

ANDRÉA SANTANA SILVA E SOUZA

**Mapeando a esperança:  
um levantamento das experiências no processo  
de aprendizagem de língua inglesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada  
Linha de pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino/aprendizagem, usos e culturas

Orientador: Profa. Dra. Laura Stella Miccoli

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2011

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

S586m

Silva e Souza, Andréa Santana.

Mapeando a esperança [manuscrito] : um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa / Andréa Santana Silva e Souza. – 2011.

141 f., enc. : il., grafs., tabs., p&b., color.

Orientadora: Laura Stella Miccoli.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 114-122.

Anexos: f. 124-141.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino  
(Superior) – Falantes estrangeiros – Teses. 2.  
Estudantes universitários – Atitudes – Teses. 3.

CDD : 420.7

Dissertação intitulada *Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa* defendida por ANDRÉA SANTANA SILVA E SOUZA em 04/07/2011 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras relacionadas a seguir:



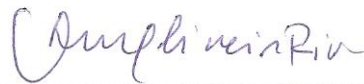
---

**Laura Stella Miccoli - UFMG**  
**Orientadora**



---

**Ana Maria Ferreira Barcelos - UFV**



---

**Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva - UFMG**

*A Deus, que é comigo todos os dias, fonte de força e coragem!*

## AGRADECIMENTOS

*Nunca soube de alguém que desconhecesse por completo a esperança. Certas pessoas, entretanto, são como agentes catalisadores desse fenômeno...*

Agradeço a cada um de vocês que, semeando e nutrindo minha esperança, agregam sentido à minha vida! A vocês dedico este trabalho:

À minha orientadora, Professora Dra. Laura Stella Miccoli, pelas generosas oportunidades de aprendizagem: nas disciplinas cursadas; textos; reuniões de orientação, em casa, no gabinete, ao telefone, no restaurante; apresentações em congressos; e, acima de tudo, por me dar a mão e caminhar comigo – guardarei para sempre o afeto que encontrei em você!

À Professora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, quem, conhecendo minha capacidade de trabalho, foi influência constante, contribuindo frutífera e oportunamente!

À Professora Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos, quem carinhosamente aceitou participar da Banca de Defesa desta Dissertação – sinto-me privilegiada por contar com sua competente contribuição!

À Professora Andréa Machado de Almeida Mattos, quem, quando eu vislumbrava o sonho da carreira acadêmica, ainda inerte, acreditou em mim e compartilhou de sua *esperança* comigo: você é minha ‘fada madrinha acadêmica’!

À Professora Dra. *Denise Larsen*, Diretora de Pesquisa do *Hope Foundation of Alberta*, quem apoiou esta investigação desde o início: *I, too, look forward to the day when we will once again see one another to share stories of hope research!*

Às Professoras Dras. Adriana Tenuta e Maralice Neves, pelo incentivo constante!

À Cida, quem esteve presente em momentos especiais: do *petit gateau* que comemorou minha entrada no mestrado ao *Inter-rater Reliability Check* que validou minha análise de dados!

À Climene, cujas palavras me encoraja(va)m sempre – ter você por perto é uma benção!

Aos estudantes que contribuíram com esta pesquisa, por compartilharem suas histórias de aprendizagem!

Aos colegas da pós-graduação e do ACCOLHER - vocês fazem parte desta história de esperança!

Aos amigos que entenderam minha ausência e, assim, foram presentes (com duplo sentido) em minha jornada rumo ao sonho!

À minha irmã e ao meu irmão – únicos e favoritos em todos os aspectos, por se orgulharem de mim mesmo conhecendo (tão bem) minhas limitações!

Aos meus pais, que, há mais de trinta anos, já vibravam com a capacidade criativa e a curiosidade investigativa que viam em mim – não me esqueço da história sobre o desenho das espinhas de peixe (comido!)... Devo tanto a vocês; eu irei honrá-los enquanto viver!

Aos meus filhotes, Tico e Tati, pelo carinho incondicional... Vou declarar oficialmente: *Vocês* são meus mais importantes e bem sucedidos projetos!

À Fabrizio, meu esposo, melhor amigo, conselheiro, maior incentivador... Desconheço palavras capazes de descrever a intensidade do amor, a profundidade do respeito, e o tamanho da admiração que sinto por você – caminhar ao seu lado colore e perfuma minha estrada!

*Muito Obrigada!*



*“A esperança é um pássaro que na alma se empoleira,  
e dá o tom – mesmo sem palavras; nunca para, a vida inteira”.*

*Emily Dickinson*

## RESUMO

Esperança é a habilidade criativa de representar visões positivas do futuro, que influencia o desenvolvimento humano. Refletindo a partir de investigações na filosofia e nas ciências cognitivas, Miccoli observa o processo de ensino/aprendizagem como um conjunto complexo de experiências nas quais o indivíduo transforma e é transformado através da interação e em situações específicas (1996; 1997; 2000; 2001a; 2001b; 2006; 2007a; 2007b; 2007c; 2007d). Através desse aporte teórico, o presente trabalho teve por objetivo identificar a esperança em experiências vivenciadas dentro e fora de sala de aula, através do mapeamento de 50 narrativas de aprendizagem de alunos do curso de Letras na Universidade Federal de Minas Gerais. O resultado da triangulação das análises (qualitativa, quantitativa e fenomenológica) dos dados revelou que as experiências dos aprendizes são orientadas por expectativas e sonhos que os compele a agir – ponto de partida para a discussão de fatores relacionados à afetividade que podem promover empoderamento na aprendizagem de segunda língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** experiências de aprendizagem; esperança; afetividade; empoderamento.

## ABSTRACT

Hope is the creative ability to represent positive visions of the future, which influences human development. Drawing from investigations in Philosophy and the Cognitive Sciences, Miccoli observes the teaching and learning process as a complex set of experiences in which one transforms and is transformed through interaction and by specific situations (1996; 1997; 2000; 2001a; 2001b; 2006; 2007a; 2007b; 2007c; 2007d). Within this framework, this study aimed to identify hope in experiences lived inside and outside of classrooms, through the mapping of 50 learning narratives of Language Arts students from the Federal University of Minas Gerais. The findings of the triangulation of (qualitative, quantitative and phenomenological) data analyses revealed that learners experiences are oriented toward expectations and dreams that compel them to action – starting point for the discussion of affect-related factors that can promote empowerment for learning a second language.

**KEY WORDS:** learning experiences; hope; affect; empowerment.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – O Desafio de ensinar e aprender em sala de aula (MICCOLI, 2010, p. 218) .....	34
<b>Figura 2</b> – Elucidação da transformação das experiencias no processo de ensino/aprendizagem .....	113

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Caracterização das experiências de estudantes (MICCOLI, 2007d) .....	36
<b>Quadro 2</b> – Aspectos interdisciplinares da esperança .....	44

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Levantamento da natureza das experiências encontradas nas narrativas que compõem o corpus .....	65
<b>Gráfico 2</b> – Levantamento das subcategorias de experiências mais recorrentes identificadas nas narrativas que compõem o corpus.....	66
<b>Gráfico 3</b> – Distribuição da ocorrência das experiências conceituais no corpus .....	71
<b>Gráfico 4</b> – Distribuição da ocorrência das experiências cognitivas no corpus .....	73
<b>Gráfico 5</b> – Distribuição da ocorrência das experiências afetivas no corpus .....	75
<b>Gráfico 6</b> – Distribuição da ocorrência das experiências contextuais no corpus .....	78
<b>Gráfico 7</b> – Distribuição da ocorrência das experiências pessoais no corpus.....	80
<b>Gráfico 8</b> – Distribuição da ocorrência das experiências futuras no corpus. ....	82
<b>Gráfico 9</b> – Distribuição da ocorrência das experiências sociais no corpus .....	84

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Fonte das 50 narrativas do corpus .....	55
<b>Tabela 2</b> – Levantamento da natureza das experiências relatadas nas 5 narrativas selecionadas para o procedimento de Validação Interna .....	68

# SUMÁRIO

## Capítulo 1 – PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

<b>1.1 Introdução .....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 Justificativa .....</b>	<b>18</b>
<b>1.3 Objetivos e Perguntas de Pesquisa .....</b>	<b>21</b>
<b>1.4 Organização da Dissertação .....</b>	<b>22</b>

## Capítulo 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

<b>2.1 Ensino e Aprendizagem de Línguas .....</b>	<b>24</b>
2.1.1 Natureza do Processo de Aprendizagem . .....	25
<b>2.2 Experiências de Aprendizagem de Língua Inglesa.....</b>	<b>30</b>
2.2.1 O Desafio da Aprendizagem .....	32
2.2.2 Taxonomia de Miccoli de Experiências em Sala de Aula. ....	35
<b>2.3 Histórico dos Estudos sobre Esperança .....</b>	<b>37</b>
<b>2.4 Inter-relação entre Experiências de Aprendizagem e Esperança ..</b>	<b>45</b>
<b>2.5 Pesquisa Narrativa.....</b>	<b>49</b>
2.5.1 Uso de Narrativas como Instrumento . .....	50

## Capítulo 3 – METODOLOGIA

<b>3.1 Natureza e Desenho da Pesquisa . .....</b>	<b>52</b>
<b>3.2 Contexto e Participantes da Pesquisa .....</b>	<b>54</b>
<b>3.3 Fonte dos Dados . .....</b>	<b>55</b>
<b>3.4 Procedimentos de Análise dos Dados .....</b>	<b>58</b>
<b>3.5 Procedimentos para Confiabilidade e Credibilidade .....</b>	<b>60</b>

## **Capítulo 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO**

<b>4.1 Experiências no Processo de Aprendizagem: Perspectiva Geral . ....</b>	<b>63</b>
4.1.1 Análise da Natureza das Experiências .....	64
4.1.2 Análise das Subcategorias de Experiências mais Frequentes.....	65
4.1.3 Procedimento de Validação Interna .....	67
<b>4.2 Experiências no Processo de Aprendizagem: Perspectiva Detalhada</b>	<b>70</b>
4.2.1 Experiências Conceptuais .....	70
4.2.2 Experiências Cognitivas .....	72
4.2.3 Experiências Afetivas .....	75
4.2.4 Experiências Contextuais .....	77
4.2.5 Experiências Pessoais .....	79
4.2.6 Experiências Futuras .....	81
4.2.7 Experiências Sociais .....	83
<b>4.3 Mapeamento da Esperança na Aprendizagem . ....</b>	<b>85</b>
4.3.1 Aprendizagem como Processo Pessoal e Infinito .....	88
4.3.2 Aprendizagem como Processo Orientado por Expectativas.....	90
4.3.3 Aprendizagem como Processo Potencializado por Ações Propositadas .....	91
<b>4.4 Empoderamento nas Experiências de Aprendizagem .....</b>	<b>94</b>
4.4.1 O Papel do Aprendiz .....	94
4.4.2 O Papel do Educador .....	99

## **Capítulo 5 – CONCLUSÃO**

<b>5.1 Retomada das Perguntas de Pesquisa .....</b>	<b>104</b>
<b>5.2 Implicações para a Área de Ensino/Aprendizagem de Línguas ...</b>	<b>109</b>
<b>5.3 Sugestões para Futuras Pesquisas .....</b>	<b>110</b>
<b>5.4 Considerações Finais .....</b>	<b>111</b>

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 114**

**ANEXOS**

Anexo A: Carta à Direção da FaLe/UFMG ..... 124

Anexo B: Carta Convite ..... 125

Anexo C: Termo de Consentimento de Participação Informada ..... 126

Anexo D: Taxonomia Miccoliana – Comentada e Exemplificada ..... 127

Anexo E: Detalhamento do Teste de Validação Externa ..... 133

Anexo F: Amostra do Corpus – Narrativas Analisadas ..... 136

# Capítulo 1

## PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

*“Fazer pesquisa é questionar os maiores segredos e intimidades do mundo, aqueles que fazem com que o mundo seja mundo para nós e em nós”.*

*- Van Manen*

### 1.1 Introdução

Vivemos uma nova era: a expansão da tecnologia de informação, a globalização da economia, a miscigenação cultural, entre outros aspectos, caracterizam demandas que nos remetem à busca constante por abordagens inovadoras para satisfação das necessidades da sociedade pós-moderna. “Não vivemos mais, como nos últimos vinte anos, uma **época de mudanças**. Estamos agora numa encruzilhada, numa **mudança de época**” (GENTILI & ALENCAR, 2007, p. 16, grifo no original). Pressupostos, postulados e paradigmas, absolutos durante longos períodos na história, caem diante do relativismo de um mundo volátil.

Por um lado, para a Linguística Aplicada, o pós-modernismo implica a transformação do inglês na linguagem da comunicação internacional e ferramenta de inserção global (KUMARAVADIVELU, 2005). Deste modo, conforme indica Miccoli (2007a, p. 238), “busca-se um estudante mais ativo e reflexivo que, mais do que conhecimento, dê evidências de colocar esse conhecimento a seu serviço em diferentes situações”.

Através de estudos que contemplam experiências de aprendizes, Miccoli (1996; 1997; 2000; 2001a; 2001b; 2006; 2007a; 2007b) constatou que o que acontece no

processo de aquisição linguística vai além da instrução. Nas palavras da autora, “a pesquisa com foco no aluno pode vir a revelar os desafios inerentes ao processo de aprendizagem (porém invisíveis aos olhos do professor), bem como até que ponto as suas ações estão respondendo a esses desafios” (MICCOLI, 2007a, p. 238).

Por outro lado, a pertinência da esperança está associada tanto à inconstância da vida humana, quanto à necessidade de desenvolvimento sustentável e contínuo – marcas acentuadas nas comunidades atuais. Segundo Freire (2000), a matriz da educação é a mesma da esperança: a natureza inacabada do ser histórico. Ele advoga que “a nossa esperança tem que ver com a nossa capacidade de decidir, de romper, de escolher, e de ajuizar. Tornamo-nos seres éticos, conscientes, sonhadores, utópicos. Por isso, seres a quem a esperança faz falta” (FREIRE, 2004, p. 194). Mas, o que é a esperança?

A esperança constitui uma experiência cotidiana do ser humano, porém, nem sempre a concepção que se tem dela é acurada. O emprego do verbo ‘esperar’<sup>1</sup>, por exemplo, pode implicar uma atitude mais passiva do que aquela marcada na origem latina do vocábulo em questão. Etimologicamente, *spēs* sugere expectativa, antecipação, possibilidade de resultados futuros, e, portanto, faz alusão à **busca de algo que se deseja**. Esse é o construto com o qual lido aqui. Conforme explicam Bruinninks e Malle (2005, p. 327), “uma das capacidades humanas mais extraordinárias é a habilidade de representar eventos futuros de maneira flexível, imaginar diversos resultados possíveis, e trabalhar à luz dessas representações”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Em inglês, as atitudes mais passiva e mais ativa da parte de quem ‘espera’ são traduzidas por vocábulos distintos: *wait* (aguardar) e *hope* (ter esperança).

<sup>2</sup> Tradução minha para: *One of the remarkable human capacities is the ability to flexibly represent future events, imagine diverse possible outcomes, and act in light of those representations.* (no original)

Sendo assim, a proposta desta pesquisa foi proporcionar a construção de saberes possibilitadores de transformação, acrescentando um novo campo para a investigação da Linguística Aplicada no Brasil: o mapeamento da esperança no processo de aquisição de inglês como língua estrangeira – um trabalho empírico sobre a essência das experiências de aprendizagem e sua relação com as teorias acerca da esperança, realizado a partir de narrativas.

## 1.2 Justificativa

Arnold (1999) aponta que desde o século XVIII, na cultura ocidental, as pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira priorizavam concentrar-se na compreensão dos aspectos racionais – funções cognitivas de nossas mentes – e, por assim dizer, desviavam-se das dimensões afetivas (não-racionais). Na tentativa de contribuir com o “letramento emocional”<sup>3</sup> (ARNOLD, 1999, p. 4), as pesquisas educacionais mais recentes têm enfatizado a eminente necessidade de uma nova concepção de ensino: a conscientização de se trazer não só a mente, como, também, o coração do aluno para a sala de aula (GOLEMAN, 1995 *apud* ARNOLD, 1999, p. 3). O autor, segundo Arnold, salienta ser este um tempo “em que a tessitura da sociedade se fragmenta aceleradamente, quando o egoísmo, a violência e a pobreza de espírito parecem enfraquecer nossas vidas”<sup>4</sup>. Sua afirmação corrobora a visão de Bohn (2005) acerca daqueles dilemas próprios de uma era de transição (esta em que vivemos), ressaltando ser imperativo que a

---

<sup>3</sup> Tradução minha para: *emotional literacy*.

<sup>4</sup> Tradução minha para: ...*when the fabric of society seems to unravel at ever-greater speed, when selfishness, violence, and a meanness of spirit seem to be rotting the goodness of our communal lives.* (no original)

experiência no ambiente educacional seja, outrossim, uma oportunidade de crescimento holístico. Ainda, segundo Griggs (1996 *apud* ARNOLD, 1999, p. 5),

esta crença consciente [do eu] no potencial humano constitui, por si só, um poder transformador. Ela provê uma base sólida para a aprendizagem e o trabalho efetivo e uma vinculação profunda consigo mesmo e com os outros<sup>5</sup>.

Com a difusão da psicologia humanista nos anos 60, de acordo com Arnold (1999), pesquisadores da área investigavam maneiras de enriquecer o processo de aprendizagem incorporando ao mesmo, aspectos da dimensão afetiva do aprendiz. Eles enfatizavam, todavia, que o ensino humanista não propunha substituir o ensino da língua por outras atividades, mas acrescentar uma importante grandeza à sala de aula, possibilitando a co-existência da informação com a formação (ARNOLD, 1999). Tal tendência prestigia variáveis emocionais, tais como atitude, empatia, motivação e autoestima.

Partindo-se do pressuposto de que a aprendizagem de uma língua estrangeira não é uma tarefa meramente cognitiva, um processo de aprendizagem bem-sucedido depende, até certo ponto, da postura do aprendiz em relação ao mundo, de sua percepção como pessoa e de seu desejo de aprender (BENSON & VOLLER, 1997 *apud* THANASOULAS, 2000). O quê e como aprender estão interligados, isto é, a atitude adotada pelo aprendiz irá influenciar significativamente suas experiências de aprendizagem. Miccoli (2007c, p. 32) reforça o valor da auto-responsabilização ao mencionar que um aluno autônomo é aquele que é “sujeito de seu próprio processo de aprendizagem”. É nesse contexto que a esperança se revela essencial para as experiências em sala de aula. A

---

<sup>5</sup> Tradução minha para: *This awareness [of self] and belief in human potential is a transformative power in itself. It lays a firm basis for learning and working effectively and connecting deeply with self as well as with others.* (no original)

esperança constitui premissa básica tanto para professores quanto para alunos, porque pode servir como dispositivo norteador do processo de aquisição de uma segunda língua. Ora abordada como emoção (FARRAN *et al*, 1995; AVERIL & SUNDARARAJAN, 2005; BRUININKS & MALLE, 2005; MATTOS, 2008; LARSEN, 2009), ora como cognição (SNYDER, 1995; SNYDER *et al*, 2002; SNYDER *et al*, 2005; CHEAVENS *et al*, 2005; SNYDER & LOPEZ, 2007), ora como comportamento (FARRAN *et al*, 1995; LUDEMA *et al*, 1997; LUDEMA, 2001), a esperança é capaz de potencializar a perspectiva multidimensional do processo de aprendizagem. Nas palavras de Jevne (2005, p. 270):

Abordar a esperança como uma orientação é uma perspectiva inclusiva e não exclusiva, consentindo as múltiplas dimensões dessa experiência humana. Emoção, cognição, comportamento e contexto são todos necessários para a orientação do indivíduo para o mundo<sup>6</sup>.

Nas últimas décadas, a importância de se estudar a esperança como caminho para otimização da qualidade de nossas vidas vem sendo densamente considerada, especialmente em outros países, por diversas áreas de interesse, tais como medicina, psicologia, sociologia, filosofia, teologia e educação. De acordo com *The Hope Research Fórum do Hope Foundation*<sup>7</sup>:

Quer considerada como uma necessidade humana, uma força biológica da vida, uma perspectiva mental, ou uma atração externa para transcender o eu, ter esperança é um ato capaz de mudar vidas. Ele habilita indivíduos a vislumbrar um futuro do qual se quer voluntariamente participar. [...] A esperança é, portanto, inquestionavelmente um fenômeno importante e distinto digno de investigação teórica, empírica e experimental<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Tradução minha para: *Approaching hope as an orientation is an inclusive rather than an exclusive perspective, allowing for the multiple dimensions of this human experience. Emotion, cognition, behavior, and context are all needed to orient oneself to the world.* (no original)

<sup>7</sup> A Fundação da Esperança (*Hope Foundation*) é um dos maiores centros de pesquisas que investigam a esperança no mundo e está afiliado à Universidade de Alberta, no Canadá ([www.ualberta.ca/HOPE/](http://www.ualberta.ca/HOPE/)).

<sup>8</sup> Tradução minha para: *Whether viewed as a human need, a biological life force, a mental perspective, or an external pull to transcend self, hope is capable of changing individual lives. It enables individuals to envision a future in which they are willing to participate. [...] Hope is therefore unquestionably a distinctive and important phenomenon worthy of theoretical, empirical, and experiential investigation.* (no original)

A pedagogia freireana considera exatamente essa a congruência entre a experiência da educação e a prática da esperança, qual seja o vislumbrar da existência e da história humanas como feixe de possibilidades que podem ser levadas à concretização. Freire (2000) aponta o risco que correm os educadores quando, vazios de sonhos, reduzem a educação à pura transferência de conhecimentos, como exercício de adaptação ao mundo. Halpin (2003) acrescenta que um dos objetivos finais da educação é encorajar o sentir-se competente, capaz de ação, capaz de mudar e transformar coisas.

De acordo com a sugestão de Miccoli (2007b), as pesquisas que abordam as experiências podem colaborar com o conhecimento que torna real o ideal de uma aprendizagem de línguas. Para a autora, as pesquisas com foco nas experiências de aprendizagem (MICCOLI, 2001a; MICCOLI, 2001b; CONCEIÇÃO, 2004; BAMBIRRA, 2009 – por exemplo) não somente explicitam a realidade desafiadora da complexidade manifesta no processo de aquisição linguística, como, também, constata as particularidades dos papéis desempenhados pela sala de aula, pelo professor, e pelo estudante. Portanto, justifico o estudo da esperança através da abordagem das experiências de estudantes como fontes de dados (escopo deste projeto) para oferecer uma perspectiva holística as pesquisas sobre ensino/aprendizagem de língua já existentes.

### **1.3 Objetivos e Perguntas de Pesquisa**

O objetivo geral deste trabalho foi identificar a esperança nas narrativas de aprendizagem de língua inglesa através do mapeamento das experiências vivenciadas dentro e fora de sala de aula.

Sendo assim, são objetivos específicos da pesquisa:

- (1) fazer um levantamento dos tipos de experiências vivenciadas por aprendizes de inglês a partir da categorização de Miccoli (2007d);
- (2) descrever quais experiências mobilizam a esperança e como isso acontece;
- (3) descrever quais experiências ameaçam a esperança e como isso acontece;
- (4) desenvolver uma compreensão do papel da esperança no empoderamento de aprendizes em processo de aquisição da língua inglesa.

Essa averiguação foi norteadada pelos seguintes questionamentos:

- Quais são as experiências encontradas nas narrativas do corpus?
- Nas narrativas analisadas, quais experiências promovem a esperança na aprendizagem de inglês?
- Nessas narrativas, quais experiências ameaçam a esperança na aprendizagem de inglês?
- A partir das narrativas, será possível identificar o que/quem nutre a esperança de um aluno em processo de aquisição de língua estrangeira?

## **1.4 Organização da Dissertação**

A fim de concluir este capítulo introdutório, após introduzir e justificar o objeto da presente pesquisa, bem como explicitar seus objetivos geral e específicos, descrevo brevemente os capítulos que estruturam a dissertação.

O **Capítulo 2** traz o embasamento teórico que foi dividido em cinco subcapítulos: o primeiro apresenta avanços nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas; o segundo comenta sobre pesquisas com foco na experiência de aprendizagem de língua inglesa, destacando o trabalho de Miccoli; o terceiro provê um panorama histórico do desenvolvimento de estudos interdisciplinares que abordam o construto esperança; o quarto, discute a inter-relação entre os dois assuntos: experiências de aprendizagem e esperança; e, o último subcapítulo trata da pesquisa narrativa.

No **Capítulo 3**, fundamentação metodológica, apresento a natureza e o desenho da pesquisa, o contexto e os participantes, os instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados, justificando os procedimentos adotados.

O **Capítulo 4** divulga os resultados do levantamento e discute a influência da esperança nas narrativas de aprendizagem de língua inglesa.

Por último, no **Capítulo 5**, retomo as perguntas de pesquisa e apresento algumas implicações para a área de ensino/aprendizagem de línguas. Em seguida, sugiro oportunidades para futuras pesquisas, encerrando o trabalho com as considerações finais.

## Capítulo 2

### PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*“Esperança implica em processo. Ela é uma aventura, é um ato de continuar o movimento em direção ao futuro, é uma busca confiante”.*  
- Karl Menninger

#### 2.1 Ensino e Aprendizagem de Línguas

No início do século XX, o inglês começou a ser ensinado a falantes de outras línguas (HOWWAT, 2004). Desde então, surgiu a necessidade de criar – e recriar – métodos e abordagens que possibilitassem tornar essa tarefa mais eficaz. Foi a partir dos anos 70 que a história do ensino de língua inglesa foi dominada pela idéia da comunicação, a qual desconstruiu a aceitação dos métodos vigentes (BROWN, 1994; 2000). O movimento do ‘ensino comunicativo de línguas’ serviu de solo fértil para as primeiras pesquisas sobre instrução em inglês relevante para as necessidades dos aprendizes, gerando mudanças no conteúdo dos cursos e nas abordagens a serem adotadas.

Com o novo paradigma, há mudança no foco: do *ensino* para a *aprendizagem*, ou seja, do *professor* para o *aluno*; e, como explica Howwat (2004), de um ponto de vista estrutural para uma orientação funcional. Ensinar línguas deve levar em consideração a realidade dos alunos (PRABHU, 2003), sua cultura (BRUNER, 1996), contexto (ROGERS, 1983), e, em alguns casos, os propósitos específicos da aprendizagem (HUTCHINSON & WATERS, 1987). Da mesma maneira, aprender línguas deve ser uma tarefa orientada por estratégias e estilos de aprendizagem (BROWN, 2000), fluida na afetividade (ARNOLD,

1999) e na interação social (VYGOTSKY, 1978 *apud* LIGHTBOWN & SPADA, 1999).

De acordo com Brown (1994, p. 77),

Hoje, estamos nos beneficiando das vitórias e derrotas de nossa marcha profissional através dos tempos. [...] Além de elementos gramaticais e discursivos na comunicação, estamos investigando a natureza dos aspectos social, cultural, e pragmáticos da língua. [...] Nós estamos equipando nossos alunos com ferramentas capazes de gerar desempenho numa língua não ensaiada, “lá fora”, quando eles deixarem o útero de nossas salas de aula. [...] Nós estamos olhando para os estudantes como parceiros num empreendimento colaborativo. E nossas práticas de sala de aula buscam lançar mão de tudo que intrinsecamente faz com que os aprendizes atinjam ao máximo seu potencial<sup>9</sup>.

Buscando concentrar-me no escopo desta pesquisa, na próxima subseção, discorro sobre alguns traços da natureza do processo de aprendizagem, baseando-me numa perspectiva contemporânea do ensino de línguas.

### **2.1.1 Natureza do Processo de Aprendizagem**

Atualmente, o que entendemos por aprendizagem, particularmente em contextos educacionais e pedagógicos, teve grande influência da psicologia humanista de Carl Rogers. Sua teoria considera o indivíduo como um ser físico, cognitivo, mas, primariamente, emocional, conforme posto por Brown (2000, p. 89), “Rogers percebeu que a habilidade humana de se adaptar e crescer na direção que beneficia sua existência é inerente aos princípios comportamentais”<sup>10</sup>. Davidoff (1973 *apud* CELANI, M. A., 2005, p. 26) afirma que uma das máximas do humanismo é “visar a expansão e o enriquecimento

---

<sup>9</sup> Tradução minha para: *Today, we are benefiting from the victories and defeats of our professional march through history. [...] Beyond grammatical and discourse elements in communication, we are probing the nature of social, cultural, and pragmatic features of language. [...] We are equipping our students with tools for generating unrehearsed language performance “out there” when they leave the womb of our classrooms. [...] We are looking at learners as partners in a cooperative venture. And our classroom practices seek to draw on whatever intrinsically sparks learners to reach their fullest potential.* (no original)

<sup>10</sup> Tradução minha para: *Rogers felt that inherent in principles of behavior is the ability of human beings to adapt and grow in the direction that enhances their existence.*(no original)

das vidas humanas”. Muitos estudiosos, seguindo a tradição humanista, compartilham dessa visão que destaca a natureza social e interativa da aprendizagem; entre eles, destacam-se Lev Vygotsky e Paulo Freire.

Conforme a Teoria Sociocultural de Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento humanos acontecem em contextos socialmente e culturalmente constituídos – o que significa dizer que o desenvolvimento cognitivo surge como resultado das interações sociais entre indivíduos (LIGHTBOWN & SPADA, 1999). Nesse referencial, o processo de aprendizagem constitui-se dentro de interações que vão se dando nos diversos contextos sociais ao longo da vida do estudante.

No Brasil, o pensamento do educador Paulo Freire, fundamentado pelo cuidado humanista e por indignação política, aponta para a importância do empoderamento dos indivíduos – educadores e educandos. Em seus trabalhos, Freire (1992; 2000; 2004) combateu a transferência mecânica do saber, concebido pela educação depositária<sup>11</sup>, sugerindo, em vez dela, a pedagogia crítica, baseada na recursividade do processo de produção do conhecimento.

Assim, a perspectiva construtivista da aprendizagem valoriza a atitude do aprendiz. Brown (2000, p. 180) alega que, como todos os aspectos do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos seres humanos, as atitudes são o resultado do contato com pessoas diferentes, e de fatores afetivos interacionais. Aprendizes bem-sucedidos conhecem suas qualidades e fraquezas, utilizando-se estrategicamente desse conhecimento, ressalta o autor (BROWN, 2000, p. 160). A seguir, destaco dois construtos capazes de potencializar a aprendizagem de línguas, necessários ao sucesso na aprendizagem; são eles: agenciamento e autonomia.

---

<sup>11</sup> *Banking education*

## Agenciamento

‘Agência’<sup>12</sup> é assunto recorrente nas pesquisas contemporâneas sobre aquisição de segunda língua. Lantolf e Thorne (2006), por exemplo, defendem ser esse um construto relacional, intimamente ligado à motivação e dependente do contexto. Tendo por base os princípios da Teoria da Atividade de Vygotsky, esse autores vêem agência humana<sup>13</sup> como “a capacidade socialmente mediada para agir”<sup>14</sup> – sendo que mediação envolve ideologias e crenças, conduta normativa e esperada, bem como a organização das dimensões da prática cotidiana (LANTOLF & THORNE, 2006, p. 234). Segundo Lantolf e Pavlenko (2001 *apud* LANTOLF & THORNE, 2006, p. 239), essa visão da agência humana

vai além do desempenho, ou da ação; ela está intimamente ligada ao significado. Isto é, as coisas e eventos têm importância para as pessoas – suas ações têm significados e interpretações. É a agência que vincula a motivação... à ação e define uma miríade de caminhos escolhidos pelos aprendizes<sup>15</sup>.

Bruner (1996, p. 93) diz que o conceito de agência deve ser tratado juntamente com a questão colaborativa, lembrando que “não se aprende um modo de vida ou modos de desvendar a mente sem assistência, sem suporte”<sup>16</sup> – fazendo referência à (zona de desenvolvimento proximal na) teoria vygotskyana. Estratégias, decisões, heurística são noções chave da abordagem agentiva da mente. “A visão agentiva faz com que a mente seja

---

<sup>12</sup> Ver *Teoria da Esperança* – páginas 42-43.

<sup>13</sup> Para maiores detalhes, ver Lantolf e Thorne (2006, p. 233-261).

<sup>14</sup> Tradução minha para: ...*the mediated capacity to act*. (no original)

<sup>15</sup> Tradução minha para: ...*is about more than performance, or doing; it is intimately linked to significance. That is, things and events matter to people – their actions have meanings and interpretations. It is agency that links motivation... to action and defines a myriad of paths taken by learners*. (no original)

<sup>16</sup> Tradução minha para: ...*we do not learn a way of life and ways of deploying mind unassisted, unscaffolded*. (no original)

pró-ativa, orientada para o problema, atenciosamente focada, seletiva, construtiva, e direcionada para os fins”<sup>17</sup>, acrescenta Bruner (1996, p. 93).

