

CLIMENE FERNANDES BRITO ARRUDA

**É PRECISO PROPICIAR A APRENDIZAGEM DE
INGLÊS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS BEM-
SUCEDIDAS PARA INVESTIR EM UMA MUDANÇA
DE PARADIGMA**

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

2014

CLIMENE FERNANDES BRITO ARRUDA

**É PRECISO PROPICIAR A APRENDIZAGEM DE
INGLÊS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS BEM-
SUCEDIDAS PARA INVESTIR EM UMA MUDANÇA
DE PARADIGMA**

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

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de pesquisa: 3A - Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Laura Stella Miccoli

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

2014

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

A779e

Arruda, Clímene Fernandes Brito.

É preciso propiciar a aprendizagem de Inglês na escola [manuscrito] : experiências bem-sucedidas para investir em uma mudança de paradigma / Clímene Fernandes Brito Arruda. – 2014.

251 f., enc. : il., grafs., color.

Orientadora: Laura Stella Miccoli.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 210-221.

Anexos: f. 222-251.

1. Língua Inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Aquisição da segunda língua – Teses. 3. Aprendizagem – Teses. I. Miccoli, Laura Stella. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.07



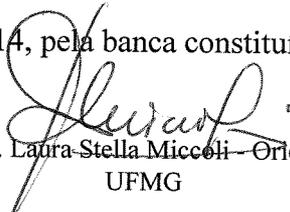
FOLHA DE APROVAÇÃO

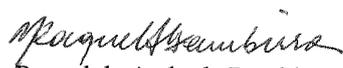
É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir no paradigma da eficiência

CLIMENE FERNANDES BRITO ARRUDA

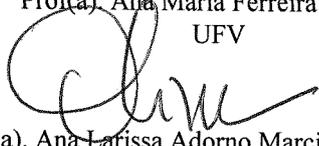
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linha F - Est. Línguas Estrang.: Ens./Aprend. Usos e Culturas.

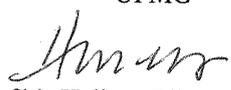
Aprovada em 26 de fevereiro de 2014, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Laura Stella Miccoli – Orientador
UFMG


Prof(a). Maria Raquel de Andrade Bambirra
CEFET-MG


Prof(a). Ana Maria Ferreira Barcelos
UFV


Prof(a). Ana Larissa Adorno Marciotto de Oliveira
UFMG


Prof(a). Heliana Ribeiro de Mello
UFMG

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2014.

Dedico este trabalho a todos os professores de inglês da escola regular que acreditam em seu ensino e na aprendizagem de seus alunos.

AGRADECIMENTOS

Para agradecer à queridíssima professora *Laura Miccoli* faltam-me palavras. *Super* inspiradora, *super* incentivadora, *super* orientadora. Lembro-me da nossa primeira reunião com o grupo de orientandos *miccolianos* em que pensei: *I belong here!* Sim, você e seu construto de pesquisa [agora nosso] nos dão senso de pertencimento. Com toda a minha admiração, carinho e coração grato pela sua dedicação a este trabalho: meu muitíssimo obrigada!

Às professoras Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e Maria Raquel de Andrade Bampirra, pela grande contribuição ao meu trabalho na fase de Qualificação. Obrigada, Vera, pela sugestão do conceito de agência que muito enriqueceu o meu trabalho. Obrigada Raquel, pela leitura minuciosa, inteligente e sempre carinhosa.

À preciosa professora Ana Maria Barcelos, que me acompanha desde antes do mestrado, pelas valiosas contribuições para este trabalho durante o SETED da FALE/UFMG. Obrigada por atender ao meu pedido insistente por sua participação na Defesa de Tese, pois não concebo este trabalho sem você!

Às professoras Ana Maria Barcelos, Maria Raquel Bampirra, Ana Larissa de Oliveira e Heliana Ribeiro de Mello, e ainda, às professoras Mariney Pereira Conceição e Reinildes Dias, pelo grande *privilégio* e *alegria* de tê-las na composição da Banca de Defesa desta Tese. Obrigada, também, pela disposição em ler este trabalho em tão pouco tempo!

Em especial, à professora Reinildes Dias, tão importante na minha vida acadêmica e pessoal. Obrigada por me apoiar, me desafiar sempre a dar o meu melhor e a crescer.

Aos demais professores do POSLIN, por terem contribuído muito para minha formação e aos funcionários do POSLIN, pelo bom atendimento e orientações.

Aos estudantes pesquisados que contaram suas histórias bem-sucedidas e aos seus professores que, com muita disposição, contribuíram para revelar-nos como se explicam experiências de sucesso em um contexto que muitos acreditam não ser favorável à aprendizagem.

Aos professores da Universidade FUMEC, lugar onde tenho a alegria de trabalhar, em especial, ao professor Luiz Henrique Barbosa pela torcida, pelo companheirismo e amizade.

Aos amigos tão queridos da pós-graduação, inspirados pelo exemplo de Miccoli, vocês são pura alegria e companheirismo.

À preciosa amiga Raquel Bambirra, que ilumina meus caminhos acadêmicos e de maneira tão amorosa me inspira e ajuda a crescer.

Ao meu querido irmão Luiz Leite, por me incentivar a buscar excelência em todas as coisas e por ser amigo fiel de todas as horas.

À toda minha muito amada família pelo amor e por se alegrarem com cada uma das minhas conquistas. Em especial, à minha amada irmã Anirsis. Ao meu precioso marido, Arruda, por se orgulhar de mim e por todo seu apoio. Ao Pedro, por ouvir, com disposição e alegria, minhas explicações sobre os conceitos e resultados desta pesquisa. Ao Lucas, por me enviar vídeos e textos motivacionais que me trouxeram força em momentos de fraqueza durante o caminho. À Michelly por sempre me lembrar, em momentos difíceis, que eu conseguiria realizar o trabalho.

À Deus, rocha firme em que me sustento, ofereço meu coração, cheio de gratidão, pela Sua graça, pelo Seu amor e pela Sua comunhão.

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo narrativo sobre experiências bem-sucedidas de aprendizagem de inglês de oito estudantes da escola regular, quatro da rede pública de ensino, quatro da rede particular de Belo Horizonte, Minas Gerais. O objetivo da pesquisa é documentar e descrever experiências bem sucedidas especialmente neste contexto para compreender como elas se explicam, uma vez que o paradigma vigente é o da ineficiência do ensino de inglês na escola. O estudo fundamenta-se no conceito de experiência de Miccoli (1997-2013) e no marco de referência de experiências de aprendizagem de língua de estudantes proposto por Miccoli & Bambirra (BAMBIRRA, 2009), articulando-se em vários eixos temáticos: paradigma social (CAPRA, 1996); metodologia de pesquisa narrativa (LIEBLICH *ET AL.*, 1998; CLANDININ & CONNELLY, 2000; BENSON, 2005; ARAGÃO, 2007; BARCELOS, 2006a, 2008; PAIVA, 2008); motivação associado ao sucesso, via Teoria Sociocultural (OXFORD & SHEARIN, 1994; GARDNER, 2005, 2006; DÖRNYEI, 2001, 2005; DÖRNYEI & USHIODA, 2011); e por fim, agência humana, à luz da Teoria Sociocultural (AHEARN, 2001; LANTOLF & PAVLENKO, 2001; LANTOLF & THORNE, 2006; VAN LIER, 2008). Na metodologia de pesquisa adotou-se abordagem quantitativa e qualitativa para análise e apresentação dos resultados. Os dados foram coletados por meio de entrevista para comprovar proficiência linguística dos estudantes, de narrativas orais sobre seu processo de aprendizagem e, ainda, de narrativas de seus respectivos professores com percepções sobre o sucesso de seus alunos e sobre seu contexto de trabalho. Os resultados indicam inter-relação de aprendizagem de inglês, entre os contextos de sala de aula e fora de sala de aula, documentando entrelaçamento de experiências de naturezas cognitiva, motivacional, conceptual, contextual, social e afetiva, as quais viabilizam experiências de êxito dos aprendizes. O papel de agência dos estudantes, relacionada à sua motivação destaca-se na análise dos dados, revelando-se favorecido pelo contexto situado de aprendizagem que seus professores oferecem e pelos propiciamentos (*affordances*) encontrados fora de sala de aula e valorizados pelos estudantes. As implicações deste estudo, para a aprendizagem de inglês na escola, estão na compreensão dos elementos que modulam agência e motivação, bem como, o contexto situado, os quais contribuem para o sucesso desses estudantes e na ênfase na necessidade de propiciar a aprendizagem de inglês na escola. Palavras-chave: experiências bem-sucedidas, aprendizagem, motivação, agência, propiciamentos

ABSTRACT

This paper presents a narrative study of the successful experiences in learning English of eight students from regular schools in Belo Horizonte, Minas Gerais: four from public schools and four from private schools. The objective of the research is to document and describe successful experiences, especially in a school context, to understand how they are explained, since the usual paradigm is that the teaching of English in schools is inefficient. The study is based on the concept of experience by Miccoli (1997-2013) and the frame of reference of students' language learning experiences proposed by Miccoli & Bambilra (BAMBIRRA, 2009), articulated into several themes: social paradigm (CAPRA, 1996); methodology of narrative research (LIEBLICH ET AL., 1998; CONNELLY & CLANDININ, 2000; BENSON, 2005; ARAGÃO, 2007; BARCELOS, 2006A, 2008; PAIVA, 2008); motivation associated with success on the Sociocultural Theory perspective (OXFORD & SHEARIN, 1994; GARDNER, 2005, 2006; DÖRNYEI, 2001, 2005; DÖRNYEI & USHIODA, 2011), and finally, human agency, in the light of the Sociocultural Theory (AHEARN, 2001; LANTOLF & PAVLENKO, 2001; LANTOLF & THORNE, 2006, VAN LIER, 2008). A quantitative and qualitative approach to the analysis and presentation of the results was adopted. The data were collected using interviews in order to assess students' language proficiency, oral narratives to understand their learning process and also, narratives by their teachers to gain insights on the students' success and their working environment. The results show the interrelatedness of English learning in the classroom and non-classroom contexts and document intertwined experiences of cognitive, motivational, conceptual, contextual, social and emotional natures that enable successful student experiences. The role of students' agency, related to their motivation, stands out in the data analysis, revealing itself to be aided by the situated context for learning that their teachers provide and by the contextual opportunities (affordances) found outside the classroom and valued by students. The implications of this study for learning English in schools are in understanding the elements that modulate agency and motivation, as well as the situated context, which together contribute to the success of these students and in emphasizing the need to afford English learning in schools.

Keywords: successful experiences, learning, motivation, agency, affordances

LISTA DE FIGURAS, DIAGRAMAS, QUADROS, GRÁFICOS E ESQUEMAS

FIGURA 1 – Evolução da experiência refletida.....	18
FIGURA 2 – Elementos promotores de sucesso na aprendizagem, sob ponto de vista dos professores	151
FIGURA 3 – Elementos promotores de experiências bem-sucedidas de estudantes de escola pública e particular	168
DIAGRAMA 1 – Principais experiências relacionadas ao sucesso na aprendizagem de língua estrangeira, sob ponto de vista dos estudantes	116
DIAGRAMA 2 – Elementos promotores de aprendizagem de inglês, segundo experiências de alunos e narrativas dos professores.....	151
DIAGRAMA 3 – Representação de agência para experiências bem-sucedidas.....	197
QUADRO 1 – Marco de Referência de Experiências de Aprendizagem Formal de Língua Estrangeira de Miccoli & Bamberra	43
QUADRO 2 – Definições do conceito de agência, via teoria sociocultural.....	76
QUADRO 3 - Instrumentos de Coleta de Dados dos Estudantes, Objetivos e Metodologia de Análise de Experiência	102
QUADRO 4 – Temas/Categorias levantados nas narrativas dos professores Parte 1	132
QUADRO 4 – Temas/Categorias levantados nas narrativas dos professores Parte 2	133
QUADRO 5 – Comparação de Categorias de Experiências dos Estudantes e Temas dos Professores.....	147
QUADRO 6 – Excertos do discurso do estudante Calebe da escola pública.....	156
QUADRO 7 – Excertos do discurso da professora Angela, da escola pública, sobre Calebe.....	157
QUADRO 8 – Excertos do discurso do estudante João Marcos da escola particular.....	159
QUADRO 9 – Excertos do discurso da professora Mariana, da escola particular, sobre João Marcos	160

QUADRO 10 - Dados comparativos dos Fatores Propiciadores de Aprendizagem nas Escolas Pública e Particular, sob ponto de vista dos estudantes	164
QUADRO 11- Temas e aspectos específicos da escola pública e da particular	172
QUADRO 12- Experiências diretas de natureza cognitiva.....	179
QUADRO 13- Experiências indiretas de natureza motivacional	181
QUADRO 14- Experiências indiretas de natureza conceptual.....	182
QUADRO 15- Experiências indiretas de natureza contextual.....	183
QUADRO 16- Experiências diretas de natureza afetiva.....	184
QUADRO 17 - Experiências diretas de natureza social.....	185
QUADRO 18- Experiências diretas de natureza pessoal.....	185
GRÁFICO 1 – Categorização da natureza das experiências narradas pelos estudantes....	106
GRÁFICO 2 – Subcategorização da natureza das experiências mais destacadas.....	114
GRÁFICO 3– Subcategorização da natureza das experiências mais destacadas dos estudantes da escola pública	163
GRÁFICO 4 – Subcategorização da natureza das experiências mais destacadas dos estudantes da escola particular	163
ESQUEMA 1- Representação da escuta dialógica para explorar material narrativo.....	36
ESQUEMA 2– Palavras recorrentes em definições de agência	77

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	01
1.1 Formulação do problema	01
1.2 Contextualização e justificativa da pesquisa.....	13
1.3 Objetivos	24
1.3.1 Objetivo geral	24
1.3.2 Objetivos específicos	24
1.3.3 Perguntas de pesquisa	25
1.3.4 Organização da pesquisa	25
CAPÍTULO 2. REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 Noção de paradigma	28
2.2 Pesquisa narrativa	33
2.3 Conceito e marco de referência de experiências	37
2.4 Conceito de motivação	46
2.4.1 Motivação e sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras.....	51
2.4.2 Noção de investimento	66
2.5 Conceito de agência	67
2.5.1 Agência e sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras	79
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA	87
3.1 Natureza e formato da pesquisa.....	87
3.2 Contextos da pesquisa	90
3.2.1 Participantes.....	91
3.2.1.1 Professores	92
3.2.1.2 Estudantes	95
3.2.2 Escolas públicas	97
3.2.3 Escolas particulares.....	98
3.3 Procedimentos para coleta e análise de dados	99
3.3.1 Confiabilidade das análises	103

CAPÍTULO 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	105
4.1 Narrativas dos estudantes.....	105
4.1.1 Categorias de experiências coletivas destacadas	105
4.1.2 Subcategorização da natureza das experiências mais destacadas.....	113
4.2 Narrativas dos professores	130
4.3 Comparação da análise das narrativas de estudantes e professores.....	145
4.4 Agência na perspectiva dos estudantes e dos professores	154
4.5 Comparação da natureza das experiências de alunos das escolas públicas e particulares.....	162
4.5.1 Subcategorização das experiências destacadas pelos alunos da escola pública e escola particular	162
4.6 Temas mapeados nas narrativas dos professores da escola pública e particular.....	170
CAPÍTULO 5. CONCLUSÃO	175
5.1 Retomada das perguntas de pesquisa	177
5.1.1 Padrões das experiências bem-sucedidas	177
5.1.2 Explicações dos professores sobre sucesso dos estudantes.....	189
5.1.3 Explicações para experiências de sucesso, sob ponto de vista de estudantes e professores.....	192
5.1.4 Exercício de agência para aprender inglês	193
5.1.5 Experiências de sucesso na escola pública e escola particular	199
5.2 Implicações desta pesquisa para fomentar, no contexto escolar, motivação, agência e sucesso de aprendizes de inglês	201
5.3 Contribuições deste trabalho.....	204
5.4 Sugestões para futuras pesquisas	205
5.5 Breves considerações finais	206
REFERÊNCIAS	210
ANEXOS	222

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1 Formulação do problema

A literatura retrata problemas e desafios (BARCELOS e COELHO, 2007; LEFFA, 2007), em relação ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, que poderiam justificar o paradigma da ‘escola como lugar da não aprendizagem do inglês’, em especial, as da rede pública de ensino. Vários estudos revelam quadro desfavorável ao ensino de inglês na escola pública, como, por exemplo, os descritos em Gimenez *et al.* (2003), Perin (2003), Gasparini (2005), Uechi (2006), entre outros.

Lima (2011, p.159) afirma que “é público e notório o descaso com o que o ensino de língua estrangeira sempre foi tratado nas escolas brasileiras, principalmente naquelas da rede pública”. Segundo Scheyerl (2009, p. 126), “o retrato negativo no uso e na aprendizagem da língua inglesa na sala de aula, em especial da escola pública, pode ser confirmado por inúmeros depoimentos”. Estudo sobre experiências de aprendizagem, em Miccoli (2008), apresenta dados empíricos de que desafios enfrentados na escola particular, em relação ao ensino de inglês, são similares aos encontrados na escola pública. Mais ainda, professores e estudantes consideram o processo de aprendizagem do ‘inglês de colégio’ como ineficiente, expressando, por exemplo, as crenças, respectivamente de professor e de aluno: “*Eles não sabem português, quanto mais inglês.*”¹ “*Só se aprende uma língua estrangeira em curso livre ou fora do país*”², que contribuem para a manutenção do paradigma do fracasso do ensino de línguas na escola regular.

¹ Crença discutida em Moita Lopes, 1996.

² Crença discutida em Barcelos, 1999.

Para compreender como as crenças surgem, Barcelos (2004 a, p.137) afirma que “as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos”. Barcelos (2006a, p. 18) complementa sua definição desse termo, assim:

“Entendo crenças, de maneira semelhante à Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação.”

Essa pesquisadora (2011b, p. 301) explica que crenças têm natureza contextual e social: “crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.”

Sigel (1985)³, segundo Pajares (1992, p. 313), destaca que crenças são ‘construções mentais de experiência – frequentemente condensadas e integradas em esquemas ou conceitos’ as quais são mantidas por serem verdadeiras, guiando o comportamento.⁴ Barcelos (2006a) expressa a mesma ideia. Segundo ela, “as crenças exercem forte impacto em nosso comportamento”(p.25), no entanto, adverte que a relação crenças – ações não é de causa e efeito, constituindo-se como interativa, isto é, crenças podem influenciar ações e vice-versa sendo dependentes do contexto. Portanto, fatores contextuais moldam crenças e ações.

Já que as crenças são coconstruídas em nossas experiências, evidencia-se, assim, uma estreita relação entre elas. Sendo assim, a crença ‘não se aprende inglês na escola’ nasce da vivência de experiências negativas de aprendizagem nesse contexto, levando a discursos negativos, sedimentados na comunidade escolar e na sociedade brasileira em geral, que revela

³ SIGEL, I. E. A conceptual analysis of beliefs. In: SIGEL, I. E. (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985, p. 345-371.

⁴ Tradução livre de: "mental constructions of experience – often condensed and integrated into schemata or concepts" that are held to be true and that guide behavior.

descrença, frustração e desmotivação e que reforça a crença da impossibilidade de aprendizagem nesse contexto. No entanto, crenças são dinâmicas podendo ser questionadas e ressignificadas.

A respeito de experiências negativas no processo de aprendizagem da língua inglesa, na escola regular, é possível encontrar aprendizes que iniciam a aprendizagem cheios de expectativas para se desapontarem ao longo do caminho. O depoimento de um estudante ilustra essa disposição: *“Para mim e para a maioria de meus colegas, a ideia de aprender inglês era fantástica. Tínhamos a ilusão de que realmente iríamos aprender a falar inglês na escola. Ilusão destruída naquele mesmo ano”* (Narrativa 14⁵). Nota-se que a narrativa relata que até na universidade esse ideal de aprendizagem foi frustrado.

É possível também encontrar professores que não acreditam que seus alunos possam aprender inglês e conduzem sua prática pedagógica convencidos dessa realidade. O seguinte excerto⁶ ilustra essa crença: *“Eles não sabem nem português. Eu ensino primeiro português ... não sabem vogais”* (BARCELOS e COELHO, 2007, p. 157).

O estudo de Gasparini (2005) discutiu, à luz da teoria da Análise de Discurso, os sentidos produzidos por alunos de um curso de Letras em relação ao processo de ensino/aprendizagem de inglês na escola pública, por meio da análise de depoimentos escritos sobre o tema. Segundo o pesquisador, a análise “permitiu identificar sentidos que configuram o ensino/aprendizagem de inglês no contexto escolar como ‘verdade’⁷, como ‘evidência’⁸, o que aponta para o funcionamento da ideologia no discurso” (p.159). Ele explica que “as supostas verdades produzidas pelos alunos configuram o ensino de inglês na escola como

⁵Trecho da narrativa 14 que se encontra no livro *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão de múltiplos olhares*, organizado pelo professor Dr. Diógenes Cândido de Lima, em 2011.

⁶ Excerto de número 15 (NC 17/04/94, fl. 1 e 2).

⁷ Aspas do autor.

⁸ Aspas do autor.

‘evidentemente’⁹ ineficiente, enquanto que os cursos livres de idiomas aparecem configurados como os únicos lugares onde é possível aprender língua inglesa”(p.159). O autor adverte que a repetição do discurso da desvalorização da escola como lugar de aprendizagem da língua inglesa contribui para a manutenção da situação vigente e para a perpetuação das relações de poder existentes na sociedade brasileira, porque tal discurso, argumenta Gasparini, reproduz um modelo injusto de sociedade, uma vez que, somente aqueles que podem pagar por cursos particulares teriam acesso a um conhecimento mais amplo da língua inglesa.

O estudo de Uechi (2006), por sua vez, investigou cinco contextos de ensino públicos e particulares, buscando compreender as razões de mudanças estruturais do ensino de inglês junto a essas instituições escolares. Os cinco contextos referem-se a: (1) uma escola que desenvolveu projeto na disciplina de inglês; (2) outra que promoveu revisões de aulas de inglês; (3) uma que estabeleceu parceria com uma escola de línguas; (4) outra que criou seu próprio centro de línguas; e (5) uma que optou pelo ensino terceirizado de inglês. Os resultados apontam que a língua inglesa é interpretada como disciplina-problema. Por essa razão, essas escolas investigadas buscaram formas alternativas de ensino, como o desenvolvimento de uma Disciplina-Projeto de inglês; Aulas de Revisão visando o aprendizado de leitura; a parceria do colégio com uma Escola de Línguas; a criação de um Centro de Línguas próprio dentro do colégio; e, finalmente, a terceirização do ensino de inglês. A pesquisadora destaca que os resultados desse estudo evidenciam a mercantilização do ensino de inglês decorrente das demandas sociais que exigem o domínio do inglês para fazer parte do mundo globalizado e de obter bons empregos no futuro. Além disso, evidenciou que, nos bastidores, desse grupo de comunidades educacionais, inglês é percebido como disciplina-problema. Ao discorrer se as implementações adotadas pelas escolas, em relação a

⁹ Aspas do autor.

disciplina de inglês, cumprem ou não suas propostas de ensino e educação, Uechi (ibid.) alega não haver resposta objetiva a tal questão, afirmando que esta depende da perspectiva de observação das implementações e do conceito de ensino e de educação. Conclui dizendo que, apesar de as mobilizações para encontrar soluções para uma disciplina considerada problema mostrarem uma predisposição benéfica à transformação na área educacional, “a criação e consolidação de “forças paralelas” acaba por gerar um aprofundamento da “fragmentação” sofrida pela disciplina inglês”¹⁰ (p. 121).

Paiva (2006b) desenvolveu pesquisa usando narrativas de aprendizagem de professores de língua inglesa coletadas pelo projeto AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras)¹¹, com o objetivo de conhecer “os eventos, os desejos, as decepções de professores, na voz dos próprios narradores” (p.67), na esperança de pensar em ações para interferir positivamente no futuro da formação de professores. Assim, categorizou as narrativas em memórias de três tipos: negativas, positivas e recentes. As memórias negativas fazem referência à escola regular como espaço que comumente oferecia um ensino desinteressante, com foco em estruturas gramaticais e pouca ênfase no desenvolvimento da oralidade. Por sua vez, nas poucas experiências positivas, os professores referem-se ao desenvolvimento de atividades que envolviam as habilidades orais ou o uso efetivo da língua. Quanto às memórias recentes, os professores se queixam do desinteresse dos alunos nas escolas públicas e do descaso dos governantes quanto ao ensino de língua estrangeira.

¹⁰ Aspas da autora.

¹¹ O projeto AMFALE, coordenado pela Professora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, tem coletado narrativas de aprendizes e professores de línguas. O objetivo é criar um corpus disponível na internet para a pesquisa sobre aquisição de línguas estrangeiras. Favor acessar www.veramenezes.com/amfale.htm para maiores detalhes.

Já o estudo de Barcelos e Coelho (2007) trata de desafios enfrentados por professores de língua inglesa, participantes de projeto de educação continuada de professores oferecido pela Universidade Federal de Viçosa, denominado Projeto de Educação Continuada de Professores de Língua Inglesa – PECPLI¹². Os desafios, revelados no discurso desses professores, se relacionam ao contexto de trabalho, e às suas crenças, ações e emoções. Em relação ao contexto, as autoras destacam que os professores apontam problemas estruturais e culturais. Os problemas estruturais referem-se a problemas do dia-a-dia escolar, como indisciplina em turmas grandes, violência, diferentes níveis de proficiência em sala, escassez de material ou insatisfação com o existente, falta de apoio por parte da gestão escolar, poucas aulas por semana, falta de reprovação, além de questões políticas. Os problemas culturais dizem respeito a uma “cultura permeada por crenças sobre o que os agentes acreditam ou pensam sobre o ensino de inglês” na escola regular (p.156). Referem-se a problemas como uma cultura de aprender baseada na pouca importância dada à língua inglesa na escola, ao desinteresse e desmotivação dos alunos, além da comparação feita, por professores e estudantes, da escola regular com cursos de idioma. Além disso, as pesquisadoras relatam que os professores não acreditam no potencial de seus alunos, descrevendo-os como desmotivados e desinteressados na aprendizagem da língua inglesa, nem na possibilidade de ensinar, principalmente a parte oral, devido ao grande número de alunos por turma, desinteresse, etc. Em relação às ações e emoções, as autoras afirmam que os professores adotam atitudes para controlar a disciplina baseados na experiência do que se mostrou efetivo para evitar indisciplina. Não há evidência que mostre ações dos professores em termos de estratégias de

¹² Segundo Barcelos e Coelho (2007, p. 152), os objetivos deste projeto de formação são: “contribuir para o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento da competência metodológica dos professores de inglês do ensino fundamental e médio; contribuir para a melhoria do ensino de inglês nas escolas; ajudar o professor de inglês a se tornar consciente de sua prática e auxiliá-lo em suas necessidades de aperfeiçoamento linguístico e pedagógico, e conhecer os professores da região, compreendendo primeiro a situação para depois agir.”

ensino/aprendizagem. Finalmente afirmam que os desafios dos professores são muitos, o que gera uma carga emocional pesada.

