglês, o que você mudaria?

D.: “Cê fala DENTRO da sala?”

PQ.: É.

D.: “É esse lado aí né, participar mais da aula, e fora da sala eu acho que eu tinha que dedicar mais, estudar mais, ouvir mais música, ver um vídeo prestando atenção mais na, na audição do que no, no...”

PQ.: /na legenda?/

D.: “Mas eu não tenho tempo pra isso, assim, chega no final de semana, eu quero é descansar, então eu num quero nem ver caderno +”

A12-E.08

PQ.: O que você acha do relacionamento professor-aluno, aluno-aluno (incompreensível) na sua opinião?

D.: “Na minha sala eu acho que, é legal, num tem nenhum assim, atrito, às vezes o professor pode até ficar nervoso e tal, mas é uma coisa assim passageira, num vejo (incompreensível), porque tem professores que às vezes, não é que ele implica com o aluno, um aluno muito displicente, dá desgosto pro professor né, ali na sala acho que num tem ninguém, apesar que aparentemente parece que nós todos somos displicentes, mas, é eu acho assim, que é pelo fato de que todo mundo trabalha, ali já sai dali ++ correndo, num tem tempo de .”

PQ.: /acaba não sendo uma questão de prioridade, né/

D.: “É (incompreensível) a maioria num tem tempo nem de esperar a aula acabar né, (incompreensível) já tá atrasado pra ir trabalhar, nós num somos, eu assim, nós num somos uma classe ideal, mas, dentro do possível acho que cada um procura ++ a gente falha muito né, e a maioria dos alunos falta muito à aula ++”

A13-E.08

PQ.: Se você pudesse mudar alguma coisa em você, no seu comportamento como aluno de inglês, o que você mudaria?

E.: “Como? No comportamento?”

PQ.: *É, comportamento, atitudes em sala de aula.*

E.: *“+ Bem, isso eu tenho que pensar o quê que tá né, o quê que tá faltando pra...”*

PQ.: */pra você, pra você desenvolver mais/*

E.: *“+ Eu acho que a cada aula você tem que estar ali consciente que cê tá ali pra aprender né, e se você começa a se distrair você tem que ligar de novo, e estar sempre, uma coisa que eu, tento sempre é estar sempre ligado no, na pronúncia das palavras quando o professor conversa, você ver como que é, como que ele fala, porque o professor fala com desenvoltura, nós, por exemplo, vamos falar uma frase, muitas vezes a gente sabe o que tá escrito, por exemplo, se eu vou falar “How are you?” eu posso dizer “How ARE you?” “How are YOU?” Né, então tem esse tipo de entonação, então isso é uma coisa que é importante tanto no professor você estar sempre ligado com o que ele tá falando, eh, fala a frase todinha, e também na fita, agora é, é mais é isso, eu num sei, a gente tem sempre a característica de por a culpa nos outros e se esquecer da gente, mas eu acho que o principal é a gente (risos) + e estudar mais, o que precisa mesmo é de estudar, é como ele tem a fita em casa, agora a minha falha que tá sendo esse semestre, é falta de tempo de ficar lá, duas horas, quase todo dia pelo menos, estudando, escutando a pronúncia ou lendo alguma coisa em inglês, até que ler em inglês eu li um pouco, mas eu preciso mais é de ouvir.”*

PQ.: *E é leitura mais de textos acadêmicos.*

E.: *“É eu li textos acadêmicos, e eu tenho uma, eu sou cristão né, e eu tenho uma bíblia em inglês mas é um inglês muito arcaico, então de vez em quando eu dou umas arriscadinha nela.” (mas é complicado!) (risos)*

A13-E.09

PQ.: *Que tipo de atividade na aula, que te deixa mais motivado a participar?*

E.: *“Mais motivado? +”*

PQ.: *Que te envolve mais +*

PQ.: *É, uma que tinha que envolver mais por exemplo, são + aliás, os diálogos me envolvem muito, mas o dia que você está meio na fossa, que cê tá cansado, dá preguiça, mas uma das coisas que me envolvem é o diálogo entre os alunos, que a gente e o professor TENTA, isso é uma coisa importante que ele faz, tenta, a gente por nossos termos, por as idéias da gente, os diálogos me motivam mas o dia que eu tou com preguiça também, eu fico desanimado de ter que fazer os diálogos, (risos) eu não sei como, assim, essa turma de inglês nossa que você tá trabalhando aí, nós todos fazemos engenharia, e a maioria daqueles alunos ali são alunos de, vamos dizer, são a NAta, porque todos nós que estamos ali somos pesquisadores da universidade, e pra você ser pesquisador você não pode ter reprovação, cê tem que ter uma média relativamente boa, E pra você ser um aluno desse tipo, tem que estudar, e eu estudo muito, então muitas aulas nós chegamos ali, a aula é à noite, nós já deitamos, ali, a aula é à noite, nós já deitamos na noite anterior duas horas da manhã, já o dia inteiro assistindo aula, seis aulas e o outro dia (incompreensível) laboratório, em cima do computador, por exemplo, é o meu caso, então quando você chega na aula de inglês, cê tá precisando na verdade é de estar deitado (incompreensível), então muitas vezes a gente tá desmotivado, mesmo que tenha atividades que em outras ocasiões nos motivariam, talvez por você estar cansado cê fica com preguiça né, até o professor já tá com preguiça nesse horário.*