## Autonomia

O conceito de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem é o mais utilizado em pesquisas sobre autonomia (LITTLE, 2000<sup>18</sup>; PAIVA, 2005a; PAIVA & BRAGA, 2008). Holec (1981); Little (1991); Dickinson (1987) e Freire (1997), entre outros, enfatizam criticidade, determinação e atitude ao elaborarem suas definições para autonomia. Aluno autônomo é aquele que é “sujeito de seu próprio processo de aprendizagem”, afirma Miccoli (2007c, p. 32). Paiva (2005a), lembrando-se da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1997), associa esse construto aos ideais freireanos por uma aprendizagem livre e capaz de construir e reconstruir o conhecimento ensinado.

Em Little (2000), o aspecto social é contemplado na interdependência da autonomia do professor e seu aluno. Esse autor argumenta que a autonomia do aprendiz está diretamente relacionada à autonomia do professor, primeiramente porque o professor precisa compreender o que é ser autônomo para que seja capaz de promover o crescimento da autonomia de seu aluno; e, em segundo lugar, porque o professor deve ser capaz de aplicar ao seu ensino os mesmos processos de reflexão e auto-gerenciamento que o aluno deve aplicar à sua aprendizagem (LITTLE, 2000).

Paiva (2005a; 2009) vem investigando a questão da autonomia no processo de aquisição de línguas estrangeiras, através de narrativas de aprendizagem, e tem percebido que um bom método de ensino é aquele que cria oportunidades de uma aprendizagem que

---

<sup>17</sup> Tradução minha para: *The agentive view takes mind to be proactive, problem-oriented, attentively focused, selective, constructional, directed to ends.*(no original)

<sup>18</sup> <http://coyote.miyazaki-mu.ac.jp/learnerdev/LLE/8.2/littleE.html>

faz sentido para o aprendiz. Conforme Paiva (2009), oportunidades de aprendizagem em contextos reais de uso da língua inglesa – tais como: ouvir música, assistir filmes, ler revistas e jornais, interagir com estrangeiros, entre outras coisas – estimulam a autonomia do aprendiz. Além disso, permitindo a participação efetiva do aluno nas decisões envolvidas no processo de aprendizagem, o professor não somente ensina a língua, como também o educa para que participe democrática e colaborativamente na sociedade. Conforme Little (2000), “a capacidade de apresentar um comportamento de aprendizagem autônomo cresce sob a influência das experiências de aprendizagem e seu escopo se expande com o desenvolvimento da proficiência do aprendiz”<sup>19</sup>.

Posto isso, ressalto uma tendência, documentada na literatura (KALAJA *et al*, 2008; MICCOLI, 2010), à visão da aprendizagem de línguas não mais estritamente através da metáfora da *aquisição* ou metáfora do *tubo*. Através dessa perspectiva, o aprendiz é visto como aquele que processa insumo e negocia significados, o que finalmente resulta em aprendizagem; e para ao professor cabe as tarefas de fornecer esse insumo e ajudar na negociação de significados. É a metáfora da *participação* que vem gradualmente substituindo (ou complementando) a anterior. Entender a aprendizagem através da participação implica em perceber um aprendiz que busca ativamente por oportunidades de aprendizagem, socializando-se nas práticas da comunidade em que está inserido. Kalaja *et al* (2008, p. 3 – grifo no original) dizem que o papel ativo do aprendiz concede significados bastante *pessoais* às experiências no processo de aquisição de línguas, fazendo do professor um criador de oportunidades de aprendizagem e guia no processo de socialização.

---

<sup>19</sup> Tradução minha para: *The capacity for autonomous learning behavior is one that grows under the influence of learning experience, and its scope expands with the development of the learner's proficiency.* (no original)

Tendo discutido avanços nos estudos sobre aquisição de línguas, na seção seguinte, abordarei as experiências de aprendizagem.

## **2.2 Experiências de Aprendizagem de Língua Inglesa**

Refletindo a partir de investigações na filosofia e nas ciências cognitivas, Miccoli (2007b, p. 216) define a experiência como “uma condição para ação futura transformante e transformadora” – isso traz à mão sua percepção de que ensinar e aprender são processos circulares que reconstroem as experiências. Segundo essa autora, a experiência é

Um processo orgânico e complexo no qual se vivencia e se é experienciado; no qual se transforma e se é transformado; um processo que acontece em situações específicas e na interação do indivíduo com si mesmo e com outros seres viventes (MICCOLI, 2007b, p. 217).

Apesar da relevância do assunto, não são muitas as pesquisas em Linguística Aplicada que abordam o construto experiência (MICCOLI, 2007e). A esse respeito, Miccoli (2007e) esclarece que uma agenda para pesquisas sobre experiência deve ter como metas: 1) documentar as experiências para que se conheça melhor a situação do ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro; 2) fornecer evidências empíricas capazes de fazer com que professores e estudantes sintam-se preparados para lidar com as diversas situações do processo de ensino/aprendizagem; 3) estreitar a interação professor/estudante/pesquisador a fim de tornar aproximado o pesquisador da realidade da sala de aula. De acordo com ela (MICCOLI, 2010, p. 31), “por meio do foco na experiência, seguido de sua exploração, vai-se além da superficialidade do acontecimento ou fenômeno”.

Além disso, é válido explicitar a necessidade por um tratamento diferenciado à experiência que, para Miccoli (2007e), perpassa a idéia uma metodologia na primeira pessoa. Os relatos na primeira pessoa, explica a autora (em sintonia com Varela e Shear, 1999), “permitem um acesso à experiência em que se destaca seu caráter imediato, como um fenômeno subjetivo em um determinado contexto” – assemelhando-se à fenomenologia (p. 274).

Ainda no mesmo artigo, a autora menciona que o número de pesquisas com foco nas experiências de estudantes é ainda menor que aquelas com foco nas experiências de professores (MICCOLI, 2007e). Conforme salienta Miccoli (2007a), pesquisar experiências relatadas por estudantes pode propiciar conhecimento sobre o processo de ensino/aprendizagem: “nesse curso, os papéis do social e das emoções deixarão de ficar à margem do processo de ensino e aprendizagem e virão à tona” (p. 234). Justificando tal afirmação, a autora acrescenta que uma das implicações de suas próprias pesquisas (MICCOLI, 1997; 2000; 2001a; 2001b; 2006) é “indicar ao professor que uma das explicações para desempenhos muito distintos entre estudantes em sala podem ser as experiências anteriores e crenças sobre o processo de aprendizagem” (MICCOLI, 2007a, p. 230). Além disso, as dissertações e teses sob sua orientação (CONCEIÇÃO, 2004; BAMBIRRA, 2009; LIMA, 2009 – por exemplo) têm confirmado os diferentes tipos de experiências vivenciados pelos aprendizes, expondo a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos na aquisição de uma língua estrangeira.

Numa investigação realizada em 2001, Miccoli acompanhou a trajetória de Hiroko, uma aluna japonesa em curso colaboracionista de uma universidade canadense. Nesse estudo de caso, foi possível observar que – a partir da reflexão e, posterior, mudança de atitude da participante – os aspectos sócio-culturais e afetivos das experiências de

aprendizagem modularam as experiências cognitivas da estudante. A autora concluiu que

Hiroko

passou a ser mais assertiva em sua interação com suas colegas, esforçando-se conscientemente para entrar nas discussões de grupo e expressando suas opiniões e idéias. Consequentemente, ela tornou-se uma ativa observadora das maneiras utilizadas por suas colegas para expressar funções linguísticas que não dominava para depois experimentar utilizá-las por si só. [...] Hiroko começou a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem efetivamente, o que, por sua vez, levou-a a compreender e a ter uma atitude positiva em relação à abordagem colaboracionista (MICCOLI, 2001b, p. 192).

Outro trabalho importante, também desenvolvido por Miccoli (2001a), teve por objetivo analisar as experiências individuais de duas universitárias brasileiras. Nessa pesquisa, duas perspectivas diferentes são apresentadas: a abordagem bem-sucedida de Ana Esther em relação à sua aprendizagem de língua, e, por outro lado, um resultado desfavorável decorrente da atitude negativa de Paula. Novamente, a autora constatou que “as internalizações socialmente construídas<sup>20</sup> [acerca das experiências do processo de aprendizagem] tiveram implicações nos domínios cognitivo, social e afetivo” (p. 83). Nas próximas seções, apresentarei algumas questões relacionadas aos desafios inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas e a taxonomia de experiências de aprendizagem elaborada por Miccoli (2007d).

### **2.2.1 O Desafio da Aprendizagem**

Discorrendo sobre os desafios enfrentados ao longo do processo de (ensino e) aprendizagem, Miccoli (2010) declara

1) a sala de aula como *desafiadora*<sup>21</sup> – um espaço marcado pelas influências dos contextos institucional e extrainstitucional e do meio em que se encontra, afetado por regionalismos e particularidades de naturezas política, social e

---

<sup>20</sup> Cf. DONATO, 1994.

<sup>21</sup> Grifo no original.

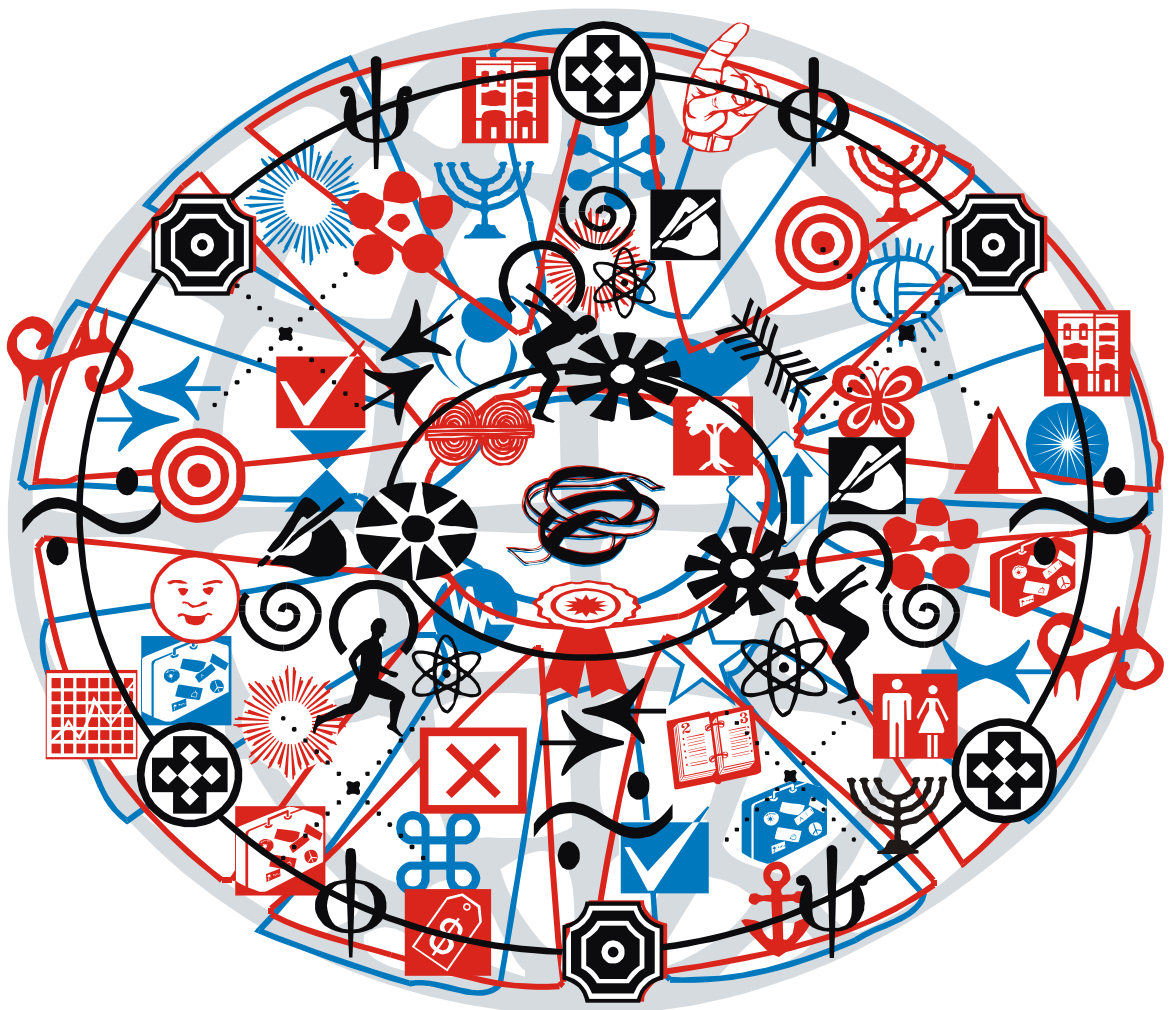
econômica; 2) o professor como um participante *desafiado*<sup>22</sup> – tensionado por forças institucionais, extrainstitucionais, sociais, profissionais e estudantis que deve administrar essas forças na definição de um plano de ensino; 3) o estudante como um *desafiante*<sup>23</sup> – porque aspira a aprender e se dispõe a assumir os riscos inerentes ao processo de aprendizagem, principalmente os de natureza social, que respondem pelos conflitos que emergem de sua interação com professor e colega, de questões de natureza emocional que se manifestam ao longo do processo de aprendizagem (MICCOLI, 2010, p. 197).

Diversas variáveis que compõem o complexo processo de ensino e aprendizagem são contempladas na Figura 1, na próxima página.

---

<sup>22</sup> Grifo no original.

<sup>23</sup> Grifo no original.



- |                                 |                                     |                          |                                |                        |
|---------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------------|------------------------|
| ⊙ classroom                     | ○ familiar influence                | 📅 planning               | 💰 salary                       | ⚔️ competition         |
| 👤 teacher                       | ⊙ individuality                     | 📚 pedagogical units      | 👑 teacher's power              | ❤️ feelings            |
| 👤 teacher's personality         | ⊙ institution                       | ✅ evaluations            | 👮 classroom control            | 🧠 self-knowledge       |
| 👤 teacher's professional career | ✕ institution's educational polices | 🎯 pedagogical objectives | 🔄 transformation               | 🔗 persistence          |
| 👤 student                       | ϕ institution's economical polices  | 📊 students demands       | 🌱 learning                     | ☆ independence         |
| 👤 student's personality         | 🌐 extra-institutional enviroment    | ⚖️ balance               | 👤 student                      | 🚀 autonomy             |
| 👤 student's educational career  | 🏛️ political and economic forces    | 📖 pedagogical knowledge  | 🎯 purpose                      | 🏠 family background    |
| 👤 external and internal events  | 🏛️ state/government legislation     | 📖 english knowledge      | 🧠 motive                       | 🎓 schooling background |
| 👤 english as a subject          | 🧠 beliefs                           | 👤 circumstances          | 🎯 goals                        |                        |
| 👤 teacher/students interaction  | 👤 teacher                           | 👤 parents                | 👤 teacher/students interaction |                        |
| 👤 dynamics among students       | 📖 curriculum                        | 🏠 society                | 👤 student/student interaction  |                        |
| 👤 emotions                      | 📅 schedule                          | 👤 school coordenador     | 🤝 colaboration                 |                        |

**Figura 1 – O Desafio de ensinar e aprender em sala de aula (MICCOLI, 2010, p. 218)**

Através de sua representação gráfica do desafio de ensinar e aprender em sala de aula, Miccoli (2010) apresenta algumas questões a serem consideradas: 1) as dinâmicas das ações e interações entre professor-estudantes, entre os próprios estudantes, e, ainda, da

influência que o meio exerce nelas – lembrando que cada um deles (professor e estudantes) possui características distintas e únicas provenientes de suas personalidade, formação acadêmica e concepções sobre o papel que devem desempenhar; 2) as forças – tais como, parâmetros curriculares, orientações institucionais, expectativas dos pais de alunos/da sociedade/dos próprios alunos, e emoções que fluem (ou não) das interações com os estudantes – que orientam a ação pedagógica do professor; 3) questões – inerentes à interação (colaborativa, comparativa ou competitiva) em sala de aula, aos vários sentimentos (positivos e negativos) experimentados, à história de sua vida pessoal (e profissional, em se tratando de adultos), e à compreensão que ele tem de si e de suas metas – que deverão ser enfrentadas pelo estudante ao longo de sua trajetória.

### **2.2.2 Taxonomia de Miccoli de Experiências em Sala de Aula**

Nesta seção, apresento a categorização e subcategorização das experiências de aprendizagem de acordo com versão atualizada da taxonomia de Miccoli (2007d) – conforme o Quadro 1, na próxima página.

<i>Experiências de Estudantes</i>	
<i>Experiências Diretas</i>	<p><b>Cognitivas</b> (ED – COG)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. nas atividades</li> <li>2. na identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas</li> <li>3. de participação e de desempenho</li> <li>4. na aprendizagem</li> <li>5. de percepção do ensino</li> <li>6. paralelas às atividades</li> <li>7. com estratégias de aprendizagem</li> </ol>
	<p><b>Sociais</b> (ED – SOC)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. na interação e relações interpessoais</li> <li>2. de tensão nas relações sociais</li> <li>3. como estudantes</li> <li>4. relacionadas ao professor</li> <li>5. em grupos/dinâmicas de grupo</li> <li>6. com a turma</li> <li>7. com estratégias sociais</li> </ol>
	<p><b>Afetivas</b> (ED – AFE)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. relacionadas com sentimentos negativos ou positivos</li> <li>2. de motivação, interesse e esforço</li> <li>3. de autoestima e atitudes pessoais</li> <li>4. de percepção das atitudes do professor</li> <li>5. com estratégias afetivas</li> </ol>
<i>Experiências Indiretas</i>	<p><b>Contextuais</b> (EI – CON)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. institucionais</li> <li>2. relacionadas ao <i>status</i> da língua estrangeira</li> <li>3. decorrentes da pesquisa</li> <li>4. do tempo</li> </ol>
	<p><b>Pessoais</b> (EI – PESS)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. por nível socioeconômico</li> <li>2. anteriores</li> <li>3. da vida pessoal</li> <li>4. no trabalho/estudo</li> </ol>
	<p><b>Conceptuais</b> (EI – CPT)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. influenciadas pelas crenças dos alunos</li> <li>2. relacionadas aos desafios da aprendizagem de LI</li> <li>3. de consciência do processo de aprendizagem</li> <li>4. de auto-responsabilização</li> </ol>
	<p><b>Futuras</b> (EI – FUT)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. relacionadas à planos de ação/intenções</li> <li>2. relacionadas às vontades</li> <li>3. orientadas por necessidades</li> <li>4. relacionadas à desejos</li> </ol>

**Quadro 1 – Categorização das experiências de estudantes (MICCOLI, 2007d)**

Essa taxonomia elaborada pela autora identifica experiências de estudantes vivenciadas dentro e fora da sala de aula que contemplam valores, comportamentos e crenças compartilhados por aprendizes enquanto membros de uma comunidade. Esses, por sua vez, realçam não somente o imbricamento entre os aspectos cognitivos, sociais e

afetivos de suas experiências em sala de aula, mas também a presença das experiências contextuais, pessoais, conceptuais e futuras influenciando todo o processo de aprendizagem. Como é possível observar, tal processo ocorre nas dimensões individual e coletiva.

### 2.3 Histórico dos Estudos sobre Esperança

Uma das primeiras referências literárias acerca da esperança, a célebre história de Pandora<sup>24</sup> é encontrada no poema *‘Trabalhos e Dias’*<sup>25</sup> de Hesíodo, escrito cerca de 700 anos AC<sup>26</sup>. Duas versões cercam o mito: a primeira apregoa que Pandora tenha intencionalmente liberado os males, e, ainda, considera a esperança como um deles – uma visão negativa que concede à esperança um aspecto ilusório, tendo como base a crença na imutabilidade do destino. Na segunda versão, a curiosidade de Pandora (e não sua natureza enganosa) foi a causa do infortúnio. Nela, a esperança é compreendida como um antídoto para os males liberados – uma visão positiva. As duas versões revelam a ambivalência dos gregos em relação ao construto (SNYDER & LOPEZ, 2007).

A partir da clássica mitologia grega, as investigações sobre esperança foram motivadas sob o aspecto religioso desse conceito. Um dos primeiros marcos na história da religião foi a publicação da *Summa Theologica*<sup>27</sup> de São Tomas de Aquino em aproximadamente 1300 DC. Os teólogos que originalmente examinavam a esperança caracterizavam-na como um ‘dom divino’, uma perspectiva proposta pelo pensamento

---

<sup>24</sup> Pandora, agente da vingança de Zeus para punir Epimeteu (que roubara fogo dos deuses), carregava consigo um jarro selado. Ao levantar a tampa desse jarro – hoje conhecido como ‘Caixa de Pandora’ – ela deixa escapar muitos males destinados a assolar toda raça humana, restando nele apenas a esperança.

<sup>25</sup> Tradução minha para: *Works and Days*. (no original)

<sup>26</sup> <http://en.wikipedia.org/wiki/Pandora>

<sup>27</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Summa\\_Theologica](http://en.wikipedia.org/wiki/Summa_Theologica)

cristão tradicional da época (ELIOTT, 2005). Pelo fato de os escritos bíblicos oferecerem uma doutrina centrada na ‘esperança em Deus’, a versão teológica interpretava a esperança como uma ‘virtude’ – um atributo a ser cultivado, considerado moralmente bom. Essa visão da esperança cristã caiu em descrédito por ocasião do declínio da autoridade da Igreja Católica, por volta do século XV.

Conforme o relato de Elliot (2005), a segunda metade do século XX testemunhou a explosão e o progresso dos estudos sobre a esperança determinados essencialmente pela urgência do assunto para o indivíduo e para a sociedade. Diante disso, a evolução da humanidade parece ter tomado o lugar de causa explanatória nas pesquisas outrora ocupado por Deus. Bloch (1986 *apud* ELIOTT, 2005) comenta o aspecto rigorosamente existencial da esperança, afirmando que a mesma é revelada não somente nos monumentos magníficos de arte e cultura dos mestres, como, também, nos sonhos, expectativas, desejos e anseios de cada membro da sociedade. De acordo com o autor, cada criação humana (idéia, relacionamento, atitude) representa uma proclamação enfática de um futuro almejado, um testemunho vivo do poder generativo da esperança (BLOCH, 1986 *apud* ELIOTT, 2005).

Houve, então, a necessidade de reformulação da teoria e da articulação de conceitos mais complexos. Com a virada do século, os modelos que teorizavam a esperança analisavam-na como uma ‘atitude’. Dauenhauer (2005), por exemplo, propõe uma definição possível para a atitude da esperança. Para ele, a esperança é:

A atitude deliberadamente adotada e conservada de respeito e estima para consigo mesmo e para com os outros, baseada em nossa capacidade de promover e desenvolver ações eficazes. É uma atitude de antecipação na qual eu, o indivíduo esperançoso, posso ter e terei uma vida mais rica e

significativa preferindo mais viver com outros do que só<sup>28</sup>  
(DAUENHAUER, 2005, p. 87).

Deste modo, o autor indica que a esperança (atitude) transpõe a idéia de atuação alternativa, destacando a responsabilidade da escolha de certa iniciativa (e não de outra) na negociação com o mundo e com os seres humanos. Seguindo esse raciocínio, conforme Elshtain (1999), apesar de a prática da esperança estar conectada a emoções e sentimentos bem como a ações particulares e seus objetivos específicos, ela é diferente<sup>29</sup> deles porque se antecipa a eles.

Menninger (1959) identificou a esperança como um objeto de pesquisa potencial para estudo científico da área médica, da psicologia especificamente, em uma palestra acadêmica intitulada ‘Esperança’. Suas principais ponderações realçavam o ‘caráter interacional’ e propunham a esperança como um recurso esgotável, porém transferível – indicando a possibilidade de transmissão de um indivíduo para outro. Menninger conceituou a esperança como um processo mais ativo e pró-ativo do que as emoções, que seriam, para ele, de natureza mais reativa. “Os pensamentos, esperanças e desejos que cultivamos estão, *a priori*, correlacionados ao plano de ação que os motiva”<sup>30</sup> (MENNINGER, 1959, p. 484), afirma o autor.

Os principais modelos sobre esperança já desenvolvidos enfatizam seus aspectos emocionais ou cognitivos<sup>31</sup>. Os psicólogos Averill e Sundararajan (2005)

---

<sup>28</sup> Tradução minha para: *The deliberately adopted and sustained attitude of respect and esteem both for oneself and for others based on our capacity to initiate and carry out efficacious action. It is an attitude of anticipation that I, the hoper, can and will have a richer, more meaningful life by living with others than I could have without them.* (no original)

<sup>29</sup> De acordo com estudos (AVERIL *et al*, 1990; FARRAN *et al*, 1995; BRUININKS & MALLE, 2005; NUNN, 2005), alguns *estados afetivos* são correlatos da esperança, contudo distintos dela - ver p. 38.

<sup>30</sup> Tradução minha para: *The thoughts and hopes and wishes that we entertain are already correlated to the plan of action which would bring these about.* (no original)

<sup>31</sup> Segundo Snyder (2005) há um número maior de teses fundamentadas na esperança enquanto cognição e, além disso, as teses fundamentadas na esperança enquanto emoção também incorporam a cognição em seus modelos.

argumentam que a esperança é uma “experiência emocional criativa”<sup>32</sup> que pode ser examinada pela combinação dos seguintes critérios: inovação, autenticidade e efetividade. Para eles, a esperança é uma reação criativa inesperada (inovação) que representa a visão pessoal de um indivíduo (autenticidade) e que pretende ser-lhe útil (efetividade) (AVERILL & SUNDARARAJAN, 2005, p. 133). Em seus estudos, esses autores desmitificam o fator de irracionalidade geralmente atribuído ao conceito de emoção, discordando do pensamento tradicional intelectual ocidental. Eles afirmam

Quando esperançosas, as pessoas farão tudo o que for necessário para alcançar o resultado desejado, seja através de um maior empenho na realização de tarefas, de pensamento mais criativo, ou de riscos que se dispõem a correr<sup>33</sup> (AVERILL & SUNDARARAJAN, 2005, p. 141).

Outros cientistas da área da saúde examinam a natureza da esperança, sua relação com desesperança, e sua desconexão com outros estados similares, tais como desejo e otimismo. Estabelece-se a relação entre esperança e desesperança, por exemplo, através da dialética representada por essas duas experiências que, apesar de diferentes, encontram-se profundamente relacionadas. Quanto mais se aprende sobre desesperança, mais se potencializa a aprendizagem da esperança e vice-versa, relatam Farran *et al* (1995).

Herth (2005), baseando-se numa extensa revisão da literatura, identifica quatro atributos para a esperança:

1) um processo experiencial (dor da esperança) que reconhece a dor da perda e do sofrimento e a responsabilidade dialética entre esperança e desesperança; 2) um processo relacional (coração da esperança) constituído por uma conectividade com outros; 3) um processo espiritual/transcendente (alma da esperança) que envolve uma conectividade com algo maior do que o eu, para alguns uma crença em ser ou força superior e a descoberta de significado e propósito para a vida; e 4) um processo de pensamento racional (mente da esperança) que está relacionado aos processos cognitivos

---

<sup>32</sup> Tradução minha para: *creative emotional experience*. (no original)

<sup>33</sup> Tradução minha para: *When hoping, people are expected to do whatever is necessary to bring about the desired outcome, for example, by working harder, thinking more creatively, or taking risks*. (no original)

(aperfeiçoamento de objetivos e reformulação de estratégias) usados por um indivíduo<sup>34</sup> (HERTH, 2005, p. 171).

Ainda, Farran *et al* (1995) sugerem que apenas através de uma compreensão acentuada dos muitos atributos da esperança um indivíduo se prepara estrategicamente de forma mais efetiva para mobilizar, nutrir e aperfeiçoar a esperança de outro. Esses autores recomendam que:

A esperança é uma experiência essencial para a condição humana. Ela funciona como uma maneira de sentir, um maneira de pensar, uma maneira de se comportar, e uma maneira de se relacionar consigo mesmo e com seu mundo. A esperança possui a habilidade de ser fluida nas expectativas e, na situação em que o objeto ou resultado desejado não ocorre, a esperança pode ainda estar presente<sup>35</sup> (FARRAN *et al*, 1995, p. 6).

De acordo com várias pesquisas, alguns *estados afetivos* são correlatos da esperança, contudo distintos dela (AVERIL *et al*, 1990; FARRAN *et al*, 1995; BRUININKS & MALLE, 2005; NUNN, 2005). Para exemplificar essa diferenciação, Bruinninks e Malle (2005) desenvolveram três estudos cujos resultados implicam: 1) ter esperança é uma experiência que geralmente ocorre em contextos negativos, diferentemente de outras emoções positivas como a *alegria*, *afeição* e *orgulho*, congruentes com a situação vivenciada; 2) apesar de serem conceitos bastante similares ao da esperança, tanto *ser otimista* quanto *querer* estão vinculados à probabilidade de resultados positivos, enquanto a esperança encontra possibilidades para perdurar ainda que com resultados negativos; 3) *desejar* e *sonhar* também são fenômenos orientados para o futuro assim como *esperar* (ter

---

<sup>34</sup> Tradução minha para: 1) *an experiential process (the pain of hope) that acknowledges the pain of loss and suffering and the dialectic relationship between hope and hopelessness*; 2) *a relational process (heart of hope) comprised of a connectedness with others*; 3) *a spiritual/transcendent process (the soul of hope) which involves a connectedness with something greater than self, for some a belief in higher being or force and the finding of meaning and purpose in life*; and 4) *a rational thought process (mind of hope) that relates to the cognitive processes (goal refinement and reframing strategies) used by an individual.* (no original)

<sup>35</sup> Tradução minha para: *Hope constitutes an essential experience of the human condition. It functions as a way of feeling, a way of thinking, a way of behaving, and a way relating to oneself and one's world. Hope has the ability to be fluid in its expectations, and in the event that the desired object or outcome does not occur, hope can still be present.* (no original)

esperança), contudo são conceitos passivos e estão relacionados com o elemento de fantasia. Os autores também apontam que a esperança pode ser altruísta (esperando por benefício alheio) e/ou experimentada em situações cujos resultados são menos materialistas e mais intangíveis, mais socialmente aceitáveis e mais duradouros, representando um compromisso contínuo através de energia emocional e cognitiva por parte do indivíduo esperançoso.

Segundo Bruininks & Malle (2005), apesar de a esperança não ser geralmente categorizada como uma emoção, ela é considerada como tal se o princípio classificatório for a sua importância para a sobrevivência humana.

Uma das contribuições mais recentes é a chamada *Teoria da Esperança*, introduzida na comunidade de pesquisa educacional pela psicologia. Nesse modelo, Snyder *et al* (2005) definem a esperança como um construto bi-dimensional cujos componentes interdependentes são: a capacidade cognitiva para iniciar e continuar uma ação em direção a um alvo (denominado pensamento para a agência) e a habilidade percebida de produzir caminhos até esse alvo (denominado pensamento para o caminho). Ou seja, a esperança é descrita como motivação necessária para que alguém se comprometa com resultados positivos. Assim, a teoria de Snyder enfatiza a cognição, construída através do pensamento direcionado para o alvo. “Somente aqueles alvos que têm valor para o indivíduo são considerados aplicáveis para a esperança”<sup>36</sup>, explicam Snyder e Lopez (2007, p. 189), ressaltando que alvos podem: 1) variar temporalmente – daqueles que podem ser alcançados em curto ou longo prazo; 2) ser abordados de maneiras diferentes – de forma diretiva ou preventiva; 3) variar em relação ao grau de dificuldade – sendo uns muito

---

<sup>36</sup> Tradução minha para: *Only those goals with considerable value to the individual are considered applicable to hope.* (no original)

fáceis, outros de extrema dificuldade, ou, ainda, alvos supostamente impossíveis (para os quais, através de planejamento estratégico e esforços persistentes, um grupo de pessoas pode ser mobilizado, viabilizando-se seu êxito).

Com isso, Snyder (1995) afirma que a esperança sem uma meta não pode continuar viva e, partindo-se desse pressuposto, seu modelo indica uma energia cognitiva direcionada a um alvo concreto. Snyder *et al* (2005) citam alguns outros pesquisadores que elaboraram suas teses com base no componente cognitivo da esperança; entre eles: Erik Erikson, Gottschalk e Breznitz. Esses estudiosos teorizam a respeito de uma intenção ou desempenho acoplado à expectativas positivas.

Os modelos e teorias que desenvolveram o conceito de esperança ao longo da história exemplificam a evolução desses estudos em diversas áreas do conhecimento. O presente trabalho pretende elucidar a idéia de que esse construto deve ser compreendido como um fenômeno complexo, holístico e multidimensional mobilizado em diversas experiências (individuais e coletivas, vivenciadas dentro e fora de sala de aula) – conforme elucidada o Quadro 2, na próxima página.