Muitos aspectos levantados nessas pesquisas alicerçam o paradigma do fracasso do ensino do inglês na escola regular. Paiva (2011) observa que até nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental (PCNs, 1998), há preconceito contra o ensino na escola pública. Para a pesquisadora “a visão determinista do documento exclui qualquer possibilidade de mobilidade social e atribui um papel elitista ao inglês” (p.35). No trecho, em destaque, os PCNs recomendam ênfase ao desenvolvimento da habilidade de leitura, justificado pelos problemas levantados pelos autores do documento:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (p.21)

Acatar tal recomendação implica fragmentar o ensino restringindo-o apenas à leitura. Além disso, significa acreditar na impossibilidade de desenvolver aprendizagem de língua inglesa na escola em todos os seus aspectos. Antes sugere que o inglês de ‘colégio’ é limitante, restritivo. Ainda evidencia a crença de que os estudantes não poderiam desenvolver agência¹³, ou que não exercitariam seu potencial de ação, ou iniciativas para aprender dentro de sala de aula, para engajar-se em práticas sociais, as quais obviamente não incluem apenas a habilidade de leitura. Mais ainda, reforça o discurso de que somente estudantes privilegiados, cujas famílias têm condições financeiras para custear curso de línguas em institutos particulares ou curso de línguas fora do país, poderiam se tornar falantes da língua.

¹³ Este estudo adota o conceito de agência humana como um dos pilares do trabalho, conceito que será discutido mais à frente.

Mais adiante, ainda no documento, afirma-se que “a análise do quadro atual do ensino de Língua Estrangeira no Brasil indica que a maioria das propostas para o ensino dessa disciplina reflete o interesse pelo ensino da leitura.” Considerando que o documento foi escrito em 1998, tal afirmação não se sustentaria mais. Em relação às propostas citadas no documento, observa-se que, além de não serem nomeadas, não se encontram no documento referências que possam oferecer pistas sobre que propostas são essas.

Se considerarmos que nos encontramos em uma era de um ensino centrado no aprendiz, no qual ele aprende o que faz sentido para ele e não o que lhe é imposto, além de aprender da maneira que entende que aprende melhor, ou seja, exercendo sua autonomia, devemos, então, ouvi-los. Em Arruda (2008), argumentei que “quando se dá voz aos alunos, muitos expressam o desejo de falar a língua inglesa e queixam-se de que aprendem um mesmo conteúdo gramatical ao longo dos vários anos de aprendizagem da língua”(p. 15). Coelho (2005), Paiva (2005) e Zolnier (2007), entre outros, corroboram esse desejo. Desse modo, entendo, em consonância com outros pesquisadores críticos do documento, que o foco no desenvolvimento da habilidade de leitura, embora essencial, seria frustrante por não atender às expectativas dos estudantes.

No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) confirmam a necessidade de se desconstruir a crença da não aprendizagem quando recomendam que “deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que a língua estrangeira não pode ser aprendida na escola” (p. 65). Mesmo assim, a referida aprendizagem leva em conta “as limitações impostas pelas condições de aprendizagem” (p.65). Ainda, em contraposição ao descrédito do ensino, o Guia

de Livros Didáticos (PNLD 2011)¹⁴ assevera que o lugar de aprender língua estrangeira é a escola de educação básica, sugerindo, inclusive, o desenvolvimento da compreensão e produção oral e escrita:

É sempre importante lembrar que lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica. Tão importante para a formação e a inclusão social do indivíduo, a aprendizagem das habilidades de ler, falar, ouvir e escrever em outras línguas não deve ou não precisa ser um privilégio exclusivo das camadas favorecidas. Por isso, os critérios adotados no Edital PNLD 2011 para a seleção das coleções buscaram garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos. Além do mais, os critérios incluíam a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais. (PNLD 2011, p. 11).

De acordo com a opinião expressa no PNLD, não é possível simplesmente conformar-se com relatos de insucesso/insatisfação de aprendizagem e aceitar o paradigma da impossibilidade de aprender inglês na escola, como se esse fosse o quadro de todo processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa no Brasil. A possibilidade existe desde que um conjunto de ações seja articulado para viabilizar a aprendizagem de língua estrangeira na escola regular (MICCOLI, 2011a).

No desejo de mudança desse paradigma e de práticas prejudiciais à aprendizagem, refiro-me às palavras de Miccoli (2011a, p.176) que afirma: “É preciso crer para ver e realizar”. As pessoas são e agem de acordo com o que acreditam. Assim, se as pessoas acreditam ser impossível ensinar e aprender inglês na escola, suas ações produzirão esse resultado. Ao contrário, se acreditarem nesta possibilidade ela se concretizará. Crenças e ações se retroalimentam. A relação entre elas é interativa. Barcelos (2011a, p.150) adverte

¹⁴ Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%933-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 10/02/2013.

que a “crença perniciosa” – na impossibilidade de aprendizagem de inglês em contexto escolar – “fomenta práticas sociais que negam o direito à aprendizagem de línguas estrangeiras garantido a todo cidadão brasileiro pela Constituição Federal.”

Dessa forma, é preciso alimentar a esperança na possibilidade da aprendizagem de inglês na escola regular e buscar evidências de experiências de sucesso nesse contexto.

Não se trata, todavia, de ser ingênuo como Paiva (2011, p.39) pondera: “A escola **sozinha**¹⁵ não reúne as condições necessárias para que alguém aprenda uma língua, e as experiências de aprendizagem não podem ficar restritas à escola, mas o professor pode estimular o aprendiz a ir além.”

Outrossim, destaco que o professor cumpre papel fundamental em apontar caminhos que levem os estudantes à aprendizagem, ainda que os resultados de êxito na aprendizagem não ocorram devido apenas a ações pedagógicas. Os estudantes também cumprem papel fundamental na aprendizagem. No entanto, as experiências de ‘ir além’, motivadas pelo professor, certamente influenciarão as experiências de aprendizagem no contexto da sala de aula, contribuindo assim para um ensino mais eficaz. Desse modo, concordo com Silva e Souza (2011)¹⁶ e, também, com Murphey & Carpenter (2008)¹⁷ em suas recomendações para o empoderamento de aprendizes de inglês no processo de aprendizagem. Segundo Silva e Souza (ibid.), os professores devem fomentar capacidade reflexiva; ajudá-los a ter consciência de suas metas e a concentrar-se em suas ações; bem como, ajudá-los a manter-se engajados no

¹⁵ Grifo meu.

¹⁶ A investigação de Silva e Souza (2011) identificou a esperança em experiências de aprendizagem vivenciadas dentro e fora de sala de aula, por meio do mapeamento de narrativas de alunos do curso de Letras na Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁷ O estudo exploratório de Murphey e Carpenter (2008), conduzido em uma universidade do Japão, analisou histórias de narrativas de aprendizagem de inglês, com foco em evidências de agência e de que maneira elas interagem com outros elementos na composição de histórias de aprendizagem de língua. Os pesquisadores detalham que esses elementos referem-se a fatores contextuais e ativos, sendo esses últimos: (1) atividades, (2) relacionamentos, e (3) aspectos qualitativos – referentes a afirmações de natureza afetiva.

processo de aprendizagem em interdependência com o professor e com seus pares. Murphey & Carpenter (2008) acrescentam que, os professores devem mostrar aos estudantes que seu sucesso na aprendizagem é decorrente de seus próprios esforços. Segundo eles (ibid.), isso leva a emergência do capital social¹⁸ e da autonomia do aprendiz. Ao atribuir seu sucesso a eles mesmos, os estudantes passam a ter mais responsabilidade pela sua aprendizagem e a agir com mais agência¹⁹ e autodeterminação.

Silva e Souza (2011, p. 113) pontua que: “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.” Com esse olhar esperançoso, este estudo parte da convicção na viabilidade da aprendizagem de língua inglesa na escola, ainda que em um nível funcional de proficiência, e ainda em consonância com a visão de Barcelos (2011a), de Miccoli (2010) e de Lima (2011), entre outros educadores, da escola como espaço para conhecer e aprender uma língua estrangeira (LE).

Barcelos (ibid.), em oposição ao discurso da escola pública como lugar de não aprendizagem de uma LE, questiona: “Que outras histórias sobre aprendizagem de línguas podemos contar? Que histórias diferentes podemos contar sobre aprendizagem de inglês na escola pública? Por que não temos narrativas de aprendizes bem-sucedidos, narrativas de professores que fazem a diferença, de alunos que aprenderam inglês na escola pública, e finalmente, de escolas públicas que fazem a diferença?” (p.158). Barcelos conclui dizendo que precisamos contar as histórias de aprendizes bem-sucedidos “para escrever uma narrativa diferente de aprendizagem de inglês no Brasil” (p.158). Nessa mesma direção, Miccoli

¹⁸ Murphey & Carpenter (2008, p.18), com base em Portes (1998), definem capital social como o quanto nós podemos nos valer de nós mesmos e dos recursos da comunidade, seja material ou simbólico.

¹⁹ Murphey & Carpenter (2008) examinam evidência de agência por meio do *framework* de Snyder *et al.* (1997). Consideram para agência, tomada de decisão, esperança e expectativa (p.27)

(2011b) ressalta ser necessário olhar para os acertos no ensino de inglês na escola. Essa pesquisadora ainda lembra que inexistente ensino livre de problemas e que os professores devem encará-los como desafios a serem superados e não como o intransponível *status quo*. Lima (2011), por sua vez, conclui o artigo afirmando ser possível ensinar inglês na escola pública, com base em exemplos de ações pedagógicas bem sucedidas. Entendo que boa prática pedagógica é fundamental, mas ressalto que ouvir os estudantes bem-sucedidos e seus professores pode revelar que experiências bem sucedidas de aprendizagem na escola regular são dependentes de um conjunto de fatores e quais seriam esses fatores.

Essas evidências indicam a necessidade de conduzir investigações sobre experiências bem-sucedidas de aprendizagem²⁰ de língua inglesa na escola regular, pública ou particular, com o propósito de compreendê-las, ou seja, de saber o que contribui para a existência de experiências de sucesso nesse contexto e, então, explicá-las, com o intuito de questionar e eventualmente contribuir para mudar o paradigma da ineficiência do ensino de línguas na escola regular. Essa é a lacuna que esta investigação pretende preencher, na esperança de que a compreensão de como se dão as experiências de aprendizagem bem-sucedidas no contexto da escola regular possa abrir os olhos de professores e alunos, oferecendo oportunidade eventual de aprendizagem real, além de encorajar a comunidade escolar a engendrar mudanças no ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil.

Dessa forma, o objetivo é entender o que as narrativas de sucesso na aprendizagem, na escola pública e particular, revelam sobre um contexto tido como não favorável ao desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa, para explorar experiências bem-sucedidas, bem como, elucidar quais experiências se relacionam ao sucesso na aprendizagem.

²⁰ Ao falar sobre experiências de sucesso na aprendizagem, refiro-me àquelas nas quais os estudantes e/ou professores relatam satisfação e resultado de aprendizagem de ILE (Inglês como Língua Estrangeira).

A motivação para esta investigação está na insatisfação de ouvir há mais de 20 anos que não se aprende inglês na escola no Brasil. Assim, em direção oposta ao discurso dominante de esperado fracasso na aprendizagem de inglês na escola, pretende-se documentar experiências de sucesso.

1.2 Contextualização e justificativa da pesquisa

“Estando no mundo, precisamos nos refazer, bem como, oferecer entendimentos oriundos de pesquisas que possam levar a um mundo melhor.”

Clandinin & Connely (2000, p. 61)²¹

É possível constatar que a literatura da área de ensino e aprendizagem de LE está repleta de pesquisas que documentam problemas enfrentados por professores e estudantes na escola regular, na expectativa de se compreender o insucesso dessas experiências e oferecer soluções para as questões problemáticas que permeiam esse universo (GIMENEZ *ET AL.*, 2003; PERIN, 2003; GASPARINI, 2005; UECHI, 2006; BARCELOS & COELHO, 2007; LEFFA, 2007, para citar alguns). Entendo que os problemas inerentes ao ensino/aprendizagem da língua inglesa não podem ser estudados como eventos isolados; ao contrário, devem ser analisados no contexto da sala de aula e da escola. Entretanto, nessa literatura evidencia-se a ausência de estudos com foco nas experiências de sucesso na escola. Antes, muitas pesquisas, na área de LA, têm direcionamento preponderantemente voltado às questões problemáticas do processo de ensino/aprendizagem na busca de resolução de dificuldades com vistas à melhoria da qualidade de ensino. Esta pesquisa, no entanto, visa buscar

²¹Tradução livre de: “Being in this world, we need to remake ourselves as well as offer up research understandings that could lead to a better world”.

experiências bem-sucedidas de aprendizes em seu processo de aprendizagem da língua inglesa (LI) em escolas regulares para preencher essa lacuna. Esse foco se justifica pelo potencial que as experiências de êxito de aprendizagem, descritas pelos estudantes e professores participantes desta pesquisa, têm de revelar os caminhos que levam à motivação, à ação e ao sucesso na aprendizagem.

Estudos na área de psicologia com enfoque em aspectos positivos como otimismo, alegria, compaixão, criatividade, efeitos de autonomia, realização e sucesso, etc., têm sido frequentemente realizados, especialmente no recente ramo da psicologia denominado psicologia positiva²² (SELIGMAN & CSIKSZENTMIHALYI, 2000; SELIGMAN, STEEN, PARK, & PETERSON, 2005; FREDRICKON, 2009, para citar alguns).

Segundo Seligman & Csikszentmihalyi (2000, p. 5), “o campo da psicologia positiva no nível subjetivo refere-se a experiências subjetivas de valor: bem-estar, contentamento e satisfação (do passado); esperança e otimismo (no futuro); fluxo e felicidade (no presente)”²³

Os autores (ibid.) afirmam que os primeiros pesquisadores interessados em explorar êxtase espiritual, diversão, criatividade e experiências culminantes foram William James (1902/1958), Carl Jung (1936/1969), Gordon Allport (1961) e Abraham Maslow (1971). Ainda segundo os autores, a psicologia, então, passou por período no qual se negligenciou essa agenda de pesquisa, buscando resgatá-la em 2000, quando vários autores “delineiam um *framework* para a ciência da psicologia positiva, apontam lacunas em nosso conhecimento e preveem que o próximo século verá uma ciência e uma profissão que serão capazes de

²² A psicologia positiva refere-se ao estudo científico das forças e virtudes as quais permitem que indivíduos e comunidades prosperem. O campo embasa-se na crença de que as pessoas querem levar uma vida significativa e gratificante, cultivar o que é melhor dentro de si e melhorar suas experiências de amor, trabalho e diversão. ([ttp://www.ppc.sas.upenn.edu/index.html](http://www.ppc.sas.upenn.edu/index.html))

²³ Tradução livre de: The field of positive psychology at the subjective level is about valued subjective experiences: well-being, contentment, and satisfaction (in the past); hope and optimism (for the future); and flow and happiness (in the present). (p.5)

compreender e construir fatores que permitam aos indivíduos, comunidades e sociedades florescerem.”²⁴ (SELIGMAN & CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 5)

Seligman & Csikszentmihalyi (2000) apresentam vários estudos na área da psicologia positiva, tais como os de Baltes e Staudinger (2000), cujo tema é a sabedoria, definida como um sistema de conhecimento perito em relação às questões pragmáticas fundamentais da existência. A série de estudos dos pesquisadores resultou em um modelo complexo que compreende a sabedoria como heurística motivacional e cognitiva para organizar conhecimento na busca de excelência coletiva e individual.

Outro exemplo de estudo, entre outros descritos por Seligman & Csikszentmihalyi (2000), tem foco no desenvolvimento de excelência em jovens. Larson (2000) argumenta que, em nossa sociedade, os jovens têm poucas oportunidades de tomar iniciativa e que sua educação estimula adaptações passivas a regras externas. O pesquisador explora a contribuição em atividades voluntárias para gerar oportunidades de esforços concentrados e autodirigidos aplicados ao longo do tempo.

A investigação de Algoe, Fredrickson & Gable (2013), por sua vez, testou a hipótese de que ser alvo de gratidão prediz um crescimento relacional com a pessoa que expressa gratidão. O estudo empregou uma tarefa comportamental em que participantes em relacionamentos românticos expressavam sua gratidão um ao outro em um paradigma de laboratório. Como previsto, percepções de melhoria na qualidade dos relacionamentos foram observadas. A conclusão do experimento é a de que a gratidão ocasiona cultivo de laços sociais.

²⁴ Tradução livre de: [...] outline a framework for a science of positive psychology, point to gaps in our knowledge, and predict that the next century will see a science and profession that will come to understand and build the factors that allow individuals, communities, and societies to flourish (p. 5).

Como exemplo de investigação, sobre processo de aquisição de inglês como língua estrangeira, que se alinha à perspectiva positiva, encontra-se o estudo de Silva e Souza (2011) sobre o mapeamento da esperança. A pesquisa revelou que os aprendizes, mobilizados pela esperança, são compelidos a agir para aprender por meio de suas expectativas e sonhos futuros. Na perspectiva da pesquisadora (ibid.), durante o processo de aprendizagem de língua, a esperança é mobilizada, essencialmente, por meio do agenciamento da carreira estudantil (...) e nutrida nos relacionamentos” (p. 112).

Ainda, é possível encontrar estudos cujo foco é de levantamento de características de um bom aprendiz de língua, a saber: Rubin (1975), Rubin & Thompson (1994), Naiman *et al.* (1996), Brown (2002). Tais estudos tratam de estratégias as quais aprendizes bem sucedidos utilizam em seu processo de aprendizagem, bem como, de características que os bons aprendizes apresentam as quais os predis põem para a aprendizagem bem sucedida. Estes estudos servem, assim, como guias para a aprendizagem bem-sucedida de inglês. Embora ainda sejam estudos relevantes, é importante ressaltar que hoje se entende que a relação uso de estratégias, características dos aprendizes e sucesso na aprendizagem não é visto mais como linear.

Em consonância com a visão Norton & Toohey (2001) que defendem abordagens à aprendizagem bem-sucedida de línguas que enfatizem “não somente as características internas dos aprendizes, suas estratégias de aprendizagem ou produções linguísticas, mas também a recepção de suas ações em determinadas comunidades socioculturais.”(p. 308)²⁵, minha pesquisa parte do entendimento de características específicas dos aprendizes bem sucedidos,

²⁵ Tradução livre de: “[We argue for approaches to good language learning that focus] not only on learners` internal characteristics, learning strategies, or linguistic outputs but also on the reception of their actions in particular sociocultural communities.” Norton & Toohey (2001) argumentam que o foco em bons aprendizes de língua, e as práticas sociais que os cercam, sustenta-se por uma visão de aprendizagem de línguas como luta pela identidade; na luta dos aprendizes para participarem em cenários interacionais em comunidades de prática desejadas – sociais, educacionais ou profissionais.

bem como, busca compreensão das maneiras pelas quais as oportunidades de engajamento em interações em seus contextos específicos favoreceram a aprendizagem de inglês.

Minha percepção é de que para que experiências bem-sucedidas ocorram um conjunto de experiências deve ser articulado. Miccoli (2011a) lembra: “... fica claro, não haver receitas que garantam o sucesso da aprendizagem”, observando que “a aprendizagem dependerá do sentido que o estudante encontrar naquilo que acontece em sala de aula.” (p. 181), ideia corroborada, há bastante tempo, por Dewey (1933) e Frankl (1963) ao destacarem a importância de sentido, considerado como elemento essencial para a existência humana e para a aprendizagem.

Quanto à experiência, objeto deste estudo, Miccoli (2009) defende ser um construto para pesquisa em Linguística Aplicada e argumenta, com base em pesquisas realizadas por ela ou sob sua orientação (MICCOLI, 1997, 2000, 2001, 2003, 2004, 2007a, 2007b, 2007c, 2008; PORTO, 2003; CONCEIÇÃO, 2004; CUNHA, 2005; BARATA, 2006) que o resultado mais importante da investigação de experiências é mudança e transformação de ações. Mais recentemente, outras investigações, a saber: Lima (2009); Bambirra (2009); Alonso (2011); Coelho (2011); Silva e Souza (2011); Zolnier (2011); Ferreira (2012) têm sido desenvolvidas considerando a experiência como construto e unidade de análise. Esses estudos, aplicados a diferentes aspectos do processo de ensino/aprendizagem, têm se mostrado frutíferos para a compreensão dos eventos dentro ou fora de sala de aulas de língua inglesa.

A respeito de transformação do ensino e da aprendizagem, Miccoli (2009) aponta a reflexão sobre a experiência como agente catalisador. Com base nessa pesquisadora (ibid.), apresento, a seguir, a Figura 1, que ilustra processo das experiências refletidas.



FIGURA 1 – Evolução da experiência refletida

Corroborando essa compreensão, Cunha (2014) defende que o processo de refletir sobre a experiência evolui de experiências vivenciadas, denominadas *experiências trazidas*, passando pelas experiências que permitem uma compreensão renovada, categorizadas como *experiências formativas* e que culminam em mudanças que se manifestam como *experiências refletidas* que permitem ações transformadas no contexto em que se encontram.

Miccoli, em seu projeto de pesquisa denominado ACCOOLHER (Atividade, Complexidade e Colaboração: Observando e Ouvindo Lições, Histórias, Experiências e Reflexões), defende que são necessários mais estudos com enfoque em experiências de estudantes e professores, tendo em vista que a concepção do processo de aprendizagem como essencialmente cognitivo e individual está ultrapassada.²⁶ Van Lier (2007, p. 46) compartilha dessa visão, afirmando que o “foco dos estudos em segunda língua têm gradualmente mudado

²⁶ Os PCNs (1998, p. 55) enfatizam que as percepções modernas da aprendizagem de Língua Estrangeira foram, principalmente, influenciadas por três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracional. Asseveram que, atualmente, a perspectiva sociointeracional da aprendizagem, é considerada mais adequada para explicar como as pessoas aprendem. O foco que, na visão behaviorista, era colocado no professor e no ensino, e, na visão cognitivista, no aluno e na aprendizagem, passa a ser colocado na interação entre o professor e aluno e entre alunos, nos dias atuais.

de insumos linguísticos e processamento de informação mental para o que os alunos fazem e dizem ao engajarem em atividade significativa.”²⁷

Nesse sentido, o projeto ACCOOLHER dá continuidade às pesquisas que a professora Dra. Laura Miccoli²⁸ tem realizado e orientado sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto da sala de aula em escolas públicas e particulares, tendo como evidências empíricas as experiências vivenciadas por professores e estudantes de línguas estrangeiras.

Hoje, predomina a concepção que concebe aprendizagem como processo complexo, cuja dimensão cognitiva se associa à dimensão sociocultural (PCN, 1998; TOOHEY & NORTON, 2003; ELLIS, 2005). Desta forma, focar somente os aspectos cognitivos, para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, sem a devida observação dos aspectos sociais, emocionais e contextuais não permitiria uma visão ampla e clara, mas apenas parcial deste processo. Nesse sentido, Toohey & Norton (2003) asseveram que, recentemente, a literatura de aprendizagem de segunda língua tem enfatizado as maneiras pelas quais os fatores socioculturais e processos sociais mais amplos envolvem a formação dos indivíduos e sua aprendizagem.²⁹ Elas ainda afirmam que outra linha de discussão na literatura relaciona-se com agência dos aprendizes, suas experiências corporificadas³⁰ e suas histórias situadas em contextos socioculturais.

Em comunicação no Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada de 2011, Miccoli ressaltou que a investigação com base no construto experiência “permite ao pesquisador fazer

²⁷ Tradução livre de: “The focus in second language studies has gradually shifted from linguistic inputs and mental information processing to the things that learners do and say while engaged in meaningful activity.”

²⁸ Essa pesquisadora explica que o projeto ACCOOLHER abarca subprojetos de estudantes de graduação e pós-graduação, bem como, pesquisadores parceiros no Brasil e no exterior.

²⁹ Segundo as autoras (ibid.) tal mudança é apontada por Canagarajah (2003) como ‘social turn’.

³⁰ *Embodied experiences* (no original)

sentido do emaranhado de dados, ajudando a separar as diversas dimensões daquilo que aprendizes ou professores relatam acontecer dentro e fora de sala de aula, ao longo do processo de ensino ou aprendizagem" (MICCOLI, 2011 b).

As investigações sobre as experiências de estudantes e professores se justificam pela necessidade de ampliar o conhecimento sobre os acontecimentos/eventos em sala de aula, a partir das perspectivas dos próprios envolvidos neste processo. Como Miccoli (2006) afirma:

Se explorarmos melhor o conteúdo das experiências reportadas por professores, conheceremos mais sobre o processo que é o ensinar, o facilitar ou o orientar. Se explorarmos melhor as experiências reportadas por estudantes, saberemos mais sobre o processo que é o estudar e o aprender. (p. 234)

Dessa forma, assim como Miccoli, outros pesquisadores, tais como: Barcelos (2000, 2001, 2004a); Paiva (2001, 2006a); Telles (1995, 2002, 2004a, 2004b); Benson (2001); Benson & Nunan (2005) têm se interessado em compreender as trajetórias de professores e estudantes de língua em sala de aula. Em vista desses estudos, defendo a relevância de ouvir e analisar os relatos pessoais sobre as experiências vivenciadas pelos participantes na sala de aula – estudantes e professores, de forma a obter uma descrição do processo de ensino/aprendizagem nesse contexto. O objetivo desse tipo de pesquisa é a busca por maior compreensão do que acontece em sala de aula, o que pode contribuir para diminuir a tradicional distância entre a teoria e a prática, conforme ressalta Miccoli (2006). A pesquisadora ainda destaca que um dos objetivos de pesquisa com foco em experiências é o de levar estudantes e professores a se assumirem como sujeitos de seus processos de aprendizagem (MICCOLI, 2007a).

Este trabalho privilegia o aprendiz e parte da convicção de que ele cumpre papel fundamental para promover experiências bem sucedidas de aprendizagem. Segundo van Lier (2008, p. 163), a aprendizagem bem-sucedida de línguas depende fundamentalmente da

atividade e iniciativa do aprendiz, ainda que materiais de ensino, conteúdo e professores, argumenta o autor, tenham papel mediador essencial na aprendizagem. Ele, então, assegura que a ênfase recai na ação, interação e propiciamento (*affordance*).³¹ Em relação à iniciativa, esclarece que é um aspecto constituinte de agência. Em termos práticos, o autor (ibid.) usa o termo iniciativa como sinônimo de autonomia, autorregulação e autodeterminação. Posteriormente, van Lier (2010) afirma que o construto agência é próximo à noção de autonomia. Toohey & Norton (2003) também apresentam esta compreensão. Assim, ressaltam que autonomia não tem a ver apenas com desempenho individualizado, mas como “agência orientada socialmente”³². (p.59)

Agência apresenta-se relacionada às definições de Norton & Toohey (2001) e de Paiva (2013) para aprendizes bem-sucedidos. Norton & Toohey (ibid.) destacam que bons aprendizes são aqueles que buscam maneiras de exercer agência para negociar sua entrada nas redes sociais desejadas. Para Paiva (2013),

aprendizes bem sucedidos são agentes ativos que se arriscam, experimentam e exploram o ambiente. As pessoas, ao tentar aprender uma segunda língua, inconscientemente se organizam em um ambiente ecológico linguístico por meio de uma miríade de atos individuais de uso da língua.³³ (p. 73)

Essa pesquisadora (ibid.) apresenta a seguinte definição para agente, a saber: “um agente é aquele que age e cujas ações podem ser motivadas ou restringidas por outros elementos no sistema ou por outros sistemas”³⁴ (p.65). Ahearn (2001), por sua vez, apresenta

³¹ Segundo van Lier (2000), a noção de *affordance* – termo cunhado por Gibson (1979), teve origem nos estudos sobre ecologia. Com foco na área de aquisição de segunda língua, van Lier (2000) ressalta que o conceito “refere-se à relação entre as propriedades do ambiente e o aprendiz ativo” (p. 257). Posteriormente, neste trabalho, discutirei mais sobre esse conceito.