PQ.: *É, ele já deu quatro aulas, né, é a quarta aula dele.*

E.: *“Inclusive, vale ressaltar que esse semestre passado que eu falei com você que eu falava inglês bem e tal, não é que eu falava bem, talvez eu era mais motivado né, eu fazia às sete e meia da manhã, o inglês, quer dizer a primeira coisa que eu fazia no*

meu dia era ir pra aula de inglês, eu acho que é diferente também, o horário é importante + a escolha do horário.”

PQ.: É a primeira aula sua e a primeira do professor né?

E.: “É, isso mesmo.”

A03-E.10

PQ.: É + + como é que cê imagina o aluno ideal, aquele que você gostaria de ser?

A.: “+ Eu gostaria de ter mais tempo pra me dedicar, pra eu poder estudar, e gostaria de ter menos vergonha, ser menos tímida sabe, ser, assim, chegar e, ter coragem de fazer como muitas pessoas fazem, brinca sabe, chega falando inglês, conversa com o outro, às vezes antes de começar a aula, aqui mesmo, tem alunos que chegam falando inglês, conversam um com o outro né, eu num consigo fazer isso, sabe, eu sou muito tímida pra chegar, às vezes falam comigo em inglês e eu respondo em português, eu tive um amigo também que ele descobriu que eu fazia Letras né e conversava sempre comigo né, era a minha oportunidade de desenvolver, era uma pessoa que estava assim, se pondo, pra me ajudar, sabe, conversar comigo e eu não soube aproveitar, foi uma, eu não me perdôo por isso, sabe, eu fui cortando, cortando, cortando ele, até falar assim “não, não, eu não sei, eu não entendo nada, não fala comigo em inglês não”, sabe, “conversa comigo em português”, eu não soube aproveitar, foi uma oportunidade que eu joguei rio abaixo + e hoje eu fico sem graça.” (incompreensível)

PQ.: / (incompreensível) /

A.: “Fala comigo alguma coisa né, agora que eu, mas também eu tava no começo né? eu tava assim, acho que no segundo semestre lá na universidade, eu não fazia inglês aqui, eu tinha uma dificuldade, assim, eu tinha o inglês de colégio estadual só, então é por isso que eu ficava assim, não é com vergonha, é porque eu não entendia mesmo, sabe, nada, e daí eu fui cortando, eu falava “não, não conversa comigo em inglês não” né, ele às vezes brincava e eu falava “não, pode falar em português que eu não”, às vezes até entendia alguma coisa, mas falava “num tou entendendo nada, não vou nem responder”, daí agora, é uma oportunidade que eu perdi mesmo. +”

A10-E.08

PQ.: Tá, se existisse, se você pudesse mudar alguma coisa em você, como aluna de inglês, o quê que cê mudaria em você?

C.: “O quê que eu mudaria? Ah, eu estudava mais + eu estudo meio pouco (risos) eh, assim, o meu contato com inglês não é muito grande, mas sempre tem jeito de fazer ficar maior, lá no meu curso muitas matérias eu estudo em livro de inglês, mas não melhora muita coisa não, (incompreensível) lê um livro, uma revista, (incompreensível) interesse pessoal, acho que vai mais né, melhora, também é por exemplo é, se tivesse né, é não, não tem não, não sei, é outra coisa por exemplo, se eu tivesse, é, alguma amiga, ou algum conhecido que soubesse bem inglês, disposto a falar, se dispusesse a conversar, era uma coisa boa, eu até conheço, mas eu nunca falo, assim (risos) eu acho que se fizesse isso, melhorava.”

PQ.: / sempre, sempre que, a gente sempre quer treinar com pessoas que a gente conhece que falam, mas acaba a lei do menor esforço /

C.: “/É, até o meu namorado, ele uns tempos atrás ele tava querendo conversar só em inglês, ele falou, “eu vou conversar mais com você, então você vai conversar em inglês comigo”, nem, eu não quis, eu falei, “ah não (incompreensível) (risos) sem compromisso”, aí, mas eu acho que se, se houvesse um esforço maior no sentido EXTRA classe, melhorava, em classe eu não vejo muita coisa não, acho que na classe, depende muito do professor, cê não tem como extrapolar o que o professor tá,

tá fazendo, tipo assim, é nestas aulas, eu acho que, tem uma coisa que, que eu vejo, além de falar pouco, lê muito pouco, aí eu acho que:: é pouco demais, que até na leitura, cê tá, tá desenvolvendo né, igual a criança, aprende a ler tem que ler pra, pra (não errar mais) que, eu acho que lê pouco demais, então não sei, não deixa de ser uma (maneira divertida) de falar né, (incompreensível) só isso, o que eu acho.”
(risos)

A02-E.06

PQ.: Já houve dias em que você saiu da aula, assim, meio deprimido, assim desanimado?