<i>Autor(es)</i>	<i>Área</i>	<i>Elementos e características específicas</i>
Snyder (1995)	Psicologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agênciã (determinaçãõ voltada para metas)</li> <li>• Caminhos (planejamento estratãgico para obtençãõ de metas)</li> </ul>
Jevne (2005)	Psicologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientaçãõ (perspectiva inclusiva das dimensões emocional, cognitiva, comportamental e contextual)</li> </ul>
Averill & Sundararajan (2005)	Psicologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artificio retãrico (resposta emocional criativa)</li> </ul>
Bruininks & Malle (2005)	Psicologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinçãõ conceptual e psicolãgica de estados afetivos correlatos (otimismo, desejo, etc.)</li> </ul>
Ludema (2001)	Sociologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principio relacional (nasce e é nutrida nos relacionamentos)</li> <li>• Estãncia construtiva (antecipa imagem coerente do futuro)</li> <li>• Dimensãõ moral (integral passado, presente e futuro)</li> <li>• Poder generativo (fonte de atitudes e sentimentos positivos)</li> </ul>
Nunn (2005)	Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Virtude (carãter essencialmente benãfico)</li> </ul>
Dauenhauer (2005)	Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitude (polãtica de responsabilidade social unificadora)</li> </ul>
Farran <i>et al</i> (1995)	Medicina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo experiencial (equilãbrio)</li> <li>• Processo Transcendental (temporalidade)</li> <li>• Processo racional (cogniçãõ)</li> <li>• Processo relacional (interconexãõ)</li> </ul>
Herth (2005)	Medicina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Senso de bem-estar geral (esperançã generalizada)</li> <li>• Desejo por resultados especãficos (esperançã particularizada)</li> </ul>
Halpin (2003)	Educaçãõ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imaginaçãõ utãpica (visões positivas do futuro <i>versus</i> tradicionalismo, fatalismo, relativismo, etc.)</li> </ul>
LeMay <i>et al</i> (2008)	Educaçãõ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiãncia dinãmica, temporal e relacional que pode ser fortalecida na comunidade</li> </ul>

### **Quadro 2 – Aspectos interdisciplinares da esperançã.**

Portanto, o enfoque teãrico desta pesquisa fundamenta-se no limite interdisciplinar entre a experiãncia na Linguãstica Aplicada e os estudos sobre esperançã, especialmente na psicologia, cujas relações serãõ consideradas na prãxima seçãõ.

## 2.4 Inter-relação entre Experiências de Aprendizagem e Esperança

Assim como Miccoli (1996; 1997; 2000; 2001a; 2001b; 2006; 2007a; 2007b; 2007d; 2007e) observa o processo de ensino/aprendizagem como um conjunto complexo de experiências através do qual o indivíduo se transforma e é transformado, os estudiosos da esperança (LUDEMA, 2001; HERTH, 2001; AVERILL & SUNDARAJAN, 2005; JEVNE, 2005; ELLIOT, 2005; SNYDER *et al*, 2005; SNYDER & LOPEZ, 2007 – para citar alguns) a contemplam como um fenômeno multidimensional relacionado à mudança no desenvolvimento humano – conforme apresentado no Quadro 2.

Como foi comentado na introdução deste trabalho, numa citação Freireana,

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação (FREIRE, 2000, p. 114).

A associação entre esperança e resultados acadêmicos positivos é esclarecida nos trabalhos de Snyder *et al* (2002) e de Murphey e Carpenter (2008). No primeiro, os autores explicam como a esperança pode otimizar resultados acadêmicos; enquanto, no último, o agenciamento é apontado como um dos fatores mais preponderantes no empoderamento de aprendizes.

No estudo desenvolvido por Snyder *et al* (2002), alguns fatores elucidam a influência da esperança na aprendizagem em alunos que demonstraram ser altamente esperançosos, a saber: a) reconhecem suas metas claramente e monitoram as melhores maneiras de atingi-las, mantendo-se intrinsecamente motivados; b) se beneficiam pela manutenção do foco em suas metas, sendo pouco susceptíveis a distraírem-se por pensamentos auto-depreciativos e emoções negativas contraproducentes; c) encontram vários caminhos para alcançar suas metas e estão dispostos a tentar novas possibilidades; d)

são altamente motivados, especialmente inspirados por resultados positivos já alcançados ao longo do processo de aprendizagem.

Murphey e Carpenter (2008, p. 17) enfatizam que o sucesso da aprendizagem depende grandemente do envolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Além disso, para esses autores, a consciência da auto-responsabilidade no processo de aprendizagem pode validar as relações sócio-culturais que circundam esses aprendizes.

Miccoli (1996; 2001) declara ser imperativo que um aprendiz tenha consciência do processo em que está envolvido e que, além disso, desempenhe papel ativo e responsável. Para a autora (MICCOLI, 2010, p. 211), “um bom motivo como algo que os remeta ao futuro, que os mantenha em curso além do resultado imediato” pode ajudar a superar os momentos de dificuldades enfrentados ao longo do processo de aprendizagem de língua – de natureza não-linear. “Não é fácil encontrar estudantes que tenham claros os seus motivos”, alega Miccoli – segundo conceitos da Teoria da Atividade<sup>37</sup>, de Vygotsky. “Poucos têm, além do propósito, um motivo e uma meta”, ela continua, acrescentando que esses construtos podem levar ao sucesso (MICCOLI, 2010, p. 212).

Sobre o que é imprescindível no perfil do aprendiz, Miccoli argumenta:

Talvez a qualidade mais necessária para o sucesso do estudante seja a persistência para recomeçar sempre, acreditando que cada erro ou contratempo é parte do processo, contribuindo, sem que ele perceba, para o desejado êxito de aprendizagem. Outras qualidades, porém, serão fundamentais: a independência e a autonomia para buscar, fora da sala de aula, aquilo que nenhuma sala de aula e nenhum professor pode oferecer – exatamente aquilo de que o estudante necessita, algo que varia, individualmente (MICCOLI, 2010, p. 213).

Nessa linha, o papel do educador é relevante (SNYDER *et al*, 2002; HALPIN, 2003; MURPHEY & CARPENTER, 2008; LEMAY *et al*, 2008 – para mencionar alguns).

---

<sup>37</sup> Ver VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone; Ed. Da Universidade de São Paulo, 1998.

Pode-se potencializar o processo de ensino/aprendizagem, lembra Halpin (2003, p. 27), “via adoção de culturas de aprendizagem que acentuam o que é positivo e não o que é negativo, principalmente através do incentivo dado pelo reconhecimento do esforço em vez do foco no insucesso”<sup>38</sup>. Esse autor advoga que

Pelo fato de a educação ser essencialmente um projeto orientado para o futuro preocupado com a produção do desenvolvimento, especificamente com o *crescimento* do conhecimento e da compreensão do aprendiz, um ensino bem-sucedido requer esperança nas mentes dos educadores<sup>39</sup> (HALPIN, 2003, p. 27, grifo no original).

Numa obra de perspectiva internacional intitulada ‘Narrativas sobre Ensino e Educação de Professores’, Mattos (2009) reúne, em duas seções, trabalhos sobre descoberta e transformação (Parte 1) e histórias de esperança (Parte 2). A segunda parte desse livro, em especial, aponta para “uma sensação de novas possibilidades e de expectativas que possibilita o empoderamento deles [professores] em relação à profissão<sup>40</sup>” (MATTOS, 2009, p. 203). Conforme Larsen (2009, p. 152), “a esperança geralmente se manifesta como um fio essencial nas narrativas sobre a carreira profissional de educadores<sup>41</sup>”, revelando-se “central e integral”<sup>42</sup> – como afirmou um de seus participantes (p. 156). Essa mesma autora (LARSEN, 2009) lista pesquisas (JAGO, 2002; JOHNSRUD & ROSSER, 2002; KARPIAK, 1997; LAMBER *et al*, 1993; MAGNUSON, BLACK, and LAHMAN, 2006; MENGES, 1996; OLSEN, 1992; TURNER & BOICE, 1987; VAN DER BOGERT, 1991) que elencam problemas encontrados no ambiente acadêmico, tais como: demandas

---

<sup>38</sup> Tradução minha para: ...*via the adoption of cultures of learning that accentuate the positive rather than the negative, most notably through praising effort instead of focusing on lack of success.* (no original)

<sup>39</sup> Tradução minha para: *Because education is essentially a future-oriented project concerned to bring about improvement, especially **growth** in the learner’s knowledge and understanding, successful teaching requires its practitioners to teach with hope in mind.* (no original)

<sup>40</sup> Tradução minha para: ...*a sense of new possibilities and expectations that enhance their empowerment toward the profession.* (no original)

<sup>41</sup> Tradução minha para: *Hope is often manifest as an essential thread in the narratives of educator worklife.* (no original)

<sup>42</sup> Tradução minha para: *central and integral.* (no original)

excedentes, competição acirrada, relacionamentos insalubres, ameaças profissionais, infelicidade pessoal. Trazendo à tona a realidade de escolas regulares brasileiras, Miccoli (2007e, p. 268) também comenta acerca dos conflitos que mais afligem professores de línguas; entre eles: turmas heterogêneas e com muitos estudantes, falta de motivação, indisciplina, condições de trabalho precárias, pouca valorização – sendo alguns desses mais comuns em escolas particulares, e outros em escolas públicas.

Portanto, evidencia-se a necessidade de ser o ensino mais do que difundir conhecimento. Mattos (2009, p. 204) defende que educadores devem buscar “fontes de enlevo”<sup>43</sup>, uma vez que motivos como os que foram mencionados formam um retrato desencorajador da profissão. Buskist *et al* (2005 *apud* SNYDER & LOPEZ, 2007), declaram que um aspecto essencial do ensino é

compartilhar nossos [dos professores] valores acadêmicos, curiosidades, e entusiasmo pela disciplina, e encorajar os estudantes a abraçar tais valores e qualidades e se apoderar deles. [...] Ensinar é influenciar. Ensinar é importar-se profundamente com as idéias e com a maneira como elas são originadas, compreendidas, e expressas. Ensinar é importar-se profundamente com o assunto do estudo e com aqueles alunos com os quais compartilhamos esse assunto. É através desse importar-se apaixonado que nós [professores] inspiramos os estudantes<sup>44</sup>. (BUSKIST *et al*, 2005 *apud* SNYDER & LOPEZ, 2007, p. 392).

Assim, como comentam Snyder & Lopez (2007), através do aprender como aprender é possível produzir uma sensação de esperança nos aprendizes: “um aluno esperançoso acredita que ele ou ela continuará a aprender mesmo depois de deixar a sala de aula”<sup>45</sup>, isso implica dizer que “o pensamento esperançoso não conhece limites ou

---

<sup>43</sup> Tradução minha para: *sources of enlightenment*. (no original)

<sup>44</sup> Tradução minha para: *To share our academic values, curiosities, and discipline-focused enthusiasm and to encourage students to embrace these values and qualities and to own them. [...] Teaching is about influence. It is about caring deeply about ideas and how those ideas are derived, understood, and expressed. It is about caring deeply for the subject matter and for those students with whom we are sharing it. And it is through such passionate caring that we inspire students*. (no original)

<sup>45</sup> Tradução minha para: *A hopeful student believes that she or he will continue to learn long after stepping out of the classroom*. (no original)

fronteiras na vida de um estudante que nunca pára de aprender”<sup>46</sup> (SNYDER & LOPEZ, 2007, p. 393).

Diante do que foi posto, a aprendizagem esperançosa é primordialmente autônoma e única; porquanto o aprendiz esperançoso é capaz de pensar novas estratégias para lidar com desafios, enquanto avança em direção às suas metas. Então, pode-se entender que, como um dispositivo norteador, a esperança nas experiências de aprendizagem é caracterizada pelo **processo no qual o aprendiz busca o conhecimento que deseja de forma (cri)ativa**. Aqui, atitude (cri)ativa refere-se à capacidade que o aprendiz tem de oportunizar, para si próprio e para outrem, transformação e desenvolvimento.

Warnock afirma que (1986),

Sentir-se competente, capaz de agir, capaz de mudar ou controlar coisas, ou até mesmo de criá-las, esses são todos aspectos do sentir-se esperançoso... Entender que hoje você pode começar a fazer algo que você não podia ontem é começar a ter esperança. Fazer com que alguém se levante pela manhã, pensando “Bom, eu posso continuar com isso”, seja lá o que “isso” for... deve ser a principal meta da educação<sup>47</sup> (WARNOCK, 1986 *apud* HALPIN, 2003, p. 30).

## 2.5 Pesquisa Narrativa

A pesquisa narrativa, fundamentada no pensamento deweyano (CLANDININ & CONNELLY, 2000), tem influenciado estudiosos das ciências humanas e sociais, interessados na maneira através da qual o ser humano faz sentido de suas experiências. Segundo Polkinghorne (1988), a narrativa, um tipo de esquema organizacional expresso em

---

<sup>46</sup> Tradução minha para: *Hopeful thinking knows no walls or boundaries in the life of a student who never stops learning.* (no original)

<sup>47</sup> Tradução minha para: *To feel competent, able to act, able to change or control things, or even to create them, these are all aspects of feeling hope... To find that today you can begin to do something you could not do yesterday is to begin to hope. For someone to wake up in the morning, thinking “Good, I can go on with it” whatever “it” is, this... must be the chief goal of education.* (no original)

forma de história, é uma das formas mais importantes de se criar significado na existência humana. Esse autor revela que “as pessoas se esforçam para organizar sua experiência temporal em conjuntos significativos e para utilizar a forma narrativa como um padrão que agrupa os eventos de suas vidas em temas que se manifestam”<sup>48</sup> (POLKINGHORNE, 1988, p. 163). Bruner (1990) acrescenta que através das narrativas compreendemos e criamos sentido do mundo a partir de nossas experiências diárias. À medida que compartilhamos nossas experiências, as reinterpretemos, reavaliemos e reconstruímos; e isso é feito através das histórias que narramos e ouvimos durante interações sociais.

### **2.5.1 Uso de Narrativas como Instrumento**

Lieblich *et al* (1998) definem que uma pesquisa narrativa caracteriza-se por um estudo que utiliza ou analisa narrativas, que podem ser coletadas em forma de histórias, e que servem, entre outras coisas, para explicitar um fenômeno social. Essas histórias podem ser relatos autobiográficos escritos ou contados, textos de um diário, notas de campo, cartas, entrevistas, e etc., construídas em torno de um questionamento particular (LIEBLICH *et al*, 1998; CLANDININ & CONNELLY, 2000). Além disso, o trabalho com material narrativo implica num processo circular e interativo, que

requer capacidade dialógica de ouvir (Bakhtin, 1981) três vozes (pelo menos): a voz do narrador, representada pela gravação ou texto; a dos pressupostos teóricos, que provêm conceitos e ferramentas para interpretação; e a do monitoramento reflexivo dos atos de ler e interpretar, ou seja, da autoconsciência do processo de decidir sobre como tirar conclusões do material<sup>49</sup> (LIEBLICH *et al*, 1998, p. 10).

---

<sup>48</sup> Tradução minha para: *People strive to organize their temporal experience into meaningful wholes and to use the narrative form as a pattern for uniting the events of their lives into unfolding themes.* (no original)

<sup>49</sup> Tradução minha para: *...requires dialogical listening (Bakhtin, 1981) to three voices (at least): the voice of the narrator, as represented by the tape or the text; the theoretical framework, which provides the concepts and tools for interpretation; and a reflexive monitoring of the act of reading and interpretation, that is, self-awareness of the decision process of drawing conclusions from the material.* (no original)

Recentemente, na Linguística Aplicada, estudos que utilizam narrativas como instrumento de coleta e análise de dados (KALAJA *et al*, 2008; MATTOS, 2009 – para citar apenas alguns) têm se multiplicado. No capítulo metodológico, passo a descrever o Projeto AMFALE, um banco de narrativas desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para dar suporte ao trabalho a partir de evidências empíricas em narrativas de aprendizagem.

## Capítulo 3

# METODOLOGIA

*“Pesquisa é uma abordagem sistemática que busca respostas para perguntas”.*

*- Evelyn Hatch,  
Hossein Farhady*

### 3.1 Natureza e Desenho da Pesquisa

A proposta deste projeto de pesquisa associa-se ao paradigma qualitativo, caracterizada por abarcar um tipo de pesquisa relativa e subjetiva, de natureza holística, influenciada pelo observador e orientada para o processo (NUNAN, 1992; BROWN, 2008). Dentre as vantagens apresentadas na pesquisa qualitativa (DÖRNYEI, 2007), destaco: sua eficácia em explorar áreas de pouca visibilidade científica, sua conveniência para o esclarecimento de situações complexas, e possibilidade de produção de um material rico e persuasivo.

Dentre as opções metodológicas que viabilizam uma abordagem qualitativa, preferiu-se utilizar um método introspectivo, pois sua eficiência na investigação de fatores afetivos e comportamentais é corroborada por Larsen-Freeman e Long (1991). Nunan (1992) define introspecção como

o processo de observação e reflexão dos pensamentos, sentimentos, motivos, ponderações e estados mentais de um indivíduo com vistas a determinar de que modo tais processos e estados determinam o comportamento<sup>50</sup> (NUNAN, 1992, p. 115).

---

<sup>50</sup> Tradução minha para: *...the process of observing and reflecting on one's thoughts, feelings, motives, reasoning processes, and mental states with a view to determining the ways in which these processes and states determine behaviour.* (no original)

A técnica introspectiva adotada aqui é denominada retrospectão, a qual, de acordo com Nunan (1992), consiste em coletar dados algum tempo depois da ocorrência do evento pesquisado (por isso, retrospectivamente).

Lembrando que o escopo desta pesquisa é identificar a esperança no processo de aquisição de segunda língua, realizei um levantamento de experiências que documentam manifestações de esperança coletadas através de narrativas de aprendizagem. As pesquisas de levantamento<sup>51</sup> são “procedimentos empregados para reunir e descrever características, atitudes, visões, opiniões, e assim por diante<sup>52</sup>” de qualquer pessoa ou grupo de pessoas importante para um estudo (como estudantes, por exemplo) (BROWN & RODGERS, 2002, p. 142). Na definição de Johnson (1992), pesquisas de levantamento são estudos acerca de grupos grandes realizados por amostragem (subconjuntos de um grupo). Esse método descritivo é o mais empregado em pesquisas educacionais, sendo amplamente utilizado nas áreas que investigam aspectos sociais (NUNAN, 1992).

Para a coleta de dados foi utilizada a metodologia narrativa, preservando-se o ponto de vista dos participantes. Dessa maneira, caracteriza-se a perspectiva êmica da pesquisa, privilegiando-se a interpretação que os aprendizes dão às suas experiências – em detrimento da abordagem ética, a qual manifesta a interpretação que o pesquisador faz das experiências dos participantes (ARAGÃO, 2007; MENEZES, 2008). Miccoli (2000, p. 8) insiste que estudos realizados a partir da “voz do aluno” podem relevar dinâmicas singulares que emergem da cultura da sala de aula.

---

<sup>51</sup> *Surveys*

<sup>52</sup> Tradução minha para: *...procedures used to gather and describe the characteristics, attitudes, views, opinions, and so forth* (no original)

Narrativas são ferramentas introspectivas importantes para a pesquisa sobre aquisição de línguas, portanto, neste trabalho, serviram de instrumento para coleta das retrospectões sobre a aprendizagem de inglês. Segundo Menezes (2008),

Os narradores expõem livremente suas memórias e emoções fornecendo explicações próprias sobre como aprendem ou aprenderam uma segunda língua. Esses relatos nos permitem compreender certos aspectos da aquisição (ex: medo, ansiedade, influência familiar, etc.) que não seriam facilmente captados através de outras ferramentas de pesquisa<sup>53</sup> (MENEZES, 2008, p. 201).

Outras investigações acerca da esperança utilizam narrativas como fonte de dados – por exemplo, Sillito (2004), Averill & Sundararajan (2005), Larsen *et al* (2007), Mattos (2008; 2009) – e, também, Nunn (2005) que enfatiza que o uso de narrativas é fundamental para a compreensão da esperança enquanto experiência humana. Ademais, como defende Miccoli (2007d), é possível investigar o complexo processo de aprendizagem de uma língua estrangeira quando se trata os dados e seus resultados com bastante rigor.

### **3.2 Contexto e Participantes da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada em contexto acadêmico. Os participantes deste estudo são graduandos e graduados do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, cuja trajetória de aprendizagem revela vasta experiência com a língua inglesa – a maioria deles com tempo de aprendizagem da língua inglesa superior a 10 anos. Esses estudantes têm faixa etária que varia entre 18 a 36 anos de idade. Para salvaguardar a identidade dos informantes, todos eles tiveram seus verdadeiros nomes substituídos por nomes fictícios.

---

<sup>53</sup> Tradução minha para: *The narrators freely expose their memoirs and their emotions by giving their own explanations on how they learn or have learned a second language. These reports enable us to understand certain aspects of acquisition (e.g., fear, anxiety, family influence, etc.) which are not easily reached by other research tools.* (no original)

### 3.3 Fonte dos Dados

Como foi dito na primeira seção deste capítulo metodológico, narrativas foram utilizadas como ferramenta para coleta dos dados. Nessas narrativas, os estudantes descrevem fatos mais marcantes, pessoas, cenários e épocas que influenciaram suas trajetórias no processo de aquisição linguística. Em todos os relatos autobiográficos a própria língua materna (Português, nesse caso) foi utilizada e, é importante ressaltar, nenhum tipo de intervenção foi feita – assim como sugerem Nunan (1992) e Dörnyei (2007).

Cinquenta narrativas de aprendizagem compõem o corpus, número que se considerou adequado à natureza desta pesquisa. Os dados são provenientes de duas fontes: 26 narrativas coletadas pela própria pesquisadora; e 24 narrativas selecionadas no site do Projeto AMFALE [<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>]. A coleta iniciou-se em Março de 2010 e terminou em Julho do mesmo ano, sendo realizada em dois momentos distintos, conforme apresenta a Tabela 1, os quais descrevo a seguir.

<i>Fonte dos Dados Coletados</i>		
<i>1º. Momento da Coleta</i>		<i>2º. Momento da Coleta</i>
15 narrativas coletadas na turma 1	11 narrativas coletadas na turma 2	24 narrativas selecionadas no sítio do Projeto AMFALE

**Tabela 1 – Fonte das 50 narrativas do corpus**

#### Narrativas coletadas pela pesquisadora

No primeiro momento de coleta das narrativas, foram identificadas as disciplinas ofertadas pelo curso de graduação em Letras, no início do ano letivo, da Universidade Federal de Minas Gerais. Tendo selecionado algumas turmas aleatoriamente,

fiz contato com seus respectivos professores, buscando consentimento para a realização da coleta. Após obter autorização<sup>54</sup> junto à Direção da Faculdade de Letras da referida instituição, por conveniência de horário e número de alunos matriculados (o que, *a priori*, poderia facilitar a coleta dos dados) duas turmas foram escolhidas para visitação. Sendo assim, o primeiro momento de coleta dos dados ficou subdividido em duas etapas, a saber: nas duas visitas a serem feitas às turmas selecionadas.

Em Maro de 2010, a primeira etapa da coleta comeou com uma visita à primeira turma, algumas semanas depois do início do semestre letivo. Nessa ocasião, a pesquisadora fez uma completa explicao do escopo da pesquisa, convidando os alunos a participarem. Ainda, foram apresentados: uma Carta Convite<sup>55</sup> com maiores informaoes acerca das intenoes da pesquisadora; e um Termo de Consentimento de Participao Informada<sup>56</sup>, assinado por todos os alunos que aceitaram o convite proposto.

A princípio, quando do primeiro contato com a turma, foi sugerido que a participao dos voluntários aconteceria através da gravao em áudio dos relatos autobiográficos. Por solicitao de alguns dos alunos que se dispuseram a participar, no entanto, ficou acordado entre pesquisadora e participantes que as narrativas poderiam ser relatos escritos enviados através de correspondência eletr nica para a pesquisadora – estratégia que pretendia viabilizar a participao de um número maior de colaboradores. No total, 22 alunos aceitaram o convite de participar da pesquisa, porém 7 deles desistiram. Num período equivalente a um mês e meio, todos os alunos já haviam contribuido com suas narrativas: 4 com narrativas orais e outros 11 com narrativas escritas.

---

<sup>54</sup> Ver Anexo A.

<sup>55</sup> Ver Anexo B.

<sup>56</sup> Ver Anexo C.

Cerca de três meses depois do início da coleta, a segunda turma foi visitada. Novamente, após uma completa explanação do escopo da pesquisa e apresentação da Carta Convite (idêntica àquela apresentada na turma 1) e do Termo de Consentimento de Participação Informada (idêntico àquele apresentado na turma 1), o convite feito – nele, já estavam incluídas as duas opções para participação na pesquisa: narrativas orais ou narrativas escritas. É fato que a interação com a segunda turma foi facilitada pela experiência com o primeiro grupo de participantes. Nessa turma, 15 alunos se candidataram a participar da pesquisa, contudo, houve 4 desistências. Em um mês, todas as narrativas já haviam sido coletadas, sendo: 7 narrativas orais e 4 narrativas escritas.

Segundo os procedimentos registrados acima, nesse primeiro momento de coleta dos dados, a pesquisadora levantou 26 narrativas nas turmas 1 e 2. Logo após a coleta de dados, as narrativas orais (4 coletadas na turma 1 e 7 na turma 2), gravadas em áudio, foram transcritas pela própria pesquisadora. Posteriormente, todas as narrativas coletadas pela pesquisadora foram doadas ao Projeto AMFALE, da Faculdade de Letras da UFMG.

### Narrativas coletadas no Projeto AMFALE

O AMFALE – Aprendendo com Memórias de Falantes Aprendizes de Línguas Estrangeiras – é um projeto que conta com as contribuições de pesquisadores de diversas instituições de ensino nacionais (tais como, UFMG, UFV, UFPB, UFG, UFF, entre outros) e internacionais (Dokkyo University, no Japão; University of Jyväskylä e Helsinki University, na Finlândia), sob a coordenação da Prof. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

Esse projeto constitui-se como um banco de narrativas para uso em pesquisas acadêmicas com foco no conhecimento da linguagem, seu funcionamento e aplicação. Nele se encontram narrativas de aprendizagem apresentadas em formatos diferenciados (não só escritas, mas, em áudio, e multimídia), relatadas em várias línguas (Português, Inglês, Espanhol, Alemão, Francês e Italiano). A produção acadêmica produzida pelo Projeto AMFALE pode ser acessada em: <<http://www.veramenezes.com/artigos.htm>>.

Desse corpus foram selecionadas, de forma aleatória simples, 24 narrativas para a presente pesquisa, configurando-se o segundo momento da coleta dos dados. A autorização para a utilização desses dados foi gentilmente concedida pela Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, coordenadora do projeto.

Na página que pode ser acessada em: <[www.veramenezes.com/nar\\_ing\\_por.htm](http://www.veramenezes.com/nar_ing_por.htm)>, podem ser encontradas 156 histórias de aprendizagem narradas em Português, por universitários brasileiros. Por ocasião da coleta, dessa vez virtual, tomei o cuidado de conferir se os dados estavam de acordo com os critérios preestabelecidos para minha pesquisa, respeitando contexto e perfil dos participantes. Portanto, à medida em que as narrativas eram acessadas, uma conferência desses critérios era realizada. Foram excluídas todas as narrativas de aprendizagem relatadas por alunos provenientes de outros cursos (que não o de Letras), por exemplo. Assim que a pesquisadora selecionou 24 narrativas, a coleta dos dados foi encerrada.

### **3.4 Procedimentos de Análise dos Dados**

Para responder às perguntas desta pesquisa, a análise dos dados seguiu os procedimentos que passo a descrever. Primeiramente, segmentei as 50 narrativas de

aprendizagem e identifiquei em cada uma as diversas experiências relatadas de acordo com a taxonomia<sup>57</sup> desenvolvida por Miccoli (2007d). Essa análise foi categórica, i.e., seguindo as categorias e subcategorias das experiências diretas e indiretas, buscando codificar a natureza das várias experiências. Buscando facilitar a visualização das categorias Miccolianas, utilizei uma legenda por cores (adotada no detalhamento da taxonomia, p. 33) – que será também explorado para a apresentação dos resultados, no capítulo 5. A seguir, foi feita uma análise quantitativa dos dados para gerar um resumo estatístico descritivo da frequência de cada tipo de experiência para complementar a análise qualitativa dos dados (JOHNSON, 1992; DÖRNYEI, 2007). O resultado dessa primeira análise será apresentado através de duas perspectivas: uma geral (considerando-se a natureza das experiências e o percentual de recorrência das subcategorias de experiências), e outra detalhada (com descrições particulares a cada uma das categorias de experiências).

Em seguida, uma segunda análise à luz da fenomenologia (VAN MANNEN, 1990; MOUSTAKAS, 1994) procurou descrever a essência da esperança segundo as experiências relatadas nas narrativas analisadas. Nessa nova análise, investiguei o que os relatos apontavam ter em comum na vivência do fenômeno pesquisado, conforme orientam estudiosos dos métodos fenomenológicos (CRESWELL *et al*, 2007, p. 255; MOUSTAKAS, 1994, p. 118), procedendo como segue: 1) analisei o significado individual das narrativas, confeccionando um tema (frase que expressasse a idéia principal) para cada história de aprendizagem e realçando citações significativas que ajudassem na compreensão da experiência como um todo; 2) agrupei-as em unidades de sentido (temas abrangentes); 3) identifiquei situações/contextos nos quais esses temas apareciam; 4)

---

<sup>57</sup> Para tabela com a taxonomia Miccoliana comentada e exemplificada conforme utilizada na classificação dos dados desta pesquisa, ver Anexo D.

descrevi a essência da experiência num texto que aborda as experiências variadas e os diferentes contextos em que a experiência aconteceu; 5) refleti sobre as semelhanças e diferenças entre a essência (por mim) descrita e a literatura existente no assunto.

Essa análise complementou a anterior conferindo a recomendada triangulação das análises dos dados (DÖRNYEI, 2007), servindo de ponto de partida para a discussão de fatores que podem promover empoderamento para estudantes de língua estrangeira em processo de aprendizagem.

### **3.5 Procedimentos para Confiabilidade e Credibilidade**

Houve uma constante preocupação com questões éticas (CELANI, 2005; PAIVA, 2005b; DÖRNYEI, 2007), as quais nortearam o planejamento e a execução deste trabalho (por ex. nas citações de trabalhos de outros autores, na transcrição dos dados coletados, etc.). Da mesma maneira, alguns procedimentos visaram assegurar confiabilidade e credibilidade à pesquisa. Nesta seção, tais procedimentos são detalhados.

Antes da realização desta pesquisa, foi confeccionado um estudo piloto<sup>58</sup> sob a supervisão de minha orientadora, Profa. Dra. Laura Stella Miccoli, com vistas a auxiliar a escolha da metodologia apropriada para a análise dos dados coletados, bem como a proporcionar eficácia nos procedimentos a serem utilizados na análise quantitativa dos

---

<sup>58</sup> Este estudo piloto, realizado nos moldes previstos para a presente pesquisa, analisou 10 narrativas de aprendizagem coletadas aleatoriamente no site do Projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira – AMFALE [<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>].

dados. A partir dos resultados desse estudo<sup>59</sup> minhas perguntas de pesquisa também foram refinadas.

Além disso, após a pilotagem da pesquisa, depois de organizados os dados – aqueles coletados pela pesquisadora (narrativas orais, posteriormente transcritas, e narrativas escritas, enviadas eletronicamente); e aqueles selecionados no site do Projeto AMFALE – num único documento, a verificação do índice de confiabilidade da análise foi realizada de duas maneiras: na primeira delas, para proceder à validação externa<sup>60</sup>, analisei 10% do corpus da pesquisa. Esses 10% dos dados foram selecionados aleatoriamente, conforme a primeira etapa da análise descrita na seção 3.4, i.e., identificando-se os tipos de experiência segundo a taxonomia adotada. A amostra analisada foi submetida à análise de outra pesquisadora – doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFMG. É importante ressaltar que esses procedimentos<sup>61</sup> seguem descrições metodológicas encontradas na literatura (MICCOLI, 1997, p. 233-241). O resultado obtido foi de 84% de concordância entre as análises das pesquisadoras.

Isso feito, passei à análise do restante das narrativas que compõe o corpus da pesquisa. Dessa vez, durante a identificação dos tipos de experiência dos segmentos relatados, foram levadas em consideração as novas reflexões geradas a partir do primeiro procedimento de validação externa (ver Anexo E). Nesse segundo procedimento, os dados foram submetidos duas vezes à análise feita por mim em momentos diferentes<sup>62</sup>. Esses procedimentos, segundo Dörnyei (2007, p. 50), conferem consistência aos resultados e, conseqüentemente, asseguraram confiabilidade ao estudo.

---

<sup>59</sup> Para maiores detalhes, ver artigo “*Hope in the EFL classroom: empowering teachers and students*”, que publiquei nos anais do X Congresso Internacional da ABECAN, realizado em Novembro de 2009.

<sup>60</sup> *Inter-rater Reliability Check*

<sup>61</sup> Para uma descrição completa e detalhada dos procedimentos adotados no procedimento de validação externa, ver Anexo E.

<sup>62</sup> *Intra-rater Reliability Check*

A credibilidade é um construto relacionado à qualidade das interpretações que o pesquisador faz com base em suas observações (BACHMAN, 2004 *apud* DÖRNYEI, 2007, p. 52). Nesta pesquisa, a validade interna foi buscada sob uma perspectiva êmica, dando voz à interpretação que os aprendizes fazem de suas próprias experiências – como tratado na primeira seção deste capítulo.