³² Socially oriented agency (no original).

³³ Tradução livre de: “Successful learners are active agents who take risks, experiment and explore the environment. People trying to learn a second language unconsciously organize themselves into a linguistic ecological environment through a myriad of individual acts of language use.”

³⁴ Tradução livre de: “An agent is one who acts and whose actions can be motivated or constrained by other elements in the system and by other systems.” Paiva, ao referir-se a sistemas, o faz na perspectiva da complexidade.

a definição de Karp (1986) para agente: “uma pessoa envolvida no exercício do poder no sentido de ter habilidade para produzir efeitos e re(constituir) o mundo (p.113)³⁵. Os seres humanos, na perspectiva da teoria sociocultural, também são considerados como agentes ativos capazes de tomar decisões sobre a própria aprendizagem e socialização, possibilitados ou restringidos pelo ambiente (WERTSCH *et al.*, 1993; BRUNER, 1996; DONATO, 2000; LANTOLF, 2000 ; LANTOLF & PAVLENKO, 2001; LANTOLF & THORNE, 2006).

Ademais, embora não seja na perspectiva sociocultural, mas à luz da teoria sócio cognitiva, recorro à Bandura (2001, p.1) que destaca que “ser um agente é intencionalmente fazer as coisas acontecerem por meio de suas ações.”³⁶ Assim, o pesquisador (2006) observa que as pessoas contribuem para as circunstâncias da vida, não sendo apenas produtos delas. No entanto, lembra que “as pessoas não operam como agentes autônomos”, ao mesmo tempo, não comportam-se completamente motivados por influências situacionais. Antes, o pesquisador atribui funcionamento humano ao produto de interação triádica mútua de determinantes intrapessoais (fatores biológicos, cognitivos, afetivos e motivacionais), comportamentais e ambientais.

De fato, as várias compreensões do conceito de agente se destacam em pesquisas como esta que enfoca aprendizes de língua por não serem mais vistos como indivíduos que constroem sua aprendizagem sozinhos, ou que dependem somente de seus professores; ao contrário, o fazem por se engajarem ativamente na aprendizagem por meio da colaboração com pessoas, uma delas o professor, e por meio do uso de recursos disponíveis em seus

³⁵ Tradução livre de: “[An agent refers] to a person engaged in the exercise of power in the sense of the ability to bring about effects and to (re)constitute the world.” (KARP, 1986, p.137, referido em, AHEARN, 2001)

³⁶ Tradução livre de: “To be an agent is to intentionally make things happen by one's actions.”

contextos. Nesse caso, exercem agência para aprender, agindo de forma autônoma e autorregulada em dependência do contexto situado. A esse respeito, Paiva (2011) relata que as narrativas coletadas no projeto AMFALE evidenciam que a aprendizagem de línguas é uma questão de agir no mundo, de autonomia e de agência.

Portanto, destaco que o conceito de agência, à luz da teoria sociocultural, é fundamental neste trabalho, sendo discutido mais detalhadamente na seção do referencial teórico. Ainda, tendo em mente que a experiência envolve agente e contexto – que influenciam-se mutuamente, ressalto que este estudo pode iluminar a compreensão da inter-relação entre a agência do estudante de inglês, ligada à motivação, e seu contexto com enfoque nas experiências de aprendizagem de inglês dentro e fora de sala de aula.

Diante do exposto, na sequência, apresento os objetivos gerais e específicos deste estudo.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar experiências bem-sucedidas de aprendizagem de língua inglesa, relatadas por estudantes da escola regular, i.e, da rede pública e privada, e, as percepções dos respectivos professores a respeito da aprendizagem desses estudantes, de forma a obter uma visão holística do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em sala de aula que conduz a essas experiências bem-sucedidas, buscando, assim, desconstruir o paradigma de que é impossível aprender neste contexto.

1.3.2 Objetivos específicos

1- Identificar elementos da sala de aula, e fora de sala de aula, que contribuem para experiências bem-sucedidas de aprendizagem de língua inglesa de oito estudantes da rede pública e privada.

2- Documentar elementos, que sob a perspectiva dos professores, promovem experiências bem-sucedidas de aprendizagem de seus estudantes.

3- Comparar categorias de experiências mapeadas nos relatos dos estudantes com temas que emergem nos relatos dos professores

4- Examinar o exercício de agência para aprender inglês, sob ponto de vista dos estudantes e de seus professores.

5- Comparar experiências de alunos das escolas públicas e particulares, de forma a constatar se há similaridade ou diferença nas experiências desses alunos nesses dois contextos.

1.3.3 Perguntas de pesquisa

Para que os objetivos apresentados sejam alcançados, as perguntas que nortearam o desenvolvimento da pesquisa são as seguintes:

1) Que padrões emergem das experiências bem-sucedidas de aprendizagem relatadas por oito estudantes, em contexto das escolas regulares da rede pública e privada?

2) Como os professores explicam o sucesso de seus aprendizes e o desenvolvimento na aprendizagem da língua inglesa?

3) Quais similaridades e diferenças são encontradas no mapeamento das categorias de experiências nas narrativas dos estudantes e nos temas/categorias que emergem nos relatos dos professores?

4) De que maneira os aprendizes exercem agência para aprender inglês, isto é, como eles agem, buscando fazer uso das oportunidades de uso da língua, dentro e fora de sala de aula, ampliando, assim, o contexto de aprendizagem?

5) Há similaridade entre as experiências de sucesso de alunos das escolas públicas e de alunos das escolas particulares?

1.3.4 Organização da pesquisa

Este estudo apresenta uma pesquisa narrativa, cuja unidade de análise são experiências bem-sucedidas vivenciadas por estudantes da escola regular. Visando a responder às perguntas da pesquisa, a tese está organizada da seguinte forma: apresentação da fundamentação teórica da pesquisa que aborda o conceito de paradigma social, bem como a pesquisa narrativa, seguidos do conceito de experiência e o marco de referência de experiências de aprendizagem de estudantes. Logo após, contextualizo os conceitos de motivação e agência sob a perspectiva da teoria sociocultural, tecendo considerações

importantes sobre essa teoria, justificando, então, a escolha desses construtos nesta perspectiva. Prossigo discutindo os conceitos de motivação e agência para aprendizagem de língua, também, à luz da teoria sociocultural. Posteriormente, trato da metodologia adotada nesta investigação, justificando a utilização: do marco de referência proposto por Miccoli & Bampirra (BAMBIRRA, 2009), na classificação das experiências dos estudantes, e dos procedimentos sugeridos em Lieblich *et al.* (1998), para análise das narrativas dos professores. Em sequência, apresento os resultados e sua discussão. Para concluir o trabalho, as perguntas de pesquisa são retomadas e respondidas, implicações desta pesquisa são discutidas e suas principais contribuições indicadas, bem como, sugestões de direções para futuras pesquisas e breves considerações finais deste estudo são discutidos.

A seguir, apresento o referencial teórico a partir do qual o presente estudo se alicerça.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

No referencial teórico da pesquisa, articulam-se os seguintes eixos temáticos: (1) o conceito de paradigma (CAPRA, 1996) para compreender que determinado modelo de ação em um momento histórico pode se tornar relativo, podendo ser modificado, para mudança (ou ruptura) da visão dominante; (2) a metodologia de pesquisa narrativa, considerada adequada para o objetivo da pesquisa que busca traçar a trajetória de aprendizagem dos participantes (LIEBLICH *et al.*, 1998; CLANDININ & CONNELLY, 2000; BENSON, 2005; ARAGÃO, 2007; BARCELOS, 2006a, 2008; PAIVA, 2008); (3) o conceito de experiência de MICCOLI (2007a, 2007b, 2010) e o marco de referência de experiências de aprendizagem de estudantes de Miccoli & Bambirra (BAMBIRRA, 2009) entendido como ponto de partida para compreender experiências, ações e suas inter-relações; (4) o conceito de motivação associado ao sucesso, via teoria sociocultural (OXFORD & SHEARIN, 1994; GARDNER, 2005, 2006; DÖRNYEI, 2001, 2005; DÖRNYEI & USHIODA, 2011), considerado como fundamental para que a aprendizagem bem-sucedida ocorra e como um processo mediado socialmente; e por fim, (5) a noção de agência, à luz da teoria sociocultural, abordada como construto relacional, diretamente ligado à motivação, o qual tem implicações expressivas para o desenvolvimento da língua estrangeira (AHEARN, 2001; LANTOLF & PAVLENKO, 2001; LANTOLF & THORNE, 2006; VAN LIER, 2008).

A seguir trato do conceito de paradigma e discuto sobre a possibilidade de mudança paradigmática.

2.1 Noção de paradigma

Moraes (1997), em seu livro *O paradigma educacional emergente* afirma que o paradigma educacional atual precisa ser revisto. Argumenta que precisamos de um novo modelo educacional, capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem e que deixe de ver o conhecimento sob perspectiva fragmentada, estática, reconhecendo-o “como um processo em construção a ser desenvolvido num contexto dinâmico do vir-a-ser”(p.18).

Moraes (ibid., p. 17) advoga por um paradigma educacional que reconheça “a interdependência existente entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o ambiente geral”, que colabore “para resgatar a visão de contexto”, que não separe o indivíduo do mundo em que vive, para promovê-los “como seres interdependentes, reconhecendo a vida humana entrelaçada com o mundo natural.”

Segundo a autora, o modelo da ciência predominante em um determinado momento histórico nas teorias de aprendizagem é fator de maior problema para a educação, por sua influência na prática pedagógica. Explica, ainda, que:

“Na prática do professor, encontram-se subjacentes um modelo de educação e um modelo de escola, fundamentados em determinadas teorias do conhecimento. Ao mesmo tempo em que o modelo de educacional é influenciado por um paradigma da ciência, aquele também o determina.” (p.18).

Ao buscar definição para paradigma, encontra-se o seguinte: (do grego *parádeigma*)³⁷ literalmente modelo, exemplo, representação de um padrão a ser seguido. Moraes (1997, p. 31) explica que paradigma “refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade”. Kuhn (1996), filósofo e historiador da ciência, define paradigma, numa perspectiva sociológica, como “toda a constelação de crenças,

³⁷ Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.

valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”³⁸ Moraes (ibid.) refere-se ao conceito de paradigma de Edgar Morin, filósofo, para quem um paradigma envolve a noção de relação e “comporta um certo número de relações lógicas, bem precisas, entre conceitos; noções básicas que governam todo discurso” (p.32). Moraes (1997) esclarece que, para Morin, o conceito de paradigma, embasa-se em um enfoque relacional, em que “conceitos e teorias convivem com teorias rivais”. Desta forma, “um paradigma privilegia algumas relações em detrimento de outras, o que faz com que ele controle a lógica do discurso.” (p. 32)

O físico teórico e escritor, Fritjof Capra³⁹ (1996), a partir da definição de paradigma de Kuhn, apresenta definição para paradigma social, compreendido como “uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhadas por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza” (p. 24-25). O autor destaca que, devido à crise cultural vivida atualmente, uma mudança de paradigma está ocorrendo não apenas na esfera da ciência, mas também no campo social, em proporções ainda mais amplas. Segundo Capra, o paradigma que vivemos consiste em várias ideias e valores entrancheirados que dominaram a nossa cultura por centenas de anos, modelando nossa sociedade ocidental moderna e influenciando o restante do mundo. Alguns exemplos dessas ideias e valores são: “a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência”, “a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico”, “a crença em que uma sociedade na qual a mulher é, por toda parte, classificada em posição inferior à do

³⁸ Tradução livre de: “...the entire constellation of beliefs, values, techniques, and so on shared by the members of a given community. “(Kuhn, 1996)

³⁹ Capra desenvolve trabalho na promoção da educação ecológica. Mais informação em seu site: <http://www.fritjofcapra.net/index.html>

homem é uma sociedade que segue uma lei básica da natureza”(p. 25). Atualmente, esses valores, dentre outros, têm sido desafiados, afirma o autor.

Esta pesquisa adota o conceito de paradigma social de Capra (1996), por estarmos tratando de um sistema de crenças e práticas discursivas e sociais compartilhadas pela sociedade brasileira, pelas quais não se aprende inglês na escola regular no Brasil. Esse paradigma molda a visão específica da realidade, a qual constitui o embasamento de como a comunidade se organiza – atribuindo descrédito ao ensino do inglês na escola. As experiências negativas de aprendizagem vivenciadas por alunos e professores, constituídas pelos inúmeros problemas enfrentados no contexto da sala de aula na escola regular, parecem ser responsáveis pela crença na impossibilidade da aprendizagem nesse contexto. Mais ainda, o ensino tradicional da língua pautado em sua forma, em gramática e vocabulário, tratados de forma isolada e descontextualizada, ou ainda, instrução embasada apenas em tradução de textos, não traz sentido aos estudantes, gerando frustração na aprendizagem e a crença de que não se aprende inglês na escola. Na base deste ensino estão a transmissão e a aquisição de conhecimento. Neste contexto, o professor é um explicador de conteúdos e o aluno, um memorizador e repetidor do conhecimento.

Em relação à não-percepção da escola, sobre mudanças ao seu redor, Moraes (1997) afirma que:

apesar de todas as correntes filosóficas que continuam disputando o espaço pedagógico, o que observamos é que a escola atual continua influenciada pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodologias de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido. (p. 50-51)

Mais ainda, sobre ensino ultrapassado, apesar da transformação acelerada que o mundo passa, Moraes (ibid., p.16) protesta: “a grande maioria dos professores ainda continua

privilegiando a velha maneira com que foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do seu próprio processo de construção do conhecimento”.

Nesse sentido, em relação à aprendizagem de línguas, recorro à Paiva (2010), em sua afirmação de que, a concepção de língua de muitos professores, até hoje, como um conjunto de estruturas sintáticas separadas das ações de linguagem impede que os estudantes usem a língua em práticas sociais da linguagem significativas para eles.

A prática do professor traduz sua compreensão e conhecimento sobre o processo de ensino/aprendizagem, embasadas em suas crenças de como o aluno aprende, o que deve aprender na escola e se é capaz de tal realização. Ainda, um ensino de línguas dissociado de situações reais de seu uso leva o estudante a vivenciar experiências sem sentido, em sala de aula, e como consequência, pode levá-lo a pensar que não conseguirá tornar-se usuário da língua a partir da escola.

Penso que na atribuição de significado às experiências, consideradas fracassadas por muitos estudantes e professores, e no modelo tradicional de ensino da língua, pautado na explicitação de conteúdos gramaticais e memorização de vocabulário com o objetivo de sua apropriação pelo aluno e, ainda, sem relação com seu uso em práticas sociais, são estabelecidos os padrões para um ensino ineficiente. Assim, o paradigma da ineficiência na aprendizagem pode estar fundamentado na prática pedagógica de ensino tradicional da língua, nos muitos desafios e problemas que professores e alunos enfrentam, os quais favorecem experiências negativas de aprendizagem. No entanto, no mundo interativo em que vivemos, no qual a língua inglesa é necessária para acessar os recursos sociais e culturais disponíveis, aos quais os estudantes, fora do contexto escolar, se engajam em práticas mediadas pela língua estrangeira, um ensino sem relação ao uso real da língua não se sustenta mais.

Ao discutir sobre ruptura de paradigma, Moraes (1997) afirma que “trata-se de uma cisão, uma transformação na forma de compreender as coisas e aceitar os fundamentos de uma construção teórica por parte da maioria de uma comunidade científica.” Esclarece que processos de mudança conceitual, ou seja, formas de pensamento diferente, transições de um modelo para outros, aparecem devido a “novos debates, novas ideias, novas articulações, novas buscas e novas reconstruções, com base em novos fundamentos”(p.55). Um novo paradigma explica fenômenos que o antigo não mais explicava, afirma a autora.

Na perspectiva da educação, Jacobs & Farrell (2001) afirmam que desde o começo dos anos 80, o termo mudança de paradigma⁴⁰ tem sido empregado ao se tratar de mudança em educação. Ausebel (1968), segundo Jacobs & Farrell, (ibid.) postula que padrões são formados ao tentarmos atribuir significado às nossas experiências. Usamos tais padrões para compreender situações, levantar questões, estabelecer conexões e fazer previsões. Quando uma mudança de paradigma ocorre, adotamos uma visão diferente ao enfocarmos sob diferentes aspectos algum fenômeno em nossas vidas.

Em síntese, a visão dominante em relação ao ensino de inglês na escola, no momento histórico em que vivemos, ainda é a da ineficiência. Entretanto, a crença no fracasso, pode ser confrontada com base em novas evidências, desestabilizando-a de forma a levar à mudança ou à ruptura do paradigma. Nesse sentido, esta investigação pode iniciar um movimento em direção à mudança do paradigma do fracasso para abalar suas bases, com evidências do sucesso na aprendizagem de inglês na escola, ciente de que mudanças de crenças e comportamento levam tempo na educação.

⁴⁰ Paradigm shift (no original)

A seguir, discorro sobre a pesquisa narrativa, adotada como metodologia neste estudo pela sua adequação para levantar os sentidos que os estudantes [e seus professores] atribuem às experiências bem-sucedidas de aprendizagem.

2.2 Pesquisa narrativa

“...nossa capacidade para transmitir experiência em termos de narrativa não é apenas um brinquedo de criança, mas um instrumento para produzir significado que domina grande parte da vida em uma cultura...”

Bruner, J. (1997, p. 85)

Segundo Bruner (1996), a narrativa é a primeira e a mais natural maneira pela qual “nós organizamos nossa experiência e nosso conhecimento” (p. 121). Polkinghorne (1988) ressalta que narrativa é “um esquema por meio do qual os seres humanos atribuem sentido à experiência de temporalidade e ações pessoais”⁴¹ (p.11). Afirma, posteriormente, que: “as pessoas se esforçam para organizar sua experiência temporal em totalidades significativas e usam a forma narrativa como um padrão para unir os eventos de suas vidas em temas que se revelam”⁴² (p.163).

A atividade humana e a experiência são impregnadas de sentido, sendo que as narrativas são meios pelos quais o sentido é comunicado. Sendo assim, a investigação narrativa se mostra como uma maneira de se compreender a experiência, atribuindo significado a ela. Nesse sentido, Barcelos (2006b, p. 148) afirma que vários estudiosos defendem a narrativa como “instrumento ou método por excelência que captura a essência da

⁴¹ Tradução livre de: “narrative is a scheme by means of which human beings give meaning to their experience of temporality and personal actions”

⁴² Tradução livre de: “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.”

experiência humana e, conseqüentemente, da aprendizagem e mudança humana.” Similarmente, Clandinin & Connelly (2000, p.19) afirmam que “a experiência educacional deveria ser estudada através de narrativas”, por preservar o ponto de vista do narrador.⁴³ Nessa direção, asseguram que “as pessoas não podem ser entendidas somente como indivíduos. Elas estão sempre em interação, sempre em um contexto social” (2000, p.2). Sendo assim, seres humanos precisam ser compreendidos em relação às experiências e interações que estabelecem com os outros ao longo de sua vida. Com base no conceito de experiência de Dewey (1938), esses autores sugerem um arcabouço teórico tri-dimensional para a pesquisa narrativa, a saber: “pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados com a noção de contexto (situação)”⁴⁴(op. cit., p.50). Em outras palavras, os autores percebem a experiência como sendo pessoal e, ao mesmo tempo, social, dependente do contexto e derivada da interação, corroborando Dewey (1938).

Clandinin *et al.* (2010) argumentam que a pesquisa narrativa é uma metodologia de pesquisa singular, apesar de compartilhar características comuns a outras formas de pesquisa qualitativa, tais como “ênfase no [contexto] social como na etnografia e no uso da história na fenomenologia.”(p.59). Segundo Josselson (2010, p. 37), “a pesquisa narrativa envolve obtenção de relatos fenomenológicos de experiência de pessoa ou pessoas sob investigação, e a prática epistemológica apóia-se na hermenêutica, uma forma disciplinada de se mover do texto para o significado.”⁴⁵. Mais ainda, Connelly & Clandinin (2006) explicam que a metodologia de pesquisa narrativa implica uma visão do fenômeno a ser investigado. Em suas

⁴³ Nessa perspectiva, Krauss (2005, p. 764) afirma que o objetivo da pesquisa de natureza qualitativa é a compreensão do “complexo mundo da experiência humana e do comportamento do ponto de vista daqueles envolvidos na situação de interesse.”

⁴⁴Tradução livre de “personal and social (interaction); past, present, and future (continuity); combined with the notion of place (situation)”.

⁴⁵ Tradução livre de: “Narrative research involves obtaining some phenomenological account of experience obtained from the person or persons under investigation, and our epistemological praxis relies on hermeneutics, a disciplined form of moving from text to meaning.”

palavras: “utilizar uma metodologia de investigação narrativa é adotar uma visão narrativa particular da experiência como um fenômeno sob estudo.” (p. 477). Aragão (2007, p. 93) esclarece que, nesse tipo de investigação, os pesquisadores “adentram a relação entre os professores ou alunos e seu objeto de ensino/aprendizagem e desenvolvem relatos históricos de vidas educacionais.”

Josselson (2010) pontua que essa modalidade de pesquisa tem caráter interpretativo, uma vez que cada aspecto do trabalho narrativo implica sentido, o qual é (co)construído nos diferentes níveis de análise. Segundo a autora, a narrativa permite o acesso dos pesquisadores às próprias interpretações dos participantes. A pesquisadora (op. cit.) esclarece que, ao construir o relato, a narração da história de vida de uma pessoa é uma experiência interpretativa. Explica também que o objetivo dessa interpretação não é uma repetição passiva do que o narrador contou. Nas palavras dessa pesquisadora (op. cit.)⁴⁶:

Quando escutamos a história do outro, nossa intenção é trazer nossa própria interpretação ao material. Assumimos uma autoridade interpretativa e temos que tornar isso explícito. Mesmo se pedirmos aos nossos participantes para corroborar a nossa interpretação, é ainda nosso quadro interpretativo que estrutura a compreensão. (p.6)⁴⁷

Segundo Lieblich *et al.* (1998), o uso dessa metodologia resulta em riqueza de dados singulares. No entanto, apontam dois problemas associados a esse tipo de pesquisa: por um lado, a grande quantidade de material que surge na pesquisa, e, por outro lado, o trabalho de interpretação. Desse modo, as pesquisadoras justificam o fato de a maioria dos estudos

⁴⁶ Josselson fez tal afirmação ao refletir sobre a resposta de uma participante de sua pesquisa, a qual ao ler as diferentes análises dos dados, ou seja, a interpretação de sua história, levanta os seguintes questionamentos: O que estava sendo estudado? A resiliência? Eu como pessoa que mostrou resiliência? Ou ambos?

⁴⁷ Tradução livre de: “When we listen to another's story our intention is to bring our own interpretation to their material. We take interpretive authority and we need to make this explicit. Even if we ask our participants to corroborate our interpretation, it is still our interpretive framework that structures understanding.”

narrativos ser conduzida com número pequeno de participantes. Quanto ao processo contínuo de interpretação das narrativas, que implica a leitura e releitura dos dados, o pesquisador chegará a conclusões interpretativas⁴⁸, pois, segundo elas, uma interpretação é pessoal, parcial e dinâmica. Recomendam que as narrativas sejam cuidadosamente examinadas e que as interpretações sejam devidamente justificadas.

Para trabalhar com o material narrativo, sugere-se a ‘escuta dialógica’ (BAKHTIN, 1981) que se refere a pelo menos três vozes, a saber: a voz do narrador – encontrada nas narrativas; o quadro teórico – o qual apresenta os conceitos e os instrumentos para a interpretação das histórias; e, um monitoramento reflexivo – necessário ao pesquisador para o ato de leitura e interpretação do material narrativo. Apresento, em seguida, esquema que representa essa ‘escuta dialógica’.



ESQUEMA 1- Representação da escuta dialógica para explorar material narrativo

Finalmente, é importante afirmar que as pesquisadoras (1998) pontuam que o objetivo da pesquisa narrativa prescinde da generalização dos seus resultados. A pesquisa ora desenvolvida, de caráter empírico, não busca fazer generalizações, mas, ao ouvir os

⁴⁸ Diferentemente de métodos de pesquisa tradicional. No paradigma positivista, o pesquisador analisa dados quantitativos e chega a conclusões com base em dados estatísticos e em relação de causa e efeito.

aprendizes e seus professores, busca iluminar a compreensão de como a língua é aprendida, por meio do significado atribuído às experiências narradas, levando-se em conta seu contexto social e histórico.

Passo agora às considerações sobre o construto experiência e apresento o marco de referência de experiências adotado para análise das experiências mapeadas neste estudo.

2.3 Conceito e marco de referência de experiências

Para Dewey (1938, p. 111) “ensinar e aprender são processos contínuos de reconstrução de experiência”⁴⁹. Assim, examinar experiência é fundamental para a compreender a educação.

Com base em Dewey, Barcelos (2004b, p. 174) explica que “experiência não é um estado mental, mas a interação, adaptação e ajuste dos indivíduos ao contexto no qual estão inseridos”.⁵⁰ Dewey (ibid.) concebe a experiência como orgânica, sendo uma interação contínua do ser vivo com outros seres vivos, em um entorno físico e social. Não há como compreendê-la como fenômeno meramente cognitivo, devido a esse caráter orgânico e complexo, sendo constituída por dois princípios: o da continuidade e o da interação. O princípio da continuidade estabelece uma conexão entre as experiências passadas e as futuras, no sentido de que toda experiência resgata algo de experiências passadas e contribui com algo para as experiências futuras. O princípio da interação, por sua vez, estabelece uma conexão recíproca entre o indivíduo e o ambiente, no sentido de que um modifica o outro, pela interação propiciada pela experiência. Dessa forma, a experiência é fundamental para compreender como se atribui sentido à existência.

⁴⁹ Tradução livre de: “teaching and learning are continuous processes of reconstruction of experience”

⁵⁰ Tradução livre de: “Experience is not a mental state but the interaction, adaptation, and adjustment of individuals to the environment.”