A.: “Já.”

PQ.: Já? Por que?

A.: “Já sim, talvez por lentidão do professor professora, talvez por ter muitas dúvidas, entendeu, por estar com outras atividades, não ter tempo de estudar, então eu detesto voar na matéria, detesto não saber as coisas, sabe? Meu vocabulário tá ruim, tá eu poderia tá fazendo Destinations C agora, não quis fazer, voltei dois livros pra poder ampliar mais o vocabulário, certo? E não estou estudando muito devido a atividades extras aí, da faculdade e outras coisa, que não permite que eu dê muita ênfase ao inglês, sabe? Então é aquele negócio, eu vou ter que pegar nas férias agora, ler muito, né, eu leio pouquíssimo, quase não leio, literatura em inglês, né + + eu então vou ter que adquirir esse hábito de leitura pra poder ampliar mais o vocabulário, mas essa questão da , de sair deprimido, diversas vezes já aconteceu isso, talvez por lentidão do curso, eu lá no YYY principalmente, né, aqui não, aqui eu eu converso muito mais do que eu conversava lá, né, lá quase zero por cento. Mas aqui cê cê fica mais aberto, fica mais aberto. Porque lá segue à risca o livro, cê num pode sair daquele método, entendeu? Aqui não, aqui os professores falam de “n” assuntos diferentes, então dá mais, sabe, cê fica mais aberto, dá mais notícia do que tá rolando no mundo, esse tipo de coisa.”

A02-E.08

PQ.: E se você pudesse mudar alguma coisa em você, no seu comportamento, como aluno de inglês, o quê que você mudaria?

A.: “É dar mais atenção ao + ao que eu tou estudam/ ao que estou me propondo a fazer, entendeu? É dar mais disciplina, tá faltando disciplina tá faltando + + deixe eu ver + criatividade, eh:: atenção, tá faltando isso, tá faltando isso, eu preciso colocar mais, assim, um sentido, porque que eu tô estudando, sabe? + + Esse tipo de coisa + agente funciona muito à base de troca né, e faz uma coisa em troca de outra, então acho que só quando eu me deparar com uma coisa do tipo, precisar ler uma literatura estrangeira pra fazer um trabalho científico, aí que eu vou, sabe... + +”

PQ.: Disciplinar?

A.: “É + disciplinar, é estudar muito mais, sabe? Ir numa velocidade maior do que os curso de línguas, que agente frequênta, pegar sozinho mesmo que, acho que sozinho a gente rende muito mais se pegar pra valer, né. + Não tirando o mérito da conversação e do auxílio de uma pessoa, né, como o professor que é muito importante, assim, entrando naquela questão de que pra haver comunicação tem que ter o receptor e o emissor né, então cê necessita muito da, do auxílio de ter uma pessoa pra trocar idéias, pra poder né, é isso. + +”

ANEXO 7

PERGUNTAS DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

- 01) - Qual é sua opinião sobre as atividades orais desenvolvidas em sala de aula?
- 02) - O que você acha do clima/ambiente da sala de aula?
- 03) - Você sente que às vezes fica na defensiva em classe? Quando? Porquê?
- 04) - Você sente se desconfortável quando comete algum erro e é corrigido/a?
- 05) - O que você acha da maneira como os erros da fala são corrigidos?
- 06) - Já houve dias em que você saiu da aula meio deprimido/a, na fossa, desanimado/a? Porquê?
- 07) - Você é mais do tipo que se arrisca a falar em sala, ou mais do tipo calado?
- 08) - Você gostaria de mudar algo em você, no seu comportamento como aprendiz de inglês?
- 09) - Como você imagina o aprendiz de inglês "ideal"?
- 10) - O que falta em você para ser este aluno "ideal"?
- 11) - O que você acha do relacionamento aluno-aluno e professor-aluno na sua turma?
- 12) - O que te motiva mais a participar das aulas?
- 13) - Comente sobre sua fluência e correção gramatical na LE?
- 14) - O que você mudaria na aula do "S"? Porquê?
- 15) - Faça uma reflexão sobre sua produção oral em sala:
- 16) - Tente relacionar sua auto estima e senso crítico com suas atitudes em sala de aula:
- 17) - Analisando sua "performance" em atividades orais gravadas em vídeo, que comentário você teria a fazer?
- 18) - Existem, para você, situações em sala que geram ansiedade? Comente suas reações.