Outro aspecto que confere credibilidade ao presente estudo é a triangulação das análises dos dados, segundo explicado nos procedimentos descritos na seção anterior. Para avaliar a validade interna dos resultados, foi realizado o seguinte procedimento: levantei o percentual de ocorrência de cada categoria de experiência (cognitiva, social, afetiva, conceitual, pessoal, conceptual, futura) em uma amostra dos dados equivalente a 5 narrativas, selecionadas de forma aleatória simples no corpus (como está previsto na metodologia). Depois de registrados esses números, verifiquei a média obtida por categoria nas 5 narrativas selecionadas – ou seja, a partir das narrativas da amostragem, verifiquei a média percentual obtida para as experiências cognitivas, sociais, afetivas, conceituais, pessoais, conceptuais, e futuras. Então, fiz uma comparação entre essas médias percentuais (das narrativas selecionadas para a amostragem) e as médias percentuais das narrativas que compõem o corpus.

Finalmente, uma vez explicitada a metodologia abordada neste trabalho, a saber: a natureza e o desenho da pesquisa, o contexto de realização e participantes, a fonte dos dados, e os procedimentos utilizados tanto para a análise dos dados coletados, como para a garantia de confiabilidade e credibilidade do estudo, apresento e discuto resultados no próximo capítulo.

## Capítulo 4

# RESULTADOS E DISCUSSÃO

*“O ensino não foi o começo, o começo foi a aprendizagem. Foi aprendendo que a gente descobriu que era possível ensinar a aprender. Em parto daí”.*  
- Paulo Freire

Este capítulo apresenta resultados e discussão das análises dos dados desta pesquisa. Essa apresentação, com base na literatura relevante para a área (revisada no Capítulo 2), foi dividida em quatro seções: a primeira delas apresenta uma perspectiva geral do levantamento das experiências de aprendizagem; a segunda é dedicada à descrição das categorias e subcategorias das experiências, numa perspectiva mais detalhada; na terceira, apresento o mapeamento da esperança na aprendizagem, descrevendo a maneira como esse construto é mobilizado pelo aprendiz ao longo de sua trajetória de aquisição linguística; e, por último, a quarta seção trata das possibilidades de empoderamento nas experiências de aprendizagem.

### **4.1 Experiências no Processo de Aprendizagem: Perspectiva Geral**

Nesta seção, apresento dados resultantes de análise quantitativa descritiva, conforme exposto no capítulo de metodologia. Através da segmentação das narrativas coletadas e sua posterior codificação conforme a categorização de Miccoli (2007d), foi possível levantar os tipos de experiências vivenciadas por aprendizes de inglês.

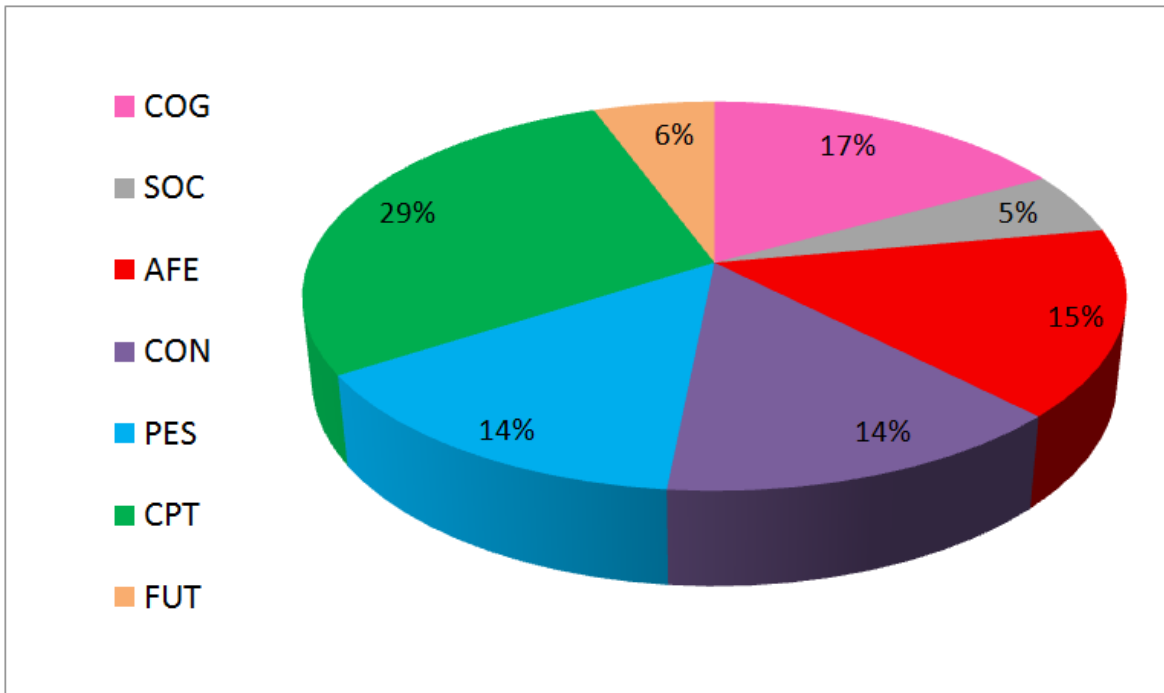
A triangulação de procedimentos para análise dos dados é recomendada na literatura quando se trabalha com dados de natureza qualitativa. Os resultados são apresentados segundo os dois procedimentos adotados para análise, a saber: análise da natureza das experiências encontradas nas narrativas que compõem o corpus e análise das subcategorias mais frequentes no referido corpus. Finalmente, apresento os resultados de uma análise de uma amostra dos dados realizada para avaliar a validade interna dos resultados.

#### **4.1.1 Análise da Natureza das Experiências**

O Gráfico 1, na próxima página, mostra a distribuição das experiências identificadas conforme a taxonomia Miccoliana (2007d), apontando o percentual referente ao número de segmentos codificados em cada categoria – a saber: das *experiências diretas* de natureza *cognitiva* (COG), *social* (SOC) e *afetiva* (AFE); e das *experiências indiretas* de natureza *contextual* (CON), *pessoal* (PES), *conceptual* (CPT) e *futura* (FUT). As categorias predominantes nas narrativas de aprendizagem coletadas são, em ordem decrescente, as experiências conceituais, com 29%; as experiências cognitivas, com 17%; as experiências afetivas, com 15%; e com 14%, as experiências contextuais e as pessoais. O colorido<sup>63</sup> observado no quadro põe em evidência os diferentes domínios da experiência, lançando luz sobre a complexidade da aprendizagem linguística experimentada dentro e fora de sala de aula.

---

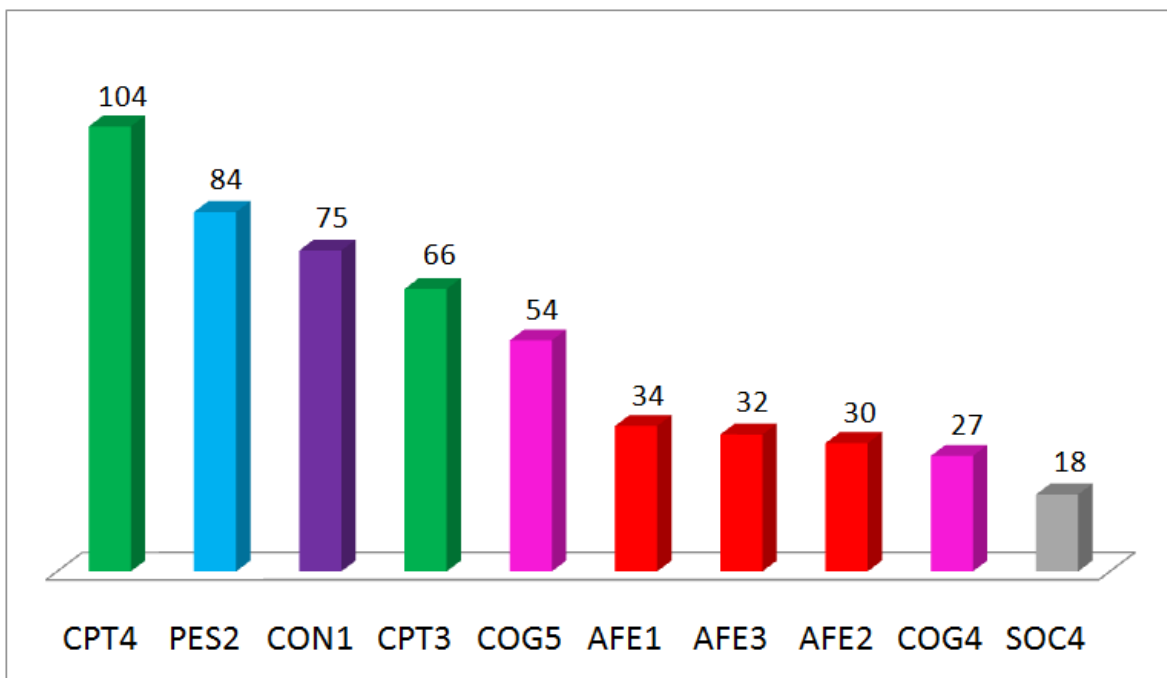
<sup>63</sup> As cores atribuídas na codificação dos segmentos são as mesmas utilizadas no detalhamento da taxonomia de Miccoli (2007d) – capítulo 2, página 36.



**Gráfico 1 – Levantamento da natureza das experiências encontradas nas narrativas que compõem o corpus**

#### **4.1.2 Análise das Subcategorias de Experiências mais Frequentes**

Considerando-se categorias e subcategorias de experiências, observei, ainda, a ordem em que as experiências de aprendizagem mais recorrentes ocorrem no corpus. O Gráfico 2, na próxima página, apresenta essas subcategorias das experiências em ordem decrescente, juntamente com o número de vezes em que foram identificadas nas narrativas. Através desse quadro, é possível estabelecer uma comparação com os resultados apresentados pelo Gráfico 1, na subseção anterior.



**Gráfico 2 – Levantamento das subcategorias de experiências mais recorrentes identificadas nas narrativas que compõem o corpus**

Tal verificação também confirma que as experiências conceituais têm maior ocorrência. Portanto, perfazendo 29% de tudo que é relatado pelos informantes, as experiências conceituais somam 193 ocorrências – 170 delas são registradas pela somatória da recorrência das CPT 4 (Experiências de Responsabilidade) e CPT 3 (Concepções sobre a Aprendizagem Pessoal). Notoriamente, as CPT 4, subcategoria de experiência mais mencionada, destacam-se com 104 ocorrências no corpus analisado.

Representando 17% dos trechos identificados no corpus, as experiências cognitivas aparecem 115 vezes na classificação. Na análise das subcategorias mais recorrentes, as COG 5 (Percepção do Ensino) revelam uma ocorrência duas vezes maior do que as COG 4 (Experiências de Aprendizagem).

As experiências afetivas ocorrem 105 vezes, o equivalente a 15% dos trechos segmentados, constituindo a terceira categoria mais recorrente no corpus. As AFE 1 (Experiências de Sentimentos), AFE 3 (Experiências de Autoestima e Atitudes Pessoais) e AFE 2 (Experiências de Motivação, Interesse e Esforço) representam essa categoria, com uma distribuição equilibrada dos segmentos identificados.

Com 14% de representatividade, as experiências pessoais dividem o quarto lugar com as experiências contextuais. Contudo, se apenas as subcategorias forem consideradas no levantamento, as PES 2 (Experiências Anteriores) sobem para o segundo lugar, com 9 ocorrências a mais do que a terceira colocada – as CON 1 (Experiências Institucionais).

Outro aspecto importante diz respeito às experiências sociais que, apesar de corresponderem a somente 5% dos relatos, com 35 trechos segmentados no corpus, destacam-se entre as 10 (subcategorias de) experiências mais recorrentes – representadas pelas SOC 4 (Experiências do Professor), como mostra o Gráfico 2.

### **4.1.3 Procedimento de Validação Interna**

Para ratificar a validade das análises ressaltadas nas subseções anteriores (4.1.1 e 4.1.2), tracei uma nova comparação: comparei o número de ocorrência de cada experiência encontrada em 5 narrativas selecionadas de forma aleatória simples no corpus, a saber: nas narrativas 07, 12, 25, 38 e 45 – conforme previsto na metodologia. A Tabela 2, na próxima página, apresenta o percentual de ocorrência de cada categoria de experiência nas narrativas selecionadas para essa verificação. Por causa do tamanho irregular das narrativas – variando em torno de 400 palavras, registrei o percentual de segmentos

codificados, priorizando o tipo de informação (em vez da quantidade) relatada, ou melhor, quais experiências foram mencionadas nos relatos.

<i>Categorias</i>	<i>Narrativas de Aprendizagem</i>					<i>Média</i>
	<i>07</i>	<i>12</i>	<i>25</i>	<i>38</i>	<i>45</i>	
<i>Exp. Cognitivas</i>	23%	8%	8%	17%	33%	18%
<i>Exp. Sociais</i>	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Exp. Afetivas</i>	9%	26%	23%	17%	12%	17%
<i>Exp. Contextuais</i>	23%	17%	15%	8%	11%	15%
<i>Exp. Pessoais</i>	14%	8%	8%	41%	11%	16%
<i>Exp. Conceptuais</i>	27%	33%	38%	17%	33%	30%
<i>Exp. Futuras</i>	4%	8%	8%	0%	0%	4%
<i>Número de Palavras</i>	571	265	655	335	218	408

**Tabela 2 – Levantamento da natureza das experiências relatadas nas 5 narrativas selecionadas para o Procedimento de Validação Interna**

Com pequenas variações, a Tabela 2 revela um panorama semelhante àquele revelado pelo Gráfico 1. Com isso, destaco que a média de ocorrência das categorias de experiências encontrada nas narrativas comparadas (obtida através do procedimento de validação interna, acima) corresponde à média percentual de ocorrência das categorias de experiências encontradas nas 50 narrativas que compõem o corpus desta pesquisa (realçada na subseção 4.1.1) – o que corrobora as informações do Gráfico 1.

Através dessa comparação, a ordem das categorias de experiências de acordo com a recorrência nas narrativas permanece intacta: experiências conceptuais em primeiro lugar; experiências cognitivas em segundo; em terceiro lugar, as experiências afetivas; seguidas pelas experiências pessoais e experiências contextuais; logo depois, vêm as experiências futuras; e, por último, as experiências sociais – conforme o Gráfico 1 e a Tabela 2.

Para as experiências conceptuais, as médias encontradas tem 1 ponto de diferença, já que os números revelam 29% percentuais (no Gráfico 1) e 30% (na Tabela 2). Isso também acontece com as experiências cognitivas; representadas por percentuais de ocorrência equivalentes a 17% (no Gráfico 1) e 18% (na Tabela 2). A média de experiências afetivas relatadas no corpus (15%) está 2 pontos abaixo da média de experiências afetivas relatadas nas 5 narrativas selecionadas para o procedimento de validação interna, que corresponde a 17%. O percentual referente ao número de segmentos codificados na categoria de experiências pessoais ficou em 14% na análise que engloba todo o corpus, enquanto nas 5 narrativas do procedimento de validação interna alcançou 16%. As experiências contextuais, que no Gráfico 1 também constituem 14% de ocorrência, receberam 15% na Tabela 2. Com relação às experiências futuras, os 6% de trechos segmentados tornam-se 4%, caindo 2 pontos percentuais. Finalmente, o índice de ocorrência das experiências sociais que representa 5% no Gráfico 1, não teve representação na Tabela 2.

Em síntese, os resultados apresentados através do Gráfico 1 (levantamento da natureza das experiências encontradas nas narrativas que compõem o corpus), do Gráfico 2 (levantamento das subcategorias de experiências mais recorrentes identificadas nas narrativas que compõem o corpus) e da Tabela 2 (levantamento da natureza das experiências relatadas nas 5 narrativas selecionadas para o Procedimento de Validação Interna) apontam para uma maior ocorrência das experiências conceptuais, seguidas pelas experiências cognitivas, e, em terceiro lugar, pelas experiências afetivas.

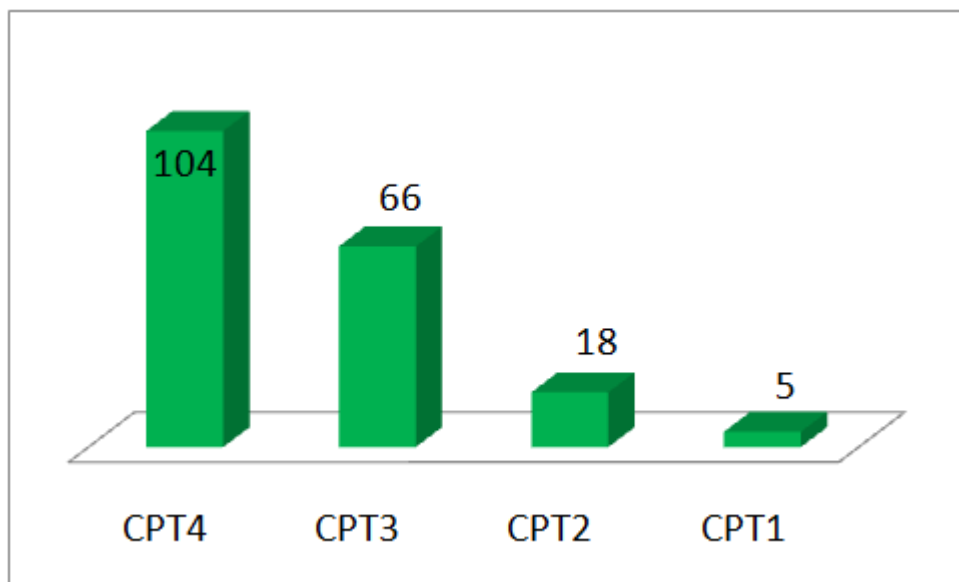
A seguir, apresentando o levantamento realizado através de uma perspectiva mais detalhada, mencionarei os números obtidos por cada categoria e subcategoria e ilustrarei o texto com excertos das narrativas dos estudantes.

## **4.2 Experiências no Processo de Aprendizagem: Perspectiva Detalhada**

Já que o conteúdo das narrativas analisadas revela as experiências mais marcantes no processo de aprendizagem, o resultado das análises da natureza das experiências (Gráfico 1) e das subcategorias mais frequentes nas narrativas (Gráfico 2) será tomado como referência para a discussão nesta seção. Aqui, apresentarei detalhadamente os resultados obtidos para cada categoria e subcategoria, em ordem decrescente de frequência das experiências analisadas.

### **4.2.1 Experiências Conceptuais**

As experiências conceptuais configuram a categoria mais mencionada pelos informantes desta pesquisa. Nesta categoria estão agrupadas as experiências que resultam de experiências anteriores, externas à sala de aula (experiências indiretas), refletindo as concepções dos alunos e suas expectativas (MICCOLI, 2007b). O Gráfico 3, na próxima página, mostra a distribuição da ocorrência das subcategorias das experiências conceptuais no corpus.



**Gráfico 3 – Distribuição da ocorrência das experiências conceituais no corpus**

Duas subcategorias das experiências conceituais são bastante recorrentes nas narrativas, são elas: a CPT 4 – Experiências de Responsabilidade, a mais frequente nos relatos<sup>64</sup>, mencionada 104 vezes no corpus; e, a CPT 3 – Experiências de Aprendizagem Pessoal, ocorrendo 66 vezes. A primeira (com 54% de representatividade nesta categoria) diz respeito às experiências que relatam a responsabilidade do aprendiz em relação a seu processo de aprendizagem; e, a outra (com 34% de representatividade na categoria), a consciência do próprio processo de aquisição linguística (MICCOLI, 2007d).

Tendo segmentado e codificado as narrativas, percebi que as CPT 4 e as CPT 3 além de serem as mais recorrentes dentro da categoria, estão constantemente relacionadas, aparecendo em sequência nas falas dos informantes. O excerto, abaixo, mostra a maneira como o aprendiz articula suas ações e gerencia a aprendizagem, à medida que reflete sobre o que acontece enquanto aprende a língua. Veja:

[1] [...] continuei estudando sozinha. Fui comprando livros. Fui comprando dicionários. Fazia tradução de músicas para ver se eu aprendia vocabulário...

<sup>64</sup> Ver Gráfico 2 – página 66.

Fazia mal, tudo errado, mas, depois, a gente vai pegando... Pesquisa no dicionário sem saber nem o quê você precisa! (CPT. 4) Assim, eu fui aprendendo até que um dia, eu estava jogando vídeo-game – “*Ocarina of Time*”. O jogo era em inglês e eu realmente descobri que eu conseguia ler tudo o que estava escrito no jogo. Entendia aquilo sem precisar recorrer a nada... Estava entendendo aquilo! Eu pensei, poxa, agora eu estou começando a ficar bilíngue! Eu estou aprendendo inglês! (CPT. 3) Minha experiência maior é com a leitura. Leio bastante em inglês. Ultimamente, eu tenho comprado livros em inglês. Eu comprei “*Back and Forth*”, “*Brave New World*” e estou lendo muito em inglês. (CPT. 4) Falar, eu ainda cometo *mistakes* – faço muitos erros! Às vezes, eu pronuncio as coisas erradas. Mas, a minha leitura é melhor do que minha fala em inglês. *Listening*, eu me acostumei muito com música. Então, eu já sei que tenho um ouvido razoável para escutar por causa da música mesmo. (CPT. 3) Para aprender inglês, às vezes, eu gosto de assistir filmes sem legenda ou, então, com legenda só em inglês pra treinar. (CPT. 4) [Flávia]

As CPT 2 – Experiências de Aprendizagem de Inglês, apesar de menos citadas, têm um percentual representativo (9%) entre as experiências conceituais. Depois delas, as CPT 1 – Experiências de Ensino de Inglês – representam apenas 3% da categoria. Essas experiências refletem as concepções dos aprendizes quanto à aprendizagem e ao ensino de inglês, respectivamente. Abaixo, os excertos [2] e [3] exemplificam essas subcategorias:

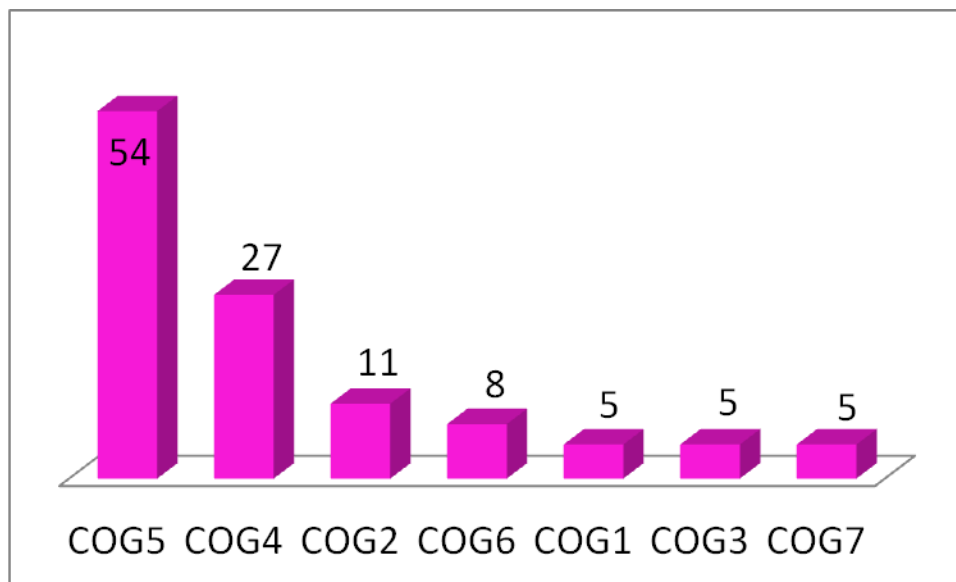
[2] Eu creio que o aprendizado dessa língua, assim como de outras, nunca terá fim. (CPT. 2) [Marília]

[3] Como no princípio, ainda hoje tenho muita admiração pelos professores de inglês, e isto inclui meus colegas de classe. (SOC. 1) Por isso desejo que façam o melhor com seu trabalho, pois o resultado dele há de fazer muita diferença na vida de alguém. (CPT. 1) [Ésio]

#### 4.2.2 Experiências Cognitivas

Há, também, nos relatos uma expressiva ocorrência das experiências cognitivas, que perfazem 17% do corpus. Com origem na sala de aula (experiências

diretas), essas experiências referem-se ao que acontece nesse contexto, em seu aspecto cognitivo (MICCOLI, 2007d). De acordo com o Gráfico 4, as COG 5 – Percepção do Ensino – e as COG 4 – Experiências de Aprendizagem – são as experiências mais recorrentes desta categoria.



**Gráfico 4 – Distribuição da ocorrência das experiências cognitivas no corpus**

Segundo Miccoli (2007d), a subcategoria COG 5 contém as referências sobre o ambiente de aprendizagem, a qual foi identificada em 47% dos segmentos – praticamente metade dos trechos identificados como experiências cognitivas. Ao passo que a COG 4, que se refere às experiências de aprendizagem de inglês, em geral ou em atividades específicas, em ambiente de sala de aula, tem 24% de ocorrência. A soma das demais experiências cognitivas, a saber: das COG 2 – Identificação de Objetivos, Dificuldades e Dúvidas; COG 6 – Experiências Paralelas às Atividades de Sala de Aula; COG 1 – Experiências nas Atividades em Sala de Aula; COG 3 – Experiências de Participação e de Desempenho; e COG 7 – Estratégias de Aprendizagem – é igual a 29%, evidenciando não serem subcategorias de destaque nas narrativas.

A recorrência das COG 5 – Percepção do Ensino – destaca a consciência dos estudantes quanto ao ensino na sala de aula. A maioria desses trechos (48%) traz críticas, especialmente às opções metodológicas e qualidade do ensino. Contudo, há, também, experiências positivas (37%) relacionadas à abordagem utilizada pelo professor e seu papel de facilitador da aprendizagem. Os outros segmentos (15%) apenas mencionam a metodologia utilizada. Confira alguns exemplos:

- [4] **Passei para o ensino médio e tive uma experiência muito ruim porque os métodos eram antiquados. A professora mandava fazer etiquetas no canto de cada página com seu nome e número pra poder checar! Era muito antiquado. Ela mandava a gente decorar listas de verbos! (COG. 5) [Enzo]**
- [5] **Meu primeiro professor partia do pressuposto de que todos os alunos já dominavam o inglês e dava aulas muito estranhas e mal planejadas. Até hoje não sei que método ele utilizava! (COG. 5) [...] Os professores que eu tive a partir do segundo ano na universidade eram muito bons! (COG. 5) [Valdirene]**

Em busca de um padrão recorrente na distribuição de Experiências de Aprendizagem (COG 4), observei que dois tipos de experiências frequentemente circundam essa subcategoria, a saber: antes ou depois das COG 4, experiências conceituais e experiências afetivas são recorrentes. As conceituais totalizam 11 ocorrências – divididas entre CPT 4 com 8, CPT 3 com 2 e CPT 2 com 1. As afetivas somam 10 ocorrências – 4 delas identificadas como AFE 2, 3 como AFE 1, 2 como AFE 3 e 1 como AFE 4. Os números obtidos dessa análise evidenciam que, das 27 vezes nas quais os estudantes fazem referência a experiências de aprendizagem de inglês em sala de aula (COG 4), mais do que 70% delas está relacionado às dimensões afetivas ou conceituais. As demais ocorrências estão distribuídas entre experiências contextuais, cognitivas, sociais, futuras e pessoais. Seguem exemplos de trechos que ilustram o contexto em que foram identificadas COG 4:

- [6] Eu comecei a aprender inglês na terceira série. Eu lembro que a gente foi avisada que iria ter uma matéria nova e que era inglês. (COG. 4) Eu fiquei muito nervosa porque achei que iria ser difícil. Aí, um dia antes eu fiquei bem nervosa, mas quando veio a aula e a professora era boazinha, eu vi que não tinha tanto drama. (AFE. 1) E eu fui aprendendo, assim, assistindo aula. (COG. 4) [Patrícia]
- [7] Mais tarde, na pré-adolescência, comecei a estudar formalmente o inglês na escola, a partir da 5ª série. (CON. 1) Durante os quatro anos finais do velho 1º Grau, estudei a língua inglesa formalmente apenas no colégio, (CON. 1) mas meu crescente interesse por música me levava a ficar fazendo traduções de letras e tentando entender "de ouvido" as palavras das canções. (CPT. 4) Acho que isto contribuiu bastante para eu desenvolver meu conhecimento da língua. (CPT. 3) A escola, apesar das tão conhecidas e criticadas limitações do ensino formal e obrigatório de língua estrangeira, (CON. 1) também me forneceu importante base teórica. (COG. 4) [Ronaldo]

### 4.2.3 Experiências Afetivas

No levantamento realizado, as experiências afetivas equivalem a 15% das narrativas. Miccoli (2007b) explica que as experiências que constituem essa categoria têm origem em sala de aula (experiências diretas) e se relacionam ao aspecto afetivo ou emocional do que é vivenciado naquele contexto.

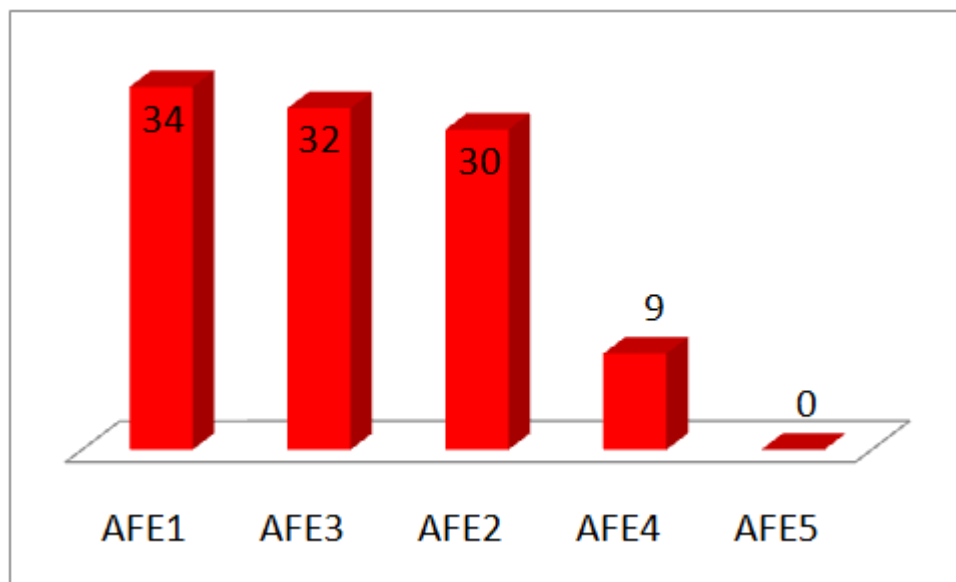


Gráfico 5 – Distribuição da ocorrência das experiências afetivas no corpus

Conforme o Gráfico 5, na página anterior, as subcategorias AFE 1, AFE 3 e AFE 2, nesta ordem, representam os tipos de experiências afetivas mais recorrentes, seguidas das AFE 4 – nenhum segmento foi classificado como AFE 5.

A análise dos dados esclarece que, entre os diversos sentimentos que permeiam o processo de aquisição de língua inglesa, os mais comuns são: em primeiro lugar, sentimentos positivos e negativos que afloram na – ou por causa da – sala de aula (AFE 1); autoestima em relação ao processo de aprendizagem (AFE 3); e, motivação, esforço pessoal ou coletivo e interesse ou desinteresse pelas atividades em sala de aula (AFE 2); de acordo com a taxonomia de Miccoli (2007d).

Uma análise mais detalhada do corpus revelou que, quanto às emoções que afloram em sala de aula (AFE 1), o número de ocorrência de sentimentos positivos descritos nas narrativas é aproximadamente 4 vezes superior, às referências de sentimento negativos, evidenciando que os colaboradores relatam muito mais experiências positivas do que negativas. Além disso, as experiências de sentimentos positivos foram, em sua maioria, desencadeadas por várias outras experiências como, por exemplo, a percepção que o aprendiz teve de sua aptidão linguística; atitudes adotadas pelo professor que foram ao encontro das expectativas do aprendiz; prazer ou bem-estar decorrente de atividades realizadas na sala de aula; e, pela percepção de aquisição de conhecimento linguístico – esses são os motivos encontrados em mais de 80% dos relatos codificados nesta subcategoria. Por outro lado, as razões mais frequentes para a experiência de sentimentos negativos são: decepção com relação às atitudes do professor e dificuldades cognitivas geradas pela falta de conhecimento da língua. Veja, na próxima página, o exemplo de Fabiana que, desestimulada, desiste de aprender o idioma:

- [8] **Eu achava um saco aqueles exercícios de repetição e eu desisti. (COG. 2) Depois de seis meses, minha mãe me tira: “Vou fazer outra coisa... Inglês é uma droga! Não sei essa língua... Nada”! (AFE. 1) [Fabiana]**

Outro resultado significativo evidencia que 24 dos colaboradores desta pesquisa mencionaram a maneira como eles se vêm afetivamente em relação ao processo de aprendizagem e que isso acontece, em 25% dos casos, duas ou três vezes na mesma narrativa – apontando a relevância das Experiências de Autoestima e Atitudes Pessoais (AFE 3). Os próximos excertos contêm exemplos de experiências afetivas.