Sobre o conceito de experiência, Miccoli (2010, p. 28) observa, a partir de investigações na filosofia e nas ciências cognitivas, que a experiência constitui-se “como fenômeno vivo, próprio de nossa herança biológica e de nossa existência em comunidades, em processo no qual dialeticamente, modificamos e somos modificados”. Mais ainda, a pesquisadora entende que qualquer 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 na interação do indivíduo com si mesmo e com outros seres vivos” (MICCOLI, 2007a, p. 217). Desse modo, Miccoli (2010) afirma que a concepção de experiência tem caráter processual, uma vez que, as experiências vivenciadas são processos que envolvem dinâmicas de relação e interação. A experiência, entendida como complexa e orgânica, constela em si várias outras vivências relacionadas. Para a autora (ibid.), a explicação das experiências, por meio da linguagem, é uma proposição que reformula o fenômeno vivenciado, com a utilização de critérios de validação compartilhados por um grupo de pessoas que a aceitam.

Miccoli (2006) chama a atenção para o fato de que para compreender as experiências de professores e aprendizes é necessário levar em conta os processos e dinâmicas por meio dos quais se revela o significado da experiência, assim como seu caráter historicamente situado e coletivo, ou seja, a relação de uma experiência com as experiências dos outros e com o meio em que ela acontece.

Zolnier (2011, p. 197), por sua vez, define “experiência como uma forma individual com que cada pessoa sente e interpreta os eventos que acontecem em suas vidas.” Ao justificar sua definição, a autora (ibid.) ressalta que as pessoas atribuem diferentes significados a acontecimentos específicos, apresentando o seguinte exemplo: uma chuva que cai em determinado lugar pode ser motivo de alegria para alguns, enquanto que para outros

pode gerar aborrecimento ou indiferença. Ela esclarece que o significado atribuído ao evento depende dos contextos, emoções, saúde, preferências, planos, etc., ou seja, das condições particulares de vida das pessoas. Assim, a experiência da chuva é coletiva, mas o sentido dado a ela é sempre único e individual. Zolnier (ibid.) ressalta, no entanto, que o significado atribuído a uma experiência e à lembrança dela (que se constitui em outra experiência) pode ser ressignificado, principalmente por meio de “reflexão com outras pessoas que poderão avaliá-las e lhes atribuir novas interpretações”(p. 197).⁵¹

Partindo do entendimento de que o ponto de vista do estudante poderia trazer importantes subsídios para a compreensão do processo de aprendizagem de línguas, Miccoli (1997) desenvolveu uma pesquisa com estudantes de Letras, sobre suas percepções a respeito dos acontecimentos de sala de aula, ao longo de um semestre letivo. A pesquisadora documentou, por meio de vídeo, a participação dos estudantes nesses eventos e, então, conduziu entrevistas e utilizou questionários para que os estudantes respondessem sobre as experiências vivenciadas dentro da sala de aula de inglês. Miccoli (2010, p.81) afirma que “o retrato esboçado por seus depoimentos mostrou-nos uma sala de aula atravessada por muitas histórias”. Observa que o estudante escreve “o verdadeiro texto da história” individualmente e coletivamente, ao longo de seu processo de aprendizagem em sala de aula. Seus resultados mostraram que nas experiências esses aprendizes destacam, em maior frequência, vivências de natureza cognitiva, social e afetiva, diretamente relacionadas a alguma atividade da aula. Em seguida, os depoimentos dos participantes ressaltam eventos de natureza pessoal, contextual, conceitual e futura, que influenciam indiretamente a compreensão dos eventos em

⁵¹ A partir de Miccoli (2009) que aponta experiência refletida como agente catalisador de transformação de ação no processo de ensino/aprendizagem, conforme tratado anteriormente neste trabalho.

sala de aula, tornando o sentido das experiências mais amplo. A partir da análise dos dados, que resultaram em um mapeamento e categorização de experiências de aprendizagem, a pesquisadora discute a natureza complexa da aprendizagem de LE, revelando ser um processo social influenciado por diferentes expectativas e experiências pessoais, trazidas pelos estudantes. Ressalta ainda que a inter-relação entre experiências cognitivas, sociais e afetivas amplia a compreensão sobre a sala de aula, contexto no qual interações acontecem.

Miccoli (2007b) trata das experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa. Com base nos dados coletados em suas pesquisas sobre experiências em sala de aula, a pesquisadora (op. cit.) apresenta uma classificação dessas experiências de estudantes em duas grandes categorias, a saber: (a) experiências diretas, que são as que acontecem em sala de aula e (b) experiências indiretas, as quais têm origem fora da sala da sala de aula e influenciam o que nela acontece. Assim, essas experiências revelam como os estudantes vivenciam o que acontece em sala de aula. As experiências são individuais e/ou coletivas. A autora observa que a inter-relação entre essas experiências modulam o processo de aprendizagem de língua.

Miccoli (2007b) esclarece que a experiência de aprender língua estrangeira, em sala de aula, envolve questões cognitivas, bem como, aspectos de natureza social e afetiva. Essas experiências são influenciadas pelo contexto e pelas experiências pessoais, conceituais e futuras. Ressalta que todas são importantes para se compreender o processo de aprendizagem e, mais ainda, que todas o influenciam. Nesse artigo, a pesquisadora (op. cit.) descreve o processo de classificação de experiências em categorias, como também o detalhamento das subcategorias dessas experiências. Cada uma das categorias de experiências, diretas e indiretas, subdivide-se em vários tipos de experiência pertencentes àquele campo de experiências. A pesquisadora destaca que a taxonomia resultante deste processo, além de

organizar as experiências da mesma natureza, pode servir de modelo ou de ponto de partida para outros pesquisadores na análise de experiências de estudantes em outros contextos de sala de aula. Defende, assim, que a taxonomia abre novas possibilidades para a investigação das experiências, cujos resultados poderão ampliar a compreensão do ensino da língua inglesa no contexto da escola, pública ou particular.

A taxonomia com a categorização de experiências em sala de aula de estudantes de inglês, proposta por Miccoli (2007b), representa o levantamento e a organização dos tipos de experiências de aprendizagem de alunos que a pesquisadora encontrou em dados coletados no contexto da sala de aula. Posteriormente à essa categorização e, a partir de dados coletados em narrativas de professores, Miccoli, (2007c) propõe uma taxonomia de experiências de professores.

Assim, essas categorizações sintetizam as experiências já documentadas pela pesquisadora, sendo consideradas, então, como descrições parciais dos eventos em sala de aula, estando sujeitas a ampliações decorrentes de outras pesquisas com foco em outras experiências de ensino/aprendizagem. Nessa direção, Bambilra (2009), sob a orientação de Miccoli, propõe versão ampliada de categorias de aprendizagem de estudantes. O resultado desse trabalho é apresentado como marco de referência de Miccoli & Bambilra (BAMBIRRA, 2009), por partir da premissa de constituir-se como ponto de partida para a documentação e análise de experiências de estudantes. O marco possibilita a compreensão da ecologia das experiências analisadas. O viés ecológico se manifesta pelo fato de os diferentes aspectos de experiências influenciarem uns aos outros. As experiências constelam outras experiências integrando várias categorias ou subcategorias explicitadas no marco. Desse modo, a investigação do fenômeno da experiência é desenvolvida de maneira contextual e ecológica e não de forma isolada e parcial.

Bambirra (2009) explica que, para investigar experiências relacionadas ao contexto da sala de aula, ou seja, para evidenciar o movimento de experiências ou aspectos de experiências de aprendizagem de língua, partiu do *framework* teórico atualizado por Miccoli em (2009). Esse *framework* é uma representação didática, uma antevisão do universo em contínua coconstrução que constitui a dinâmica de salas de aula de língua estrangeira do Brasil, esclarece Bambirra (ibid.).

Sua investigação enfatizou experiências de aprendizagem de língua estrangeira envolvidas no desenvolvimento de autonomia pelo aluno, tornando-se necessária a proposta de ajustes no *framework* inicial ou marco de referência de experiências de aprendizagem formal de línguas de Miccoli. Então, as experiências futuras de natureza indireta foram reclassificadas como experiências motivacionais pró-autonomia. Algumas subcategorias de experiências também foram desdobradas. Segundo Bambirra (2009, p. 109) o objetivo foi o de “melhor atender à análise dos dados e mapear melhor as peculiaridades que compõem as experiências da informante” [de sua pesquisa].

Sendo assim, o marco de referência de Miccoli & Bambirra (BAMBIRRA, 2009) foi utilizado para fazer a análise de dados coletados nas narrativas dos estudantes, ou seja, para identificar e documentar as experiências bem-sucedidas que ocorrem e compreender relações ecológicas que explicam o sucesso na aprendizagem do inglês na escola regular, por meio da quantificação das experiências narradas pelos quatro alunos participantes e de seus respectivos professores. A opção pelo marco de referência de Miccoli e Bambirra (BAMBIRRA, 2009) – Quadro 1 – se justifica por sua adequação à natureza das experiências que emergiram das narrativas dos participantes.

QUADRO 1 – Marco de Referência de Experiências de Aprendizagem Formal de Língua Estrangeira de Miccoli & Bambilra

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA DE L2 Miccoli & Bambilra (2009)	EXPERIÊNCIAS INDIRETAS
	Experiências Contextuais
	Con 1. Experiências institucionais Con 2. Experiências extrainstitucionais Con 3. Experiências relativas à língua estrangeira Con 4. Experiências relativas a material didático Con 5. Experiências relacionadas a tempo Con 6. Experiências decorrentes do ambiente físico Con 7. Experiências decorrentes da pesquisa
EXPERIÊNCIAS DIRETAS	
Experiências Cognitivas	Experiências Pessoais
Cog 1. Experiências nas atividades em sala de aula Cog 2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas Cog 3. Experiências de participação e desempenho Cog 4. Experiências de aprendizagem Cog 5. Avaliação do ensino e/ou aprendizagem Cog 6. Experiências paralelas às atividades em aula Cog 7. Estratégias de aprendizagem	Pes 1. Experiências socioeconômicas Pes 2. Experiências anteriores Pes 3. Experiências atuais na vida pessoal Pes 4. Experiências atuais no trabalho e no estudo Pes 5. Experiências de reflexão Pes 6. Experiências de autoconhecimento Pes 7. Ressignificação de experiências
Experiências Sociais	Experiências Conceptuais
Soc 1. Interação e relações interpessoais Soc 2. Tensão nas relações interpessoais Soc 3. Experiências por ser estudante Soc 4. Experiências com a prática do professor Soc 5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo Soc 6. Experiências da turma Soc 7. Estratégias sociais	Cpt 1. Ensino de inglês Cpt 2. Aprendizagem de inglês Cpt 3. Aprendizagem pessoal Cpt 4. Usovalia Cpt 5. Papel do estudante Cpt 6. Papel do professor Cpt 7. Ressignificação de crenças
Experiências Afetivas	Experiências Motivacionais Pró-Autonomia
Afe 1. Experiências de sentimentos Afe 2. Experiências de criatividade e/ou (des) interesse Afe 3. Experiências de esforço e persistência Afe 4. Experiências de autoestima Afe 5. Atitudes pessoais Afe 6. Atitudes do professor Afe 7. Estratégias afetivas	Mot 1. Aceitação da responsabilidade Mot 2. Investimento em autonomia Mot 3. Questões identitárias Mot 4. Estabelecimento de metas Mot 5. Formalização de intenções Mot 6. Operacionalização de metas Mot 7. Gerenciamento da motivação

(Fonte: BAMBIRRA, 2009)

Em sequência, faço breve consideração sobre a teoria sociocultural, adotada para abordar os construtos motivação e agência nesta investigação, considerados fundamentais para o evento de experiências de sucesso de aprendizagem. A escolha pela teoria sociocultural deve-se ao caráter ecológico das experiências, e, ainda, tendo em vista as contribuições de estudiosos a respeito de aprendizagem de línguas e de abordagens socioculturais (DONATO,

2000; LANTOLF, 2000; LANTOLF & THORNE, 2006). Logo após, discorro sobre motivação e agência e sua relação com experiências de êxito na aprendizagem.

Central para a teoria sociocultural são atividades, contextos e aprendizagem acompanhada da prática social; elementos que embasam as contribuições de Vygotsky e de Bakhtin.⁵² (NORTON & TOOHEY, 2001)

Swain *et al.* (2011) afirmam que a teoria sociocultural diz respeito a como os seres humanos pensam através da criação e do uso de instrumentos de mediação. Não obstante ser uma teoria da mente do campo da psicologia, é uma teoria que se estendeu para vários outros domínios, incluindo a aprendizagem de segunda língua e o ensino. Nessa direção, Donato (2000) enfatiza que a teoria sociocultural tem a ver com sala de aulas de língua nas quais agência tem importância. Em suas palavras: “os aprendizes trazem para interações suas próprias histórias pessoais repletas de valores, pressupostos, crenças, direitos, deveres e obrigações.” (p.46)

Segundo Lantolf & Thorne (2006), para investigar fenômenos linguísticos, a teoria sociocultural leva em conta o contexto e a interação, assim como o fazem, os estudos com enfoque em experiências de aprendizagem, sendo, portanto, especialmente útil nesta investigação.

Lantolf (2000) explica que a teoria sociocultural embasa-se em Vygotsky, sendo que seu conceito central é o de que a mente humana é mediada. A ideia de mediação de Vygotsky é de que “as pessoas não agem de maneira direta no mundo físico, mas, ao contrário, dependem de instrumentos e de atividade de trabalho, os quais nos permitem mudar o mundo,

⁵² Segundo Norton & Toohey (2001), o foco na natureza social de aprendizagem é comparado ao trabalho de Bakhtin sobre a natureza social da linguagem. As autoras (*ibid*, p. 311) explicam que Bakhtin (1981) entende que os falantes aprendem falar por se apropriarem de sentenças “da boca de outras pessoas” e de “intenções de outras pessoas”. Gradualmente essas sentenças passam a servir às suas necessidades e carregam seus significados.

e com isso, as circunstâncias sob as quais nós vivemos no mundo.”⁵³ (p.1). Esse pesquisador (ibid.) esclarece que os seres humanos usam artefatos simbólicos para estabelecer relações mediadas entre nós mesmos e o mundo. A linguagem está incluída entre os instrumentos simbólicos. Ainda, o pesquisador (ibid.) lembra que formas de mediação sociais desenvolvem-se na zona de desenvolvimento proximal (ZPD) – metáfora proposta por Vygotsky.⁵⁴ Para Lantolf (2000, p. 22), a ZPD é considerada como “a construção colaborativa de oportunidades⁵⁵(...) para indivíduos desenvolverem suas habilidades mentais.”

Swain *et al.* (2011, p. xii), por sua vez, apontam que o foco da teoria sociocultural está, a partir de Vygotsky, “nas relações entre os aspectos individuais fisiológicos e os contextos produzidos socialmente e culturalmente e os artefatos que transformam as funções mentais ou cognitivas de um indivíduo.”⁵⁶ Acrescentam que a linguagem é um artefato desenvolvido culturalmente. A respeito de mediação, as pesquisadoras (ibid.) explicam que ela “acontece quando algo surge entre nós e o mundo, e age moldando, planejando ou direcionando”⁵⁷. Assim, a mediação é o processo que conecta o social e o individual. A respeito da ZPD, as pesquisadoras (2011, p. 153) dizem que é “uma interação na qual, por meio da mediação, um indivíduo alcança mais do que poderia se estivesse trabalhando

⁵³ Tradução livre de: “... humans do not act directly on the physical world but rely, instead, on tools and labor activity, which allows us to change the world, and with it the circumstances under which we live in the world”

⁵⁴ Lantolf (2000, p. 17) apresenta a definição de Vygotsky para ZPD, a saber: é a diferença entre o que a pessoa é capaz de alcançar quando age sozinha e aquilo que a mesma pessoa pode realizar quando age com a ajuda de alguém e/ou artefatos culturais.

⁵⁵ Segundo Lantolf (2000), oportunidades são vistas, por van Lier, como *affordances*, e *occasions for learning* (ocasiões para aprendizagem) para Swain & Lapking, 1998.

⁵⁶ Tradução livre de: “[Sociocultural theory emphasizes Vygotsky’s insistent focus on the relationships between the individual’s physiological aspects and the social and culturally produced contexts and artifacts that transform the individual’s cognitive or mental functions.]”

⁵⁷ Tradução livre de: “[Mediation] occurs when something comes between us and the world and acts as a shaping, planning or directing manner.”

sozinho.” Acrescentam que “durante a ZPD, a aprendizagem leva ao desenvolvimento.” (p.153)

Após o exposto, à luz da teoria sociocultural, ressalto que o desenvolvimento cognitivo é compreendido como um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela língua e pela interação social. Logo, nessa perspectiva, a ideia é de que os aprendizes de inglês participam/interagem, em contextos locais, nos quais práticas específicas criam possibilidades de aprendizagem da língua.

Diante de breve revisão literária sobre a teoria sociocultural, passo, então, aos conceitos de motivação e de agência, à luz dessa teoria.

2.4 Conceito de motivação

*Do what you can, with what you
have, where you are.*

Theodore Roosevelt

O senso comum sugere que grandes realizadores possuem motivação, palavra derivada do verbo *movere*, de raiz latina, que significa se mover, implicando assim ação. Motivação por definição é um antecedente de ação, sendo conceptualizada como fundamento do comportamento humano (DÖRNYEI, 2014). O conceito de motivo é ligado à atividade humana propositada, na perspectiva da teoria da atividade; se não há motivo não pode haver atividade (LANTOLF & APPEL, 1994; DONATO, 1994)⁵⁸. Lantolf & Appel (ibid., p.17)

⁵⁸ A Teoria da Atividade, proposta por Leontiev (1981) com base em Vygotsky e desenvolvida por Engeström (1999), abarca atividade, ação e operação. A teoria preconiza que “a atividade humana sociocultural, que dá origem a formas mais altas de cognição, compreende dimensões contextuais, intencionais e circunstanciais” (LANTOLF & APPEL, 1994, p. 21). Donato (1994, p. 36) afirma que a teoria, para explicar a atividade dos indivíduos, requer revelar o motivo e a interrelação desse motivo com a seleção de ações direcionadas por objetivos e sua composição operacional. Para mais detalhes, ver Leontiev, (1981), Lantolf & Appel (1994), bem como, Engeström, Y., (1999).

explicam que “motivos especificam o que é para ser ‘maximizado’ em um ambiente e surgem de um sistema de relações que os indivíduos mantêm com outros indivíduos e o mundo.” Afirmam, com base em Lomov, 1982), que “o motivo e o objetivo constituem um ‘tipo de vetor’, determinando a direção e a quantidade de esforço que um indivíduo emprega para desenvolver uma atividade”(p.21). Com essa mesma ideia, Donato (1994) diz que “o motivo individual determina quais ações serão maximizadas e selecionadas e como elas serão operacionalizadas em um ambiente específico”(p. 36). Ainda, segundo Lantolf & Appel (ibid.), Leontiev (1981) ressalta que “motivos energizam uma atividade e objetivos dão direcionalidade.”(p.21). Acrescentam que o motivo corresponde ao porquê algo é feito, o objetivo corresponde ao que é feito e operações correspondem a como é feito.

Segundo Dörnyei & Ushioda (2011), centrais na pesquisa e teoria sobre motivação são as seguintes perguntas: o que move uma pessoa a fazer determinadas escolhas, a engajar-se em ações e persistir nelas? No entanto, ressaltam não haver consenso nesta compreensão devido à complexidade das questões. Dörnyei (2001) chega a afirmar que motivação é um conceito hipotético, abstrato, no entanto, empregado para elucidar como as pessoas pensam e se comportam. Ainda que tenha significado vago, o termo é usado, esclarece, por ser uma maneira conveniente de se referir a essa questão bastante complexa. Posteriormente, Dörnyei (2014, p. 519), ressalta que apesar da complexidade, “estar motivado é claramente perceptível a partir de uma perspectiva fenomenológica (ou seja, experiencial).”⁵⁹ Ele explica que as pessoas sabem e sentem quando estão ou não motivadas, sendo ainda capazes de classificar a distinta experiência, de querer, por exemplo: “Não seria mal” (p.519) em contraste à “Eu realmente, realmente, realmente quero isso!” (p. 519) Acrescenta que as pessoas distinguem facilmente experiências motivacionais, de emocionais, podendo separá-las dos pensamentos.

⁵⁹ Tradução livre de: “the actual state of being motivated is clearly discernible from a phenomenological (i.e., experiential) perspective.”

O pesquisador (2014, p. 519) enfatiza que “fenomenologicamente é possível separar três áreas do funcionamento mental: cognição, motivação, e afeto (emoção).” Portanto, conclui que motivação realmente existe, interagindo constantemente com questões cognitivas e emocionais. Em suas palavras: “...complexos construtos de motivação geralmente incluem componentes cognitivos e afetivos.”(p.519). Assim, motivação reconhecida como uma categoria válida, “sempre se manifesta em uma interação dinâmica com fatores cognitivos e emocionais”(p. 520). O pesquisador (ibid.) sugere que uma abordagem para conceptualizar motivação deve se “concentrar em conglomerados motivacionais de variáveis motivacionais, cognitivas e emocionais que formam padrões coerentes e amálgamas que funcionam como totalidades”⁶⁰. Explica, ainda, que exemplo desses conglomerados seria o interesse, elemento principal de várias teorias convencionais, tais como, teorias de valor expectativa ou a teoria de autodeterminação. O interesse envolve um aspecto cognitivo evidente, que é curiosidade sobre um domínio específico e o engajamento nele, bem como, um aspecto afetivo proeminente que é a alegria associada a esse engajamento. Logo, quando se afirma que alguém está interessado em fazer algo, “referem-se na verdade a esse complexo significado usando um termo simples como um atalho porque sabem intuitivamente que os constituintes desse conceito estão juntos de uma maneira que forma uma totalidade. A validação desse pressuposto é que os interlocutores não têm problema em compreender seu significado”⁶¹ (p. 520).

Penso que a compreensão de motivação, relacionada a aspectos cognitivos e emocionais, se relaciona a esta pesquisa, pelo fato de sua unidade de análise ser o construto

⁶⁰ Tradução livre de: “[...] to focus on motivational conglomerates of motivational, cognitive, and emotional variables that form coherent patterns or amalgams that act as wholes.”

⁶¹ Tradução livre de: “...they actually are referring to this complex meaning using a single term as a shortcut because they intuitively know that the constituents of the concept hang together in a way that forms a whole. The validation of this assumption is that the interlocutors have no problem understanding what is meant.”

experiência, categorizada por marco de referência que emerge em domínios cognitivos, sociais, afetivos, contextuais, pessoais, conceituais e motivacionais, conforme descrito anteriormente neste trabalho.

Ao buscar por significações de motivação para fundamentar esta pesquisa, encontrei, à luz da teoria sócio-construtivista, Williams & Burden (1997, p. 120) que propõem a seguinte definição, de caráter cognitivo: “um estado de excitação cognitiva e emocional, o qual leva a uma decisão consciente de agir, e dá origem a um período de esforço físico e/ou intelectual continuado, a fim de alcançar objetivo (s) previamente estabelecido (s).”⁶² Para Dörnyei (2001), a motivação é responsável pela escolha de determinada ação, pelo esforço e persistência nesta ação. O pesquisador acrescenta, “a motivação explica o porquê de as pessoas se decidirem por fazer algo, o quão duramente elas vão buscá-lo e por quanto tempo elas desejarão sustentar a atividade.”⁶³ Ao apresentar definição, não definitiva, para motivação, Gardner (2005, p. 03) afirma: “motivação refere-se às escolhas que as pessoas fazem no sentido de quais experiências ou objetivos irão abordar ou evitar, e ao grau de esforço que irão realizar nesse sentido.”⁶⁴

Sobre a motivação humana para aprender, compreendida como fenômeno complexo decorrente de diversas fontes e condições, Dörnyei & Clément (2001) explicam que:

Algumas das fontes motivacionais são específicas à situação, ou seja, elas estão enraizadas no ambiente de aprendizado imediato do aluno, enquanto outras parecem ser mais estáveis e generalizadas, decorrente de uma sucessão de experiências passadas dos estudantes no mundo social (p. 399)⁶⁵

⁶² Tradução livre de: “Motivation may be construed as a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal (or goals).”

⁶³ Tradução livre de: “motivation explains why people decide to do something, how hard they are going to pursue it and how long they are willing to sustain the activity.”

⁶⁴ Tradução livre de: “Motivation refers to the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid, and the degree of effort they will exert in this respect”

⁶⁵ Tradução livre de: “[Human motivational to learn] is a complex phenomenon involving a number of diverse sources and conditions. Some of the motivational sources are situation-specific, that is, they are rooted in the student's immediate learning environment, whereas some others appear to be more

Portanto, concluo, informada pelas referidas contribuições, que noções relacionadas com motivação são: motivo, objetivos, desejo, interesse, escolha, ação, esforço, persistência e dependência do contexto, isto é, de situações específicas, como, por exemplo, a sala de aula e as experiências passadas dos estudantes. Desse modo, pode-se concluir que motivação é um processo dinâmico, manifestado em relação a vários fatores internos associados a diferentes fatores contextuais. Variáveis motivacionais, cognitivas e emocionais formam padrões coerentes e, como tal, funcionam como totalidades (DÖRNYEI, 2014). Em relação a fatores pessoais internos, entendo, com base nas contribuições de Bandura (1997, 2001), que estes incluem crenças – como a que tem-se de si mesmo, a de autoeficácia, ou seja, a crença da pessoa em sua própria competência – que em última instância, influenciam ação (e motivação). Oxford & Shearin (1994) e Dörnyei (2001, 2014) relacionam motivação para a aprendizagem de línguas à crenças e à expectativa de sucesso. Oxford & Shearin (ibid.) afirmam que a motivação para aprender a língua inclui crenças dos estudantes a respeito de que a aprendizagem da língua os levará a conseguir algo a mais, tal como: “promoção na carreira, satisfação, maior tolerância cultural ” (p. 19), atribuição de significado e valor aos resultados de aprendizagem.

Dörnyei (2001, 2014), por sua vez, sugere que para gerar motivação inicial é necessário cultivar nos estudantes crenças realísticas sobre aprendizagem e sobre sua própria capacidade de aprendizagem de línguas, bem como, aumentar a expectativa dos aprendizes sobre sucesso na aprendizagem.⁶⁶ Isto porque, segundo o autor (2001), muitos estudantes apresentam crenças sobre a aprendizagem “prováveis de serem (pelo menos parcialmente)

stable and generalized, stemming from a succession of the student's past experiences in the social world.”

⁶⁶ Outras ações recomendadas por Dörnyei (2014), com base em Dörnyei (2001), para gerar motivação inicial nos aprendizes são: aumentar seus valores e atitudes em relação a L2, promover a orientação aos seus objetivos, elaborar material pedagógico relevante para os aprendizes.

incorretas” (p. 66)⁶⁷. Dito isto, Dörnyei afirma que há uma lista incontável de crenças prejudiciais à aprendizagem, dentre elas: a crença de que é possível dominar uma língua em poucos meses ou de que mesmo anos de sofrimento na aprendizagem podem não ser suficientes, etc. Dörnyei (2014) recomenda promover atitudes positivas nos aprendizes em relação à aprendizagem de L2, para fomentar a motivação, uma vez que, segundo ele, a motivação não é espontânea em todos os estudantes.