- [9] **Meus pais me colocaram numa aula particular e eu fiquei nele muitos anos, também. A escola se chamava XXXX. Eu me lembro que no início eu achava o inglês difícil, mais ou menos, mas eu gostava muito. (AFE. 1) Um dia que foi um marco para mim foi quando eu estava nessa escolinha mesmo, na terceira ou quarta série, a professora deu para a gente uma música e pediu para a gente traduzir. Eu era a única pessoa da sala que entendeu a música e conseguiu traduzir ela todinha! Era “Another Day in Paradise”. E a turma toda ficou muito impressionada comigo. (SOC. 3) Eu era tímida e isso me deu um pouquinho de confiança. (AFE. 3) [Patrícia]**

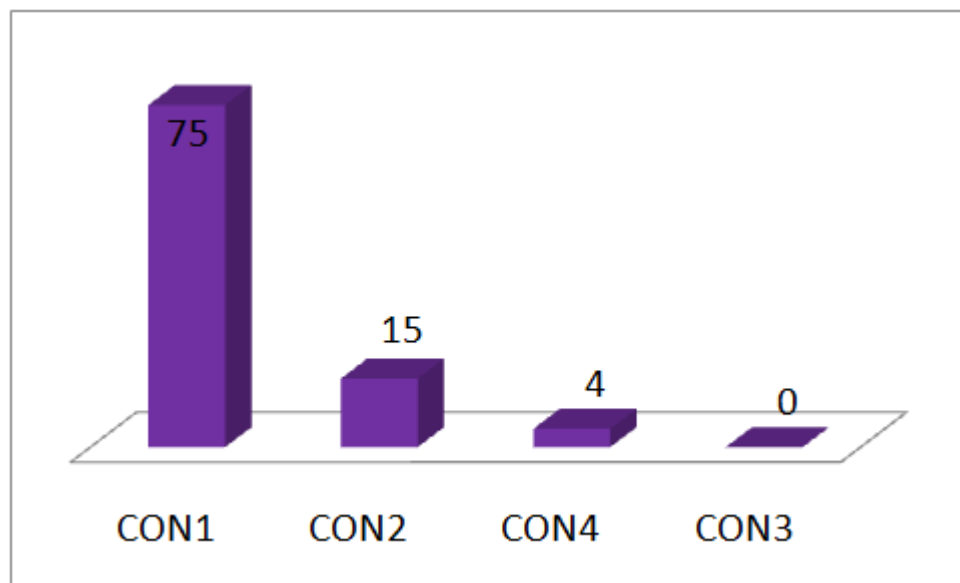
- [10] **Aos nove anos de idade, em 2000, foi quando eu tive meu primeiro contato com a língua inglesa. Eu estava cursando a terceira série do ensino fundamental em uma escola municipal de Belo Horizonte. (CON. 1) [...] Comecei então a gostar mais e mais de uma língua que admirava. (AFE. 1) No início, apesar de ainda ser uma criança, gostava muito de ir às aulas; (AFE. 2) era um lugar em que eu me divertia muito junto com meus amigos e minha professora, (SOC. 6) além de aprender bastante. (COG. 4) [Fernanda]**

#### 4.2.4 Experiências Contextuais

O contexto recebeu 14% de ocorrência, ficando em quarta colocada entre as experiências identificadas nas narrativas. Para Miccoli (2007d), as experiências (indiretas) contextuais incluem as referências ao ambiente de aprendizagem. As experiências mais recorrentes nesta categoria dizem respeito ao contexto em que o contato com a língua inglesa acontece (CON 1), com 75% de representatividade, e ao *status* da língua estrangeira

ou às particularidades do estudo da língua inglesa no Brasil (CON 2), com 15% – Gráfico

6.



**Gráfico 6 – Distribuição da ocorrência das experiências contextuais no corpus**

As CON 1, terceira subcategoria de maior ocorrência no corpus<sup>65</sup>, são referências feitas às instituições de ensino, tais como escolas regulares e institutos de idiomas, frequentadas ao longo da trajetória estudantil.

As experiências classificadas como CON 2 ressaltam a aprendizagem da língua inglesa no Brasil como privilégio, fazendo alusão a um sonho ou a uma grande necessidade dos aprendizes. Nesses casos, o fator mais citado é a linguagem como meio de comunicação/interação com falantes nativos (29%). Além disso, inserir-se numa sociedade cada vez mais global; posicionar-se no mercado de trabalho; ler textos originais (sem precisar recorrer a traduções); foram outras experiências que levaram os estudantes a aprender inglês. Miguel diz o seguinte:

---

<sup>65</sup> Ver Gráfico 2 – página 66.

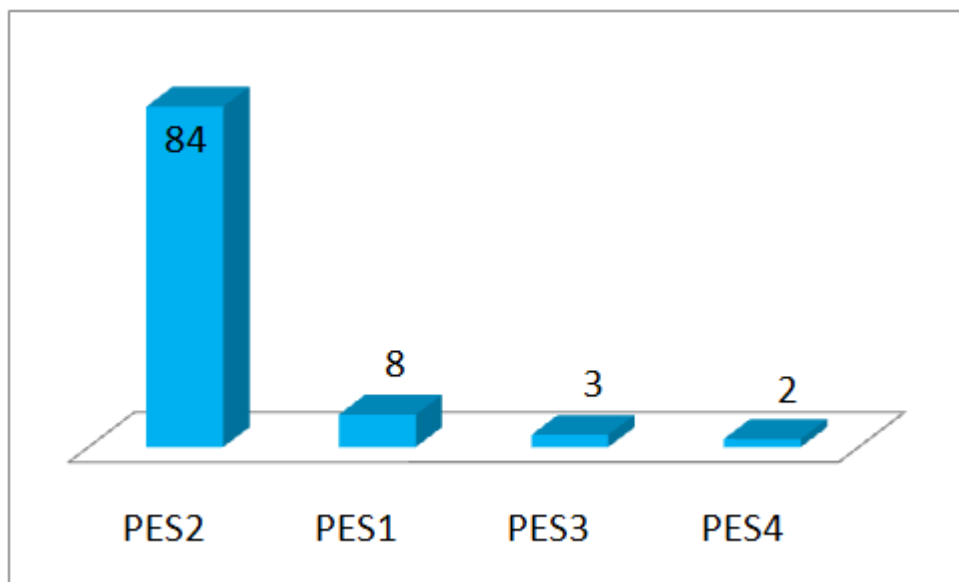
[11] Então, uns 6 ou 5 meses antes de entrar na minha escola normal, eu comecei a frequentar um cursinho de inglês na minha cidade. Eu sou natural da cidade XXXX. (CON. 1) [...] Então, por que eu achei que seria bom fazer um curso de inglês? Primeiro, que a pessoa tem que... Eu acredito que a pessoa tem que gostar do que está estudando. No caso da língua inglesa, você tem que ter afinidade com a coisa... Com a literatura, ler alguns livros em inglês, escutar música, seja lá o que for que você goste, para te incentivar a estudar o inglês. (CPT. 2) Porque, no mundo de hoje, minha opinião pessoal, é praticamente impossível uma pessoa não saber outro idioma – principalmente o inglês que é bem difundido no mundo – e conseguir realizar tudo que ela deveria amplamente. Por exemplo, você ter lido um texto ou mesmo no computador, para seu futuro mercado de trabalho, no caso. (CON. 2) [Miguel]

As CON 4, experiências relacionadas à influência do tempo na aprendizagem, e as CON 3, experiências decorrentes da pesquisa, tiveram pouca (4%) e nenhuma (0%) representatividade, respectivamente.

#### **4.2.5 Experiências Pessoais**

Aqui, destaco o conjunto formado pelas experiências (indiretas) da vida pessoal de cada informante. Nas histórias contadas pelos colaboradores, 14% dos trechos codificados realçam a influência dessas experiências na carreira estudantil.

Através do Gráfico 7, na próxima página, observa-se a preponderância das referências a Experiências Anteriores (PES 2) nos relatos analisados, com índice de ocorrência equivalente a 87%. As outras três subcategorias possuem pouca importância, variando de 2 a 8 ocorrências apenas. Pode-se inferir que a influência das experiências anteriores (PES 2) tem maior impacto na aprendizagem do que as experiências referentes a nível sócio-econômico (PES 1), questões de ordem pessoal (PES 3) ou do trabalho/estudo (PES 4) na aprendizagem da língua inglesa.



**Gráfico 7 – Distribuição da ocorrência das experiências pessoais no corpus**

Os dados revelam que 12% de todos os segmentos que compõem o corpus<sup>66</sup> se refere a alguma oportunidade de aprendizagem ocorrida fora do contexto escolar (PES 2). As experiências mais recorrentes nessa subcategoria incluem referências a estágio, monitoria, aulas particulares e ao insumo da língua a partir de músicas, filmes e leituras na língua alvo, bem como a intercâmbios ou viagens ao exterior e ao contato com falantes nativos. Confira o trecho [12]:

- [12] A partir do início de 2009 comecei a ter a ótima experiência de poder ensinar aquilo que eu já sabia. Passei a perceber que essa era a minha área. Formei-me no curso, no primeiro semestre de 2009. Continuei como monitora no segundo semestre também, pois continuava vinculada à escola de inglês, fazendo preparação para o *TOEFL*. Aquele era o ano do meu vestibular, e confesso que a experiência que eu tive me conduziu à escolha do curso de Letras, licenciatura em inglês. **(PES. 2) Tenho aprendido muito ainda atuando como monitora. (CPT. 3)** [Marília]

<sup>66</sup> Ver Gráfico 2 – página 66.

Segundo resultados<sup>67</sup>, a maior parte (63%) das experiências do processo de aquisição de língua inglesa acontece fora do contexto da sala de aula (experiências indiretas). Parece interessante mencionar, há experiências ocorridas dentro da sala de aula (experiências diretas) que sofrem influência daquelas experiências que acontecem externamente a esse ambiente. Esse é o caso das experiências anteriores (PES 2) que sugerem o desenvolvimento de experiências afetivas positivas (AFE 1) em relação à aprendizagem. O próximo excerto esclarece o que foi dito.

[13] Pelo que eu sei, eu acho que tudo começou aos 6 ou 7 anos quando eu tive interesse no Homem Aranha. Na época, aqui no Brasil, estava sendo introduzida a saga e era um negócio que toda criança lia. Mas, na época, a Abril, que era a editora que publicava, ela atrasava sempre o lançamento. Então, quando a gente lia sobre o super-herói, sabia que nos Estados Unidos, este mês, já foi lançada a edição 22 e já aconteceu isso, isso e isso... E, eu lembro, eu ficava com raiva porque eu queria ler os quadrinhos, mas, só que eles não chegavam a tempo. Aí, quando chegou a fita VHS, eles lançaram nos Estados Unidos em inglês. Eu pensei, eu preciso aprender isso! Não porque eu realmente tivesse um objetivo com tudo... a não ser os quadrinhos, ou coisa parecida. **(PES. 2)** Então, eu acho que eu tinha 10 anos quando eu entrei na primeira aula. Depois de “encher muito o saco” de minha família falando uma língua estranha que, eu pensava que era inglês, mas não era! **(CPT. 4)** E, então, depois disso, eu comecei aos 10 anos de idade na turma de iniciantes. Bem criança mesmo. **(CON. 1)** Eu acho que foi ali que foi criando isto: eu pensei, eu gosto de inglês! Isso é a oitava maravilha do mundo – depois de chocolate e de cinema! **(AFE. 1)** [Rogério]

#### 4.2.6 Experiências Futuras

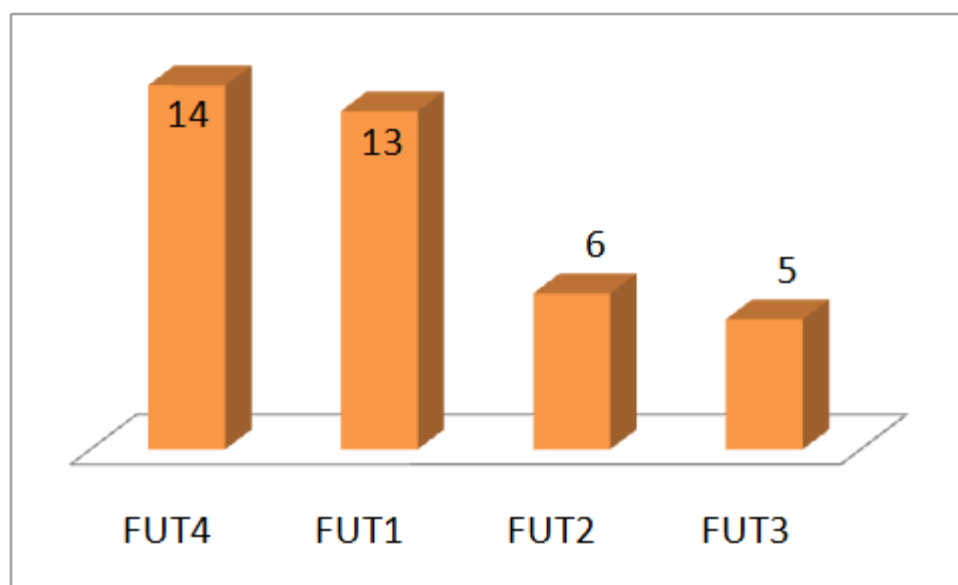
A característica principal dessas experiências (indiretas) está no aspecto temporal, uma vez que elas apontam planos para o futuro. Com 6% de representatividade no corpus, as experiências futuras fazem alusão a intenções, vontades, necessidades e desejos dos aprendizes. Dentro desta categoria, as experiências que se remetem a Intenções (FUT 1) e aos Desejos (FUT 4) são as que mais se destacam, com mais de 70% de

---

<sup>67</sup> Ver Gráfico 1 – página 65.

ocorrência – como pode ser observado no Gráfico 8. Na primeira dessas subcategorias (FUT 1) estão aquelas experiências que fazem referência aos planos de ação que se remetem ao aprimoramento do conhecimento; e na última (FUT 4), as experiências que projetam metas: desejos e sonhos para o futuro (MICCOLI, 2007b). As FUT 2 e FUT 3, menos citadas nos relatos, se referem à identificação da área na qual o estudante tem vontade de melhorar seu desempenho (FUT 2) e a identificação de suas necessidades (FUT 3).

De acordo com os dados, em 25 (metade) das narrativas faz-se menção às expectativas dos estudantes, isto é, eles nomeiam o que esperam conquistar através do desenvolvimento da competência linguística. Não obstante, poucos se referem aos desafios a serem enfrentados ao longo desse percurso.



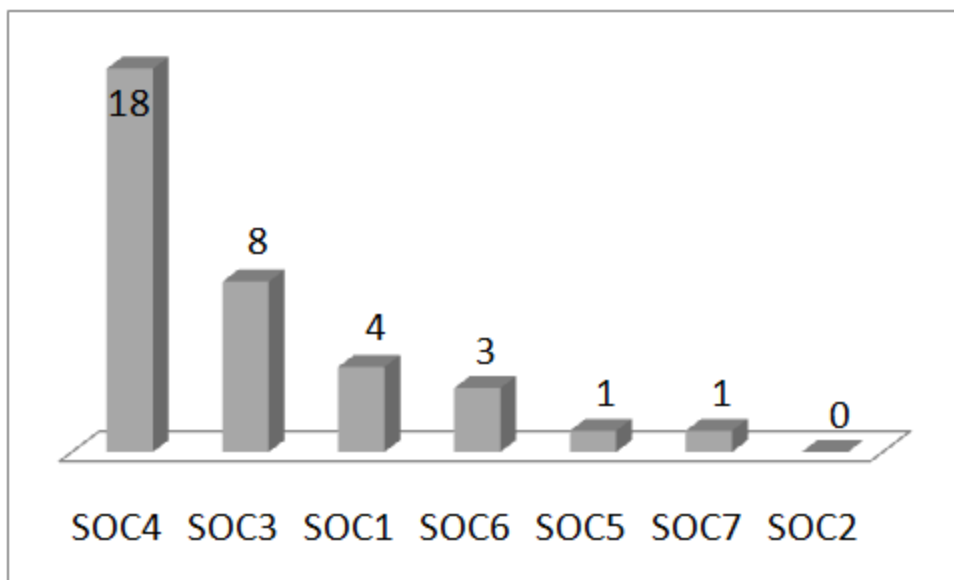
**Gráfico 8 – Distribuição da ocorrência das experiências futuras no corpus**

O trecho [14] apresenta referência a experiências futuras, contextualizadas na narrativa de aprendizagem.

[14] Comecei a aprender inglês, ou melhor, a ter aulas de inglês, na 6ª série quando tinha 12 anos. (CON. 1) As aulas eram chatas e monótonas. (COG. 5) Não gostava de inglês, achava um tédio. (AFE. 2) Quando passei para o Ensino Médio, nada mudou, as aulas continuaram chatas. (AFE. 2) Com 19 anos entrei no curso de Letras com a esperança de aprender inglês. (CON. 1) A essa altura, eu já tinha percebido que não odiava o inglês, mas odiava não sabê-lo! (SOC. 3) Hoje estou no 4º ano da faculdade. (CON. 1) Mentiria se dissesse que nada aprendi, (COG. 4) mas mentiria também se dissesse que estou satisfeita com o que aprendi. (COG. 5) Tenho uma noção básica do inglês, consigo ler, escrever e falar algumas coisas, (CPT. 3) mas estou longe de ser uma professora de inglês como desejo ser. (FUT. 4) Pretendo entrar em um cursinho de inglês assim que terminar a faculdade para me tornar uma boa falante do inglês e uma professora competente. (FUT. 1) Na faculdade aprendi e estou aprendendo gramática, (COG. 4) no cursinho vou aprender a aplicar as teorias gramaticais na fala, assim eu espero. (FUT. 2) [Milene]

#### 4.2.7 Experiências Sociais

Conforme Miccoli (2007d), as experiências sociais se referem ao domínio das interações entre participantes na sala de aula (experiências diretas). Elas aparecem em apenas 5% das narrativas, sendo que a preponderância das referências as Experiências do Professor (SOC 4) é notória – Gráfico 9. Essa subcategoria representa mais de 50% das experiências identificadas como sociais. Em segundo lugar estão as Experiências como Estudante (SOC 3), seguidas das Experiências de Interação (SOC 1) e, por último, as Experiências em Turma (SOC 6) que, juntas, perfazem um total de 15 ocorrências (ainda assim, um resultado menor do que o número encontrado para as SOC 4, mais recorrentes). As Dinâmicas de Grupo (SOC 5) e as Estratégias Sociais (SOC 7) que representam 6% do total de incidência, foram mencionadas por apenas dois participantes. Nenhuma referência à Tensão nas Relações Interpessoais (SOC 2) foi encontrada nos relatos dos colaboradores.



**Gráfico 9 – Distribuição da ocorrência das experiências sociais no corpus**

Dentre as experiências que se referem ao domínio social da aprendizagem, a mais recorrente destaca a maneira como o aprendiz percebe o professor e, mediante isso, interage com ele. Entendendo que as Experiências do Professor (SOC 4) e as experiências de Interação e Relações Interpessoais (SOC 1) estão relacionadas, nota-se não só a importância da relação professor-aluno, como também as consequências – positivas ou negativas – que a mesma é capaz de desencadear no processo de aquisição de língua. Isso é ilustrado nos próximos excertos.

[15] No ano seguinte, 6ª série, a escola ofereceu uma escolha aos alunos. Poderíamos assistir às aulas de inglês da escola ou, nesse mesmo horário, ir para um curso de inglês que pertencia à escola e que ficava logo à frente do colégio, o XXXX. Minha mãe optou pelo curso e foi aí que eu comecei a estudar inglês mais seriamente e sistematicamente. Fiquei nesse curso de línguas por um ano (CON. 1) e minha relação com a professora que tive lá foi muito boa. (SOC. 4) Ela me dizia que acreditava no meu potencial e sempre me incentivava a tentar mais e mais. (AFE. 4) [Bianca]

[16] Comecei a estudar inglês na escola quando tinha 14 anos. (CON. 1) Todo ano era a mesma coisa, o mesmo conteúdo: verbo *To Be*, *simple present*, *simple*

*past, relative pronouns, past and present continuous*, verbos regulares e irregulares. Todo conteúdo foi lecionado de forma monótona, com exceção do período de 7ª e 8ª séries no qual a professora além de gramática lia textos em inglês e exigia que os alunos lessem e memorizassem sua estrutura em inglês e sua tradução para uma futura avaliação oral na qual o texto escolhido era “declamado” para o restante da turma. Em seguida, a professora fazia perguntas em inglês e o aluno avaliado deveria responder em português, depois, fazia-se a inversão, perguntava-se em português e o aluno deveria responder em inglês. Quanto aos verbos irregulares, recebemos uma lista que continha 123 verbos, divididos em colunas, sendo na 1ª o verbo no infinitivo, na 2ª sua grafia no passado, e na 3ª sua tradução. Esta lista deveria ser decorada para a avaliação oral. (COG. 5) O problema é que tudo o que decoramos sem aprender geralmente fica esquecido. (CPT. 2) Minha experiência do inglês no cursinho foi um pouco frustrante. O professor, dono da escola, preocupava-se mais em exibir-se como um bom poliglota do que em ensinar inglês. (SOC. 4) Além disso, o material, segundo ele, voltado para o vestibular, era muito cansativo e monótono. (COG. 5) [Cléria]

Conforme apresentado, há nos relatos uma perceptível relação entre as experiências sociais e as cognitivas, uma vez que as Experiências do Professor (SOC 4) ocorrem, na maioria das vezes, acompanhando experiências cognitivas – principalmente, COG 5 (Percepção do Ensino). Isso parece reforçar a idéia de existir um padrão na associação entre as oportunidades de aprendizagem e a valorização do relacionamento entre educador e educando.

### **4.3 Mapeamento da Esperança na Aprendizagem**

A aprendizagem de língua pode ser compreendida como um processo inesgotável de busca – busca pelo conhecimento da língua que fascina, pela inserção social ou destaque profissional numa sociedade cada vez mais globalizada, e assim por diante. Se ter esperança é buscar desejos e expectativas, portanto, a esperança é um fenômeno

presente nas experiências vividas pelos aprendizes de inglês. Todavia, pretendo averiguar quais experiências mobilizam a esperança e, principalmente, como isso acontece.

Para investigar a essência da esperança na aprendizagem realizei uma análise fenomenológica, seguindo procedimentos metodológicos descritos no Capítulo 3. Desta feita, voltando para a natureza da experiência vivida, pesquisei a influência da esperança no processo de aprendizagem de língua inglesa, conforme experimentada e relatada nas narrativas desta pesquisa, questionando o que há em comum (ou, o que é universal) nelas.

Primeiramente, para elucidar a natureza e o foco da experiência de aprendizagem, lanço mão de uma das narrativas que compõe o corpus. A reflexão abaixo foi selecionada, pois parecia retratar a imagem da esperança, conforme uma das narrativas coletadas (observação que me ocorreu por ocasião da coleta dos dados):

[17] Eu queria ser bailarina... E, eu não pude ser bailarina porque eu tinha, na época, oito ou nove anos e tive um problema na perna. Então, meu fêmur desencaixava fácil e eu não podia fazer aulas de dança, de balé. Aí, minha mãe falou: “Vou colocar você na aula de Inglês”. Aí, quando eu comecei a fazer, logo na primeira aula, eu me encantei. Achei o máximo: a escola, os professores – o professor, no caso... Nossa, era tudo ótimo! E, aí, eu estudei nessa escola durante nove anos. Fiz o curso inteiro de lá. Adorava! Só que, aí, eu fiz o Vestibular para Fonoaudiologia, passei, e o curso era noturno. Então, eu não podia fazer o curso de professora dele porque o curso seria ministrado à noite. Aí, eu tive que desistir do curso de professores para poder fazer a faculdade. Na faculdade, só o Inglês mesmo para produção de texto técnico – para ajudar a mim mesma e a outras pessoas, fazendo tradução. Mas, a parte oral foi esquecida. Então, durante quatro anos, foi só mesmo esse uso. Aí, eu formei. Me formei em dezembro e, em fevereiro, sofri um acidente – fui atropelada. Então, a parte esquerda do meu corpo foi toda quebrada. Eu tive que ficar muito tempo no hospital porque tinha que me recuperar. E, era hora de eu distribuir currículo e, já tinha perdido algumas oportunidades de emprego porque não tive como comparecer no serviço. E, depois de seis meses – eu já estava andando, já estava bem – fiquei pensando: “Puxa vida, agora, depois de formada, vou ficar dependendo de pai e mãe... O que mais eu posso fazer para poder ganhar dinheiro e não depender deles”? Aí, mandei currículo para as escolas de Inglês e ninguém me chamou. Uma prima minha, que estudava numa escola, falou: “ah, por que você não dá aula”? Por que você não manda seu currículo, você estudou tanto tempo. Eu falei: “Será? Você acha mesmo”? “Nossa... Você gosta tanto, sempre foi tão envolvida. Eu

vou dar uma olhada com a diretora da escola”. Na hora que ela chegou para conversar com a diretora da escola, perguntou se não tinha vaga para professora, e ela falou: “Claro. A gente está acabando de fechar inscrição para o processo seletivo. Mande o currículo”. Aí, eu fui, fiz uma entrevista, uma prova escrita, fiz a entrevista oral, e comecei a trabalhar. Eu estava mancando um pouco, ainda. Então, minha história, assim, de começar a aprender Inglês, foi aos nove anos. Mas, aí, eu vi, depois, na sala de aula, o quanto eu comecei a aprender... Porque eu tinha um método que exigia uma reflexão da língua totalmente diferente. Então, eu acabei trocando de área. Minha profissão é muito mais professora do que fonoaudióloga. A carga horária que eu dedico para estudo, para atuação. Agora, eu sou professora de Inglês e, como eu já estava estudando Inglês para poder dar aula, mas, eu não tinha know-how... Resolvi vir para a faculdade. Aí, comecei num outro nível de estudo de Inglês, não é? Então, quando eu preenchi o termo de consentimento de participação informada sobre quanto tempo de estrada, eu fiquei meio desesperada porque eu já tenho quase vinte anos com o Inglês... E é uma delícia! Eu adoro! Assim, acho que a minha história tem níveis diferentes de estudo de Inglês: como aluna, eu estudei durante dez anos; depois, eu fiquei num conhecimento mais na parte de tradução; depois, eu voltei a investir um pouco mais na minha fala, na minha fluência; e, quando a gente é professor estuda num nível completamente diferente e vê o quanto você não sabia e achava que sabia... Você vem para a faculdade e fica mais ciente disso, ainda... Então, assim, eu acho que vou estudar Inglês a vida toda... Eu gosto realmente... Eu fico até emocionada de falar como duas coisas que eram para dar errado, acabaram dando no inglês... Que é a coisa que eu mais amo fazer! [Jussara]

A narrativa, acima, não é uma descrição fenomenológica da esperança, porém exemplifica a experiência de uma participante que esperançosamente orienta seus sonhos. Nela, apesar da impossibilidade de concretização do seu (primeiro) sonho – ser bailarina, Jussara revela ter moldado suas expectativas, adaptando seus desejos. Dessa forma, ela busca dar significado e propósito para sua vida, enquanto estuda a língua inglesa.

Ao mesmo tempo em que questiono o significado implícito nos eventos descritos na história dessa participante, volto ao restante das narrativas procurando por temáticas recorrentes, na tentativa de tecer algumas considerações. Procurando compreender o que está envolvido na experiência de aprender inglês e a relação que isso tem com a esperança, percebo o seguinte:

Conforme documentado através das narrativas, ser bem-sucedido na tarefa de aprender inglês revela um processo pessoalmente direcionado e não limitado por condições adversas. Por isso, a aprendizagem está principalmente relacionada à postura assumida pelo aprendiz dentro e fora da sala de aula, que é, por sua vez, fundamentada, orientada e motivada por desejos e expectativas. É através das lentes da esperança que esse aprendiz mantém-se focado nas possibilidades de um futuro aberto, sendo compelido a seguir em frente.

Nas próximas subseções, descreverei como o aprendiz mobiliza a esperança ao longo de sua trajetória de aquisição linguística, apontando a aprendizagem como um processo: 1) pessoal e infinito; 2) orientado por expectativas; e, 3) potencializado por ações propositadas.

#### **4.3.1 Aprendizagem como Processo Pessoal e Infinito**

De uma maneira geral, o caminho percorrido por cada aprendiz apresenta uma variedade de experiências de acordo com os diversos tipos de material didático e metodologias aos quais ele ou ela esteve exposto; o contato que teve com as novas tecnologias; o convívio com falantes da língua alvo ou qualquer outra forma de interação cultural proporcionada por ela; etc.. Tais experiências são singulares naquilo que proporcionam ou deixam de proporcionar aos aprendizes, entretanto, suas reações (isto é, as reações próprias de cada aprendiz) diante de tais experiências também evocam a peculiaridade do processo de aprendizagem. Sendo assim, cada indivíduo possui uma forma única de aprender inglês, situada num contexto histórico-social distinto – como os dados apresentam.

Ainda, conforme os relatos analisados, todo tipo de experiência – tanto as experiências ‘positivas’, nas quais há evidência de sucesso imediato, quanto as ‘negativas’, nas quais o sucesso demora ou não acontece – fomenta a esperança, podendo resultar em aquisição de língua. Outrossim, há experiências bem-sucedidas que marcam o processo de aprendizagem, estimulando a autoconfiança do aprendiz<sup>68</sup>. Do mesmo modo, há experiências frustrantes que funcionam como estímulo para que o aprendiz busque, através de caminhos inusitados, novas oportunidades de aprendizagem, e isso o auxilia a superar eventuais dificuldades. Confira a experiência de Carolina:

[18] Sempre me destaquei na turma, pelo meu alto desempenho em Inglês, e por isso, quando eu tinha nove anos, minha mãe matriculou-me em um curso de idiomas. Fiz um teste com o professor XXXX, para saber a qual nível eu deveria pertencer. Entretanto, o meu desempenho nesse teste não foi o que todos esperavam, inclusive eu. Vejo que essa falha foi fundamental para o meu sucesso, pois esse mau desempenho me impulsionou a buscar o conhecimento cada vez mais. Sempre busquei através de livros, músicas, filmes, estar em contato com a língua, [...] e isso contribuiu bastante para o conhecimento que possuo hoje. [Carolina]

Além disso, aprender inglês é um processo irrestrito, pois vai além daquilo que é materializado pela cognição, visto que a ele também está associada a realização emocional e pessoal do estudante. Segue, abaixo, parte da narrativa de Marília:

[19] Lembro-me até hoje do meu primeiro dia de aula: Eu estava muito animada, e queria muito aprender a falar inglês o mais rápido possível! Quando eu via os professores conversando entre eles em inglês, eu me imaginava fazendo a mesma coisa. Sempre que eu podia, tentava falar as coisas que eu já sabia em inglês. [...] Tenho aprendido muito ainda atuando como monitora, e creio que o aprendizado dessa língua, assim como de outras, nunca terá fim. Sinto-me feliz por agora conseguir ser como um daqueles professores que eu admirava quando falavam inglês. Tais conquistas me levam a continuar pensando mais à frente, pois a aprendizagem, principalmente de uma língua, é um processo que não acaba. [Marília]

---

<sup>68</sup> Ver excerto 6 – página 75.

### 4.3.2 Aprendizagem como Processo Orientado por Expectativas

De acordo com os dados, a aprendizagem de língua é inaugurada na ocasião em o aprendiz encontra sentido no aprender, dentro e fora da sala de aula, ou seja, à medida que o estudante busca concretizar suas expectativas, ele abastece a aprendizagem de propósito. Veja o trecho ilustrativo:

[20] Meu primeiro contato com o Inglês foi quando minha mãe decidiu me colocar num curso de Inglês, no XXXX. Eu tinha onze anos. As primeiras aulas foram legais, mas eu comecei a achar muito chato essa coisa de repetir frases. Comecei a me sentir uma burra porque eu não conseguia gravar, não conseguia decorar, e todo mundo na minha sala conseguia decorar. “*This is the backyard. That is the garage*”. Eu não conseguia decorar. [...] E, aí, no meu aniversário de doze anos, minha vizinha me deu um CD dos *Backstreet Boys* – foi o primeiro CD em Inglês que eu ganhei. Eu comecei a ouvir e queria, porque queria, aprender a cantar. Aí, eu pegava letra de música, punha um fone de ouvido, e cantava. Repetia, repetia, repetia, repetia, até conseguir a pronúncia aproximada do idêntico. E eu falava: “Beleza... Agora, eu sei cantar. Mas, o que é que eu tô cantando”? Eu pegava o dicionário, traduzia palavra por palavra, traduzia tudo. Aí, eu comecei a aprender... [Fabiana]

Ao longo do processo de aprendizagem, o estudante é orientado e motivado por seus desejos e sonhos. Nas narrativas que compõem esta pesquisa encontra-se referência à vontade de ser fluente no idioma estudado e de conhecer outras culturas, mas, também, em especial, à expectativa que têm os colaboradores de qualificarem-se profissionalmente. Para eles, este é o desejo mais recorrente - “Quero ser uma boa professora, tradutora ou intérprete”, como disse Adriana.

É válido ressaltar que a esperança dos aprendizes tem relação com desejos que tornam a aprendizagem nobre. Nas narrativas, muitos estudantes de graduação – alguns aspirantes e outros já lecionando inglês – são compelidos por utopias e sonhos capazes de transformar suas realidades de ensino por meio de práticas mais sensíveis e humanizadas:

[21] Minha esperança sempre foi aprender mais. Em relação à cultura deles e... Minha inspiração é viajar bastante, conhecer pessoas e lugares diferentes! E, agora, eu acho que eu quero dar aula para tentar ver se eu consigo incentivar um aluno da mesma forma que, um dia, eu tive essa professora que me incentivava! É isso! [Bruna]

Mesmo não sendo objeto das narrativas, em metade delas se encontram referências às suas expectativas em relação ao futuro<sup>69</sup>. Nesse caso, apesar do foco delas (o que foi pedido aos participantes por ocasião da coleta de dados) apontar para experiências ocorridas no passado, a consciência da distância temporal entre as experiências no processo de aprendizagem de língua parece ter posto em perspectiva as ações dos aprendizes, i. e., parece ter dado sentido às suas ações, estabelecendo uma orientação, de natureza esperançosa, para suas trajetórias. Isso é comentado na próxima subseção.

### **4.3.3 Aprendizagem como Processo Potencializado por Ações**

#### **Propositadas**

De acordo com os resultados, existem pelo menos três relações que marcam o processo de aprendizagem de inglês. São elas: a) a relação entre aprendiz e língua; b) a relação entre prazer de estudar língua e desejo de aprendê-la; c) a relação entre busca pela aprendizagem e sucesso.

A princípio, a maneira como o estudante se sente em relação ao idioma e o conseqüente interesse contagiam o processo de aprendizagem. Conforme está documentado nas narrativas, aprender inglês é “fascinante”, “um sonho”, “quase uma religião”. Para esses, há uma aproximação natural e duradoura com a língua a ser aprendida. Mais ainda, gostar da língua inglesa, possivelmente, uma aptidão linguística, estabelece um vínculo

---

<sup>69</sup> Segundo documentado na apresentação dos resultados da análise descritiva das experiências, pelas experiências futuras – páginas 81-83.

entre aprendiz e desejo de aprender – vínculo que é mantido ao longo do processo de aquisição da língua. E, por fim, observo que a esperança direciona sua trajetória acadêmica, propiciando a aprendizagem: “Sempre me senti disposta a procurar tudo aquilo que se relacionava ao inglês” [Adriana].

O aspecto mais recorrente da esperança presente na experiência de aprender inglês é o momento de tomada de decisão no qual o aprendiz decide por um plano de ações que visa atingir objetivos pré-determinados – seus desejos<sup>70</sup>. Encontram-se, no corpus, vários relatos de estudantes que criam oportunidades de aprendizagem, agindo em conformidade com seus desejos e expectativas<sup>71</sup>. Veja a experiência de Rogério:

[22] Nessa época, eu comecei a escrever também. Então, acima de tudo, foi esse trabalho com a escrita que me fez pensar: “Eu tenho que chegar mais perto do Neil Gaiman, do Alan Moore”. Então, eu pensei que com o inglês, se eu conseguisse o inglês, ficaria bem mais fácil de eu absorver esses escritores. Com o tempo, é claro, vieram Shakespeare, Newton, etc. [...] Quando eu tava no primeiro grau, eu me formei no instituto de idiomas XXXX. Terminei meus estudos lá e fui atrás do FCE em outro instituto de idiomas (onde eu fiz esse teste). Porque, na época eu pensei em intercâmbio, então, eu pensei que precisava disso. Então, eu fiz a prova, passei. Comecei a conversar com pessoas de Boston, que são amigos meus, e isso teve uma influência grande no que eu queria fazer. Conversei com muitas pessoas de lá, com muita gente pela internet. Foi mais ou menos nessa época que eu decidi o que eu queria fazer, que eu queria trabalhar como escritor. A partir disso, eu tinha a obrigação de conhecer tão bem o inglês como o português. Eu comecei a estudar ainda mais os dois para poder ter acesso a coisas que nunca chegam aqui, mas que eu alcanço em inglês - são, por exemplo, livros de autores japoneses, paquistaneses, que eu encontro em inglês, mas não encontro em português. Com isso tudo, coincidiu também que, há 2 anos atrás, eu comecei a escrever um livro novo que trabalha totalmente em cima de intertextualidade. Pela história se passar em Londres, para mim, era importante saber outro idioma porque todas as minhas referências eram de Londres, ou eram da literatura de língua inglesa (tanto americana quanto britânica, ou inglês antigo). Então, era importante eu saber todas as referências dos escritores e coisas que nunca chegaram aqui. Eu só consegui encontrar em inglês alguns poemas de Edgar Allan Poe, textos de Stevenson. Pra mim é

---

<sup>70</sup> Ver excerto 1 – página 71-72.

<sup>71</sup> Segundo documentado na apresentação dos resultados da análise descritiva das experiências, pelas experiências conceptuais (de Responsabilidade, CPT 4) – páginas 70-72.

uma coisa fácil. É como arte, mas também é ofício! É uma coisa que é perfeita, mas dá muito trabalho! Pelo que eu me lembro, foi no ano passado que meu livro foi publicado e, a partir disso, eu decidi que, até na faculdade, meu objetivo era trabalhar com literatura infanto-juvenil em inglês. Eu penso que só vou conseguir fazer isso direito se eu souber o inglês. Eu não posso me dar o luxo de ler uma tradução. Preciso ler o texto original e bruto. Foi por isso que eu comecei a fazer Letras. [Rogério]

Rogério explica que seu desejo de tornar-se um escritor direciona sua trajetória de aprendizagem de língua inglesa e, para tal, evidencia ações estratégicas desenvolvidas em prol de atingir metas específicas. Ademais, nosso narrador parece sugerir que existe certo valor agregado ao conhecimento quando há empenho por parte do aprendiz.

Conforme o resultado do levantamento feito através da presente pesquisa, a alta recorrência das experiências conceituais no corpus<sup>72</sup> corrobora a idéia de quão relevante é que o aprendiz se responsabilize pelo processo de aprendizagem. Destarte, a esperança está na (cri)atividade<sup>73</sup> do aprendiz ao enfrentar com persistência as diversas situações encontradas ao longo do processo de aprendizagem como desafios que, de alguma forma – quer sozinho ou coletivamente, parcial ou integralmente, dessa ou daquela maneira, etc. – podem ser superados.

Diante disso, a evolução da aquisição de língua é favorecida quando as escolhas acadêmicas dos estudantes estão dinamicamente alinhadas aos seus desejos. Ampliando esse raciocínio: a relação necessidade, envolvendo assuntos a serem resolvidos cognitivamente pelo aprendiz, e prazer, relativo àquilo que envolve emocionalmente o aprendiz, proporcionando conforto em relação ao processo de aprendizagem, promove o interesse do aprendiz, influenciando as interações que ocorrem dentro e fora de sala de

---

<sup>72</sup> Ver Gráfico 2 – página 66.

<sup>73</sup> Ver *atitude (cri)ativa* – no capítulo 2, página 49.

aula; esse interesse motiva as expectativas dele ou dela em relação ao processo de aprendizagem; tais expectativas servem de orientação para a busca que, através de ações propositadas, potencializa a aprendizagem da língua alvo. Em síntese, fomentam a esperança.

#### **4.4 Empoderamento nas Experiências de Aprendizagem**

Nas seções 4.1 e 4.2, através do levantamento das experiências vividas no processo de aprendizagem, observei a predominância de experiências (conforme Miccoli, 2007d) nas dimensões conceituais, cognitivas e afetivas. Na seção 4.3, os temas levantados destacam a aprendizagem como processo pessoal, ilimitado, direcionado por expectativas, e que pode ser potencializado por um plano de ações propositadas. Nesta parte do Capítulo 4, discuto a triangulação das análises – a saber: a descritiva quantitativa e qualitativa e a interpretativista fenomenológica, as quais apontam para a relevância da atitude (cri)ativa, propositada e aberta, em relação às possibilidades futuras, e capaz de potencializar as experiências no processo de aprendizagem de língua. Esta discussão, com base na perspectiva êmica adotada para este estudo, destaca os papéis do aprendiz e do educador que, ao serem assumidos, podem promover empoderamento.

##### **4.4.1 O Papel do Aprendiz**

A premissa de que a atitude (cri)ativa do estudante pode potencializar as experiências de aprendizagem, sustentada por teorias e modelos apresentados neste trabalho (SNYDER *et al*, 2005; AVERILL & SUNDARARAJAN, 2005 – para citar apenas alguns), é corroborada pelos resultados já apresentados.

Segundo o levantamento das experiências no processo de aprendizagem, as experiências conceituais, mais recorrentes nas histórias analisadas, destacam não somente a conscientização do aprendiz com relação ao próprio processo de aprendizagem, bem como, a percepção que esse aprendiz tem de sua responsabilidade. Ainda, a ocorrência das demais experiências predominantes nas narrativas, representadas pelas categorias cognitiva, afetiva, contextual e pessoal, aponta para o desenvolvimento holístico do aprendiz em processo de aquisição de língua e valida seu engajamento nesse processo. De acordo com a primeira análise realizada no corpus, isso pode ser ilustrado: a) pela estreita relação que as experiências cognitivas têm com as experiências afetivas e com as experiências conceituais<sup>74</sup>; b) pela ênfase que os narradores dão à maneira como eles veem a si próprios, seus pares, e, também, seu professor<sup>75</sup>; c) pelas oportunidades de aprendizagem propiciadas pelo contexto de ensino de língua inglesa (escolas regulares, institutos de idioma, etc.)<sup>76</sup>; d) pelas oportunidades de aprendizagem que ocorrem fora do contexto escolar, especialmente, em se tratando da influência proporcionada por algum tipo de trabalho realizado pelo aprendiz (em estágio, monitoria, etc.; com insumo a partir de músicas, filmes e leituras na língua alvo; através de intercâmbios ou viagens ao exterior; e pelo contato com falantes nativos)<sup>77</sup>.

Além disso, os resultados da análise fenomenológica também revelam a importância da ação propositada por parte do aprendiz na consecução de metas a atingir – quer seja êxito numa atividade específica ou desenvolvimento da competência

---

<sup>74</sup> Segundo documentado na apresentação dos resultados da análise descritiva das experiências, pelas experiências cognitivas – na segunda seção deste capítulo, páginas 72-75.

<sup>75</sup> Segundo documentado na apresentação dos resultados da análise descritiva das experiências, pelas experiências afetivas – na segunda seção deste capítulo, páginas 75-77.

<sup>76</sup> Segundo documentado na apresentação dos resultados da análise descritiva das experiências, pelas experiências contextuais – na segunda seção deste capítulo, páginas 77-79.

<sup>77</sup> Segundo documentado na apresentação dos resultados da análise descritiva das experiências, pelas experiências pessoais – na segunda seção deste capítulo, páginas 79-81.

comunicativa de maneira geral. Portanto, decidir, conscientemente, aprender a língua inicia uma busca constante por meios que possibilitem o progresso da aprendizagem. Sob tal perspectiva, fica enfatizada a importância de buscar o conhecimento de forma (cri)ativa – no comprometimento do estudante com as visões positivas que tem de seu futuro, como sugerido por Aragão (2007, p. 239).

Nesse sentido, o aprendiz que assumiu uma postura passiva em relação ao processo de aprendizagem – deixando de desempenhar seu papel enquanto sujeito de sua história, atribuindo a ‘responsabilidade’ pela aprendizagem a outrem (geralmente ao professor), deixa de desenvolver seus conhecimentos como poderia. Em contrapartida, não se limitando pelo ensino, o aprendiz pró-ativo e autônomo (FREIRE, 1997; LITTLE, 2000; PAIVA, 2005; 2009; PAIVA & BRAGA, 2008) expande as fronteiras do próprio conhecimento.

Conforme resultados indicam, interesse, determinação e persistência podem promover a aprendizagem de inglês porque o desenvolvimento do conhecimento de língua está diretamente relacionado ao esforço em prol da aprendizagem promovido pelo aprendiz – porque a aprendizagem está muito além do desempenho do professor, por mais que seja excelente, ou da qualidade do material didático utilizado para o ensino.

O perfil do aprendiz esperançoso, de acordo com os resultados, inclui as capacidades de reconhecer fraquezas e identificar desejos, a fim de compensar os pontos fracos para atingir as metas estipuladas. Conseqüentemente, uma experiência de aprendizagem *deseperançada* reflete um aprendiz sem consciência do propósito de sua aprendizagem. Agenciar o próprio processo de aprendizagem outorga ao aprendiz maior controle sobre as inúmeras experiências a serem enfrentadas dentro e fora de sala de aula, levando-o ao empoderamento.

Conforme resultados do levantamento realizado nesta pesquisa, as experiências que evidenciaram o agenciamento do processo de aprendizagem foram documentadas como: a) experiências diretas cognitivas – COG 3 (Experiências de Participação e de Desempenho) e COG 7 (Estratégias de Aprendizagem); b) experiências indiretas conceituais – CPT 4 (Responsabilidade); c) experiências indiretas futuras – FUT 1 (Intenções). Tais experiências revelam ações narradas, as quais criam oportunidades de aquisição da língua alvo, visando o desenvolvimento pessoal. Averill e Sundararajan (2005, p. 141) asseguram que “quando se tem esperança é provável que se faça o que for necessário para realizar o objeto desejado, seja trabalhando mais arduamente, pensando mais criativamente, ou, ainda, arriscando-se mais”. Veja o exemplo de Fábio:

[23] Comecei a estudar inglês com 13 anos de idade, em um curso livre de BH – sem considerar a disciplina oferecida na escola, na 5a e 6a série do ensino fundamental, que não pareceu cumprir seu papel. A princípio, limitava-me em seguir as instruções da professora, até que comecei a assistir seriados de televisão [...] e desenhos animados no som original, sem legendas. É claro que não entendia tudo o que era dito, mas a idéia geral e grande parte das situações mais específicas eram bem compreendidas. Com 16/17 anos, comecei a ler livros de autores que já conhecia (através de traduções em português) e de quem gostava muito: preferi as versões originais (e não as reduzidas, didatizadas), ainda que pensando que não conseguiria ir até o final deles por falta de compreensão. Ao final do primeiro livro, em tempo razoavelmente curto e bastante satisfeito com meu entendimento, percebi que poderia continuar lendo os originais (é curioso lembrar que os professores, nessa época, não nos pediam ou indicavam livros de leitura, como atividades extra-classe). Tornou-se um costume, também, assistir, quando existentes, às adaptações cinematográficas desses livros (o que, entretanto, nunca me fez deixar os livros de lado, por melhor que fossem os filmes). Com o tempo, passei a ler livros de autores que ainda não conhecia e fiz cursos onde deveríamos, como parte do programa, lê-los e discuti-los. Finalmente, habituei-me a tomar notas de estruturas e palavras novas e atrativas, para usá-las nos textos que tinha que escrever, e, ocasionalmente, quando adequadas, na linguagem oral. [Fábio]

Segundo o excerto, num dado momento, Fábio assume responsabilidade por seu processo de aprendizagem de inglês, decidindo ir além do ensino ao qual estava

exposto. Em sua narrativa, ele relata ações conscientes e propositadas que, ao longo de sua trajetória, criaram oportunidades de aprendizagem. Ao agenciar seu processo de aprendizagem (SNYDER, 1995; BRUNER, 1996; SNYDER *et al*, 2002; 2005; LANTOLF & THORNE, 2006), esse narrador assumi uma atitude (cri)ativa e autônoma (FREIRE, 1997; LITTLE, 2000; PAIVA, 2005; 2009; PAIVA & BRAGA, 2008).

Pode ser que alguém imagine, *a priori*, que a relação entre a esperança e a aprendizagem esteja estritamente vinculada à projeção para o futuro. Obviamente, esse construto está relacionado à orientação de futuro; contudo, não se restringe apenas a essa dimensão temporal. Conforme abordado anteriormente, a esperança tem relação com a capacidade de aprender com (ou apreender) experiências anteriores para que, através de ações (premeditadas) realizadas no presente, sejam criadas oportunidades para o futuro. Assim, ao aproveitar as oportunidades de aprendizagem que surgem ao longo de sua trajetória, o aprendiz é beneficiado com um grande leque de possibilidades.

Outro aspecto importante acerca da postura empoderada do aprendiz de línguas é a necessidade de compartilhar o conhecimento adquirido, através da interação. Ademais, o uso desse conhecimento em atividades dentro e fora da sala de aula de inglês torna a aprendizagem mais interessante e eficaz. O estudante esperançoso busca metas altruístas – seus desejos vão, na medida do possível, além dos interesses próprios. Destarte, aprender torna-se uma tarefa distinta quando o estudante pretende compartilhar conhecimentos. Nos dados, várias narrativas faziam menção ao desejo de compartilhar, na interação, o conhecimento adquirido, reforçando a relação entre tal desejo e o prazer que o contato com o idioma os proporciona<sup>78</sup>. O excerto, a seguir, ilustra o que foi dito:

---

<sup>78</sup> Segundo documentado na apresentação dos resultados da análise fenomenológica, pelo mapeamento da influencia da esperança nas experiências de aprendizagem – páginas 85-94.

[24] Atualmente, estudar inglês é o que me dá mais prazer na vida acadêmica, pois sinto que, depois de todo o esforço e dedicação à faculdade, estarei apta a transmitir para outras pessoas o conhecimento que possuo. É para isso que eu estudo inglês atualmente e quero estar sempre estudando, para poder fazer com que outras pessoas experimentem do prazer que eu experimentei e experimento com essa língua. [Carolina]

No entanto, não é apenas a relação entre conhecimento e desejo de compartilhar que marca um estudante esperançoso, a natureza interativa da aprendizagem (VYGOTSKY, 1978 *apud* LIGHTBOWN & SPADA, 1999), documentada através das experiências afetivas – AFE 2 (Experiências de Motivação, Interesse e Esforço) e AFE 4 (Atitudes do Professor) – e das sociais – SOC 1 (Interação e Relações Sociais), SOC 4 (Experiências do Professor), SOC 5 (Experiências em Grupos) e SOC 6 (Experiências em Turma), desencadeia um processo recursivo no qual a esperança de um indivíduo parece ser nutrida pela esperança de outro. Isso será abordado sob a perspectiva da interação entre educador e educando, na próxima subseção.

#### **4.4.2 O Papel do Educador**

O papel do educador pressupõe criar oportunidades para potencializar as experiências do processo de ensino/aprendizagem, por meio da valorização da informação, da formação e, acima de tudo, da transformação proporcionadas ao aprendiz. A pedagogia deve empoderar os indivíduos a fim de que esses ultrapassem suas predisposições naturais (BRUNER, 1996, p. 17). Como observado no trabalho de Murphey e Carpenter (2008), é de extrema relevância que o educador fomente a postura propositada de seus educandos, empoderando-os. Para Snyder *et al* (2002), uma das tarefas mais importantes do professor é

justamente encorajar alunos a atingir metas estabelecidas (seus desejos), modelando e direcionando seus esforços.

De acordo com os resultados, o educador pode potencializar a aprendizagem:

a) por meio da afetividade e do respeito que tornam legítimo seu relacionamento intra-classe; b) estando atento à dinâmica das aulas, fazendo com que estudantes se sintam à vontade ao lidar com a língua; c) ensinando além do conteúdo, aguçando as capacidades crítica e pragmática dos alunos com vistas à otimização da aprendizagem dentro e fora da sala de aula; e, d) auxiliando os educandos na percepção e busca de metas próprias e, sempre que possível, dos interesses coletivos. Essas competências são esperadas de um educador.

Em suas narrativas, muitos estudantes reconhecem nos seus professores uma ‘paixão’ ou ‘senso de missão’. Esse sentimento que compele o educador a doar-se, sua esperança na educação, por sua vez, pode contagiar estudantes, que se sentem valorizados e passam a acreditar valer o esforço. Confira um exemplo disso:

[25] Eu conheci a minha primeira professora. Ela era ótima, perfeita e eu me inspirei nela! Eu acho que é a maioria dos casos, não é? A gente pergunta a um professor: “Por que você quer dar aula”? Aí, ele fala: “Ah, porque eu tive um professor que me inspirou”! Então, essa professora, não pelo fato de dar aula, mas ela me fez ver o Inglês com outros olhos... Aí, eu comecei a gostar mais, a me interessar! [Bruna]

Como ilustrado acima, a esperança daquele que ensina, parece estimular o aprendiz, cativando-o<sup>79</sup> (SNYDER & LOPEZ, 2007; LARSEN, 2009; MATTOS, 2009). Da mesma maneira, a postura descompromissada do professor pode ocasionar a falta de interesse do aluno, comprometendo todo o processo de ensino/aprendizagem. Somos, enquanto humanos, seres relacionais; isso precisa ser valorizado na prática pedagógica.

---

<sup>79</sup> Ver excerto 20 – página 90.

Portanto, a postura do professor na relação com o aluno pode influenciar sobremaneira o processo de aprendizagem (BROWN, 2000; MICCOLI, 2010) – por exemplo, a ponto de poder vir a ser culpado por experiências frustrantes.

O corpus analisado apresenta além de relatos de casos nos quais estudantes foram beneficiados, a longo prazo, através de relacionamentos desenvolvidos com seus mestres, histórias de insucesso na carreira estudantil, em virtude de profissionais descompromissados. Ao comentar sobre suas primeiras experiências na aprendizagem de inglês, Lucas reclama,

[26] [...] todo meu desejo de aprender inglês só se concretizou quando comecei a 7ª série, ano em que era ensinado na escola estadual onde eu estudava. Fui um bom aluno obviamente, queria aprender. Todavia, as limitações de uma escola no interior se manifestavam mais fortemente quando o assunto era língua estrangeira. A professora, hoje posso dizer isso, não tinha muito preparo, e as aulas não eram levadas a sério, nem mesmo pela direção da escola! [Lucas]

Outro estudante, com tom sarcástico, critica vários professores que teve em diferentes instituições de ensino,

[27] Comecei a estudar inglês estava na 5ª série e achava o máximo... Até torcia para o dia chegar rápido! Foi quando aprendi os números em inglês; e o ano passou e não aprendi muita coisa. Foi assim até a 8ª série. No segundo grau, só tive inglês no primeiro ano, onde era escola particular, e comecei a aprender a língua. Este professor era o melhor, ele aplicava as mesmas provas todo o bimestre, eram avaliações de completar lacunas ou com letras que faltavam e você ouvia a música no walkman e preenchia os espaços. Eu, como uma aluna exemplar, copiei no primeiro bimestre todas as provas do ano anterior que encontrei e nas outras provas tirei nota máxima em tudo – e até quem sentava perto de mim. No quarto ano do 2º grau, iniciei na XXXX, eram as aulas na sexta às 16:00 até 18:30. Eu saía do serviço às 15:15 e tinha que estar no centro às 16:00. Sempre chegava atrasada... E o professor só dava atenção aos da frente, era tudo passado por cima por ser um curso para vestibular! [Veridiana]

De acordo com as narrativas desta pesquisa, o incentivo por parte do professor serviu de agente motivacional, facilitador da aprendizagem, melhorando a autoestima de aprendizes e impedindo que desistissem de suas metas quando em dificuldade. Ainda, nas

narrativas analisadas, constatou-se aumento da assiduidade e participação de estudantes, estimulados pela interação afetiva com seus professores. Posto isso, o educador, capaz de estabelecer relação significativa com seu aluno (VYGOTSKY, 1978 *apud* LIGHTBOWN & SPADA, 1999), deixa marcas que o acompanharão ao longo de sua vida, influenciando até mesmo suas escolhas acadêmicas<sup>80</sup>. Veja os excertos, abaixo:

[28] [...] me apaixonei não só pela língua, mas também pela atividade da educação. Aos dezesseis anos de idade já era monitora e decidi que iria ser uma professora de inglês. Tive influência de grandes professoras de língua para tomar essa decisão. Cada dia mais me inspirava nelas e desejava ser como elas. Nasceu a vontade de cursar Letras para me especializar e ser uma grande professora. [Fernanda]

[29] Eu tinha uma professora que era muito interessada, ela era professora de Português e Inglês. Eu gostava muito da professora e eu comecei a gostar da matéria por causa da professora. Aí, eu comecei a estudar e, inclusive, hoje, eu faço Letras, aqui, muito por influência dela. [...] Eu era muito interessado e esse foi um dos motivos pelo qual eu quis continuar estudando. [...] Eu tinha muita vontade de falar como a professora! Era minha vontade! Era o que me estimulava! [Cristiano]

Para Farran *et al* (1995) e Ludema (2001), os relacionamentos são essenciais para que o aprendiz tenha esperança, especialmente porque, como argumenta o último autor, “esperança é a sensação interior de que há ajuda para além de nós mesmos”<sup>81</sup>. Snyder e Lopez (2007, p. 469) propõem um equilíbrio entre o individualismo e o coletivismo como uma “resolução psicológico-positiva” fundamental para a vida na sociedade globalizada do século XXI, afirmando que “nosso futuro repousará sobre a predisposição à cooperação mútua”<sup>82</sup>. Miccoli (2000) também faz referência às dinâmicas sociais da sala de aula, afirmando que elas podem corroborar a aprendizagem por meio da sensação de

---

<sup>80</sup> Ver excerto 21 – página 91.

<sup>81</sup> Tradução minha para: *Hope is the interior sense that there is help on the outside of us.* (no original)

<sup>82</sup> Tradução minha para: *Our futures will rest upon a willingness to cooperate and come together.* (no original)

pertencimento ao grupo, porém, podem ameaçá-la no caso das competições e conflitos interpessoais. Conforme evidenciam os resultados, relacionamentos nos quais há respeito e valorização mútuos contribuem uma vez que tornam legítimos os aprendizes.

Nas lembranças relatadas encontram-se referências ao quanto os estudantes amavam ou odiavam estudar inglês<sup>83</sup>. Ao narrarem sobre aspectos positivos tais como o prazer, a motivação, o interesse, e sobre aspectos negativos como a inibição, a vergonha, a insegurança, e a frustração, sentidos em relação às aulas, esses aprendizes reafirmam ser fundamental a atuação propositiva do professor. O educador esperançoso, ciente da complexidade envolvida no processo de aprendizagem, deve orientar seu aluno na direção da busca de satisfação de seus desejos e expectativas, auxiliando-o na compreensão e resolução de seus conflitos. Nas palavras de Jevne (2005, p. 267), “se cultivada e fortalecida, a esperança convida, encoraja, impele, desvia, persuade, e seduz a seguir adiante”<sup>84</sup>.

Outrossim, faz-se necessário compreender a educação como oportunidade de concretização de desejos (FREIRE, 1992), a fim de que se tenha algo maior pelo qual ter esperança – e para que seja, também para educadores, plausível transformar dificuldades em desafios a serem superados. Conforme Menninger (1959), o educador é responsável por inspirar a esperança do aprendiz na medida certa. “Excesso de esperança é presunção e leva ao desastre. Carência de esperança é desespero e leva à decadência”<sup>85</sup> (MENNINGER, 1959, p. 482). Finalmente, nutrir a esperança na realização de sonhos deve ser uma das principais metas da educação.

---

<sup>83</sup> Como averiguado nos dados, a própria falta de conhecimento do idioma pode desencadear no aprendiz emoções negativas.

<sup>84</sup> Tradução minha para: *If nurtured and strengthened it invites, encourages, pulls, pushes, cajoles, and seduces us to go forward.* (no original)

<sup>85</sup> Tradução minha para: *Excess of hope is presumption and leads to disaster. Deficiency of hope is despair and leads to decay.* (no original)

## Capítulo 5

### CONCLUSÃO

*“Tudo é possível e isso é algo que não devemos perder de vista, ou seja, a inspiração (e a permissão) para sonhar é imensa!”*  
- Randy Pausch

Os resultados deste trabalho, apresentados no capítulo 4, revelam ser por meio do agenciamento (SNYDER, 1995; SNYDER *et al*, 2005; SNYDER & LOPEZ, 2007; MURPHEY & CARPENTER, 2008; BRUNER, 1996) que o aprendiz assume o papel de protagonista de sua história. É assim que, através da interação social, sua experiência é orientada por expectativas pessoais e potencializada por ações propositadas. Em outras palavras, a esperança se evidencia na (cri)atividade com que o aprendiz (re)age frente às diversas situações com as quais lida ao longo do processo de aquisição de língua. A seguir, com o intuito de sintetizar os resultados já apresentados, retomo cada pergunta de pesquisa, conforme elencadas no Capítulo 1 deste estudo.

#### 5.1 Retomada das Perguntas de Pesquisa

**Pergunta 1:** Nas narrativas analisadas, quais experiências promovem a esperança na aprendizagem de inglês?

As experiências capazes de promover a esperança na aprendizagem são aquelas que fomentam a capacidade de reflexão do aluno e proporcionam oportunidades para ações que o levem a alcançar suas metas.

De acordo com resultados, percebe-se que as experiências conceituais estão estreitamente vinculadas à esperança. As subcategorias CPT. 1 (Ensino de Inglês), CPT. 2 (Aprendizagem de Inglês) e CPT. 3 (Aprendizagem Pessoal) representam concepções sobre ensino/aprendizagem que o estudante tem e refletem consciência de suas expectativas, uma característica do construto esperança. As CPT. 4 (Responsabilidade) representam as ações conscientes que estudantes desenvolvem em prol da aquisição de língua. Então, parece razoável apontar que as primeiras (CPT. 1, CPT. 2 e CPT. 3) promovam a esperança, já que a consciência sobre a natureza do ensino e da aprendizagem, inclusive, a pessoal, pode guiar o aprendiz em suas ações (CPT. 4).

Da mesma forma, as experiências futuras evidenciam o agenciamento do processo de aprendizagem; a diferença entre essas e as experiências conceituais se encontra na projeção temporal. As FUT. 2 (Vontades), FUT. 3 (Necessidades) e FUT. 4 (Desejos) – que identificam, nesta ordem, áreas nas quais o estudante pretende melhorar seu desempenho; suas necessidades; e, desejos para o futuro – podem servir de orientação para as FUT. 1 (Intenções) – as quais, por sua vez, revelam planos de ação. Isto é, as ações que o estudante planeja executar no futuro (FUT 1) podem ser direcionadas pelas expectativas relativas às suas vontades (FUT 2), necessidades (FUT 3) e desejos (FUT 4)<sup>86</sup>.

Outras experiências também mobilizam a esperança: as COG. 1 (Experiências nas Atividades em Sala de Aula), COG. 4 (Experiências de Aprendizagem), COG. 5 (Percepção do Ensino), por exemplo, estão ligadas à percepção das atividades situadas no contexto da sala de aula; enquanto as AFE. 3 (Experiências de Autoestima e Atitudes Pessoais) estão ligadas à percepção da autoestima, personalidade e atitudes do estudante

---

<sup>86</sup> Ver excerto 14 – página 83.

com relação ao processo de aprendizagem. Nesses casos, é a consciência sobre o que acontece dentro do ambiente escolar que promove a esperança.

Ainda, as experiências COG. 3 (Experiências de Participação e Desempenho), COG. 6 (Experiências Paralelas às Atividades de Sala de Aula) e PES. 2 (Experiências Anteriores) promovem a esperança, porquanto representam oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes dentro e fora de sala de aula – todas viabilizando a aquisição da língua, principal alvo do aprendiz. Isto é, se a esperança do estudante consiste em aprender inglês, quanto mais ele se aproxima de alcançar seu objetivo – a aprendizagem, mais esperançoso poderá tornar-se.

Seguindo o mesmo raciocínio, as experiências COG 7 (Estratégias de Aprendizagem), SOC. 7 (Estratégias Pessoais), AFE. 5 (Estratégias Afetivas) promovem a esperança porque tornam acessíveis estratégias – cognitivas, sociais e afetivas, conforme a natureza das experiências – que facilitam a aprendizagem.

Além disso, as experiências AFE. 1 (Experiências de Sentimentos), AFE. 2 (Experiências de Motivação, Interesse e Esforço) e AFE. 4 (Atitudes do Professor) bem como as PES. 1 (Experiências por Nível Socioeconômico) e as CON. 1 (Experiências Institucionais) são dependentes do contexto de cada história de aprendizagem e, por isso, constituem um caso a parte. Elas podem às vezes promover, outras vezes ameaçar a esperança do aprendiz<sup>87</sup>.

**Pergunta 2:** Nessas narrativas, quais experiências ameaçam a esperança na aprendizagem de inglês?

---

<sup>87</sup> Ver excerto 9 – página 77.