A partir das considerações feitas, defino motivação como mola propulsora para ação que mobiliza objetivos pré-estabelecidos e a consequente seleção de ações para alcançá-los, sustentada pelo emprego de esforço durante a atividade. A motivação de um indivíduo parte de interesse pessoal e de crenças, individuais e coletivas, já que essas guiam ações; dependente do contexto situado e também o influencia, ou seja, a motivação é mediada pelo contexto.

2.4.1 Motivação e sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras

Concernente à aprendizagem de segunda língua, a motivação é considerada por muitas pessoas como um dos fatores determinantes em seu sucesso por incitar engajamento, esforço e perseverança dos alunos na aprendizagem da língua, ideia corroborada por vários pesquisadores (ELLIS, 1994; OXFORD & SHEARIN, 1994; DÖRNYEI, 2001; MASGORET & GARDNER, 2003; HADFIELD & DÖRNYEI, 2013). Em 1975, Rubin⁶⁸ já havia apontado a motivação como uma de três variáveis das quais a aprendizagem bem-sucedida depende. Aptidão e oportunidade são outras duas variáveis destacadas pela pesquisadora (ibid.).

⁶⁷ Tradução livre de: “[Most learners will have certain beliefs about language learning and most of these beliefs are] likely to be (at least partially) incorrect.”(p. 66)

⁶⁸ Rubin, J. What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 1975, v. 09, p 41-51.

Portanto, é fundamental que educadores criem oportunidades aos estudantes, potencializando aquilo que os estudantes trazem para a sala de aula, levando-os à aprendizagem.

Dörnyei (2001), diferentemente de Rubin (ibid.), e de muitos que acreditam que aprendizes bem sucedidos têm habilidades cognitivas especiais, afirma, com base em sua experiência, que 99% dos estudantes realmente motivados são capazes de obter conhecimento da língua, ainda que em níveis funcionais, independentemente de sua aptidão para línguas. O pesquisador (ibid.) lembra que, em relação a aprendizes bem sucedidos, professores de língua intuitivamente os descrevem como estudantes motivados e atribuem entusiasmo, compromisso e persistência ao seu sucesso na aprendizagem. Por outro lado, ele observa que mesmos os aprendizes mais brilhantes, sem a devida motivação, provavelmente não persistiriam o tempo necessário para aprender a língua. Em consonância com Dörnyei (2001), penso que a motivação cumpre papel importante na determinação do sucesso ou fracasso em qualquer situação de aprendizagem.

A literatura sobre estudo de motivação em segunda língua é extensa, apresentando diferentes *frameworks* e modelos na tentativa de descrever a natureza multifacetada do construto. Williams & Burden (1997), por exemplo, apresentam modelo de motivação em L2, no qual os fatores motivacionais são divididos entre fatores internos e externos. Apontam como fatores internos: interesse intrínseco na atividade, valor percebido na atividade, senso de agência, controle, autoconceito, atitudes, outros estados afetivos, período e idade de desenvolvimento, e gênero. Quanto aos fatores externos listam: pessoas significativas, interação com pessoas significativas (pais, professores, colegas), o ambiente de aprendizagem e influências do contexto social mais amplo (tais como normas culturais, expectativas sociais e atitudes).

Dörnyei & Clément (2001, p. 400) apresentam sete dimensões amplas de constituintes motivacionais presentes em vários dos modelos. Na perspectiva de Dörnyei (DÖRNYEI & CLÉMENT, 2001, p. 401), os diferentes modelos de motivação em L2 colocam ênfase em cada uma das sete dimensões, dependendo da maneira como as operacionalizam, e como ligam os diferentes fatores entre si e ao processo geral de aquisição de segunda língua. Essas dimensões são:

- (1) dimensão afetiva/integrativa – relacionada a atitudes, crenças e valores, incluindo variáveis como: integratividade ⁶⁹, motivo afetivo, atitudes em relação à língua, motivação intrínseca, atitudes em relação à aprendizagem de L2, satisfação, e interesse;
- (2) dimensão instrumental/pragmática – referente à fatores extrínsecos, utilitários como, benefícios financeiros;
- (3) dimensão relacionada ao contexto macro, referente a fatores socioculturais e da sociedade, tais como: relações multiculturais, intergrupais, e etnolinguísticas;
- (4) dimensão relacionada a conceito próprio (*self-concept*) – referente a variáveis específicas dos aprendizes, tais como: autoconfiança, autoestima, ansiedade, e necessidade de realização;
- (5) dimensão relacionada a objetivos – envolvendo várias características de objetivos;
- (6) dimensão relacionada ao contexto educacional – referente às características e apreciação do ambiente imediato de aprendizagem (ou seja, da sala de aula) e do contexto escolar;

⁶⁹ *Integrativeness*, no original, refere-se ao desejo do aprendiz de se integrar à cultura da língua alvo.

(7) dimensão relativa a pessoas significativas – referente à influência motivacional de pais, família e amigos.

Essa compreensão das dimensões constituintes de motivação, é importante para o processo de análise de dados referentes às experiências de estudantes bem-sucedidos em L2.

Ushioda (2008) discute sobre motivação provinda de dentro,⁷⁰ com base na contribuição de Deci & Flaste, (1996)⁷¹, referindo-se à motivação intrínseca, considerada de vital importância pelas teorias cognitivas de motivação em aprendizagem. A autora ressalta que teorias cognitivas enfocam padrões de pensamento que moldam engajamento motivado na aprendizagem. Ela contrasta motivação intrínseca e extrínseca, explicando que a primeira refere-se à questão de “fazer algo pela própria recompensa prazerosa autossustentável de alegria, interesse, desafio ou desenvolvimento de conhecimento e habilidades” e a última, à questão de “fazer algo com meio para resultado distinto, como por exemplo: obter uma qualificação, conseguir um trabalho, satisfazer o professor, ou evitar punição” (p. 21). Segundo Ushioda (ibid.), há evidência nas pesquisas sugerindo que a motivação intrínseca promove comportamento espontâneo dos aprendizes, apresenta dinâmica poderosa autossustentável, levando a aprendizagem mais efetiva se comparada a aprendizagem de motivação por fatores extrínsecos. Segundo a pesquisadora, a motivação regulada ou imposta externamente (por professores, colegas, pais, currículo, escola, expectativas da sociedade) pode ter benefícios a curto prazo, enquanto que a motivação interna e autodeterminada, provinda de dentro do aprendiz, tem o potencial de gerar envolvimento na aprendizagem, engajamento em processos criativos e eficientes de pensamento, uso de estratégias para resolução de problemas, etc. Portanto, a motivação intrínseca está associada a experiências

⁷⁰ Motivation from within (no original)

⁷¹ DECI, E. L. & FLASTE, R. *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*. Penguin, 1996.

mais ricas, aumento de criatividade e melhor resolução de problemas. No entanto, a autora adverte que a motivação extrínseca não deve ser considerada inerentemente menos desejável. Antes, afirma (ibid.) que van Lier (1996)⁷² associa bons aprendizes de língua à fatores motivacionais intrínsecos (alegria, senso de desafio, desenvolvimento de habilidades) e à fatores extrínsecos ao processo de aprendizagem (objetivos pessoais e aspirações).

Segundo Oxford & Shearin (1994), a literatura mostra que a motivação influencia diretamente na frequência do uso de estratégias de aprendizagem de língua estrangeira, na interação dos aprendizes com os falantes nativos, na quantidade de insumo recebido na língua estudada e no bom desempenho em testes.

Dentre as várias teorias que relacionam motivação ao desenvolvimento na aprendizagem de língua estrangeira, Oxford & Shearin (ibid.) descrevem quatro campos de teoria de motivação da psicologia geral⁷³, a saber: teorias de necessidade; teorias de instrumentalidade; teorias de equidade e teorias de reforço. Em relação a teorias de instrumentalidade⁷⁴ (de expectativa de valor), as autoras sugerem que os indivíduos engajam-se em atividades instrumentais para alcançar algum resultado de valor, ou seja, tais teorias enfocam as expectativas individuais de receber recompensas. Em seguida, as autoras descrevem três teorias de motivação do campo da instrumentalidade: a teoria de *expectativa*

⁷² van LIER, L. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Harlow: Longman, 1996.

⁷³ Dörnyei (2001) afirma que vários psicólogos, que tratam do construto motivação, apresentam teorias que buscam levantar variáveis-chave que determinariam o comportamento humano. A limitação dessas diferentes teorias, segundo ele, é que elas competem entre si e apresentam visão fragmentada. O pesquisador (ibid.) apresenta quadro sintético com descrição das principais abordagens da psicologia sobre motivação, as quais ainda influenciam o pensamento atual (p. 12).

⁷⁴ Instrumentality Theories (no original). Neste trabalho, escolhi descrever teorias de instrumentalidade, pois, a meu ver, podem informar minha investigação.

de valor de Atkinson, a teoria de *valência, instrumentalidade, expectativa* e a teoria de *estabelecimento de metas*⁷⁵.

A teoria de *expectativa de valor* de Atkinson afirma que:

a adoção de comportamentos orientados para a realização é uma função não somente da motivação para o sucesso, mas também da possibilidade de sucesso (expectativa) e valor de incentivo (às vezes denominado valência) do sucesso. (OXFORD & SHEARIN,1994, p.18)⁷⁶

Por outro lado, experiências prévias de fracasso, segundo as autoras (ibid.), podem acarretar a escolha de tarefas fáceis para evitar o fracasso, pelas quais a falha seria improvável, ou, contrariamente, a escolha de tarefas muito difíceis, pelas quais a falha não seria vergonhosa.

De acordo com Oxford & Shearin (ibid), em relação à teoria de *valência, instrumentalidade, expectativa*, denominada teoria de *VIE*, os aprendizes se perguntam: “(1) O resultado, como o de uma boa nota, apresenta valor (valência)? (2) O resultado irá produzir outras decorrências positivas (instrumentalidade), tais como uma habilidade útil, uma promoção no trabalho ou uma graduação? (3) São minhas ações prováveis de levar ao sucesso (expectativa)?” (p. 19)⁷⁷

Em relação à teoria de *estabelecimento de metas*, as autoras asseguram que para explicar comportamento decorrente de motivação, essa teoria é frequentemente aliada à teoria de instrumentalidade. Explicam que a teoria de estabelecimento de metas propõe que o desempenho do indivíduo é estritamente relacionado aos seus objetivos. Com base em suas

⁷⁵ Atkinson's Expectancy-Value Theory, VIE (valence, instrumentality, expectancy) Theory and Goal_Setting Theory. (no original)

⁷⁶ Tradução livre de: “[...] engagement in achievement-oriented behaviors is a function not only of the motivation for success, but also of the probability of success (expectancy) and the incentive value (sometimes called valence) of success.”

⁷⁷ Tradução livre de: (1) Does the outcome, such as a good grade, have value (valence?) (2) Will the outcome yield other positive results (instrumentality), such as a useful skill, job advancement, or graduation? (3) Are my actions likely to lead to success (expectancy)?

pesquisas, elas afirmam que as diferenças individuais no estilo de aprendizagem afetam diretamente o comportamento de estabelecer metas. Assim, estudantes extrovertidos, orientados para o sentimento, têm maior probabilidade de escolher objetivos que envolvam comunicação entre pessoas. Já estudantes introvertidos, orientados para o pensamento, buscam objetivos que envolvam análise e trabalho individual.

As implicações das referidas teorias, segundo Oxford & Shearin (1994) são as seguintes: a teoria de *expectativa de valor* aponta que as expectativas dos aprendizes de língua sobre seu sucesso ou fracasso são muito importantes na determinação de motivação para aprender a língua. Assim, pode-se concluir que atribuições de sucesso e fracasso em relação à aprendizagem de língua estrangeira pode contribuir na análise de como as experiências passadas de sucesso e de fracasso interferem na motivação e futuro esforço dos aprendizes na aquisição da língua.

As autoras (ibid.) concluem dizendo que as metas dos aprendizes, acompanhadas por *feedback* dos professores e de quaisquer outros recursos que sejam relevantes, determinam a quantidade de energia empenhada, ao que elas se referem como comportamento motivado. Finalmente, apontam que apesar do estabelecimento de metas ter importância extraordinária no estímulo à motivação na aprendizagem de L2, surpreendentemente, pouco tempo e energia são dedicados para isto na sala de aula de L2.

Ter motivação para aprender língua, no entanto, é, segundo Gardner (2006), mais complexo do que simplesmente querer aprender a língua. Para ele, é possível considerar dois tipos de construtos motivacionais, a saber: motivação para aprendizagem de língua e motivação para aprendizagem em sala de aula. Gardner (ibid.) esclarece que a primeira refere-se à motivação para aprender e adquirir uma segunda língua. É característica no indivíduo que busca oportunidades para aprender a língua. É relativamente estável, mas ainda assim,

suscetível à mudança sob certas condições. A segunda, diz respeito à motivação na aula de língua, sendo que vários fatores, tais como: o professor, a atmosfera em sala de aula, o conteúdo do curso, o material e as instalações, bem como, as características pessoais do estudante, têm influência na motivação individual na sala de aula de língua. O pesquisador (ibid.) ressalta que na prática não se pode distinguir entre os dois tipos de motivação, mas que é útil considerar que ambas são operantes.

Gardner (2006) assegura ser possível listar as características de pessoas motivadas, a saber: são direcionadas por objetivos; realizam esforços; são persistentes; são atentas; têm desejos; possuem emoção positiva, são ativas; têm expectativas, demonstram autoconfiança e apresentam motivos.⁷⁸ Aponta que algumas dessas características são de natureza cognitiva, algumas são afetivas e outras comportamentais. Uma pessoa motivada demonstra todos esses aspectos. Em suas palavras: “se alguém está motivado, ele / ela tem razões (motivos) para participar de atividades relevantes, persiste nas atividades, atende às tarefas, mostra desejo de alcançar o objetivo, gosta das atividades, etc.”⁷⁹ (GARDNER, 2005, p. 4)

O pesquisador (2006) afirma que suas pesquisas mostram que é a intensidade da motivação, incorporados aos componentes comportamentais, cognitivos, e afetivos, que se revela importante na aprendizagem de língua estrangeira.

Em relação à característica de indivíduos motivados terem expectativas sobre seus sucessos e fracassos, Gardner (2005) detalha que, “quando eles estão alcançando certo grau de

⁷⁸ Tradução livre de: “[The motivated individual] is goal directed, expends effort, is persistent, is attentive, has desires (wants), exhibits positive affect, is aroused, has expectancies, demonstrates self-confidence (self-efficacy), and has reasons (motives)”. (p.2)

⁷⁹ Tradução livre de: “If one is motivated, he/she has reasons (motives) for engaging in the relevant activities, persists in the activities, attends to the tasks, shows desire to achieve the goal, enjoys the activities, etc.”

sucesso demonstram autoeficácia, são autoconfiantes a respeito de suas realizações”⁸⁰(p. 4). Nessa perspectiva, o estudo de Aragão (2007) destaca pesquisas que associam a “sensação de sucesso, prazer e eficiência na realização das tarefas” [de aprendizagem] à estudantes motivados (p.52) e ao aumento de autoestima e autoconfiança desses estudantes.

Ushioda & Dörnyei (2012, p. 396), na apresentação de revisão do campo de pesquisa em motivação em L2, fazem referência às seguintes fases de pesquisa⁸¹: (a) período psicológico social (1959-1990) – caracterizado pelo trabalho de Gardner e associados no Canadá; (b) período situado cognitivo (durante os anos 90s) caracterizado pelo trabalho com base em teorias cognitivas da psicologia educacional; (c) período orientado pelo processo (na virada do século) – caracterizado pelo interesse na mudança motivacional, iniciado pelo trabalho de Dörnyei, Ushioda e seus colegas na Europa; (d) período sócio-dinâmico (atualmente), caracterizado por preocupação com sistemas dinâmicos e interações contextuais.

Dörnyei (2005) advoga por uma abordagem/paradigma orientado pelo processo, na análise de motivação em relação a comportamentos específicos dos aprendizes e os processos em sala de aula, devido: (a) ao caráter dinâmico atribuído à motivação, pela psicologia motivacional contemporânea, e (b) à variação temporal que influencia o construto. O pesquisador (ibid.) explica que a motivação passa por mudanças contínuas ao longo do tempo. Nessa perspectiva, a motivação não é vista como um atributo estático. Antes, suscetível a flutuações. Dörnyei (2005, p. 23) apresenta modelo de motivação de L2 de Dörnyei & Ottó (1998) e, posterior elaboração de Dörnyei (2000, 2001), o qual busca operacionalizar a concepção de processo na motivação de L2.⁸² Neste modelo, o processo motivacional é separado em segmentos temporais, organizado em ordem de progressão, em três fases

⁸⁰ Tradução livre de: “[...] when they are achieving some degree of success they demonstrate self-efficacy; they are self-confident about their achievements.”

⁸¹ Para descrição detalhada, ver Ushioda & Dörnyei (2012, p. 396).

⁸² Ver modelo processual de motivação em L2 no Anexo 3.

distintas: (1) Estágio pré-acional – fase na qual a motivação deve ser gerada –, caracterizado por seleção de objetivo ou tarefa a ser desempenhada (*Motivação Escolhida*); (2) Estágio Acional – período no qual a motivação deve ser mantida e protegida –, caracterizado pela execução (*Motivação Executiva*); (3) Estágio pós-acional – momento após o término da ação –, marcado pela avaliação retrospectiva dos aprendizes sobre os resultados alcançados (*Motivação Retrospectiva*). Segundo o pesquisador, a motivação pode ser operacionalizada, nos três estágios, pelo próprio aluno ou por um terceiro. A investigação de Bambilra (2009) evidenciou que o modelo de Dörnyei pôde ser operacionalizado para o desenvolvimento de autonomia da estudante pesquisada.⁸³

Mais recentemente, Dörnyei, referido em Ushioda & Dörnyei (2012), argumenta a favor de abordagem da motivação na perspectiva de um quadro de sistemas dinâmicos (*dynamics systems framework*), à luz da teoria de sistemas complexos.

A contribuição de Dörnyei (2005, p. 93) apresenta perspectiva em motivação de L2 – *L2 Motivational Self System*, para reorientar o construto em relação à teoria contemporânea de *self*⁸⁴ e identidade. Em Dörnyei & Ushioda (2009, p. 5), os pesquisadores destacam que essa perspectiva serve para aumentar a compreensão sobre motivação na aprendizagem de línguas em um “mundo moderno globalizado multilíngue, estando em consonância com análises atuais de linguagem e identidade em contextos multilíngues e servindo para iluminar processos subjacentes de motivação nessas análises.

⁸³ Ao discutir, no capítulo do quadro teórico do meu trabalho, sobre o marco de referência de experiências – produto resultante da pesquisa de Bambilra (2009), sob orientação de Miccoli, refiro-me à contribuição de Bambilra (2009), justificando, então, a utilização do referido marco como instrumento de análise das narrativas dos estudantes bem-sucedidos desta pesquisa.

⁸⁴ Noção processual de si, desenvolvida a partir de experiências passadas, presentes e de expectativas de experiências futuras (MICCOLI, 2013, p.92)

Dörnyei (2005, p. 93) ressalta que a língua estrangeira faz parte do “núcleo pessoal do indivíduo”⁸⁵ envolvida na maioria das atividades mentais e importante parte da identidade de uma pessoa. Assim, segundo ele, em consonância com Norton (2000 a), a língua estrangeira é mais do que um simples código de comunicação que pode ser aprendido como outras disciplinas acadêmicas.

Dörnyei (2005, p. 98) ainda esclarece que o conceito estático de autorrepresentações (*self-representations*) gradativamente foi substituído pelo de autossistema (*self-system*), o qual media e controla o comportamento, bem como vários mecanismos, como o de autorregulação. Portanto, as representações dinâmicas do autossistema colocam a noção de *self* como central em motivação e ação, o que gera uma interconexão entre personalidade e psicologia motivacional. Exposto isto, Dörnyei (ibid.) discute a noção de *selves* possíveis, a partir da teoria de psicologia de Markus & Nurius, (1986),⁸⁶ que diz respeito ao ideal de identidade que estudantes poderiam, gostariam ou receariam assumir como falantes da língua estrangeira. Assim, declara que *selves* possíveis são representações de futuros estados, envolvendo pensamentos, imagens e sentidos, sendo manifestações de objetivos e aspirações ou medos de pessoas. A descrição de *selves* possíveis relaciona-se a visões [das pessoas delas mesmas no futuro], causando efeito poderoso motivacional, enfatiza o pesquisador.

Segundo Dörnyei & Ushioda (2011), a tendência atual da pesquisa em psicologia e educação é de considerar que dimensões do meio ambiente têm influência na cognição, comportamento e realização das pessoas. Assim, os pesquisadores (ibid.) afirmam que ultimamente há crescente pensamento que concebe motivação em contexto como um fenômeno individual e social. Entre as influências contextuais sobre a motivação em aprendizagem encontram-se o contexto instrucional (tarefas, materiais, práticas avaliativas,

⁸⁵ Individual's personal core (no original)

⁸⁶ Markus, H. R. and Nurius, P. Possible selves. *American Psychologist*, 41, 1986, p 954–969.

estruturas de agrupamento) e as influências culturais e sociais (professores, grupo de colegas, escola, família, cultura e sociedade). Nesse sentido, Ushioda (2008) afirma que boa aprendizagem de línguas nunca está somente nas mãos de estudantes motivados, dependendo esta das práticas sociais que envolvem o aprendiz. A pesquisadora enfatiza, então, que boa aprendizagem de línguas e motivação são construídas ou restringidas socialmente, não sendo somente influenciadas, de maneira positiva ou negativa, pelo contexto social.

Dörnyei & Ushioda (2011) asseguram que a perspectiva contemporânea para integrar a motivação e o contexto é a sociocultural. Nessa visão, a motivação é compreendida como um fenômeno mediado socialmente e culturalmente situado. É um processo que emerge das interações entre os participantes, contexto e atividade sociocultural. Os autores advertem, no entanto, que a motivação individual não é apenas influenciada por fatores socioculturais situados em um contexto. Os participantes da coletividade definem o contexto sociocultural e moldam suas práticas. “A teoria sociocultural, assim, considera que as pessoas não são apenas produtos, mas também produtores ativos de seu ambiente social e cultural”⁸⁷ (p.34).

Essa visão de motivação adéqua-se à esta pesquisa, uma vez que, os aprendizes são compreendidos como agentes em interações dinâmicas com fatores contextuais em seu processo de aprendizagem e, ainda, pela observação de que a motivação deles para aprender inglês é resultante de um conjunto de experiências, o que será evidenciado na seção dos resultados deste estudo.

Ainda, Ushioda & Dörnyei (2012, p. 403) destacam que na última década a pesquisa em motivação para a aprendizagem de L2 tem sido caracterizada por crescente número de estudos qualitativos que “buscam explorar o processo e a experiência de motivação individual e suas interações dinâmicas com fatores contextuais”. Segundo os pesquisadores, em tais

⁸⁷ Tradução livre de: “Sociocultural theory thus takes the view that people are not just products but also active producers of their own social and cultural environments.”(p.34)

estudos a motivação é definida em termos de pensamentos dos aprendizes sobre sua aprendizagem e sobre o processo de experiências significativas e de como seu pensamento afeta sua motivação e engajamento na aprendizagem.

Nesse sentido, ressalto que investigar as experiências de aprendizagem de sucesso de alunos no contexto da escola, por meio de suas narrativas, tendo como instrumento de análise o marco de referência de experiências de Miccoli & Bambirra (BAMBIRRA, 2009), possibilita a compreensão das experiências de sucesso relacionadas à categoria motivacional.

Ao pesquisar trabalhos com enfoque em experiências bem-sucedidas de estudantes, o estudo de Murphey & Arao (2001) apresenta relação de experiências de sucesso à aumento de motivação. Sua pesquisa embasa-se no trabalho de Bandura (1997) que sugere que "vendo ou visualizando pessoas semelhantes à si mesmos desempenhar de forma bem-sucedida, geralmente, aumenta crenças de eficácia nos observadores, de que eles próprios possuem as capacidades para dominar atividades comparáveis." (p. 87)⁸⁸

Essa investigação foi desenvolvida com 115 estudantes, de língua inglesa como língua estrangeira, em cursos não obrigatórios de inglês em uma universidade japonesa. Os participantes da pesquisa responderam questionários sobre o sucesso prévio de aprendizagem da língua inglesa e seu nível de confiança no desenvolvimento da aprendizagem, antes e depois, do seguinte procedimento: eles assistiram a um vídeo com depoimentos de quatro estudantes um pouco mais velhos que eles, os quais expressavam crenças e atitudes consideradas como facilitadoras para aquisição de segunda língua. Foi solicitado aos participantes que escrevessem suas impressões a respeito desses depoimentos. Os resultados apontaram que muitos estudantes apresentaram mudanças positivas de crenças e de

⁸⁸ Tradução livre de: [Bandura (1997) suggests] "seeing or visualizing people similar to oneself perform successfully typically raises efficacy beliefs in observers that they themselves possess the capabilities to master comparable activities" (p. 87)

comportamento em relação à sua aprendizagem por meio de observação de modelos/exemplos de colegas próximos⁸⁹, ou seja, por meio das histórias bem-sucedidas contadas no vídeo. Constatou-se também que 95 % dos comentários dos participantes sobre os depoimentos no vídeo foram positivos. As crenças pesquisadas, sobre as quais os alunos tinham que expressar concordância ou não, em diferentes níveis, estavam relacionadas com: (1) confiança na aprendizagem da língua; (2) consideração de que erros são inerentes ao processo de aprendizagem; (3) eficácia do estabelecimento de metas de aprendizagem de inglês; (4) diversão ao expressar-se em inglês; (5) possibilidade de os japoneses tornarem-se bons falantes do inglês. Os pesquisadores ainda enfatizaram que, além das mudanças observadas, os estudantes se mostraram mais motivados em seu processo de aprendizagem e que a professora também passou a conduzir aulas mais interativas. Murphey & Arao (ibid.) relatam que os estudantes desse estudo se identificaram com os outros e vislumbraram a possibilidade de eles também se tornarem usuários da língua alvo. Essa investigação explicita a estreita relação entre experiências, crenças e ações, aspectos fundamentais para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem, mostrando que compartilhar experiências de sucesso pode gerar aumento de motivação para buscar experiências semelhantes, em contextos similares.

Ao discorrer sobre implicações da pesquisa para professores e para uma agenda de pesquisa, Murphey & Arao (ibid.), enfatizam que, segundo Barcelos (2000) e Murphey (1996), não há pesquisas suficientes sobre como os professores podem ajudar seus estudantes a cultivar crenças benéficas à aprendizagem de línguas. Eles ressaltam que trazer ao

⁸⁹Tradução livre de: Near Peer Role Models (NPRMs). Nas palavras de Murphey e Arao (2001, p.2), “NPRMs são colegas próximos ao seu nível social, profissional ou de idade e os quais se respeita ou admira. Enquanto se cresce, muitas pessoas experimentam observar outros estudantes ou irmã/irmão um pouco mais velha(o) e modelar seus comportamentos.” (Tradução livre de “Near Peer Role Models (NPRMs, Murphey, 1995, 1996a, 1998) are peers who are close to one's social, professional, and/or age level, and whom one may respect and admire. While growing up, many people experience watching some student or sibling just a few years older and modeling their behavior.”)

conhecimento dos estudantes estratégias e crenças de sucesso de colegas é fundamental para que a excelência se torne contagiante.

Para Murphey & Arao (ibid.) os estudantes precisam vivenciar o sucesso. Nessa direção, acredito que a vivência de experiências de sucesso seja fundamental para a ampliação dessas experiências. Ao experienciar sucesso, os aprendizes [ou professores] são impulsionados a vivenciar outras experiências de sucesso pela natural sensação de satisfação ao alcançar metas. Dessa forma, tornam-se motivados a desenvolver atitudes e ações que beneficiem o processo de aprendizagem. Pela recompensa vivenciada, quando estudantes são capazes de se expressarem de maneira apropriada, engajando-se em determinada prática discursiva, eles buscam outras experiências satisfatórias por produzirem os resultados desejáveis.⁹⁰ Isso não impede que momentos negativos sejam desencadeadores de processos de mudanças que podem resultar em benefícios.⁹¹ No entanto, esse foco está fora do escopo deste trabalho.

Em seguida, discorro sobre a noção de investimento, conceito motivacional desenvolvido por Norton Peirce (1995), Norton (2000), por entender que este pode ser útil para minha pesquisa, uma vez que parto do pressuposto de que os aprendizes investem em autonomia, exercendo agência em busca de sua aprendizagem de língua. Logo após, trato do conceito de agência.

⁹⁰ Conforme a Teoria de Expectativa de Valor de Atkinson (citada em Oxford & Shearin, 1994).

⁹¹ Nesse sentido, Dewey (1933, p.72), ao descrever o processo reflexivo, aponta como primeiro passo uma dificuldade percebida. Para ele, o processo reflexivo consiste de cinco etapas distintas: “(i) uma dificuldade percebida; (ii) sua identificação e definição; (iii) sugestão ou solução possível; (iv) o desenvolvimento pela racionalização dos propósitos da sugestão; (v) observação posterior e experimentação que pode levar a aceitação ou a rejeição.” Tradução livre de: “(i) a felt difficulty; (ii) its location and definition; (iii) suggestion or possible solution; (iv) development by reasoning of the bearings of the suggestion; (v) further observation and experiment leading to its acceptance or rejection.”

2.4.2 Noção de investimento

A noção de investimento concebe o aprendiz de língua como alguém que tem uma história social complexa e desejos múltiplos para aprender e praticar a língua. Segundo Norton (2000), investimento, metáfora da economia, é um construto que sinaliza a complexa relação entre a identidade do aprendiz e seu comprometimento na aprendizagem de língua. O termo identidade é usado por Norton (2000b, p. 5) para se referir a “como uma pessoa compreende seu relacionamento com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e espaço, e como a pessoa compreende as possibilidades para o futuro.”⁹² Para a pesquisadora (ibid., p. 5), “o papel da linguagem é constitutivo da identidade e constituído pela identidade do aprendiz de língua”⁹³, uma vez, que é por meio da língua que uma pessoa negocia o sentido próprio dentro e através de diferentes lugares e em diferentes tempos.

A identidade, assim como a motivação, é construída socialmente. Nesse sentido, Norton e Toohey (2011) afirmam que, mais recentemente, a compreensão sobre identidade de aprendizes de língua é de que ela é fluída, dependente do contexto, produtora de contexto, particularmente de circunstâncias históricas e culturais. Nessa perspectiva, noções relacionadas à identidade como personalidades, estilos de aprendizagem e motivação não são considerados como fixos, unitários, ou descontextualizados.

Inspirada pelo trabalho de Bourdieu (1977, 1991), Norton (2000a) argumenta que a razão dos aprendizes investirem na língua alvo é baseada na compreensão de que eles irão adquirir maior alcance de recursos simbólicos e materiais, os quais, por sua vez, aumentarão

⁹² Tradução livre de: [...] “how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future.”

⁹³ Tradução livre de: “the role of language as constitutive of and constituted by a language learner’s identity”.

seu capital cultural⁹⁴ e poder social. A pesquisadora explica que recursos simbólicos referem-se a língua, educação e amizade enquanto que recursos materiais são referentes a bens materiais, bens imóveis e dinheiro. Ainda, Norton (2000a) afirma que quando o valor do capital cultural dos aprendizes aumenta, a percepção de si mesmos e seus desejos para o futuro são reavaliados, o que evidencia relação entre investimento e identidade.

Assim, um investimento na língua alvo é também um investimento na própria identidade do aprendiz. Norton (2000a) explica que aprendizes, ao falarem a língua alvo, não estão somente trocando informações com outras pessoas, mas que “estão constantemente organizando e reorganizando um sentido de quem eles são e como eles se relacionam com o mundo social” (444). Conclui, enfatizando que, portanto, a noção de investimento busca apreender a relação entre identidade e aprendizagem de língua.

No que diz respeito ao investimento em relação ao contexto, pode-se concluir que o contexto, em que os aprendizes se situam, influencia em seu investimento, em sua motivação para aprender inglês na escola e fora da escola. Outrossim, considero que os aprendizes por se encontrarem motivados modulam o seu contexto.

2.5 Conceito de agência

Agency is either the goal or the result of a person's being-in-the-world.

Duranti, (2004, p. 486)

A palavra agência deriva do substantivo no latim *agentia* que significa uma ação ou atividade. O verbo *agent* ou *agens*, formas do infinitivo *agere*, no latim, significa fazer, agir.

⁹⁴ Norton (2000) coloca que Bourdieu e Passeron (1977) usam o termo capital cultural para referir ao conhecimento e modos de pensamento que caracterizam diferentes classes e grupos em relação a conjuntos específicos de formas sociais.

Wertsch *et al.* (1993) defendem que agência subjaz a maioria dos estudos em psicologia, apesar de ter sido amplamente debatida apenas na área da filosofia. Ressaltam que teorias ocidentais da psicologia consideram agência como atributo do indivíduo, de forma isolada, como se o indivíduo existisse em um vácuo cultural, histórico e institucional. Em contraste, os autores (*ibid.*) argumentam que agência é propriedade de díades ou pequenos grupos, envolvendo “instrumentos culturais ou `meios de mediação`⁹⁵, tais como linguagem na ação humana” (p.337), sendo que a ação humana é mediada por instrumentos disponibilizados por meio da participação nos contextos da sociedade. Assim, asseguram que a unidade básica de agência é definida por indivíduos que operam por meios de mediação⁹⁶. Desse modo, os pesquisadores (*ibid.*) advogam por uma visão de agência, à luz da teoria sociocultural, afirmando que existe agência nos planos de funcionamento “intermental” bem como “intramental”⁹⁷ (p.337). Explicam que as diferentes produções intramentais podem ser moldadas por precursores intermentais diversos. Assim, afirmam que agência humana é “distribuída ou compartilhada socialmente”(p.352) e compreende meios de mediação. Em suas palavras, ainda que o indivíduo aja sozinho, a ação mantém-se socialmente situada pois advém do funcionamento intermental e porque os meios de mediação empregados (por exemplo, o computador) são fornecidos ou restringidos pelo contexto cultural, histórico e institucional.

Segundo Lantolf & Pavlenko (2001), a teoria sociocultural permite-nos explorar os processos e resultados de aprendizagem de línguas. Esses autores destacam a importância de

⁹⁵ Mediational means (no original)

⁹⁶ Individuals-operating-with-mediational-means (p. 352) (no original)

⁹⁷ Terminologia advinda de Vygotsky. Trata-se da noção de que o pensamento desenvolve por meio de funcionamento intermental (ou seja, o pensamento ocorre no social, entre pessoas engajadas em processos interacionais, sociais) e de funcionamento intramental (no plano individual, dentro da criança). Ainda, segundo Vygotsky, para compreender o funcionamento mental do indivíduo é necessário examinar os processos sociais e culturais dos quais ele deriva.

agência na conceptualização das implicações de aprendizagem de línguas, uma vez que essa aprendizagem é conduzida pelo engajamento ativo dos estudantes em uma atividade. Nesse mesmo sentido, van Lier (2008, p.178) afirma que, “de muitas maneiras, o desenvolvimento de L2 é o desenvolvimento de agência por meio de L2.” Lantolf & Pavlenko (ibid.) explicam que os aprendizes e usuários da língua são agentes que interagem com outros agentes, o que elucidaria, segundo eles, o fato de que o processo de aprendizagem produz diferentes resultados para pessoas diferentes. Ainda, os pesquisadores (ibid., p. 148) lembram que “a aprendizagem, na essência, tem a ver com participação mediada.” Acrescentam que a comunidade de prática sociocultural pode ser a sociedade ou cultura, ou uma sala de aula em particular.

Com isto em mente, compreendo que agência é um fenômeno socialmente construído e, em última instância, um exercício decisivo para vivência de experiências bem-sucedidas na aprendizagem. A perspectiva da teoria sociocultural reconhece a importância da agência do estudante nas tarefas e no contexto de aprendizagem e desenvolvimento em seu processo de aprendizagem. Portanto, agência, nesta perspectiva, deve ser foco de pesquisas sobre aprendizagem de línguas que buscam explicar resultados bem sucedidos de aprendizagem, como é o caso desta pesquisa.

De acordo com Breen (2001, p. 07), Lantolf & Pavlenko (2001) asseguram que “o que for significativo para os estudantes moldará a maneira como agem e definem o contexto no qual atuam, bem como, o porquê de agirem dessa maneira”⁹⁸. Essa compreensão de agência humana, tida como construto relacional e dependente do contexto, está diretamente ligada ao significado, sugerindo que “como agentes os aprendizes ativamente se engajam na construção

⁹⁸ Tradução livre de: “[...] what is significant for the learners will shape how they act, how they define the context in which they act, and why they act in the ways that they do.”

dos termos e condições de sua própria aprendizagem”⁹⁹ (p.145). Para Lantolf & Pavlenko (2001, p.146), “é a agência que une a motivação, mais recentemente conceituada como investimento por Norton Pierce (1995), à ação e determina uma miríade de caminhos tomados pelos aprendizes.”¹⁰⁰. Nesse sentido, Murphey & Carpenter (2008) afirmam que “as pessoas capazes de buscar seus objetivos e criar vários caminhos, experimentam um sentimento de empoderamento que pode ser uma das chaves para seu progresso.”¹⁰¹

O conceito de agência é complexo e diverso, cuja tentativa de descrição não se constitui em tarefa simples (AHEARN, 2001; DURANTI, 2004). Ahearn (2001, p. 112), todavia, propõe a seguinte definição: agência é “a capacidade de agir mediada socioculturalmente”¹⁰². Segundo a autora (ibid.), toda ação é mediada socioculturalmente, tanto em sua produção como em sua interpretação”¹⁰³. Portanto, sua definição enfatiza a natureza situada de agência em termos socioculturais e o papel da mediação. A autora ressalta que essa definição é provisória e deixa lacunas, tais como: onde se localiza e quanto a sua característica, seria a agência humana, individual, coletiva, intencional, ou consciente. No entanto, Ahearn (ibid.) ressalta que independente de como agência é definida, são muitas as implicações para a teoria social.

Duranti (2004, p. 453), por sua vez, sugere definição funcional de agência¹⁰⁴, a qual envolve três propriedades: (1) grau de controle sobre o seu próprio comportamento; (2) produção de ações que afetam outras pessoas e a si mesmo; (3) produção de ações sujeitas à

⁹⁹ Tradução livre de: “As agents, learners actively engage in constructing the terms and conditions of their own learning” (Lantolf & Pavlenko, 2001, p. 145)

¹⁰⁰ Tradução livre de: “It is agency that links motivation, more recently conceptualized as investment by Norton Pierce (1995), to action and defines a myriad of paths taken by learners.”

¹⁰¹ Tradução livre de: “People, who are able to pursue their goals and create various pathways, experience a feeling of empowerment that may in itself be one of the keys to their progress.”

¹⁰² Tradução livre de: “the socioculturally mediated capacity to act”

¹⁰³ Tradução livre de: “all action is socioculturally mediated, both in its production and in its interpretation.”

¹⁰⁴ Working definition of agency (no original).

avaliação (por exemplo, em termos da sua própria responsabilidade por um determinado resultado)¹⁰⁵. Afirma que as três propriedades de agência estão interconectadas.

Para Lantolf & Thorne (2006, p. 143), “agência é mais do que controle voluntário sobre o comportamento”¹⁰⁶, sendo esta vinculada à “habilidade de atribuir relevância e significado a coisas e eventos.”¹⁰⁷ Os autores argumentam que são nossas trajetórias históricas que influenciam o que é relevante e significativo para nós. Mais adiante, Lantolf & Thorne (ibid.) definem agência humana, sob a luz da teoria da atividade de Vygotsky, em consonância com Ahearn (2001), como “a capacidade mediada para agir” (p.234), cuja mediação abarca ideologias explícitas, crenças, conduta normativa e esperada, assim como, o estabelecimento de dimensões da prática cotidiana. Os autores (ibid.) explicam que essa capacidade pode ser possibilitada ou restringida por fatores culturais e institucionais e, ainda, pela dinâmica de interação específica que aconteça em determinado momento. Nessa perspectiva, a agência pode ser moldada por nossas trajetórias – culturais e históricas. Ainda, os autores (ibid.) apontam que agência pode ser exercida por indivíduos ou comunidades. Na sala de aula, por exemplo, os estudantes podem agir individualmente ou em grupos ou até mesmo representando a sala toda.

Duff (2012) aponta a centralidade de agência, associada ao construto de identidade, nas pesquisas recentes em aquisição de segunda língua¹⁰⁸, refletindo a visão de que aprendizes

¹⁰⁵ Tradução livre de: (1) “Agency is here understood as the property of those entities (i) that have some degree of control over their own behavior, (ii) whose actions in the world affect other entities’ (and sometimes their own), and (iii) whose actions are the object of evaluation (e.g. in terms of their responsibility for a given outcome).”(DURANTI, 2004, p. 453)

¹⁰⁶ Tradução livre de: “[Agency], (...), is about more than voluntary control over behavior”

¹⁰⁷ Tradução livre de: “[...] the ability to assign relevance and significance to things and events.”

¹⁰⁸ Nessa mesma perspectiva, van Lier (2010) afirma que há uma compreensão crescente de que as noções de identidade e agência são determinantes para o sucesso ou fracasso dos aprendizes de língua. Noções, segundo ele, muito próximas de autonomia. Norton & Toohey (2001) também apontam foco na identidade e agência humana de aprendizes de língua em estudos que consideram o contexto de aprendizagem.

não são apenas participantes ativos (ou passivos) na aprendizagem e uso da língua, sendo capazes de fazer escolhas informadas, influenciar, resistir (como no caso de desistir de um curso ou permanecer em silêncio), embora as circunstâncias sociais possam restringir suas escolhas. Segundo a pesquisadora (ibid.), tais atos ou demonstrações de agência podem ser também considerados atos de identidade e lugar de dinâmicas de poder.

A autora define agência nos seguintes termos:

agência refere-se a capacidade de fazer escolhas, assumir o controle, autorregular, e assim, alcançar objetivos, como indivíduos, conduzindo, potencialmente, para a transformação pessoal ou social ... Uma sensação de agência permite que as pessoas imaginem, assumam, e desenvolvam novos papéis ou identidades (incluindo os de falantes proficientes em L2 ou multilíngues) e agir de maneira concreta em busca de seus objetivos.¹⁰⁹ (DUFF 2012, p.417)

No entanto, ainda que paradoxalmente, resistência ativa a certos comportamentos, práticas ou posicionamentos, assim como, no contexto de aprendizagem, falta de desejo de se comunicar com colegas na língua estudada poderiam ser compreendidas como expressões (e não falta) de agência (VAN LIER, 2008; DUFF, 2012). Ainda, van Lier (2008) assegura que o aprendiz mais ativo não representa “o mais agentivo ou mais bem-sucedido”(p. 179). Isto porque nem todos os atos de agência conduzem à aprendizagem, uma vez que a orientação de comportamentos agentivos específicos tem que estar de acordo com os objetivos de aprendizagem.

Bruner (1996) ressalta que, no ensino e na aprendizagem, agência e colaboração devem ser tratados conjuntamente. Sua noção de agência remete à “tomada de maior controle de sua própria atividade mental” (p.87), enquanto que define colaboração como o

¹⁰⁹ Tradução livre de: Agency refers to people’s ability to make choices, take control, self-regulate, and, thereby pursue their goals as individuals, leading, potentially, to personal or social transformation ... A sense of agency enables people to imagine, take up, and perform new roles or identities (including those of proficient L2 speaker or multilingual) and to take concrete actions in pursuit of their goals. Agency can also enable people to actively resist certain behaviors, practices, or positionings, sometimes leading to oppositional stances and behaviors leading to other identities.

compartilhamento dos recursos das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o autor (ibid.) afirma que “a mente agentiva não é somente ativa por natureza, mas busca diálogo e discurso com outras mentes ativas.” (p.93). Aprendizagem ocorre por meio do processo dialógico e discursivo. Bruner (1996) esclarece ainda que a visão agentiva considera a mente como pró-ativa, orientada para o problema, atentamente focada, seletiva, construtiva e direcionada para metas¹¹⁰ (p.93). Acrescenta, posteriormente, que decisões, estratégias e heurística¹¹¹ são conceitos essenciais da abordagem agentiva à mente. Swain *et al.* (2011), por sua vez, afirmam que “todos os indivíduos são agentivos” (p.149), e que esses “comportam-se de determinadas maneiras de acordo com seus motivos e objetivos” (p.149)¹¹².

Penso que se entendemos que as pessoas não são apenas receptores mas negociam significado em suas interações, sendo construtores ativos do conhecimento, então, podemos caracterizá-los de agentivos.

Van Lier (2010) destaca a natureza humana agentiva ao propor que agência refere-se tanto “às maneiras pelas quais, e às extensões nas quais, uma pessoa é compelida, motivada, permitida, e forçada a *agir*”, quanto, “à pessoa decidindo, querendo, insistindo, concordando e negociando para *agir*”¹¹³ (p. x). Segundo o pesquisador (2008), agência não é compreendida como uma qualidade do indivíduo, mas emerge da interação de indivíduos, grupos ou comunidades com vários propiciamentos, ao se engajarem em atividades propositadas.

¹¹⁰ Tradução livre de: “The agentive view takes mind to be proactive, problem-oriented, attentionally focused, selective, constructional, directed to ends.”

¹¹¹ Heurística refere-se à arte de descobrir. Em métodos educacionais, consiste em fazer descobrir pelos estudantes o que se lhe quer ensinar. (Fonte: Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.)

¹¹² Tradução livre de: “[all individuals] behave in certain ways according to their motives and goals.”

¹¹³ Tradução livre de: [agency] refers to the ways in which, and the extents to which, a person is compelled to, motivated to, allowed to, and coerced to, *act*”, [agency refers equally]“to the person deciding to, wanting to, insisting to, agreeing to, and negotiating to, *act*” (VAN LIER 2010, p. x, emphasis in the original).

Destaca que o aprendiz não recebe informação de forma passiva, antes escolhe ativamente propiciamentos na busca de alguma atividade significativa (VAN LIER, 2008). Em van Lier (2000), o termo propiciamento (*affordance*) é definido como a relação entre um organismo e uma característica particular do seu ambiente. O pesquisador pontua que enquanto um propiciamento permite ação, esta não tem atribuição de gatilho ou de causa de ação. Um propiciamento “depende do que um organismo realiza, o que quer e o que é útil para isso”¹¹⁴ (VAN LIER, *ibid.*, p. 252). Tal afirmação está em consonância com a ideia de Swain *et al.* (2011), em sua definição sobre o conceito de propiciamento: “uma oportunidade; uma propriedade do contexto que oferece a possibilidade de ação para um indivíduo. O ambiente de uma pessoa oferece muitos propiciamentos para a aprendizagem de língua, mas aquelas aceitas e utilizadas dependem dos objetivos pessoais e do que é visto como útil para atingí-los.” (p.149).

O construto propiciamento será essencial nesta pesquisa, pela compreensão de que tal termo remete a possibilidades de ação, em relação recíproca entre pessoas e seu ambiente, neste caso, implicando possibilidades de engajamento de estudantes em oportunidades contextuais que os levam à aprendizagem de inglês.

Murphey & Carpenter (2008) atribuem o envolvimento do estudante em seu processo de aprendizagem ao sucesso do ensino e, assim, defendem o “empoderamento da agência individual”¹¹⁵ dos estudantes como fator fundamental para a ocorrência da aprendizagem de línguas. Esses autores (*ibid.*) referem-se à investigação de Murphey (1999), a qual, em suas palavras, traz evidência de benefício de os professores confirmarem comportamentos favoráveis para a aprendizagem. Ao fazer assim, os professores possibilitam que os

¹¹⁴ Tradução livre de: “[What becomes an affordance] depends on what the organism does, what it wants, and what is useful for it.”

¹¹⁵ Tradução livre de “empowering individual agency” (Murphey & Carpenter, 2008, p.17)

aprendizes possam reconhecer sua própria agência na aprendizagem e, então, se engajarem mais intensamente em tais comportamentos, o que os leva a aprender de maneira mais efetiva dentro e fora da sala de aula.

Percebo que agência, ou capacidade de agir, capacidade latente, compreendida como potencial de ação,¹¹⁶ permite estabelecer a relação entre as ações dos aprendizes, em seus aspectos cognitivos, sociais, afetivos, motivacionais, conceptuais e o contexto sociocultural no qual esses aprendizes estão inseridos, sendo portanto conceito útil à minha investigação. Mais ainda, agência, sob perspectiva da teoria sociocultural, destaca-se neste estudo, pois, com base na assertiva de Donato (2000, p. 47): “uma referência central na teoria sociocultural é de que os aprendizes ativamente transformam seu mundo e não conformam-se a ele simplesmente”¹¹⁷.

Em seguida, apresento o Quadro 2, com conceitos de agência, via teoria sociocultural, descritos anteriormente, para, em uma visão geral, buscar compreensão das características principais do construto, as quais serão proveitosas para análises dos resultados desta investigação.

¹¹⁶ Com base em van Lier (2008), que será discutido à frente neste trabalho.

¹¹⁷ Tradução livre de: “A central concern in sociocultural theory is that learners actively transform their world and do not merely conform to it.”

QUADRO 2- Definições do conceito de agência, via teoria sociocultural

Pesquisador (es)	Definições de Agência	Noções-chave de agência
Wertsch <i>et al.</i> (1993)	Agência é definida por indivíduos que operam por meios de mediação. Agência humana é distribuída ou compartilhada socialmente e compreende meios de mediação.	Operação de indivíduos Contexto social Mediação
Bruner (1996)	Agência remete à tomada de maior controle de sua própria atividade mental	Controle sobre atividade mental
Ahearn (2001)	Agência é a capacidade de agir mediada socioculturalmente.	Capacidade de agir Mediação Contexto sociocultural
Lantolf & Pavlenko (2001)	Agência está diretamente ligada ao significado, sugerindo que “como agentes os aprendizes ativamente se engajam na construção dos termos e condições de sua própria aprendizagem. “é a agência que une a motivação, mais recentemente conceituada como investimento por Norton Pierce (1995), à ação e determina uma miríade de caminhos tomados pelos aprendizes.”	Ligado ao significado Construção ativo da própria aprendizagem Motivação Ação Escolha de caminhos de aprendizagem
Duranti (2004)	Definição funcional de agência envolve três propriedades: (1) grau de controle sobre o seu próprio comportamento; (2) produção de ações que afetam outras pessoas e a si mesmo; (3) produção de ações sujeitas à avaliação (por exemplo, em termos da sua própria responsabilidade por um determinado resultado)	Controle sobre comportamento Produção de ações Ações objeto de Avaliação
Lantolf & Thorne (2006)	“Agência é mais do que controle voluntário sobre o comportamento”, sendo esta vinculada à “habilidade de atribuir relevância e significado a coisas e eventos.” Agência é “a capacidade mediada para agir”, cuja mediação abarca ideologias explícitas, crenças, conduta normativa e esperada, assim como, o estabelecimento de dimensões da prática cotidiana.	Controle sobre comportamento vinculado à atribuição de significado Capacidade mediada para agir Mediação: ideologias, crenças, conduta, dimensões da prática cotidiana
van Lier (2010)	Agência refere-se às maneiras pelas quais, e às extensões nas quais, uma pessoa é compelida, motivada, permitida, e forçada a <i>agir</i> , bem como, à pessoa decidindo, querendo, insistindo, concordando e negociando para <i>agir</i> .	Maneiras de agir dependentes do contexto Intencionalidade para agir
Duff (2012)	Agência refere-se a capacidade de fazer escolhas, assumir o controle, autorregular, e assim, alcançar objetivos, como indivíduos, conduzindo, potencialmente, para transformação pessoal ou social.	Capacidade de fazer escolhas, assumir controle, autorregular, alcançar objetivos Transformação pessoal ou social

Motivação e ação são conceitos interligados, mediados pelo contexto. Isto significa a compreensão de que motivação é um processo que emerge das interações entre os participantes, contexto e atividade sociocultural. Motivação compreende interesse, desejo, decisão, escolha, objetivos, ação, esforço, persistência. Ação, por sua vez, envolve intencionalidade, iniciativa, autonomia, controle, autorregulação, escolha. Já o conceito de mediação abrange influência dos contextos de cultura – que inclui crenças, como a de autoeficácia –, contextos de situação e de interação.

Entendo que a agência dos estudantes emerge de sua interação com vários propiciamentos, isto é, de sua interação com os recursos disponíveis no contexto situado, de suas percepções e uso desses recursos. Agência ainda compreende a capacidade de atribuir relevância e significado à situações e ações, incluindo comportamento agentivo (LANTOLF & PAVLENKO, 2001; LANTOLF & THORNE, 2006).

Portanto, demarco agência de estudantes como sua capacidade de agir, compreendida como potencial de ação, ligada à motivação e ao significado, mediada pelo contexto sociocultural. Estudantes propositados e motivados, atribuindo significado a situações de aprendizagem e ações para aprender, uma vez mediados pelo contexto situado, constroem ativamente sua aprendizagem, ou seja, investem em seu processo de aprendizagem, por meio da escolha e do engajamento em ações que os levam ao alcance de objetivos e transformação pessoal. (AHEARN, 2001; LANTOLF & PAVLENKO, 2001; LANTOLF & THORNE, 2006; VAN LIER, 2008).

Ao pesquisar estudos com enfoque em aprendizagem de segunda língua e agência, foi possível constatar que o estudo de van Lier (2008) examina a noção de agência e suas dinâmicas na sala de aula de línguas. Neste processo, o pesquisador analisa conceitos, que segundo ele, parecem relacionados à agência, tais como controle, iniciativa, autonomia e

motivação. A investigação de Kalaja *et al.* (2011), por sua vez, apresenta relação da natureza dinâmica da agência com as noções de contextos e oportunidades para a aprendizagem. Na próxima seção, discuto essas relações.