A resposta para essa pergunta vai na direção contrária da primeira pergunta de pesquisa. Sendo assim, as experiências COG. 2 (Identificação de Objetivos), SOC. 2 (Tensão nas Relações Interpessoais), PES. 3 (Experiências na Vida Pessoal) e PES. 4 (Experiências no Trabalho e no Estudo) que indicam dificuldades de aspecto cognitivo, tensão nas relações sociais e problemas de ordem pessoal, ameaçam a esperança do aprendiz, funcionando como um bloqueio para suas ações.

Novamente, como informado na resposta da primeira pergunta, as experiências AFE. 1 (Experiências de Sentimentos), AFE. 2 (Experiência de Motivação, Interesse e Esforço), AFE. 4 (Atitudes do Professor), PES. 1 (Experiências por Nível Socioeconômico) e CON. 1 (Experiências Institucionais) podem ameaçar a esperança do aprendiz<sup>88</sup>.

Conforme os resultados evidenciam, todo tipo de experiência que dificulta ou impede as ações do aluno que busca aprender o inglês – seja na dimensão cognitiva, social, afetiva e/ou pessoal, ameaçam sua esperança, entendida como a possibilidade de ser bem sucedido.

**Pergunta 3:** A partir das narrativas, será possível identificar o que/quem nutre a esperança de um aluno em processo de aquisição de língua estrangeira?

Os resultados apontam que a esperança de um aluno em processo de aquisição de língua estrangeira é nutrida especialmente através dos relacionamentos, evidenciado nas experiências sociais – SOC. 1 (Interação e Relações Interpessoais), SOC. 3 (Experiências como Estudante), SOC. 4 (Experiências do Professor), SOC. 5 (Experiências em Grupos ou em Dinâmicas de Grupo), SOC. 6 (Experiências em Turma), SOC. 7 (Estratégias Sociais) e

---

<sup>88</sup> Ver excerto 8 – página 77.

nas experiências afetivas – AFE. 1 (Experiências de Sentimentos), AFE. 2 (Experiências de Motivação, Interesse e Esforço) e AFE. 5 (Estratégias Afetivas), podendo ser verificado através do resultado do levantamento realizado<sup>89</sup>.

As narrativas destacam a importância da interação social. Isso vai ao encontro do que apregoam Freire (1992; 2004); Lemay *et al* (2008) e Ludema (2001) que afirmam ser a esperança um construto fortalecido na comunidade. As narrativas revelam que através das relações de diversos tipos, tais como nas interações entre professor e aluno, aluno e aluno, aluno e seus familiares (pai, mãe, irmãos), e, inclusive, aluno e funcionários da instituição de ensino, os aprendizes encontram energia para continuar no processo de aprendizagem da língua alvo, e a possibilidade de continuidade remete à esperança.

Mais uma vez, cabe dizer que o professor pode nutrir a esperança de seus alunos (SNYDER *et al*, 2002; HALPIN, 2003; MATTOS, 2009), porque, segundo Menninger (1959), a esperança é um recurso transferível. Conforme indagou Pausch<sup>90</sup>, “que outro lugar [referindo-se à profissão de mestre] seria melhor para possibilitar a conquista dos sonhos”?

Nota-se, também, que a consciência da distância temporal entre as experiências que ocorrem ao longo do processo de aprendizagem de línguas parece pôr em perspectiva as ações dos aprendizes, estabelecendo uma orientação esperançosa para suas trajetórias – como foi dito na apresentação dos resultados deste estudo, no capítulo anterior a este. Isso que dizer que as experiências que o aprendiz viveu no passado o auxiliam na construção de sentido para as ações que busca desenvolver no presente (LANTOLF &

---

<sup>89</sup> Ver excerto 29 – página 102.

<sup>90</sup> O Professor Dr. Randolph Frederick Pausch lecionou Ciência da Computação, Interação homem-computador e Design na *Carnegie Mellon University*, em Pittsburgh, Pensilvânia, EUA. Ganhou fama com a aclamada palestra realizada em setembro de 2007, ‘*Really achieving your childhood dreams*’, na instituição em que trabalhava. Tempos mais tarde, ‘*The Last Lecture*’, tornou-se num *best-seller* inspirador. Pausch faleceu em julho de 2008, vítima de câncer.

THORNE, 2006), sendo direcionadas por suas visões de futuro, porque a esperança segue o fluxo das expectativas (FARRAN *et al*, 1995).

Em síntese, a esperança do aprendiz pode ser nutrida por relacionamentos afetivos e pela capacidade de perceber a relação entre passado, presente, futuro, fazendo sentido das experiências.

Concluindo, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é complexo e multifacetado; faz-se imperativo compreender que, no que tange à concretização dos sonhos, se considerarmos as experiências vivenciadas pelos participantes desta pesquisa, tudo é possível!

## **5.2 Implicações para a Área de Ensino/Aprendizagem de Línguas**

Investigar a influência da esperança nas experiências vivenciadas dentro e fora da sala de aula parece iluminar a compreensão de fatores que propiciam o engajamento dos aprendizes de inglês no processo de ensino/aprendizagem, potencializando-o. Metaforicamente falando, a esperança pode servir de bússola para orientar a trajetória de aprendizagem porque aponta caminhos de possibilidades para o futuro do aprendiz.

Assim, uma aprendizagem ‘esperançada’ é aquela na qual o aprendiz tem postura (cri)ativa, tem consciência de suas ações, valoriza relacionamentos, e empodera-se através das experiências com as quais aprende. Conseqüentemente, o professor deve saber da amplitude de sua influência no processo de ensino/aprendizagem, para que assuma com propriedade seu papel de educador e seja capaz de criar oportunidades de aprendizagem para seus educandos.

Esta pesquisa evidencia aquilo que vários estudos têm enfatizado: a necessidade de se tornar a aprendizagem linguística mais contextualizada e interacional (VYGOTSKY, 1978 *apud* LIGHTBOWN & SPADA, 1999) mais crítica e humanizada (FREIRE, 1992; 2000; 2004), proporcionando a construção de saberes possibilitadores de transformação e mudança.

### **5.3 Sugestões para Futuras Pesquisas**

Tendo como fundamento as teorias abordadas na redação desta dissertação e entendendo que existe muito ainda a ser explorado, aponto para a necessidade de outras pesquisas que busquem compreender a esperança e sua relação com o campo do ensino/aprendizagem de línguas. Para Jevne (2005, 284) futuros estudos devem abordar a esperança além da esfera individual, entrando no domínio das instituições, comunidades e culturas. Para a autora, os estudos deveriam concentrar-se em quatro aspectos básicos:

- os principais envolvidos
  - Que tipo de mudanças poderia trazer esperança para esse sistema?
  - Quem está disposto a trabalhar em prol de resultados esperançosos?
- o estado atual da esperança
  - Como a esperança é manifestada nesse contexto?
  - Que símbolos de esperança existem dentro desse sistema?
- a esperança futura
  - O que poderia promover esperança nesse contexto?
- as lentes da esperança

- Como seria possível abordar medidas (de controle, colaboração, e possibilidade) para contrabalançar a desesperança?

No decorrer da presente pesquisa, enquanto buscava atingir o objetivo proposto – qual seja investigar a influência da esperança no processo de aprendizagem através de um levantamento de experiências de estudantes ainda em processo de aquisição de língua estrangeira, novas questões surgiram. Dentre as ponderações instauradas, a lista abaixo apresenta algumas possibilidades de investigações:

- a) Estudos empíricos que investiguem a diferenciação entre motivação e esperança.
- b) Estudos empíricos que investiguem a relação entre a autoestima do aprendiz e sua esperança na aprendizagem.
- c) Estudos que tratem da aprendizagem colaborativa sob a perspectiva das teorias da esperança.
- d) Estudos que investiguem Comunidades de Prática (LAVE & WENGER, 1991) como sistemas nos quais a esperança pode ser fomentada.
- e) Estudos longitudinais que utilizem a escala proposta por Snyder *et al* (1991), documentando a relação entre diferentes perfis de aprendizes (*high-hope students* e *low-hope students*), suas escolhas ao longo do processo de aprendizagem linguística e resultados conquistados.

## 5.4 Considerações Finais

Este estudo realizou um levantamento de experiências para documentar manifestações de esperança coletadas em narrativas de aprendizagem; por intermédio dele,

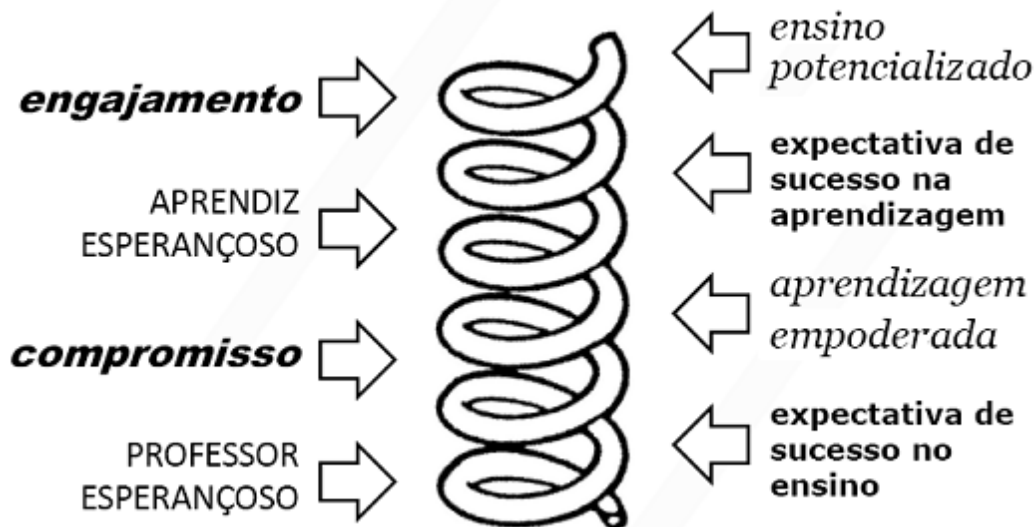
minha visão acerca da relevância desse fenômeno no contexto educacional foi corroborada e minha práxis pedagógica aperfeiçoada.

A investigação evidencia que durante o processo de aprendizagem de língua, a esperança é mobilizada, essencialmente, por meio do agenciamento da carreira estudantil – conforme assegura Menninger (1959, p. 484), “não existe esperança ociosa” – e nutrida nos relacionamentos. Isso implica uma pedagogia orientada pela esperança, a qual deve oferecer ao *alumnus* – origem no Latim para a palavra ‘aluno’, que sugere “alimentado, nutrido, sustentado, fortalecido, etc.” – bem mais do que a transmissão de conhecimentos, criando, sim, oportunidades de aprendizagem que possibilitem a informação, a formação e a conseqüente transformação daqueles dispostos a aprender.

Em síntese, o empoderamento de aprendizes acontece por meio do cultivo daquilo que têm de mais singular e vital: suas visões e sonhos para o futuro. Desse modo, para o professor é possível empoderar seu aluno fomentando capacidade reflexiva; ajudando-o a ter consciência de seus objetivos e metas e concentrar-se em suas ações; mantendo-o (na medida do possível) engajado no processo de aprendizagem em interdependência consigo (professor) e com seus pares. Essa interação entre educador e aprendiz pode, de maneira recursiva, nutrir a esperança de ambos.

A relação cíclica de empoderamento por meio da esperança que acontece no relacionamento professor e aluno foi apresentada em Silva e Souza (2009), ilustrada na Figura 2, na próxima página. A possibilidade de transformação das experiências em sala de aula de língua inglesa, segundo a autora, se relaciona à postura diretiva e afetuosa do educador esperançoso, o qual encoraja o aprendiz a trabalhar diligentemente em prol de suas metas. Contaminado pela esperança de seu professor, por sua vez, o aluno assume uma atitude reflexiva e pró-ativa, acreditando em bons resultados e desenvolvendo estratégias

para alcançá-los. Essa atitude pró-ativa e, portanto, esperançosa do aluno, volta para seu professor e, dessa maneira, um ciclo de interações benéficas e revigorantes é estabelecido.



**Figura 2 – Elucidação da transformação das experiências no processo de ensino/aprendizagem**

Olhar a aprendizagem de língua através das lentes da esperança permite enxergar as muitas possibilidades de um futuro que aguarda ser construído; e isso é um convite a uma experiência (cri)ativa e propositada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALUMNUS. In: My Etymology DICTIONARY. Disponível em: <<http://www.myetymology.com/latin/alumnus.html>>. Acesso em: 30 Nov. 2010.

ARAGÃO, R. C. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 2007. 274f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARNOLD, J. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 346p.

AVERILL, J. R. & SUNDARARAJAN, L. Hope as rhetoric: cultural narratives of wishing and coping. In: ELLIOT, J. A. *Interdisciplinary perspectives on hope*. New York: Nova Science Publishers, 2005. p. 133–165.

BACHMAN, L. F. Linking observations to interpretations and uses in TESOL research. TESOL Quaterly, v. 38, n. 4, p. 723-8, 2004 *apud* DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. 336p.

BAMBIRRA, M. R. A. *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima identidade: uma experiência reflexiva*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BENSON, P. & VOLLER, P. *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997 *apud* THANASOULAS, D. What is Learner Autonomy and how can it be fostered? *The Internet TESL Journal*, v. 6, n. 11, 2000. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>>. Acesso em: 12 Ago. 2007.

BLOCH, E. *The principle of hope*. London: Basil Blackwell, 1986.

BOHN, H. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 25–37.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. 467p.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman, 2000. 352p.

BROWN, J. D. Research methods for applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Ed.) *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2008. p. 476–500.

BROWN, J. D. & RODGERS, T. S. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

BRUININKS, P. & MALLE, B. F. Distinguishing hope from optimism and related affective states. *Motivation and emotion*, 4, Dec., 2005. Volume 29, p. 327–355.

BRUNER, J. *Acts of meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1990.

BRUNER, J. *The culture of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1996. 224p.

BUSKIST W.; BENSON, T. & SIKORSKI, J. F. The call to teach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 2005. p. 110-121 *apud* SNYDER, C. R. & LOPEZ, S. J. *Positive psychology: the scientific and practical explorations of human strengths*. London: SAGE Publications, 2007.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHEAVENS, J. S.; MICHAEL, S. T. & SNYDER, C. R. The correlates of hope: psychological and physiological benefits. In: ELLIOT, J. A. *Interdisciplinary perspectives on hope*. New York: Nova Science Publishers, 2005. p. 119–132.

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000. 211p.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CRESWELL, J. W.; HANSON, W. E.; CLARK PLANO, V. C. & MORALES, A. Qualitative research designs: selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, v. 35, 2007. p. 236-264.

DAUENHAUER, B. P. The place of hope in responsible political practice. In: ELLIOT, J. A. *Interdisciplinary perspectives on hope*. New York: Nova Science Publishers, 2005. p. 81–97.

DAVIDOFF, L. L. Introdução à psicologia. São Paulo: McGraw- Hill, 1973 *apud* CELANI, M. A. A. (org.) *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997. 168p.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. 336p.

ELLIOTT, J. What have we done with hope? a brief history. In: ELLIOTT, J. A. *Interdisciplinary perspectives on hope*. New York: Nova Science Publishers, 2005. p. 3–45.

ELSHTAIN, J. B. Limits and hope: Christopher Lasch and political theory. *Questia Social Research*, Volume 66, 1999. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/entries/aquinas/>>. Acesso em: 01 Set. 2008.

ESPERAR. In: Dicionário Priberam. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>>. Acesso em: 12 Abr. 2009.

FARRAN, C. J.; HERTH, A. K. & POPOVICH, J. M. *Hope and hopelessness: critical clinical constructs*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995. 250p.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245p.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio : Paz e Terra, 1997 *apud* PAIVA, V. L. M. O. P. *Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem*. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (orgs.) *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005a. p. 135–153.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 329p.

GENTILI, P. & ALENCAR, C. *Educar em tempos de desencanto*. Petropolis: Vozes, 2007. 142p.

GOLEMAN, D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995 *apud* ARNOLD, J. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 346p.

GRIGGS, J. Spirit of learning: an exploration into personal/spiritual development within the learning/teaching process. *apud* ARNOLD, J. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 346p.

HALPIN, D. *Hope and Education*. New York: RoutledgeFalmer, 2003. 145p.

HERTH, K. State of the science of hope in nursing practice: hope, the nurse, and the patient. In: ELLIOTT, J. A. *Interdisciplinary perspectives on hope*. New York: Nova Science Publishers, 2005. p. 169–211.

HOWATT, A. P. R. *A history of english language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2004. 417p.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JEVNE, R. F. Hope: the simplicity and complexity. In: ELLIOT, J. A. *Interdisciplinary perspectives on hope*. New York: Nova Science Publishers, 2005. p. 259–289.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

KALAJA, P.; MENEZES, V. & BARCELOS, A. M. F. Narrativising learning and teaching EFL: the beginnings. In: KALAJA, P.; MENEZES, V. & BARCELOS, A. M. F. (eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Houndsmills: Palgrave Macmillan, 2008. p. 3-14.

KALAJA, P.; MENEZES, V. & BARCELOS, A. M. F. (eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Houndsmills: Palgrave Macmillan, 2008. 254p.

KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 11–23.

LAVE, J. & WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.

LANTOLF, J.P. e A. PAVLENKO. (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people *apud* LANTOLF, J. P. & THORNE, S. L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LANTOLF, J. P. & THORNE, S. L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. An introduction to second language acquisition research. London: Longman, 1991. 398p.

LARSEN, D.; Li, Y. & MATTOS, A. M. A. Believing that it's possible: the power of student and teacher narratives of hope. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 1., 2007, Belo Horizonte. *Caderno de resumos...* Belo Horizonte: Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês, 2007. p. 41-43.

LARSEN, D. "It gives me a kind of grounding": two university educators' narratives of hope in worklife. In: MATTOS, A. M. A. (Ed.) *Narratives on teaching and teacher education*. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 151-166.

LEMAY, L. M.; EDEY, W. & LARSEN, D. *Nurturing hopeful souls: practices and activities for working with children and youth*. Edmonton: Hope Foudation of Alberta, 2008. 95 p.

LIEBLICH, A; TUVAL-MASHIACH, R. & ZILBER, T. *Narrative research: reading, analysis, and interpretation*. London: SAGE Publications, 1998. 187p.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999. 192p.

LIMA, C. V. A. *Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LUDEMA, J. D. From deficit discourse to vocabularies of hope: the power of appreciation. In: COOPERRIDER, D. L. *et al.* (eds.) *Appreciative inquiry: an emerging direction for organization development*. Champaign: Stipes Publishing L. L. C., 2001. p. 265-287. Available at: <<http://www.stipes.com/aichap29.htm>>. Access in: Nov. 2007.

LUDEMA, J. D.; WILMOT, T. B.; SRIVASTVA, S. Organizational hope: reaffirming the constructive task of social and organizational inquiry. *Human Relations*, v. 50, n. 8, p. 1015-1052, 1997.

MATTOS, A. M. A. Narrativas de esperança: atos de fala de emoção. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO, 3., 2008, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, 2008. p. 114–115.

MATTOS, A. M. A. (Ed.) *Narratives on teaching and teacher education*. New York: Palgrave Macmillan, 2009. 220p.

MATTOS, A. M. A. A tail of hope: preservice teacher's stories of expectation toward the profession. In: MATTOS, A. M. A. (Ed.) *Narratives on teaching and teacher education*. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 204-215.

MENEZES, V. Multimedia language learning histories. In: KALAJA, P.; MENEZES, V. & BARCELOS, A. M. F. (eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Houndsmills: Palgrave Macmillan, 2008. p. 199-213.

MENNINGER, K. The academic lecture: hope. *The American journal of psychiatry*, 116, p. 481–491, 1959.

- MICCOLI, L. S. Refletindo sobre o processo de aprendizagem: um estudo comparativo. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.) *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes Editores, 1996. p. 81–102.
- MICCOLI, L. S. Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learner's classroom experiences in a university classroom. Tese (doutorado), Departamento de Educação, Universidade de Toronto, 1997.
- MICCOLI, L. S. A deeper view of EFL learning: students' classroom experiences. *Claritas*, v. 6, n. 3, p. 185–204, 2000.
- MICCOLI, L. S. Individual classroom experiences: a sociocultural comparison for understanding EFL classroom language learning. *Ilha do desterro*, v. 41, p. 61–91, 2001a.
- MICCOLI, L. S. O papel da reflexão no processo de aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso sobre a trajetória de uma aluna japonesa em um curso colaboracionista. In: ALMEIDA, S. R. G. (Org.) *Interseções: diálogos com a literatura e a linguística aplicada do Canadá*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001b. p. 173–194.
- MICCOLI, L. S. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 185–206, 2006.
- MICCOLI, L. S. A experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1, p. 287–248, 2007a.
- MICCOLI, L. S. Como foi para mim: reflexão crítica no processo de aprendizagem – o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: Kevin John Keys. (Org.). *Da pesquisa ao ensino: aplicações práticas e pedagógicas de pesquisa em Linguística Aplicada*. 1 ed. Goiânia - GO: UFG, v. 1, p. 25-42, 2007b.
- MICCOLI, L. S. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.) *Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com foco na autonomia*. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, p. 31–49, 2007c.
- MICCOLI, L. S. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 197–224, jan./jun. 2007d.
- MICCOLI, L. S. Por um novo tratamento da experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. *Revista Crop*, São Paulo, p. 263–283, dez. 2007e.
- MICCOLI, L. S. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010. 280p.

- MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Tompson Learning, 2004. 152p.
- MOURA FILHO, A. C. L. *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
- MOUSTAKAS, C. *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- MURPHEY, T. & CARPENTER, C. The seeds of agency in language learning histories. In: KALAJA, P.; MENEZES, V. & BARCELOS, A. M. F. *Narratives of learning and teaching EFL*. New York: Palgrave Macmillan, 2008. p. 17–34.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992. 249p.
- NUNN, B. V. Getting clear what hope is. In: ELLIOT, J. A. *Interdisciplinary perspectives on hope*. New York: Nova Science Publishers, 2005. p. 63–77.
- PAIVA, V. L. M. O. P. *Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem*. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (orgs.) *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005a. p. 135–153.
- PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005b.
- PAIVA, V. L. M. O. & BRAGA, J. C. F. *The complex nature of autonomy*. D.E.L.T.A., v. 24. , n. especial, p. 441-468, 2008.
- PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D.C. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.
- PAUSCH, R. F. *Really achieving your childhood dreams*. Pittsburgh, Pennsylvania: 2007. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=ji5\\_MqicxSo&feature=PlayList&p=AD5D59A4A91A3629&playnext=1&playnext\\_from=PL&index=66](http://www.youtube.com/watch?v=ji5_MqicxSo&feature=PlayList&p=AD5D59A4A91A3629&playnext=1&playnext_from=PL&index=66)>. Acesso em: 10 out. 2009.
- POLKINGHORNE, D. E. *Narrative knowing and the human sciences*. New York: State University of New York Pres, 1988. 232p.
- PRABHU, N. S. Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. *Horizontes da Linguística Aplicada*, v. 2, n. 1, p. 83-91, 2003.

SILLITO, J. *Images and stories of hope: understanding hope and transformation with adult ESL learners and teachers*. 2004. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Alberta, Edmonton, AB, Canadá, 2004.

SILVA E SOUZA, A. S. Hope in the EFL classroom: empowering teachers and students. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS CANADENSES, 10., 2009, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiânia, 2009. p. 104.

SNYDER, C. R.; HARRIS, C.; ANDERSON, J. R.; HOLLERAN, S. A.; IRVING, L. M.; SIGMON, S. T.; YOSHINOBU, L.; GIBB, J.; LANGELLE, C. & HARNEY, P. The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, p. 570–585, 1991.

SNYDER, C. R. Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73, p. 355–360, 1995.

SNYDER, C. R.; CHEAVENS, J.; PULVERS, K. M.; ADAMS III, V. H. & WIKLUND, C. Hope and academic success in college. *Journal of Education Psychology*, 94, p. 820–826, 2002.

SNYDER, C. R.; CHEAVENS, J. S. & MICHAEL, S. T. Hope theory: history and elaborated model. In: ELLIOT, J. A. *Interdisciplinary perspectives on hope*. New York: Nova Science Publishers, 2005, p. 101–118.

SNYDER, C. R. & LOPEZ, S. J. *Positive psychology: the scientific and practical explorations of human strengths*. London: SAGE Publications, 2007.

SPĒS. GLARE, P. G. W. In: *Oxford Latin Dictionary*. New York: Oxford at the Clarendon Press, 1982. p. 1803.

THANASOULAS, D. What is Learner Autonomy and how can it be fostered? *The Internet TESL Journal*, v. 6, n. 11, 2000. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>>. Acesso em: 12 ago. 2007.

TURNER, de S. Hope seen through the eyes of 10 Australian young people. *Journal of Advanced Nursing*, v. 52, n. 5, p. 508–517, 2005.

VAN MANNEN, M. *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario: Althouse Press, 1990.

VYGOTSKY, L. S. *Mind and society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978 *apud* LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999. 192p.

WARNOCK, M. The education of the emotions. In: COOPER, D. (ed.) *Education, values, and the mind*. London: Routledge, 1986 *apud* HALPIN, D. *Hope and Education*. New York: RoutledgeFalmer, 2003. 145p.

## **ANEXOS**

**ANEXO A**  
**Carta à Direção da FaLe/UFMG**

Ilmo. Sr. Diretor da Faculdade de LETRAS  
Prof. Dr. Jacyntho José Lins Brandão

Considerando que sou aluna de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, sob orientação da Profa. Dra. Laura Stella Miccoli, e que estou realizando pesquisa sobre a influência da esperança nas experiências de aprendizagem de língua inglesa;

E considerando que o projeto dessa pesquisa foi aprovado e referendado no colegiado do POSLIN/UFMG em 24 de Fevereiro de 2010;

Venho requerer autorização para que minha pesquisa seja realizada com alunos da graduação do curso de Letras (diurno e/ou noturno) nesta instituição. Informo que a coleta de dados será realizada através de entrevistas concedidas à própria pesquisadora, gravadas em áudio, nas quais os informantes relatarão suas histórias de aprendizagem de Inglês. Seguem, em anexo, a carta que será endereçada aos alunos, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que os participantes deverão assinar.

Nestes Termos  
Pede Deferimento

Belo Horizonte, 04 de Março de 2010.

---

**Andréa Santana Silva e Souza**

Autorizo a coleta de dados conforme especificado acima.

---

Prof. Dr. Jacyntho José Lins Brandão

## **ANEXO B**

### **Carta Convite**

Prezado (a) estudante,

Fui autorizada pela direção da Faculdade de Letras a conduzir minha pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira nesta instituição, com o objetivo de investigar a influência da esperança no processo de aprendizagem através de um levantamento de experiências de estudantes ainda em processo de aquisição de língua estrangeira. Tendo em vista os benefícios que professores e alunos poderão ter a partir dos resultados desse trabalho, venho solicitar sua participação, para a qual preciso de autorização formal. Para sua informação, segue uma descrição dos procedimentos que serão adotados, caso aceite este convite para tornar-se participante da pesquisa.

Para a coleta de dados, relatos autobiográficos serão gravados em áudio – os participantes deverão narrar, em língua materna, suas histórias de aprendizagem de língua inglesa: fatos mais marcantes, pessoas, cenários e épocas que influenciaram suas trajetórias. As entrevistas serão agendadas de acordo com a disponibilidade de horário de cada participante e sua duração está prevista para ter de 20 a 30 minutos.

É importante ressaltar que, está garantido ao participante, o tratamento sigiloso dos dados. Mais ainda, a preservação de sua identidade, garantindo-se o direito ao anonimato dos participantes em relação ao conjunto de informações prestadas, durante as entrevistas, cumprindo-se, assim todas as orientações éticas previstas nos protocolos de pesquisa. Finalmente, o uso das informações coletadas ficará restrito aos fins decorrentes da pesquisa acadêmica: redação de dissertação, artigos e apresentações de trabalhos em eventos científicos.

Esclareço, ainda, que as narrativas coletadas através das entrevistas serão, posteriormente, doadas ao Projeto AMFALE [<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>], sob coordenação da Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, podendo ser publicadas na WEB ou por meio impresso.

Atenciosamente,

---

**Andréa Santana Silva e Souza**  
Mestranda em Estudos Linguísticos  
Faculdade de Letras – UFMG  
[andreasantanass@ufmg.br](mailto:andreasantanass@ufmg.br)  
(31) 9385-0175

## ANEXO C

### Termo de Consentimento de Participação Informada

Concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa de mestrado de Andréa Santana Silva e Souza intitulada *Mapeando as multidimensões da esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa* sob a orientação da Profa. Dra. Laura Stella Miccoli que tem como principal objetivo investigar a influência da esperança no processo de aprendizagem de língua inglesa através das experiências de aprendizagem de estudantes ainda em processo de aquisição. Estou ciente de que todas as informações por mim prestadas serão utilizadas apenas para os fins científicos decorrentes da realização de pesquisa acadêmica. Mais ainda, tenho a garantia de que todas as informações que prestar sobre minha pessoa serão sigilosas e que minha identidade será mantida no anonimato. Além disso, concordo e autorizo a publicação do conteúdo das entrevistas na WEB, ou por meio impresso. Finalmente, estou ciente de que não terei qualquer compensação financeira caso algum trecho de minha entrevista seja, eventualmente, publicado em livro.

Nome do aluno colaborador:

\_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Tempo de estudo da língua: \_\_\_\_\_

Endereço eletrônico:

\_\_\_\_\_

autorizo o uso de meu nome verdadeiro

prefiro o uso do pseudônimo .....

prefiro que utilizem apenas as iniciais de meu nome

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Participante)

# ANEXO D

## Taxonomia Miccoliana – Comentada e Exemplificada

### EXPERIÊNCIAS DIRETAS

---

#### EXPERIÊNCIAS DIRETAS COGNITIVAS

---

##### **(COG. 1) Experiências nas atividades em sala de aula**

- Percepções sobre atividades que o professor propôs em sala de aula: ouvir/ler/escrever/falar; o que o aluno achou dessas atividades;

**EX:** “Era legal porque, eu me lembro, eu tinha um caderninho (tipo aqueles cadernos de desenho) e eu recortava figuras de revistas e jornais velhos, colava e escrevia a palavra do que significava em inglês”.

##### **(COG. 2) Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas**

- Dúvidas no processo de lidar com as atividades das aulas; dificuldade na aprendizagem;

**EX:** “Porém, como meu nível de conhecimento do idioma era muito superficial, encontrei grandes obstáculos e dificuldades que me fizeram trancar a primeira disciplina em Inglês - Habilidades Integradas I”.

##### **(COG. 3) Experiências de participação e de desempenho**

- Participação: prestar atenção/acompanhar leitura; envolvimento: discussão/ser voluntário;

**EX:** “Meu contato com a língua inglesa começou desde a primeira série do ensino fundamental. O desempenho escolar que eu apresentava nessa disciplina era constantemente elevado, mas creio que tal ocorria porque eu me dedicava e fazia os exercícios propostos”.

##### **(COG. 4) Experiências de aprendizagem**

- Toda referência ao processo de aprendizagem ou a experiência de aprendizagem em sala de aula (aprendizagem de modo geral ou atividades específicas) = escola, curso de idiomas, ou particular; participante como aluno/não como professor);

**EX:** “Eu fui aprendendo assim, assistindo a aula”!

##### **(COG. 5) Percepção do ensino**

- Percepções sobre o ambiente de aprendizagem = escola, curso de idiomas, ou particular, comentário sobre método ou abordagem empregado; críticas/sugestões de abordagem diferente, comentário positivos e negativos sobre maneira como que professor propunha as atividades em sala e material utilizado nas aulas;

**EX:** “Na primeira série, eu devia ter uns seis ou sete anos de idade, eu já tive aulas de inglês – aquela coisa básica: *colors* e *numbers*”; “Até a metade do curso o método da escola áudio visual, usava muito a repetição”.

##### **(COG. 6) Experiências paralelas às atividades de sala de aula**

- Deveres de casa; material que o professor utilizou: livros/fitas; curso de extensão/eventos acadêmicos;

**EX:** “Tinha o livro didático, me lembro até o nome do Amadeu Marques”.

### **(COG. 7) Estratégias de aprendizagem**

- Prestar atenção, tomar nota, memorizar, fazer perguntas, refletir;

**EX:** “Eu simplesmente estava tão acostumada a ler coisas em inglês que eu simplesmente ia pelo meu feeling – ‘isso soa bem em inglês’ ou ‘isso não soa bem em inglês’. E assim foi até que eu me formei do ensino médio”.

---

## **EXPERIÊNCIAS DIRETAS SOCIAIS**

---

### **(SOC. 1) Interação e relações interpessoais**

- Como participante interage e vê o outro: professor e colegas;

**EX:** “Como no princípio, ainda hoje tenho muita admiração pelos professores de inglês, e isto inclui meus colegas de classe”.

### **(SOC. 2) Tensão nas relações interpessoais**

- Competição/críticas/riscos/exposição negativa em sala de aula;

(Nenhum trecho das narrativas do corpus foi classificado de acordo com esta subcategoria)

### **(SOC. 3) Experiências como estudante**

- Como participante se vê em sala de aula, o que é esperado do participante em sala de aula na comparação com os outros alunos;

**EX:** “Um dia que foi um marco para mim, foi quando eu estava nessa escolinha mesmo, na terceira ou quarta série, a professora deu para a gente uma música e pediu para a gente traduzir. Eu era a única pessoa da sala que entendeu a música e conseguiu traduzir ela todinha! Era *‘Another Day in paradise’*. E a turma toda ficou muito impressionada comigo”.