2.5.1 Agência e sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras

Nesta seção, descrevo as contribuições de van Lier (2008) e de Kalaja *et al.* (2011) no intuito de iluminar a compreensão sobre agência e aprendizagem de língua no contexto da sala de aula. Isto pode ajudar-nos a criar contextos de aprendizagem favoráveis à sua emergência e desenvolvimento.

O trabalho de van Lier (2008) aponta a dificuldade de observar e analisar agência na sala de aula, devido à complexidade desse construto. Para iniciar discussão sobre evidência de agência no contexto de ocorrência, com o intuito de ampliar sua compreensão, o pesquisador propõe-nos um exercício exploratório. Para tal, apresenta seis extratos, com situações de interação na sala de aula, e segundo ele, intuitivamente, discute sobre exercício de agência dos estudantes nesses momentos, convidando o leitor a refletir sobre suas considerações. Van Lier (*ibid.*) coloca que:

- No primeiro extrato, os estudantes são indiferentes ou minimamente responsivos: o professor na tentativa de iniciar uma discussão obtém apenas um *Yes* como contribuição de um estudante.
- No segundo extrato, os estudantes seguem instruções providas pelo professor: os estudantes estão aprendendo a produzir *websites* e, então, seguem comandos do professor, ou seja, sua agência é mediada por instruções do professor.
- No terceiro extrato, os aprendizes respondem perguntas do professor: o estudante voluntariamente responde a uma pergunta proposta pelo professor para a sala toda.

Neste caso, demonstração de agência revela-se na iniciativa do aprendiz ao escolher responder à pergunta.

- No quarto extrato, os aprendizes fazem perguntas voluntariamente: o estudante toma a iniciativa de fazer uma pergunta, seguida pela explicação do professor, o que gera nova pergunta do mesmo aprendiz: O aprendiz emprega significativa quantidade de agência autoiniciada ao propor perguntas abertas orientadas pelo conteúdo.
- No quinto extrato, estudantes orientam outros estudantes e criam evento de agência colaborativa: o estudante voluntário assiste o colega em passo a passo no processo de elaboração de *links* em uma *webpage*. A iniciativa de instruir requer senso de autonomia do estudante, assim como, a iniciativa de requerer ajuda. No processo de colaboração ensino/aprendizagem, agência é atribuída não somente como resultado de vontade individual sendo caracterizada também como iniciativa colaborativa.
- No sexto extrato, estudantes engajam-se em discussão e criam evento colaborativo de agência: o extrato mostra alto nível de agência dos estudantes em animado debate sobre a natureza da linguagem. Assim como no extrato cinco, são postulados aqui dois tipos de agência: individual e colaborativa.

Van Lier (2008) caracteriza os estudantes, em termos de agência, como: (extrato 1) passivos; (extrato 2) obedientes ; (extrato 3) participantes; (extrato 4) curiosos; (extrato 5) autônomos; (extrato 6) comprometidos. Em relação a estes comportamentos dos estudantes, ressalta que podem ser característicos ou circunstanciais. Se forem circunstanciais, reflito que agência pode (e deve) ser desenvolvida.

Ainda com base na análise dos extratos de interações na sala de aula, o pesquisador (ibid.) afirma que a agência não é propriedade dos estudantes ou algo que eles possuem. Antes, agência revela-se como comportamento, ou seja, é algo que os estudantes fazem e está

situada em um contexto específico. O pesquisador ressalta que tal análise está em consonância com perspectiva da teoria sociocultural e com definição de agência de Ahearn (2001, p. 112): “capacidade de agir mediada socioculturalmente”, caso capacidade não seja sinônimo de competência, no sentido de posse individual, mas seja considerada, esclarece van Lier, como “potencial de ação, mediado por fatores sociais, interacionais, culturais, institucionais e outros fatores contextuais.”(p.171). Para van Lier (2008, p. 171) noções relacionadas à agência são: vontade, intencionalidade, iniciativa, motivação intrínseca e autonomia.¹¹⁹ Afirma que agência é um termo *umbrella* que abriga tais conceitos devido à semelhança entre eles. Na perspectiva de van Lier (2010), uma delimitação das similaridades e das diferenças entre os construtos agência e autonomia seria difícil. Propõe considerá-los como sinônimos, mas tendo em vista que tais conceitos originam-se de diferentes, porém totalmente compatíveis, tradições escolares.

A partir da análise de termos familiares na pesquisa em sala de aula e na linguística aplicada,¹²⁰ o autor (2008) sugere três características centrais de agência relacionada à sala de aula: (1) agência envolve iniciativa ou autorregulação pelo aprendiz ou grupo; (2) agência é interdependente, isto é, media e é mediada pelo contexto sociocultural; (3) agência inclui consciência da responsabilidade pelas próprias ações diante do ambiente, incluindo outras pessoas afetadas.¹²¹ (p. 172).

¹¹⁹ Tradução livre de: “Volition, intentionality, initiative, intrinsic motivation and autonomy”.

¹²⁰ Termos dicotômicos: aprendizagem deliberada – incidental; memória/conhecimento declarativo – procedimental; autonomia – dependência; motivação intrínseca – extrínseca; autorregulado – regulado por outros; autoiniciado – controlado.

¹²¹ Tradução livre de: 1) Agency involves initiative or self-regulation by the learner (or group) 2) Agency is interdependent, that is, it mediates and is mediated by the sociocultural context; 3) Agency includes an awareness of the responsibility for one's own actions vis-à-vis the environment, including affected others.

Para relacionar iniciativa à agência em sala de aula, van Lier (2008) sugere que seja feito por meio de observação das contribuições do aprendiz ao seu contexto, ou seja, da interação em sala de aula. O autor ainda explica que iniciativa dos aprendizes e controle dos professores não são atitudes conflitantes. Controle do professor em termos de estruturação do trabalho e gerenciamento de sala de aula, explica ele. De fato, nesse sentido, o controle do professor facilita a emergência de iniciativa. No entanto, o pesquisador (ibid.) assegura que não é apenas comportamento interativo manifesto que evidencia agência. Nesse sentido, ressalta que a análise de agência, que vai além da análise de iniciativa na interação, requer metodologia de pesquisa com dados narrativos, introspectivos e dialógicos para possibilitar a triangulação da complexidade das múltiplas noções de agência.

O autor conclui afirmando que a promoção de agência depende de fatores como: possibilitar escolha para os aprendizes, dar o direito a eles de fala e de responsabilidade por suas próprias ações, estimular o debate, entre outros. Nesse sentido, van Lier (2008) sugere que abordagens curriculares baseadas em ação, tais como: aprendizagem por meio de projetos, de tarefas podem ser adequadas para fomentar agência.

Kalaja *et al.* (2011), em sua pesquisa, referem-se à natureza dinâmica e contextual de agência por meio do conceito relacional de agência de Edwards (2005)¹²², considerada como a capacidade do participante de trabalhar com outros, que envolve reconhecimento de que a outra pessoa pode ser um recurso, e na natureza posicional de identidade e agência de Holland *et al.* (1998)¹²³.

¹²² Edwards, A. *Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner*. International Journal of Educational Research, 43, 2005, p. 168-82.

¹²³ Holland, D. Lachicotte, W. Skinner, D and Cain, C. *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

A pesquisa ¹²⁴ de Kalaja *et al.* (2011), a qual adotou a perspectiva da teoria sociocultural, investigou, por meio de análise de questionários com perguntas abertas, a agência de aprendizes, em dois contextos: da escola e fora da escola. Os respondentes eram falantes de finlandês como primeira língua, dos quais 116 do total dos respondentes tinham estudado inglês, e 83 deles, estudado sueco, na escola. Para contextualizar, as pesquisadoras destacam que o inglês, embora não seja a língua oficial na Finlândia, tem grande valor social e cultural no país. Quanto à língua sueca, afirmam que essa é amplamente utilizada na mídia e em escolas, bem como, utilizada, em certas regiões do país, no dia-a-dia. Enquanto que o discurso sobre a língua inglesa mostra-se positivo, a língua sueca é considerada, para alguns, como imposta aos falantes de finlandês como primeira língua. Desse modo, as atitudes dos estudantes pesquisados, em relação a aprender o sueco, eram ambivalentes.

Por meio da análise de experiências e crenças subjacentes, na voz desses aprendizes, Kalaja *et al.* (2011) buscaram evidenciar a capacidade de agir deles, mediada por instrumentos ou recursos do contexto, além de observar se os estudantes faziam escolhas que restringiam ou expandiam o contexto, limitando oportunidades de aprendizagem existentes ou criando outras novas. O questionário usado serviu para levantar experiências prévias negativas e positivas de aprendizagem de inglês ou sueco. Os dados foram sujeitos à análise de conteúdo qualitativa, em termos das percepções dos estudantes a respeito da capacidade de agir, ou seja, de agência. As pesquisadoras detalham que a análise das respostas ateu-se às áreas de conhecimento da língua, instrumentos ou recursos relacionando-as à noção sociocultural de agência.

¹²⁴ As pesquisadoras (2011) pontuam que o estudo é parte de um projeto longitudinal intitulado *From Novice to Expert* (KALAJA, ALANEN & DUFVA, 2008), o qual busca examinar a relação de agência e contextos para aprender, enfocando no discurso de estudantes de inglês e de sueco sobre as duas línguas, dentro e fora da escola.

Os resultados evidenciaram que enquanto as experiências de aprendizagem desses estudantes, no inglês e no sueco, dentro do contexto da escola foram similares – memorização dos aspectos formais das línguas, em suas experiências fora da escola, as experiências foram bastante diferentes. Neste último contexto, os estudantes de inglês se mostraram muito mais ativos no exercício de agência na aprendizagem do que os estudantes de sueco.

Na escola, os estudantes, de ambas as línguas, referem-se à aprendizagem de gramática e de vocabulário. Eles mencionam somente livros didáticos, quanto a recursos materiais. Não há referência, em seus relatos de aprendizagem, a recursos sociais (professores e colegas). Segundo as pesquisadoras, tais respostas dos estudantes sobre a aprendizagem, em sala de aula, parecem sugerir que a visão de língua neste contexto se concentra em aspectos formais (palavras e regras gramaticais) a serem dominados em graus mensuráveis, partindo do básico a completo domínio.

Nos relatos dos estudantes de inglês, no contexto fora de sala de aula, a aprendizagem de vocabulário também se destaca, não isoladamente, mas contextualizada, em frases e expressões idiomáticas. Neste contexto, recursos sociais e materiais emergiram nas respostas dos aprendizes. Há também relato de várias experiências de uso real de inglês e da percepção de sua utilidade em diferentes situações. Os estudantes procuraram ativamente novas oportunidades de aprender a língua por meio, principalmente, de assistir a televisão, escutar música, viajar para fora ou encontrar estrangeiros falantes de inglês. Alguns outros aspectos trazidos pelos estudantes foram: coragem para falar e autoconfiança, além da percepção de que, na experiência prática, não precisaram utilizar a gramática totalmente correta.

Em relação aos estudantes de língua sueca, no contexto fora de sala de aula, há também relatos de aprendizagem de vocabulário, de aprendizagem por meio de assistir televisão, filmes, ouvir música, ouvir a canais de rádio, além da inclusão de um recurso

específico: embalagens e rótulos de produtos. No entanto, poucos estudantes relatam que recorreram aos recursos sociais para aprender o sueco.

Ainda, uma questão que aparece nas respostas dos estudantes, de ambas as línguas, refere-se a quanto os estudantes aprenderam de línguas fora da escola. Todos os estudantes de inglês fazem referência à aprendizagem no contexto de fora de sala de aula, enquanto que os estudantes de sueco tiveram experiências mistas; uns asseguram terem aprendido, outros não.

Ao discutir seus resultados, Kalaja *et al.* (2011) evidenciam que há uma variedade de contextos para aprendizagem de segunda língua fora do mundo da escola, e que ela depende principalmente da percepção dos aprendizes e seu desejo de exercitar agência.

As pesquisadoras concluem que a escola parece ser o lugar onde as línguas, inglês e sueco, foram aprendidas em relação à vocabulário e gramática. Fora da escola, todos os estudantes de inglês disseram ter aprendido a língua, referindo-se a mídia como o maior fator de oportunidade de aprendizagem, enquanto que os estudantes da língua sueca não se utilizaram dos propiciamentos prontamente disponíveis para eles: internet, jornais, revistas e literatura. As pesquisadoras entendem que a crença dos estudantes de sueco sobre essa língua [de que a língua é obrigatória],¹²⁵ os discursos nos quais se engajaram sobre a popularidade e utilidade da língua inglesa influenciaram no desejo de buscar oportunidades de aprendizagem, e em última instância, modelaram a agência desses estudantes. Desse modo, elas apontam a importância de discussão, no contexto de aprendizagem de línguas, a respeito de conceptualizações dos aprendizes sobre língua e aprendizagem de línguas.

Finalmente, as pesquisadoras argumentam que parece haver uma lacuna entre o mundo formal de ensino e o uso informal da língua, o que pode levar os estudantes a perderem a oportunidade de usar a língua; o que ocorreu com os estudantes da língua sueca.

¹²⁵ Crença ecoada por discursos sociais dominantes.

Mais ainda, as pesquisadoras enfatizam que os contextos nos quais as línguas são usadas, aprendidas e ensinadas estão em constantes mudanças. Assim, em vista de mudanças sociais e culturais, as práticas tradicionais¹²⁶ de ensino de língua são desafiadas. Segundo elas, existe a necessidade de se tentar preencher a lacuna dos mundos da escola e da não-escola. Nessa perspectiva, apontam o papel crucial dos professores em ajudar os estudantes a buscarem novas maneiras de aprender línguas que vão além do ensino na sala de aula.

Dito isto, concluo aqui, que minha pesquisa, motivada pela necessidade de mudança nos padrões de ação, por práticas compartilhadas pela sociedade brasileira, os quais levam à frustração do processo de ensino/aprendizagem de inglês na escola, pública e particular, investe na possibilidade de criar condições para um novo paradigma – o de que é possível aprender inglês nesse contexto. Para tal, por meio de narrativas orais de experiências de aprendizagem bem-sucedidas busca compreender os elementos que modulam a motivação e a agência desses estudantes para aprender. Complementa essa análise com as observações dos professores sobre a aprendizagem desses alunos para revelar, em relação ao contexto em que se inserem, quais elementos contribuem para o seu sucesso na aprendizagem de inglês na escola.

A seguir, após a explicitação do quadro teórico desta investigação: paradigma social, pesquisa narrativa, conceito de experiência e marco de referência de experiências de aprendizagem de estudantes, motivação associada ao sucesso e agência à luz da teoria sociocultural, apresento a metodologia da pesquisa, descrevendo os procedimentos que serão adotados para se ter acesso às experiências dos aprendizes.

¹²⁶ Kalaja *et al.* (2011) detalham que, na visão cartesiana, ou seja, no modelo racionalista de aprendizagem, ênfase é colocada nas capacidades individuais do aprendiz e o contexto desempenha um papel menor.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a natureza e o formato da pesquisa, o contexto de realização e participantes, os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados, como para a garantia de confiabilidade e credibilidade do estudo.

3.1 Natureza e formato da pesquisa

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza mista: parte qualitativa e parte quantitativa (DÖRNYEI, 2007). Segundo Dörnyei (2007, p.161), “ um estudo de métodos mistos envolve a coleta ou análise de ambos dados quantitativos e qualitativos em um estudo único com tentativas de integrar as duas abordagens em um ou mais estágios do processo de pesquisa.”¹²⁷Esse autor (ibid.) defende que essa combinação possibilita compreensão abrangente de um fenômeno, por meio de investigação de suas diferentes faces. Assim, a motivação para o emprego das análises qualitativas e quantitativas é que elas se complementam à medida que uma permite que se explorem elementos que a outra não revela (DÖRNYEI, 2007).

Mais ainda, segundo Brown & Rodgers (2002), não há uma distinção clara entre os paradigmas qualitativos e quantitativos. Ressaltam que estudos predominantemente qualitativos utilizam-se de números, e que estudos quantitativos podem fazer uso de dados que não sejam numéricos. Tendo isto em mente, utilizo técnicas de análise de ambos paradigmas, na investigação do fenômeno a ser estudado – experiências relatadas nas

¹²⁷ Tradução livre de: “A mixed methods study involves the collection or analysis of both quantitative and qualitative data in a single study with some attempts to integrate the two approaches at one or more stages of the research process.”

narrativas de aprendizes da língua inglesa e percepções trazidas nos depoimentos de seus respectivos professores para obtenção de visão holística do processo de ensino e aprendizagem de inglês que conduz a experiências de sucesso.

O paradigma quantitativo permite uma análise objetiva, na classificação e quantificação das diferentes categorias de experiências mapeadas a partir dos depoimentos dos participantes por meio do marco de referência de Miccoli & Bambirra (BAMBIRRA, 2009). Isto possibilita o levantamento de padrões nas experiências reveladas pelos estudantes, o que leva à identificação dos elementos que contribuem para experiências bem-sucedidas de aprendizagem. O paradigma qualitativo, por sua vez, permite a interpretação e compreensão do significado que os estudantes, e seus respectivos professores, atribuem às suas experiências. Nesse sentido, Krauss (2005, p.763) lembra que “a construção do significado é tarefa da pesquisa qualitativa e reflete os métodos específicos usados no processo de análise de dados qualitativos.” Ressalta, ainda, que o desenvolvimento de temas e enredo de histórias, na análise de dados qualitativos, por meio de palavras e experiências dos próprios participantes, adiciona riqueza aos resultados e revela significado.

No desenvolvimento desta pesquisa, a interpretação e compreensão das experiências bem-sucedidas são feitas a partir dos dados quantitativos levantados nas narrativas coletivas dos estudantes necessários para estabelecer padrões, e das categorias que emergiram nos depoimentos dos professores, com base no trabalho de Liebllich *et al.* (1998), por meio da perspectiva de conteúdo categórico,¹²⁸ analisados qualitativamente. Isto está em acordo com Dörnyei (2007) que afirma que “a investigação quantitativa e qualitativa podem apoiar e informar uma a outra”¹²⁹ (p.42). Assim, a análise quantitativa feita nesta pesquisa direciona e

¹²⁸ Tradução livre de: categorical-content perspective (LIEBLICH *et al.*, 1998).

¹²⁹ Tradução livre de: “Quantitative and qualitative inquiry can support and inform each other.”

complementa a análise qualitativa (cf. STRAUSS & CORBIN, 1998, citado por DÖRNYEI, 2007), o que justifica minha escolha pela abordagem metodológica mista.

Esta pesquisa se caracteriza, também, como descritiva tendo viés interpretativista, segundo Erickson (1986), e André (1995). O caráter descritivo e interpretativo decorre de o trabalho explicitar relações entre experiências (bem-sucedidas) e ações (por meio das quais esses estudantes alcançam sucesso na aprendizagem), descrevendo, ainda, o processo vivenciado pelos aprendizes participantes, ou seja, a natureza de suas experiências. Para tal, faz uso do olhar interpretativo do pesquisador para (co)construir sentido nos diferentes níveis de análise das experiências (JOSSELSO, 2010).

Pode-se afirmar ainda que, de forma a compreender as experiências, a pesquisa adota uma abordagem contextual, sob uma perspectiva êmica. A abordagem contextual se manifesta pelo fato de o contexto ser parte constitutiva das experiências. Já a perspectiva êmica se caracteriza pela documentação da visão dos próprios participantes, ou seja, privilegia o sentido que os aprendizes e seus respectivos professores dão às suas experiências.

Ainda, levando em consideração a natureza da pesquisa, a investigação narrativa serve como método de estudo, uma vez que o foco na narrativa permite organizar a complexidade da experiência e, assim, ampliar o conhecimento sobre os eventos que acontecem em salas de aulas de línguas estrangeiras. As narrativas são tanto o objeto de estudo, como o instrumento para a coleta de dados – das experiências bem-sucedidas de aprendizagem na língua inglesa. Portanto, para descrever o que é observado, faço uso das narrativas dos aprendizes e de seus respectivos professores. O foco da pesquisa volta-se para indivíduos em ação (estudantes e professores), em contexto natural e por um período de tempo – características da pesquisa narrativa.

As narrativas dos professores permitem levantar suas percepções sobre as experiências desses aprendizes, possibilitando, assim, uma visão holística do processo. Assim, trazem elementos que ampliam a visão sobre as experiências bem sucedidas na escola. Mais ainda, servem para corroborar ou não o que se revela nas narrativas dos estudantes, constituindo-se como procedimento para assegurar a triangulação dos dados. A esse respeito, Brown & Rodgers (2002, p. 243) colocam que “na possibilidade de análise dos dados por pelo menos dois pontos de vista, maximiza-se a probabilidade de obtenção de resultados confiáveis pela validação cruzada dos resultados.”

A natureza empírica parte da identificação de experiências vivenciadas pelos estudantes participantes da pesquisa, tendo por base a categorização de experiências de aprendizagem em sala de aula de língua e os temas que emergem da análise sob a perspectiva de conteúdo categórico. Assim, por meio de análise criteriosa dos dados, busco entender e documentar as relações entre os elementos constituintes nas narrativas contadas por esses estudantes e por seus professores.

3.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa contou com a participação de oito estudantes, sendo quatro de escolas da rede pública de ensino e quatro da rede particular, bem como os respectivos professores desses alunos, dois da escola pública e dois da escola particular, da capital de Minas Gerais.¹³⁰ Limitou-se a coleta de dados à oito estudantes, com base na advertência de Lieblich *et al.* (1998), de que o uso de metodologia narrativa resulta em riqueza de dados, e, portanto, em muito trabalho de interpretação, justificando, assim, esse número de participantes.

¹³⁰ Os professores, em suas narrativas, descrevem seu contexto de trabalho, isto é, apresentam características das escolas e revelam-nos sua influência positiva no trabalho deles. Tais dados serão apresentados no capítulo 4 que trata dos resultados da análise dos dados e discussão.

3.2.1 Participantes

Tendo em mente a minha busca por experiências de sucesso na escola, ou seja, do meu interesse em olhar para o que dá certo nesse contexto, indaguei a quatro profissionais, os quais considero muito comprometidos com o processo de ensino, se eles teriam estudantes bem-sucedidos em suas salas de aula, ao que eles responderam prontamente que poderiam indicar vários. Este foi o primeiro critério para participar da pesquisa: profissionais comprometidos com o ensino e disposição para me apresentar alguns alunos bem-sucedidos.

O convite a esses professores e a seleção de seus respectivos alunos, por indicação, caracteriza-se como amostra de conveniência¹³¹ (DÖRNYEI, 2007; DÖRNYEI, & CSIZÉR, 2012). Segundo os autores, o critério fundamental na seleção da amostra é a conveniência ou os recursos do pesquisador. Eles explicam que os participantes são selecionados somente se eles seguem critérios práticos, tais como proximidade geográfica, disponibilidade em determinados horários ou fácil acessibilidade. A escolha por estudantes da própria instituição constitui um exemplo clássico de amostras de conveniência. No entanto, os pesquisadores (ibid.) lembram que a escolha dos participantes obviamente deve relacionar-se ao propósito da investigação.

3.2.1.1 Professores

Os convidados a indicarem alunos têm os pseudônimos Angela, João, Mariana e André. Angela, João e André são professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME- BH), participantes de cursos de formação continuada para professores de língua inglesa, promovidos pela RME- BH, nos quais atuo como consultora para o ensino de língua inglesa desde 2007. Assim, acompanho esses professores ao longo desses anos, embora

¹³¹ Convenience or opportunity sampling (no original).

eles não tenham participado de todos os anos dos encontros de formação, uma vez que, em muitos encontros não puderam se ausentar de suas salas de aula. Ainda assim, pude, observá-los em suas contribuições interessantes durante os momentos de formação, em seus relatos informais sobre boa aplicação de práticas pedagógicas e mesmo em mostra de projetos desenvolvidos por seus alunos. Foi possível perceber, então, que Angela, João e André eram professores que buscavam aperfeiçoamento em seu trabalho, mostrando-se abertos às propostas do curso de formação, bem como, contribuindo para o enriquecimento do grupo de professores de inglês da RME-BH. Havia outros professores nos encontros de formação, com descrição parecida, no entanto, decidi convidar esses três, por outros dois critérios, além do comprometimento com o ensino e disposição para apresentar alunos com experiências de sucesso na escola, a facilidade de acesso às suas escolas e sua localização em bairros de periferia ou classe socioeconômica média. Isto porque a pesquisa exigia escolas em bairros de classe socioeconômica baixa, onde estudantes não têm acesso fácil aos recursos materiais e bens culturais que possibilitam amplo contato com a língua inglesa. O professor André, em especial, além de trabalhar na RME-BH, atua em escola da rede particular.

Em relação à Mariana, professora que leciona exclusivamente em uma escola particular, acompanho seu trabalho há muitos anos. Fomos colegas, por um período de 15 anos, em um curso livre de ensino de inglês, tempo em que trabalhamos juntas em planejamento de aulas, em observações de aulas mútuas e, ainda, em parceria em condução de encontros pedagógicos. Sempre a admirei pelo seu compromisso com a aprendizagem de seus alunos. Os critérios para convidar Mariana, além do comprometimento com o ensino, vêm do fato de ela trabalhar em escola particular, mas em bairro de periferia, atendendo assim às condições para seleção do contexto adequado de localizações das escolas.

Quanto à qualificação desses professores, a professora Angela, que atua na rede pública, é formada em Letras e especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Minas Gerais, e quando da coleta dos dados, acumulava 12 anos de experiência docente. Angela é uma professora que desenvolve projetos com seus alunos, como, por exemplo, de história e música do grupo Beatles, e vez por outra, pede que eu avalie seu plano de ação.¹³² É uma professora entusiasmada que parece acreditar na aprendizagem de inglês na escola. Ela trabalha em uma escola de periferia na região de Venda Nova, em Belo Horizonte, que atende 459 estudantes no terceiro ciclo do ensino fundamental.¹³³

João, também da rede pública, é graduado em Letras, com especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto, acumulando 28 anos de magistério ao participar desta pesquisa. João é um professor que ama usar tecnologia em sala de aula, propondo imediatamente, em sua sala de aula, o que aprende nos cursos de formação, como por exemplo, a elaboração de *voki*¹³⁴ com seus alunos. O professor mantém um *blog* onde coloca as produções de seus alunos.¹³⁵ Ele é muito carismático e, por ser mais velho, é considerado como um tio querido pelos adolescentes. Ele também trabalha em uma escola de periferia na região de Venda Nova, em Belo Horizonte, que atende 348 estudantes no terceiro ciclo no ensino fundamental.

Mariana, da rede particular, é formada em Direito e tem especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Minas Gerais. À época da coleta das narrativas, acumulava 24 anos de prática de ensino de inglês. Mariana é uma professora segura, firme, que ama o que faz e que desafia seus estudantes para aprender inglês. A professora destaca

¹³² Pelo fato de eu acompanhá-la em curso de formação continuada para professores de língua inglesa.

¹³³ O terceiro ciclo do ensino fundamental se refere ao período do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Número de alunos fornecidos pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte.