### **(SOC. 4) Experiências do professor**

- Papel do professor: relações de poder, como participante o avalia/percebe/interage com ele;

**EX:** “Aí, eu conheci a minha primeira professora. Ela era ótima, perfeita e eu me inspirei nela”!

### **(SOC. 5) Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo**

- Experiências, atividades, trabalhos e dinâmicas em duplas/grupos;

**EX:** “A gente não falava muito, mas a gente escrevia muito em Inglês uma com a outra”.

### **(SOC. 6) Experiências em turma**

- Percepções sobre a sala de aula: apoio, união;

**EX:** “E, o que me motivou a estudar o Inglês, na época que eu fazia Inglês – porque, como eu ia só para brincar com meus coleguinhas e, depois quando eu era adolescente, só para ficar com meus amigos, eu não faltava uma aula... Mas, não era pelo curso, era pelas amizades... Então, o que me motivou muito foi amizade no curso”.

**(SOC. 7) Estratégias sociais**

- Como participante lida com competição/críticas em sala de aula; critérios de participação; atitudes que evitam conflitos;

**EX:** “O professor disse o seguinte: ‘cuidado para não *comer* o final das frases’, mas, claro, eu nem liguei”!

---

**EXPERIÊNCIAS DIRETAS AFETIVAS**

---

**(AFE. 1) Experiências de sentimentos**

- Sentimentos na sala de aula: positivos = sensação de conforto, bem-estar, felicidade, ânimo; e negativos = ansiedade, medo, frustração, inibição, tensão, nervosismo, isolamento, vergonha, estresse;

**EX:** “Então me apaixonei de vez, entrei para a faculdade de Letras só por causa do inglês”!

**(AFE. 2) Experiência de motivação, interesse e esforço**

- Motivação pessoal/dos colegas; interesse/desinteresse pelas atividades em sala de aula; esforço próprio/colegas para aprender;

**EX:** “Foi uma grande satisfação, pois na verdade eu sempre quis aprender como meu irmão”; “Aí, eu comecei a gostar mais, me interessar...”

**(AFE. 3) Experiências de autoestima e atitudes pessoais**

- Como ele se vê afetivamente/autoestima; atitudes em relação ao processo de aprendizagem;

**EX:** “Hoje a única dificuldade que tenho em relação à língua escrita, é, ocasionalmente, vocabulário, uma ou outra palavra que não conheço.”; “Eu sempre gostei da língua e sempre fui razoavelmente bem nas provas e avaliações”.

**(AFE. 4) Atitudes do professor**

- Como participantes percebem atitudes/sentimentos do professor em relação à sala de aula/alunos; afetividade entre aluno (s) e professor;

**EX:** “Eu gostava muito da professora e eu comecei a gostar da matéria por causa da professora”.

**(AFE. 5) Estratégias afetivas**

- Como lidam com os seus próprios sentimentos que emergem na sala de aula;

(Nenhum trecho das narrativas do corpus foi classificado de acordo com esta subcategoria)

## EXPERIÊNCIAS INDIRETAS

---

### EXPERIÊNCIAS INDIRETAS CONTEXTUAIS

---

#### (CON. 1) Experiências institucionais

- Matrícula, requerimentos, exigências e limitações da escola; todo tipo de referência feita ao contexto em que houve contato com a língua inglesa (escola, instituto de idiomas, etc.);

**EX:** “Todavia, as limitações de uma escola no interior se manifestavam mais fortemente quando o assunto era língua estrangeira”.

#### (CON. 2) Experiências relativas à língua estrangeira

- *Status* do inglês no Brasil e no mundo; particularidades do estudo dessa língua no Brasil: língua elitista/que viabiliza destaque social; necessidade de viajar para o exterior; veículo que possibilita a interação com pessoas/lugares/culturas diferentes;

**EX:** “eu percebia o quanto era bom saber que eu conseguia me comunicar com pessoas que falam outra língua, e que nós podíamos nos entender! Eu me sentia útil, pois podia ajudá-las, além de aprender mais com elas também”.

#### (CON. 3) Experiências decorrentes da pesquisa

- Percepções do participante sobre a pesquisa/pesquisador; influência do pesquisador no contexto estudado;

(Nenhum trecho das narrativas do corpus foi classificado de acordo com esta subcategoria)

#### (CON. 4) Experiência do tempo

- Falta de tempo para atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem do inglês;

**EX:** “Tive que parar com o curso de inglês no meu segundo ano de faculdade por falta de conciliar os horários”.

---

### EXPERIÊNCIAS INDIRETAS PESSOAIS

---

#### (PES. 1) Experiências por nível socioeconômico

- Influência positiva e negativa das questões socioeconômicas na aprendizagem;

**EX:** “Sempre quis fazer um curso de língua inglesa, porém a minha família não tinha condições de pagar um curso para mim”.

#### (PES. 2) Experiências anteriores

- Experiências que os participantes relacionam com o processo de aprendizagem atual; contribuições para a aprendizagem do idioma/experiências positivas: convivência com falantes nativos/aprendizagem fora de sala de aula; interesse por leitura de originais em inglês; vontade acompanhar/compreender canções em inglês; workshops de música em inglês;

**EX:** “Leciono na escola XXXX.”; “Comecei a trabalhar como monitora”...

**(PES. 3) Experiências na vida pessoal**

- Questões NEGATIVAS de ordem pessoal; problemas e aborrecimentos que influenciam a aprendizagem;

**EX:** “Estudei um ano e meio, porém tive um problema familiar que impediu a continuidade deste curso”.

**(PES. 4) Experiências no trabalho e no estudo**

- Influência que a dedicação à escola regular/ao trabalho tem no processo de aprendizagem da língua: sobrecarga/cansaço;

**EX:** “Aos 18 anos, passei no concurso e fui trabalhar na Cemig e, por mais de 10 anos o meu ‘inglês’ ficou esquecido, ou melhor, adormecido”.

---

**EXPERIÊNCIAS INDIRETAS CONCEPTUAIS**

---

**(CPT. 1) Concepções sobre o ensino**

- Percepções sobre ensino de inglês/relação ideal professor x estudante: papel do professor/da educação/da escola pública/teoria e prática;

**EX:** “Eu falo que professor tem uma coisa de ‘*pop star*’, sabe? A pessoa não sabe dançar, não sabe cantar... Então, ela vira professor porque, pelo menos, todo mundo vai prestar atenção nessa pessoa! Eu acho que é um pouquinho disso, sabe? De ser o centro das atenções”!

**(CPT. 2) Concepções sobre a aprendizagem**

- Percepções sobre aprendizagem de inglês: estágios/características/desafios;

**EX:** “Eu creio que o aprendizado dessa língua, assim como de outras, nunca terá fim”.

**(CPT. 3) Concepções sobre a aprendizagem pessoal**

- consciência do próprio processo de aprendizagem = como e o que aprendeu/indiretamente; percepções sobre o que corroborou a aprendizagem;

**EX:** “Assim, eu fui aprendendo até que um dia, eu estava jogando vídeo-game – ‘*Ocarina of Time*’. O jogo era em inglês e eu realmente descobri que eu conseguia ler tudo o que estava escrito no jogo. Entendia aquilo sem precisar recorrer a nada... Estava entendendo aquilo! Eu pensei, poxa, agora eu estou começando a ficar bilíngue! Eu estou aprendendo inglês”!

**(CPT. 4) Concepções sobre a própria responsabilidade**

- Agenciamento = papel/responsabilidades do estudante; ações conscientes do participante em prol de seu desenvolvimento linguístico;

**EX:** “Continuo assistindo coisa na televisão – filmes com legenda – para treinar o jeito que eu ouço. E, eu leio muito em inglês. Na verdade, eu leio mais em inglês do que em português. O vocabulário que eu não conheço, eu procuro e eu aprendo”!

---

## EXPERIÊNCIAS INDIRETAS FUTURAS

---

### **(FUT. 1) Intencões**

- Planos de ação que ainda não aconteceram, focando o aprimoramento do conhecimento linguístico ou outra questão que envolva o desenvolvimento da aprendizagem do inglês;

**EX:** “Estudarei inglês por duas semanas em Cambridge, Inglaterra. Será uma experiência completamente nova e esclarecedora, eu espero”;

### **(FUT. 2) Vontades**

- Identificação de área na qual o estudante pretende melhorar seu desempenho;

**EX:** “Eu gostaria de entrar num curso e aperfeiçoar essas áreas, até porque gostaria de tirar minha proficiência nesse idioma também”; “Hoje em dia uma das minhas deficiências é o *listening*”.

### **(FUT. 3) Necessidades**

- Identificação de necessidades: desenvolver fluência; melhorar comportamentos;

**EX:** “Obviamente, hoje acho que tem coisas que eu preciso estudar mais. Como eu nunca falei inglês, só li e escrevi, não consigo falar o idioma direito, cometo vários erros de pronúncia e por aí vai”.

### **(FUT. 4) Desejos**

- Vislumbramento de metas e desejos para o futuro/sonhos;

**EX:** “Minha esperança sempre foi aprender mais... Em relação à cultura deles e... Minha inspiração é viajar bastante, conhecer pessoas e lugares diferentes”!

## ANEXO E

### Detalhamento do Procedimento de Validação Externa

Uma amostra do corpus foi preparada – ou seja, foram identificados os tipos de experiências segundo taxonomia Miccoliana em 10% das narrativas – e submetida ao teste de validação externa, realizado por outro pesquisador<sup>91</sup>. Esse procedimento pode ser descrito em três etapas, relacionadas a seguir:

- (1) Depois de formalizar o convite para a pesquisadora que realizaria a segunda análise dos dados, visando proporcionar otimização do tempo para a realização desse trabalho, foi estabelecido um momento de pré-procedimento para esclarecimento de eventuais dúvidas ou problemas decorrentes de interpretação divergente e/ou inapropriada da taxonomia de Miccoli (2007d). Nessa ocasião, uma tabela (ver Anexo D) com comentários sobre a taxonomia e exemplos pertinentes ao contexto específico de minha pesquisa foi apresentada à convidada, servindo de discussão para análise a ser realizada. Foi explicado, por exemplo, que as experiências vividas em todas as salas de aula da vida acadêmica dos informantes (ilustradas nos relatos autobiográficos) deveriam ser consideradas como experiências diretas – experiências que têm origem em sala de aula, segundo Miccoli (2007d). Ainda, preparei os dados destinados à validação externa separando<sup>92</sup> as experiências já classificadas através da utilização aleatória de cores. Essa estratégia objetivou facilitar o

---

<sup>91</sup> Para aumentar a eficácia do processo, a escolha da convidada que procederia ao teste de validação externa não foi aleatória. Em sua tese, essa aluna também propõe um mapeamento de narrativas utilizando a taxonomia Miccoliana, também sob orientação da Profa. Dra. Laura Stella Miccoli, porém com foco diferente daquele a que se propõe a presente pesquisa.

<sup>92</sup> *Bracketing* – conforme Moustakas (1994).

trabalho de análise, fazer a colaboradora focar nos segmentos previamente classificados de forma a viabilizar a concordância desejada entre as análises realizadas.

- (2) Depois disso, de posse da taxonomia comentada e da amostragem aleatória preparada para o teste, as experiências foram classificadas pela segunda pesquisadora. Ao longo de uma semana, essa tarefa foi realizada sem interferência, isto é, nenhum contato foi feito entre as partes.
- (3) A última etapa, a conferência dos resultados, foi realizada em duas fases: primeiro, a simples conferência das classificações gerou um resultado parcial; e, depois, promoveu-se uma discussão desse resultado que, seguindo um critério de identificação de padrões recorrentes de discordância entre as análises, gerou alterações nas classificações feitas pelas pesquisadoras, o que determinou o resultado final – conforme esclarecido a seguir.

## Resultados do Procedimento de Validação Externa

*A priori*, ao comparar a minha classificação com a do teste foi constatada concordância de 63%. Esse percentual é resultante de 43 segmentos que foram classificados de forma coincidente dentre os 68 segmentos destacados na amostragem. Se, no entanto, apenas as categorias das experiências fossem levadas em consideração – por exemplo, se a conferência aceitasse como coincidência somente as categorias das experiências (isto é, COG, SOC, AFE, COM, PES, CPT, e FUT) – o resultado parcial subiria para 68%.

Em busca de um refinamento das análises do teste, fiz novo contato com a avaliadora externa no qual passamos a discutir os pontos de discordância. Antecipando-se ao meu pedido, ela apresentou uma segunda opção para algumas experiências que poderiam causar polêmica. Através de um exercício reflexivo no qual equívocos recorrentes foram encontrados, alguns pontos na classificação da minha análise também foram alterados.

Finalmente, o resultado do teste superou o percentual esperado - em torno de 80%. O número dos segmentos que permaneciam em discordância totalizava 12, considerando-se as categorias e subcategorias da taxonomia adotada. Ao rastrear as discordâncias entre as subcategorias, encontrei, ainda, um trecho de experiência classificado de maneira divergente (nas subcategorias AFE 1 e AFE 3). Nesse momento, das 68 experiências analisadas na amostra, 57 segmentos perfizeram consenso entre as análises, totalizando 84% de concordância no teste.

## Novas percepções a partir do teste de validação externa

O procedimento de validação externa da análise dos dados, realizado previamente à classificação das 45 narrativas que compõe o restante do corpus da pesquisa, oportunizou a legitimidade da metodologia escolhida e o refinamento de minhas percepções sobre o processo de classificação das experiências. Por isso, ao rever as classificações que permaneceram diferentes na etapa de conferência e discussão do resultado parcial do teste, observei equívocos recorrentes em minha própria análise e passei a correção dos mesmos.

## ANEXO F

### Amostra do Corpus – Narrativas Analisadas

#### **NARRATIVA 1**

Nome completo: **Patrícia**

Idade: **19 anos**

Escolaridade: **Curso de Letras**

Tempo de aprendizagem da língua: **10 anos**

Narrativa coletada por Andréa Santana Silva e Souza em Março/2010

Eu comecei a aprender inglês na terceira série da minha escola mesmo. Eu lembro que a gente foi avisada que iria ter uma matéria nova e que era inglês. (COG. 4)

Eu fiquei muito nervosa porque achei que iria ser difícil. Aí, um dia antes eu fiquei bem nervosa, mas quando veio a aula e a professora era boazinha, eu vi que não tinha tanto drama. (AFE. 1)

E eu fui aprendendo, assim, assistindo aula. (COG. 4)

Meus pais me colocaram numa aula particular e eu fiquei nele muitos anos, também. A escola se chamava XXXX. Eu lembro que no início eu achava o inglês difícil, mais ou menos, mas eu gostava muito. (AFE. 1)

Um dia que foi um marco para mim, foi quando eu estava nessa escolinha mesmo, na terceira ou quarta série, a professora deu para a gente uma música e pediu para a gente traduzir. Eu era a única pessoa da sala que entendeu a música e conseguiu traduzir ela todinha! Era “Another Day in paradise”. E a turma toda ficou muito impressionada comigo. (SOC. 3)

Eu era tímida e isso me deu um pouquinho de confiança. (AFE. 3)

Mas, o que eu acho que mais me ajudou mesmo em inglês era que eu gostava muito de música. (CPT. 3)

Eu ouvia as músicas e eu queria aprender porque eu queria entender o que eu estava fazendo. Eu prestava atenção na música e na aula também. Eu acho que eu conectava as duas. (CPT. 4)

A gente também tinha TV a cabo na minha casa e eu assistia muito Cartoon Network. Só que o Cartoon Network nunca comprava os desenhos novos. Era sempre os mesmos episódios. Um dia, eu estava tão cansada de ver que eu passei para inglês a língua. Agora, toda vez que eu via televisão, eu via em inglês. (CPT. 4)

Isso me ajudou muito também. (CPT. 3)

Com o tempo, eu fui ficando mais confortável com a língua. Eu comecei a comprar livros em inglês. Eu gostava muito. (AFE. 3)

No ensino médio, eu decidi que queria fazer intercâmbio. Eu queria ir num país que falasse inglês ou espanhol, que eram línguas que eu conhecia e que eu gostava. Eu não queria aprender nada novo, eu queria aperfeiçoar as duas que eu já sabia. Eu fui lá e eu sabia falar inglês, só que eu não entendia direitinho. (CPT. 4)

Isso meio que me ajudou. Meu sotaque e tudo... (CPT. 3)

Também, porque as pessoas, lá, elas nunca aceitavam quando eu errava. Então, eu tinha que errar menos para poder me comunicar com elas. Isso me ajudou muito. Eu lembro uma vez que eu queria falar que a casa da minha amiga era para baixo e eu falei que era “across the

*hill*". Era para eu ter falado "*down the hill*" e minha irmã americana não queria entender de maneira nenhuma. Eu falava: "Nossa... não dá para você entender"? Ela falava: "Não. Você tem que falar direito". Aí, foi isso que me ajudou. **(PES. 2)**

Eu voltei e continuo assistindo coisa na televisão – filmes com legenda – para treinar o jeito que eu ouço. E, eu leio muito em inglês. Na verdade, eu leio mais em inglês do que em português. O vocabulário que eu não conheço, eu procuro e eu aprendo. **(CPT. 4)**

Isso sempre me ajuda. Nos próximos livros que eu vou ler, as palavras sempre aparecem de novo. E, com a prática, fui ficando com mais facilidade. Eu acho que é isso. **(CPT. 3)**

## **NARRATIVA 2**

Nome completo: **Miguel**

Idade: **18 anos**

Escolaridade: **Curso de Letras**

Tempo de aprendizagem da língua: **12 anos**

Narrativa coletada por Andréa Santana Silva e Souza em Março/2010

Minha trajetória com a língua inglesa começou quando eu tinha 6 anos, ou algo assim. Até antes mesmo de eu entrar na escola normal, foi quando eu comecei a escutar música. Porque eu nunca fui muito fã de música nos meus primeiros anos de vida e tal. Só que eu comecei a escutar algumas músicas em língua inglesa. Foi influência de meu pai porque ele já tinha viajado bastante, sabia vários idiomas. Aí, eu comecei a me interessar. **(PES. 2)**

Então, uns 6 ou 5 meses antes de entrar na minha escola normal, eu comecei a frequentar um cursinho de inglês na minha cidade. Eu sou natural da cidade XXXX. **(CON. 1)**

Eu frequento até hoje. Mesmo que eu esteja estudando aqui, de vez em quando, eu vou até XXXX para dar uma... Como eu poderia dizer? Voltar a conversar com minha professora, para ela me dar umas dicas. Mesmo que eu esteja, na faculdade, fazendo um curso de língua inglesa. **(CPT. 4)**

Então, por que eu achei que seria bom fazer um curso de inglês? Primeiro, que a pessoa tem... Eu acredito que a pessoa tem que gostar do que está estudando. No caso da língua inglesa... Você tem que ter afinidade com a coisa. Com a literatura, ler alguns livros em inglês, escutar música, seja lá o que for que você goste, para te incentivar a estudar o inglês. **(CPT. 2)**

Porque, no mundo de hoje, minha opinião pessoal, é praticamente impossível uma pessoa não saber um outro idioma, principalmente o inglês que é bem difundido no mundo e conseguir realizar tudo que ela deveria amplamente. Por exemplo, você ter lido um texto ou mesmo no computador, para seu futuro mercado de trabalho, no caso. **(CON. 2)**

Eu pretendo permanecer aqui até o doutorado, seja lá o que for... Depois... **(FUT. 1)**

E é só isso, gente... Eu queria deixar uma mensagem: o mais importante para o aprendizado da língua é que você tem que gostar... Você tem que amar o idioma! **(CPT. 2)**

Aliás, no meu caso, eu amo o inglês até mais do que o português! **(AFE. 3)**

### **NARRATIVA 3**

Nome completo: **Rogério**

Idade: **21 anos**

Escolaridade: **Curso de Letras**

Tempo de aprendizagem da língua: **8 anos**

Narrativa coletada por Andréa Santana Silva e Souza em Março/2010

Pelo que eu sei, eu acho que tudo começou aos 6 ou 7 anos quando eu tive interesse no Homem Aranha. Na época, aqui no Brasil, estava sendo introduzida a saga e era um negócio que toda criança lia. Mas, na época, a Abril, que era a editora que publicava, ela atrasava sempre o lançamento. Então, quando a gente lia sobre o super-herói, sabia que nos Estados Unidos, este mês, já foi lançada a edição 22 e já aconteceu isso, isso e isso... E, eu lembro, eu ficava com raiva porque eu queria ler os quadrinhos, mas, só que eles não chegavam a tempo. Aí, quando chegou a fita VHS, eles lançaram nos Estados Unidos em inglês. Eu pensei, eu preciso aprender isso! Não porque eu realmente tivesse um objetivo com tudo... a não ser os quadrinhos, ou coisa parecida. **(PES. 2)**

Então, eu acho que eu tinha 10 anos quando eu entrei na primeira aula. Depois de “encher muito o saco” de minha família falando uma língua estranha que, eu pensava que era inglês, mas não era. **(CPT. 4)**

E, então, depois disso, eu comecei aos 10 anos de idade na turma de iniciantes... Bem criança mesmo. **(CON. 1)**

Eu acho que foi ali que foi criando isto: eu pensei, eu gosto de inglês! Isso é a oitava maravilha do mundo – depois de chocolate e de cinema! **(AFE. 1)**

Então, de 10 até 11 anos, eu lembro que, no final do semestre, meu desenvolvimento foi muito bom com a língua e, assim, sucessivamente, pelos outros 3 anos. O meu interesse, depois disso, mudou porque eu comecei a olhar o inglês... Se, antes, eu via o inglês por causa de quadrinhos, aí, eu comecei a ver a literatura, principalmente Neil Gaiman (que é o autor que eu mais gosto). Então, eu percebi que se eu lesse os textos do Neil Gaiman em inglês, era outra coisa, outro sentimento. **(CPT. 3)**

Eu acho que, parodiando o Alan Moore (que é um diretor que eu gosto), ele diz o seguinte: “é quase uma religião! **(AFE. 1)**

Então, foi mais ou menos isso que eu capturava lendo os textos em inglês. Você tem coisas que você só entende ali – piadas, coisas internas que, na tradução, se perde. **(CON. 2)**

Nessa época, eu comecei a escrever também. Então, acima de tudo, foi esse trabalho com a escrita que me fez pensar: “Eu tenho que chegar mais perto do Neil Gaiman, do Alan Moore”. Então, eu pensei que com o inglês, se eu conseguisse o inglês, ficaria bem mais fácil de eu absorver esses escritores. Com o tempo, é claro, vieram Shakespeare, Newton, etc. **(CPT. 4)**

Mas, só que, foi aí que eu comecei a analisar o inglês como uma coisa viva! Porque é uma coisa que você não domina, você respeita. Parte a parte, vai aprendendo. Isso, nos próximos 50 ou 60 anos! **(CPT. 2)**

Aí, pelo que me lembro, depois de começar a escrever, comecei a escrever textos em inglês. E, com o passar do tempo, eu tive outros afazeres, fui estudar coisa de sétima série, fazer outros cursos. Isso foi ficando assim até no primeiro, que foi quando eu tava no primeiro grau, eu me formei no instituto de idiomas XXXX. Terminei meus estudos lá e fui atrás do FCE em outro instituto de idiomas (onde eu fiz esse teste). **(PES. 2)**

Porque, na época eu pensei em intercâmbio, então, eu pensei que precisava disso. Então, eu fiz a prova, passei. Comecei a conversar com pessoas de Boston, que são amigos meus, e isso teve uma influência grande no que eu queria fazer. Conversei com muitas pessoas de lá, com muita gente pela internet. Foi mais ou menos nessa época que eu decidi o que eu queria fazer, que eu queria trabalhar como escritor. A partir disso, eu tinha a obrigação de conhecer tão bem o inglês como o português. Eu comecei a estudar ainda mais os dois para poder ter acesso a coisas que nunca chegam aqui, mas que eu alcanço em inglês - são, por exemplo, livros de autores japoneses, paquistaneses, que eu encontro em inglês, mas não encontro em português. (CPT. 4)

Com isso tudo, coincidiu também que, há 2 anos atrás, eu comecei a escrever um livro novo que trabalha totalmente em cima de intertextualidade. Pela história se passar em Londres, para mim, era importante saber outro idioma porque todas as minhas referências eram de Londres, ou eram da literatura de língua inglesa (tanto americana quanto britânica, ou inglês antigo). Então, era importante eu saber todas as referências dos escritores e coisas que nunca chegaram aqui. Eu só consegui encontrar em inglês: alguns poemas de Edgar Allan Poe, textos de Stevenson. Pra mim é uma coisa fácil: é como arte, mas também é ofício! É uma coisa que é perfeita, mas dá muito trabalho! (PES. 2)

Pelo que eu me lembro, foi no ano passado que meu livro foi publicado e, a partir disso, eu decidi que, até na faculdade, meu objetivo era trabalhar com literatura infanto-juvenil em inglês. Eu penso que só vou conseguir fazer isso direito se eu souber o inglês. Eu não posso me dar o luxo de ler uma tradução. Preciso ler o texto original e bruto. Foi por isso que eu comecei a fazer Letras... É basicamente isso! (CPT. 4)

#### **NARRATIVA 4**

Nome completo: **Flávia**

Idade: **19 anos**

Escolaridade: **Curso de Letras**

Tempo de aprendizagem da língua: **10 anos**

Narrativa coletada por Andréa Santana Silva e Souza em Março/2010

Eu comecei a estudar inglês, nem sei muito bem quando... Mas, na escola, já na primeira série, eu devia ter uns seis ou sete anos de idade, eu já tive aulas de inglês (CON. 1)

– aquela coisa “basicona”: *colors* e *numbers* (esse tipo de coisa). (COG. 5)

Eu comecei a estudar, mas eu tive só até a terceira série, eu acho, na escola. Na quarta série, eu já não tive inglês. Teve um tempo que minha mãe pagou aula particular para mim de inglês, em casa. Eu devia ter uns sete ou oito anos, mesmo. (CON. 1)

Era legal porque, eu me lembro, eu tinha um caderninho (tipo aqueles cadernos de desenho) e eu recortava figuras de revistas e jornais velhos, colava e escrevia a palavra do que significava em inglês. Era interessante, mas foi por pouco tempo. (COG. 1)

Na quarta série, eu mudei de cidade. Mudei de escola, fui para uma escola pública. Eu estudava em escola particular. Então, eu não tive aulas de inglês por um tempo. (PES. 1)

Continuei estudando um pouco. Gostava... Sempre gostei de ler. Adoro ler e adoro escutar música. Então, eu escutava música em inglês e acabava pegando dicionários, traduzindo (esse tipo de coisa). Continuei estudando sozinha. (CPT. 4)

Na quinta série, eu já voltei a ter inglês na escola, (CON. 1) mas não era aquele inglês de escola particular..., era escola pública. Era “be” (esse tipo de coisa). É melhor do que ficar parado, não é? Mas, é fraco! (COG. 5)

Continuei estudando sozinha. Fui comprando livros. Fui comprando dicionários. Fazia tradução de músicas para ver se eu aprendia vocabulário... Fazia mal, tudo errado, mas, depois, a gente vai pegando... Pesquisa no dicionário sem saber nem o quê você precisa! (CPT. 4)

Assim, eu fui aprendendo até que um dia, eu estava jogando vídeo-game – “*Ocarina of Time*”. O jogo era em inglês e eu realmente descobri que eu conseguia ler tudo o que estava escrito no jogo. Entendia aquilo sem precisar recorrer a nada... Estava entendendo aquilo! Eu pensei, poxa, agora eu estou começando a ficar bilíngue! Eu estou aprendendo inglês! (CPT. 3)

Minha experiência maior é com a leitura. Leio bastante em inglês. Ultimamente, eu tenho comprado livros em inglês. Eu comprei “*Back and Forth*”, “*Brave New World*” e estou lendo muito em inglês. (CPT. 4)

Falar, eu ainda cometo *mistakes* – faço muitos erros! Às vezes, eu pronuncio as coisas erradas. Mas, a minha leitura é melhor do que minha fala em inglês. *Listening*, eu me acostumei muito com música. Então, eu já sei que tenho um ouvido razoável para escutar por causa da música mesmo. (CPT. 3)

Para aprender inglês, às vezes, eu gosto de assistir filmes sem legenda ou, então, com legenda só em inglês pra treinar. Mas, é muito difícil porque toda vez que eu vou assistir filmes, eu vou assistir com alguém. E, a outra pessoa ou não gosta de filme legendado ou... “Ah, não quero ver filme em inglês. Que saco!” (esse tipo de coisa). Então, nem sempre eu consigo. Eu estou com um filme para assistir, só que sem legenda. E, eu estou com medo de assistir e não entender porque tem muita gíria. Ele é meio forte... E tem uma variedade de inglês que eu não conheço muito bem. (CPT. 4)

Outra coisa interessante, também, que aconteceu comigo foi, em 2004. Eu fui num *workshop* de um baterista – o baterista daquela banda XXXX. Eu já falava um pouco inglês na época, mas não muito. Estava naquela coisa, assim, estudando, estudando. Eu fui nesse *workshop* lá na minha casa, na cidade de XXXX. Ele estava ensinando bateria. Eu não toco bateria, mas o primo do meu namorado na época tocava, então, a gente foi acompanhando ele. Ele é americano, mas mora em XXXX. Agora, ele deve morar há treze anos lá. E, eles fizeram uma promoção: “Quem fizer uma pergunta para o baterista em inglês e depois traduzir, vai ganhar uma camiseta; um *kit*: uma camiseta, uma baqueta e uma caneta. Ele, na época, era patrocinado por uma marca de baqueta... Até boa a marca, mas não me lembro o nome. Enfim, eu fui a única pessoa: “Eu quero, eu quero...” Aí, eu levantei. Fui lá na frente toda tremendo... E perguntei para ele, em inglês, se ele tocava algum outro instrumento além de bateria... Uma pergunta idiota, né? Assim, não era muito importante! Importante era ganhar o prêmio! (*risos*) Eu perguntei e fiz a tradução. E, Jimmy virou para mim e falou assim: “Você é americana”? Em inglês... “*Are you American*”? Eu disse: “não!” Falei que eu não era. “Nossa, sua pronuncia é muito boa!” “Poxa... Legal, não é”? Ganhei a camiseta. Ganhei a baqueta - a baqueta está guardada até hoje. A caneta acabou a tinta! (*risos*) Mas, a baqueta e a camiseta ainda uso, até hoje. É interessante... Essas coisinhas assim... (PES. 2)

Eu sempre tento ficar treinando. Agora, em Julho vou passar férias nos Estados Unidos. Eu tenho uma tia que mora lá. Ela me convidou e eu estou indo para lá em Julho, para ver se eu treino um pouco. Apesar de que, eu sei que, como ela fala português e os amigos dela todos

falam português, eu não vou treinar muito. Mas, sempre que eu sair, assistir jornal, escutar rádio... Vou aprendendo cada vez mais. **(FUT. 1)**

A gente fala: “Ah, eu sou fluente”! Mas, sempre tem uma coisa que a gente não conhece. Mesmo em português, a gente acaba tendo que olhar no dicionário ou tem que perguntar. A gente não sabe tudo! **(CPT. 2)**

Inglês é a mesma coisa! É até mais difícil porque você tem que buscar de fora. Não tem como você buscar muito perto, assim... Não tem como perguntar para seu pai e sua mãe o que significa aquela palavra, se eles não conhecem. Meu pai não fala inglês! **(CON. 2)**

Então, é basicamente isso. Depois que eu vi que eu estava boa em inglês, eu comecei a estudar outra língua... Fui para o Alemão! É difícil. Não é igual ao Inglês. Pois é, agora, estou estudando alemão! Vamos ver como vai ser... **(AFE. 3)**

## **NARRATIVA 5**

Nome completo: **Adriana**

Idade: **19 anos**

Escolaridade: **Curso de Letras**

Tempo de aprendizagem da língua: **8 anos**

Narrativa coletada por Andréa Santana Silva e Souza em Março/2010

Meu interesse pela língua inglesa começou quando fui à Disney com minha família. Eu tinha 6 anos e perguntei à minha mãe por quê as pessoas estavam falando embolado. Então ela me explicou o motivo e logo depois falei que queria aprender aquela língua para que, quando voltasse, eu entendesse tudo o que aquelas pessoas falavam. **(PES. 2)**

Aproveitando esse interesse que eu tinha, minha mãe me matriculou em um curso de inglês. **(CON. 1)**

Assim, fui aprendendo, treinando **(COG. 4)**

e sempre me senti disposta a procurar tudo aquilo que se relacionava ao Inglês (principalmente as oportunidades de conversação que para mim é a melhor parte: falar!) **(CPT. 4)**

Essa preferência pela língua inglesa me levou a escolher o curso de Letras no vestibular. Quero ser uma boa professora, tradutora ou intérprete - as três profissões muito me atraem. **(FUT. 4)**