¹³⁴ <http://voki.com/>; espaço em que os estudantes criam seus avatares e gravam mensagens.

¹³⁵ Endereço do blog do professor, divulgado aqui com sua permissão:

<http://oxiuaiso.blogspot.com.br/search/label/Aulas%20de%20Ingl%C3%Aas>.

que a média de alunos por turma, em sua escola, é de 25, o que segundo ela, facilita o seu trabalho de desenvolvimento da língua. Ela trabalha em uma escola particular, na região periférica de Belo Horizonte, em Venda Nova, que atende aproximadamente 700 alunos do ensino infantil ao ensino médio.

Já André, também formado em Letras, tem especialização na área de Políticas para Juventude pelo Centro Universitário Newton Paiva¹³⁶, e trabalha nos dois contextos escolares, público e particular. Para esta pesquisa, coletei dados de seus alunos e dele referentes à rede particular, uma vez que, esse contexto também me interessava e eu já tinha o consentimento de dois professores da rede pública. O professor informou-me que acumulava 21 anos de experiência docente. É um professor seguro, dinâmico e inovador. Faz uso de tecnologia em sala de aula e desenvolve projetos nos quais a maioria dos estudantes participa ativamente. Ao fazer, casualmente, uma observação de aula do André, foi possível perceber a dinâmica e interação dos alunos na língua estudada. A escola particular que André trabalha, fica na região Nordeste de Belo Horizonte, atendendo cerca de 1030 alunos do ensino infantil ao ensino médio.

Ao falar sobre minha intenção de pesquisa, esses professores aceitaram indicar alunos de suas escolas e participar do estudo contando-me suas percepções sobre seus estudantes. Eles fizeram contato com seus diretores que consentiram na pesquisa. Em visitas às escolas estabeleci contato rápido com os diretores que aprovaram a realização das entrevistas.

A professora Angela, prontamente, me indicou dois alunos, os quais foram selecionados por atender aos critérios para a participação na pesquisa.

O professor João, voluntariamente, indicou-me seis alunos. No entanto, ao entrevistar seus alunos, para comprovar sua proficiência oral, observei que três deles apresentavam muita

¹³⁶ Como trabalho final de curso de especialização, André relata que desenvolveu um projeto intitulado: Influência da Tecnologia na Aprendizagem de Inglês de Alunos da Periferia.

dificuldade para se expressar. Dos três que apresentavam certa proficiência, selecionei dois que elaboraram mais ao narrar sobre suas experiências bem-sucedidas na aprendizagem de inglês.

A professora Mariana apontou dois estudantes, que também cumpriram os critérios estabelecidos e, então, foram selecionados para explicarem suas experiências de sucesso na aprendizagem de inglês.

O professor André, também voluntariamente, me indicou quatro estudantes. Um deles, durante entrevista em inglês, mostra que tem nível avançado de proficiência e que é um autodidata. Por fazer poucas referências a experiências na escola, enfatizando suas ações autônomas fora do contexto escolar, não foi escolhido, pois meu interesse era em ouvir experiências bem-sucedidas, primordialmente, na sala de aula. Os outros três estudantes atendiam ao critério de fluência básica tendo em vista seu histórico de aprendizagem e faziam relatos de experiências de aprendizagem na escola. No entanto, selecionei dois, uma vez que eles elaboraram mais em seu discurso sobre experiências de aprendizagem na escola e fora dela e, ainda, por ser importante ter um número igual a dos alunos escolhidos na escola pública.

3.2.1.2 Estudantes

Para escolher os estudantes participantes nesta pesquisa utilizei o seguinte critério: alunos que se destacassem na disciplina de língua inglesa e não deveriam ter feito ou não deveriam estar inscritos em cursos livres de ensino de inglês. Para atender aos objetivos da pesquisa, tive o cuidado inicial de observar a localização das escolas em que os professores atuavam, pois a pesquisa exigia alunos que estudassem preferencialmente em escolas de periferia.

Os estudantes indicados pelos professores da *rede pública* têm os pseudônimos: Jaqueline, Calebe, Ana Paula e Paulo.

Jaqueline tem 13 anos de idade, na época da coleta das narrativas, e cursa o sétimo ano do ensino fundamental. É o seu segundo ano cursando disciplina de inglês¹³⁷, sendo aluna da professora Angela. Durante a entrevista, para comprovar proficiência na língua, mostra-se um pouco tímida mas consegue responder perguntas de nível elementar em inglês.

Calebe, também aluno da professora Angela, com 13 anos de idade, cursa o sexto ano do ensino fundamental. É o primeiro semestre em que estuda inglês, mas mostra-se à vontade, ao interagir adequadamente em nível iniciante de inglês.

Ana Paula, tem 14 anos de idade, é aluna do professor João, e cursa o nono ano do ensino fundamental – quarto ano em que cursa a disciplina de inglês. Durante entrevista oral, consegue interagir com certa dificuldade, sendo avaliada em nível básico de proficiência.

Paulo, por sua vez, também com 14 anos de idade, aluno do professor João, está no nono ano do ensino fundamental. Na época da entrevista, estudava formalmente inglês há quatro anos. Mostra-se totalmente à vontade com a língua ao interagir comigo. Apresenta nível intermediário de inglês.

Na *rede particular*, os alunos são selecionados com base no mesmo critério, com os pseudônimos: João Marcos, Daniel, Alice e Rogério.

João Marcos, aluno da professora Mariana, com 14 anos de idade, cursa, na época da coleta das narrativas, o nono ano do ensino fundamental. Ele teve a disciplina de inglês desde o quinto ano, portanto, estava no quinto ano de aprendizagem da língua. Apresenta-se muito

¹³⁷ Na rede municipal de educação de Belo Horizonte, a disciplina de inglês é compulsória no currículo escolar, a partir do sexto ano do ensino fundamental.

nervoso, durante a entrevista oral, no entanto, consegue interagir comigo em inglês adequadamente, sendo avaliado em nível intermediário de proficiência.

Daniel, também com 14 anos de idade, aluno da professora Mariana, no nono ano do ensino fundamental, cursa a disciplina de inglês desde o primeiro período da pré-escola. Interage com facilidade na língua, em nível pré-intermediário de proficiência.

Alice, aluna do professor André, tem 15 anos de idade, e cursa o segundo ano do ensino médio – sexto ano de ensino formal de inglês. Mostra muito interesse em desenvolver sua aprendizagem de inglês e durante a entrevista é avaliada em nível pré-intermediário.

Rogério, também aluno do professor André, tem 18 anos de idade, e cursa o terceiro ano do ensino médio. É o seu sexto ano de aprendizagem de inglês. Mostra-se bastante seguro quanto à necessidade do inglês e quanto à sua aprendizagem, talvez pela sua maturidade. Apesar disso, apresenta nível pré-intermediário de proficiência.

3.2.2 Escolas públicas

As duas escolas públicas pertencem a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, encontrando-se em bairros de classe socioeconômica baixa, na região de Venda Nova, em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Uma dessas escolas encontra-se no Bairro Mantiqueira. É uma escola que atende alunos do ensino fundamental e de educação de jovens e adultos, no período da noite. Em 2011, a escola obteve nota 5.3¹³⁸, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹³⁹, valor abaixo do esperado que é 6.0. A outra escola pública situa-se no bairro Rio

¹³⁸ Dados retirados do site: <http://www.portalideb.com.br/escola/186259-emef-pedro-aleixo-dr/ideb>. Acesso em: 31/01/2014

¹³⁹ O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é a "nota" do ensino básico no país. Numa escala que vai de 0 a 10, o MEC (Ministério da Educação) fixou a média 6, como objetivo para

Branco, e também atende alunos do ensino fundamental e de educação de jovens e adultos à noite. A escola, em 2011, obteve nota 6 no Ideb,¹⁴⁰ valor considerado como referência.

3.2.3 Escolas particulares

Dentre as duas escolas do ensino particular, uma encontra-se em bairro de classe socioeconômica baixa, na região de Venda Nova, pertencente à Belo Horizonte, e outra em bairro de classe média da região Nordeste de Belo Horizonte.

A escola particular da região de Venda Nova encontra-se no bairro Candelária, oferecendo à comunidade deste a educação infantil até o ensino médio. A escola ficou na posição 174 entre 244 escolas de Belo Horizonte, as quais ofertam o ensino médio, com base no desempenho de seus alunos, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com nota 572,21, em 2011.

A outra escola particular, na região Nordeste, situa-se no bairro Nova Floresta, oferecendo também da educação infantil ao ensino médio. Por ser uma escola de padres escolápios¹⁴¹, a escola oferece bolsas escolares para estudantes de baixa renda.¹⁴² Essa escola posicionou-se em 59^o lugar, no exame do ENEM, com nota 624,31, em 2011.¹⁴³

o país a ser alcançado até 2021. (Fonte: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/07/01/entenda-o-que-e-o-ideb.htm> Acesso em: 31/01/2014)

¹⁴⁰ Dados retirados do site: <http://www.portalideb.com.br/escola/156129-em-padre-marzano-matias/ideb>. Acesso em: 31/01/2014.

¹⁴¹ Escola pertencente à Ordem Religiosa das Escolas Pias Padres Escolápios.

¹⁴² O professor participante desta pesquisa, inclusive, indica-me um aluno com esse perfil. No entanto, o aluno não foi selecionado, por não atender ao propósito da pesquisa; fato que descrevo na seção 3 Participantes.

¹⁴³ Dados retirados do site: <http://jestudante.blogspot.com.br/2011/09/ranking-completo-das-escolas-de-belo.html#ixzz2s0e90k1O>. Acesso em: 31/01/2014.

3.3 Procedimentos para coleta e análise de dados

Após o consentimento expresso dos pais desses aprendizes e de seus professores, para a realização da pesquisa¹⁴⁴, coletei dados provenientes de: (1) uma entrevista estruturada em inglês com os estudantes para documentar proficiência na língua inglesa;¹⁴⁵ (2) narrativas orais sobre os próprios processos de aprendizagem de inglês e sobre experiências bem sucedidas na aprendizagem desses estudantes; e (3) dois depoimentos de cada professor, dos respectivos estudantes: um sobre suas percepções a respeito daquilo a que eles atribuem o sucesso de seus alunos na língua inglesa; outro sobre as condições oferecidas pela escola para o desenvolvimento do seu trabalho, bem como, suas ações em sala de aula e orientações apresentadas aos estudantes que, sob ponto de vista deles, contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem de inglês. Para tal, desenvolvi roteiro de perguntas para narrativa oral dos aprendizes, sobre suas experiências de aprendizagem, e perguntas para levantar as percepções dos professores.¹⁴⁶

A metodologia de análise de experiências dos estudantes segue os procedimentos adotados em Miccoli (2010). Após a transcrição e leitura detalhada das narrativas orais dos estudantes, identifiquei os componentes experienciais nas narrativas, classificando experiências de acordo com sua natureza – cognitiva, social, afetiva, contextual, pessoal, conceptual e motivacional, segundo marco de referência de Miccoli & Bambilra (BAMBIRRA, 2009). Tais experiências foram quantificadas e representadas graficamente, para observação da ocorrência da natureza das experiências possibilitando, assim, análise das experiências de sucesso relatadas pelos estudantes.

¹⁴⁴ A carta de consentimento livre e esclarecido encontra-se em Anexo 2.

¹⁴⁵ Para documentar a proficiência na língua inglesa dos estudantes participantes desta pesquisa, utilizei de minha experiência de oito anos atuando como coordenadora em curso livre de línguas. Nesta função, eu fazia entrevistas na língua inglesa sistematicamente para alocá-los em turmas de diferentes níveis de ensino vigentes na escola.

¹⁴⁶ Esses instrumentos encontram-se em Anexo 1.

Desse modo, após classificação das narrativas, a tabulação dos dados foi feita. Isto significa a quantificação dos dados de acordo com as categorias de experiências, em percentuais de frequência de ocorrência. Tal procedimento permite a análise que evidencia quais aspectos – cognitivos, sociais, afetivos, contextuais, pessoais, conceptuais e motivacionais se destacam e se relacionam nas experiências narradas pelos estudantes, ao longo do processo de aprendizagem. A partir da classificação e quantificação das categorias de experiências, contidas nas narrativas, é possível levantar quais experiências, sob o ponto de vista dos estudantes, contribuem para o sucesso na aprendizagem de língua inglesa. É possível evidenciar o exercício de agência dos estudantes e suas ações para aprender a língua estudada.

Para analisar as narrativas dos professores, adota-se a perspectiva de conteúdo categórico descrita em Lieblich *et al.* (1998). As pesquisadoras explicam que análise de conteúdo é um método clássico de fazer pesquisa com material narrativo, na psicologia, na sociologia e na educação. Tal análise consiste em “separar o texto em unidades de conteúdo relativamente pequenas e submetê-las a tratamento descritivo ou estatístico”(p. 112). Elas detalham que o propósito da pesquisa, a natureza do material narrativo e a preferência do pesquisador por processos objetivos ou hermenêuticos levam à escolha por um tratamento ou por outro. Neste trabalho, para compreender o sentido das narrativas dos professores utilizei-me dos procedimentos propostos em Lieblich *et al.* (1998), na perspectiva de análise de conteúdo. Portanto, tendo em mente minhas perguntas de pesquisa, após leitura criteriosa das narrativas, identifiquei as categorias que emergiam dos depoimentos dos professores.

Além de marcar as percepções dos professores, conferindo a desejada triangulação dos dados (BROWN & RODGERS, 2002) levantados nas narrativas dos estudantes, ou seja, possibilitando verificação se os professores e estudantes apontam os mesmos elementos que contribuem para que a aprendizagem ocorra, seus depoimentos também serviram de fonte

importante para a compreensão do contexto das experiências bem-sucedidas de aprendizagem dos estudantes pesquisados. Portanto, as asserções trazidas pelos professores permitem-nos a triangulação dos dados, pois elas possibilitam comprovar os elementos que contribuem para experiências de sucessos, apontados pelos estudantes. Mais ainda, possibilitam visão holística do processo. A análise dos dados permite também a comparação entre experiências de alunos nas escolas públicas e particulares, possibilitando constatar se há similaridade ou diferença entre os aspectos das experiências bem-sucedidas nesses dois contextos.¹⁴⁷

Assim, a análise e interpretação dos resultados evidenciados no conteúdo das narrativas servem para iluminar a compreensão das experiências bem-sucedidas de aprendizes, contribuindo para o conhecimento sobre os fatores que podem fazer a diferença no ensino desta língua na escola e, eventualmente, para contribuir para a transformação do paradigma do fracasso frente às evidências de sucesso. Nesse sentido, Krauss (2005) lembra que a análise de dados qualitativos tem o poder de ser instrumento de aprendizagem transformativa, por meio da habilidade de produzir significado, podendo resultar em transformação de perspectivas e ações.

Em seguida, apresento quadro que resume os procedimentos, para coleta e análise dos dados, descritos acima:

¹⁴⁷ A pesquisa de Miccoli (2008) encontra similaridades nos desafios enfrentados nos contextos da escola pública e da privada.

QUADRO 3 - Instrumentos de Coleta de Dados dos Estudantes, Objetivos e Metodologia de Análise de Experiência

Instrumentos para Coleta de Dados Estudantes	Objetivos	Metodologia de Análise
Entrevista estruturada em inglês Narrativas orais sobre os próprios processos de aprendizagem de inglês	Documentar a proficiência na língua inglesa Levantar experiências bem sucedidas de aprendizagem e as explicações dadas pelos estudantes para o seu sucesso	Experiência pessoal de prática com testes de nivelamento de alunos Procedimentos adotados em Miccoli (2010) Uso do marco de referência de Miccoli & Bambilra (BAMBIRRA, 2009)
Instrumentos para Coleta de Dados Professores		
Narrativas orais sobre o processo de aprendizagem dos estudantes Narrativas orais sobre as condições oferecidas pela escola para o desenvolvimento do trabalho, bem como, suas ações em sala de aula e orientações apresentadas aos estudantes que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem de inglês	Coletar percepções dos professores sobre elementos que contribuem para o sucesso de seus alunos na língua inglesa Levantar o contexto para a ocorrência de experiências bem-sucedidas de aprendizagem	Perspectiva de conteúdo categórico descrita em Lieblich <i>et al.</i> (1998)

3.3.1 Confiabilidade das análises

Em relação aos cuidados para assegurar a autenticidade e a credibilidade deste trabalho, adotei a seguinte conduta: (1) coletei narrativas dos estudantes e de seus respectivos professores, (2) após criteriosa leitura e análise, realizei a categorização das experiências dos estudantes, conforme Miccoli & Bambilra (BAMBIRRA, 2009) e levantei os temas das narrativas dos professores, segundo Lieblich *et al.* (1998). Solicitei, então, a outro pesquisador que, (3) analisasse duas das narrativas de estudantes – uma da escola pública e outra da

particular, já analisadas e com as respectivas experiências já categorizadas, que procedesse análise individual, adotando os mesmos procedimentos.

O objetivo das condutas de número 1 e 2 busca obter dados do processo em análise, sob a percepção tanto dos estudantes quanto de seus professores, possibilitando, assim, uma visão holística do processo. O objetivo da terceira conduta visa validar, externamente, a análise dos dados, verificando se as duas análises e respectivas categorizações são coincidentes, ou seja, se os dados foram analisados consistentemente. Esse procedimento busca atender aos critérios de confiabilidade inter-examinadores (HUGHES, 1989; GENESEE & UPSHUR, 1996; DÖRNYEI, 2007, MICCOLI, 2013), essencial para garantir a autenticidade deste estudo.

A validação externa foi realizada por uma pesquisadora que pesquisa experiências, doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG, cuja tese de doutorado utilizou em seu marco teórico, dentre outros, o construto de experiência de Miccoli (1997). A pesquisadora apresentava familiaridade com os procedimentos para a categorização de experiências coletadas por meio de narrativas. Para a validação, as duas análises feitas, minha e da pesquisadora, foram comparadas. Observei significativa coincidência das categorizações o que demonstrou ótimo grau de consistência nas análises. As categorizações não coincidentes foram criteriosamente reavaliadas, havendo, no final, convergência nas classificações em 86%.

Em síntese, para desenvolver esta investigação, a pesquisa narrativa serviu como método de estudo, por possibilitar organizar a complexidade da experiência de aprendizagem, revelando conhecimento sobre os acontecimentos em sala de aula, foco predominante da pesquisa, bem como fora de sala de aula. Assim, as narrativas foram tanto o objeto de estudo, como o instrumento para a coleta das experiências bem-sucedidas de aprendizagem de inglês.

Ainda, no desenvolvimento da pesquisa, a análise e compreensão das experiências bem-sucedidas são feitas a partir dos dados quantitativos levantados nas narrativas dos estudantes, e das categorias que emergiram nas narrativas dos professores, analisados qualitativamente. Portanto, o estudo apresenta natureza mista, isto é, parte qualitativa e parte quantitativa, cuja combinação, segundo Dörnyei (2007), possibilita compreensão abrangente de um fenômeno.

Finalmente, uma vez explicitada a metodologia abordada nesta investigação, apresento e discuto, na próxima seção, os resultados encontrados.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresento a análise da categorização das narrativas coletadas dos estudantes e dos temas levantados nas narrativas dos professores para, então, discutir os resultados encontrados. Este capítulo organiza-se da seguinte maneira: a parte 1 refere-se às narrativas dos estudantes, enquanto que a parte 2 refere-se às narrativas dos professores. Logo após, na parte 3, as categorias de experiências destacadas pelos estudantes são comparadas com as destacadas pelos professores, em seguida, na parte 4, trato do construto de agência, ligado à motivação, evidenciado nas narrativas dos estudantes e corroboradas, ou não, no discurso dos professores. Finalmente, a parte 5 traz análise comparativa da natureza das experiências dos alunos das escolas públicas e particulares.

4.1 Narrativas dos estudantes

4.1.1 Categorias de experiências coletivas destacadas

A partir da identificação e posterior quantificação das categorias de experiências nas narrativas é possível levantar quais experiências são compartilhadas pelos estudantes, revelando sua natureza coletiva e de que maneira contribuem para o sucesso na aprendizagem de língua inglesa. A utilização do marco de referência de Miccoli & Bambilra (BAMBIRRA, 2009), para tal categorização produziu resultados, conforme representados no Gráfico 1.

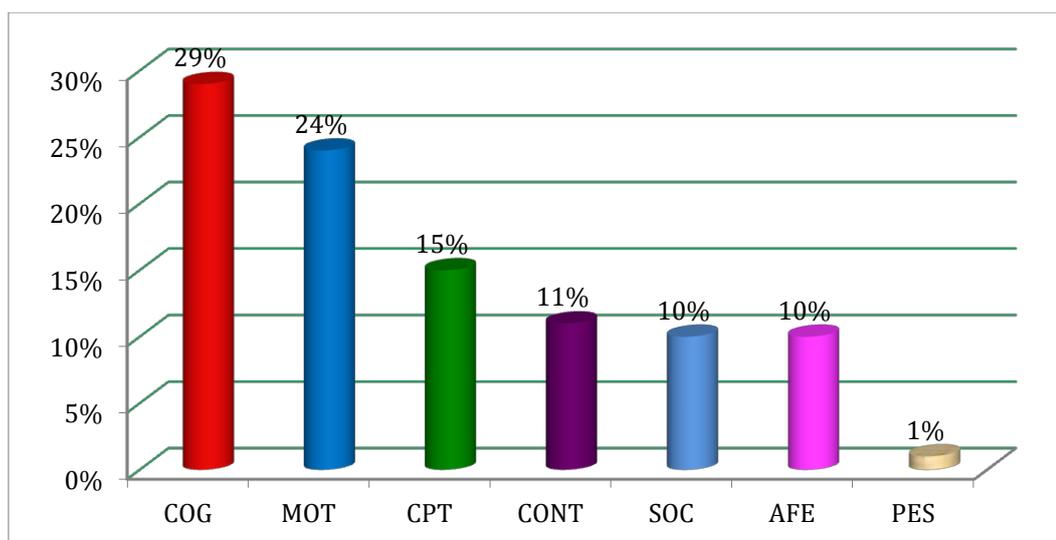


GRÁFICO 1: Categorização da natureza das experiências narradas pelos estudantes

A análise dos dados revela que, no âmbito geral, as experiências diretas de natureza cognitiva (COG) e as de natureza indireta de cunho motivacional (MOT) são aquelas que predominam no discurso dos estudantes quando descrevem seu sucesso na aprendizagem de inglês. As *experiências cognitivas* estão relacionadas ao processo de aprender, entender e adquirir conhecimentos (MICCOLI, 2010), enquanto que as *experiências motivacionais* referem-se a comportamentos de pró-autonomia para aprender a língua (BAMBIRRA, 2009). Esses dois domínios de experiências correspondem a 53% das experiências narradas pelos estudantes.

Nos outros 46% dos dados, destacam-se as experiências indiretas de natureza conceptual (CPT) e contextual (CONT), seguidas pelas experiências diretas de cunho social (SOC) e afetivo (AFE). As *experiências conceptuais* contêm referências a concepções e conceitos sobre o ensino/aprendizagem (MICCOLI, 2010). As *contextuais*, por sua vez, referem-se ao meio em que a aprendizagem acontece (MICCOLI, *ibid.*). Já as *experiências sociais* são referentes à organização da interação e como professores e estudantes se relacionam, enquanto que as *afetivas* se referem ao lado afetivo e emocional (MICCOLI,

ibid.). Finalmente, 1% dos dados corresponde às experiências indiretas que se remetem a questões pessoais (PES). A categoria de *experiências pessoais* inclui experiências anteriores de aprendizagem, de vida pessoal fora da sala de aula, dentre outras (MICCOLI, ibid.).

A análise do Gráfico 1 mostra que, na análise comparativa das experiências coletivas diretas e das indiretas, as categorias de experiências que emergem em sala de aula correspondem 49% do total das experiências relatadas pelos estudantes pesquisados. Observa-se, nesse contexto, que experiências de natureza direta, isto é, referentes aos domínios cognitivo, 29%, social, 10%, e afetivo, 10%, são destacadas no discurso dos estudantes sobre seu processo bem-sucedido de aprendizagem. Já, as categorias de experiências indiretas, isto é, que emergem fora de sala de aula, correspondem 51% do total das experiências relatadas pelos estudantes pesquisados. Constatam-se que nesse contexto predominam referências de natureza motivacional, 24%, conceptual, 15%, contextual, 11% e pessoal, 1%. Tais experiências modulam e influenciam as experiências em sala de aula vivenciadas pelos estudantes. Assim, fatores motivacionais, conceituais, contextuais e pessoais mobilizam as experiências cognitivas, afetivas e sociais dos estudantes. As experiências pessoais representaram apenas 1% dos dados, talvez pela natureza das perguntas feitas aos estudantes.

Essa análise ainda permite compreender que tanto experiências na sala de aula, diretas, quanto fora de sala de aula, indiretas, cujo percentual de diferença é de apenas 2%, contribuem para a aprendizagem, conforme as evidências nas narrativas. Assim, é possível dizer que para explicarem como aprendem inglês, os estudantes pesquisados apontam entrelaçamento, na análise qualitativa, e equilíbrio, em termos quantitativos, de experiências vivenciadas nos contextos de sala de aula os quais se relacionam às experiências de fora de sala de aula.

Os resultados registrados no Gráfico 1, como já dito, demonstram que os estudantes destacam em maior incidência eventos de natureza cognitiva, 29%, significando que os estudantes pesquisados percebem e relatam eventos no contexto da sala de aula que viabilizam sua aprendizagem. Portanto, o ensino em sala de aula revela-se importante para o processo de aprendizagem desses estudantes.

Reflito aqui que algumas perguntas propiciadoras da narração dos estudantes,¹⁴⁸ enfocavam especificamente o contexto da sala de sala e outras a explicação do sucesso na língua sem determinar o contexto. Ao responderem à pergunta sobre como têm aprendido inglês, seis dos oito estudantes mencionaram prontamente a escola, bem como, o contexto de fora de sala de aula como ambientes que propiciam aprendizagem. Outros dois estudantes, diferentemente, enfatizam primeiro um contexto para depois destacar o outro. Calebe, da escola pública, considera primeiramente a escola para, posteriormente, mencionar o contexto de fora de sala de aula, isto é, atribui sua aprendizagem, a princípio, à escola, para só ao longo da narrativa, relacionar sucesso na aprendizagem com aproveitamento de oportunidades contextuais fora da escola, mencionando a influência e oportunidade de interação e aprendizagem com uma parenta:

[Aprendo] Normalmente, nas aulas. Eu sempre quis aprender inglês, eu aproveitei a oportunidade pra aprender o máximo, estudo bastante...

[Excerto 1: Calebe, estudante da escola pública, professora Angela]

Também porque minha tia fala inglês, ela voltou lá da Inglaterra, tirei um tanto de dívida com ela, falei um tanto de coisa. Ela também que é minha influência no inglês, que eu sempre quis falar, e eu vejo que ela fala, eu quero aprender inglês.

[Excerto 2: Calebe, estudante da escola pública, professora Angela]

¹⁴⁸ O roteiro de perguntas para os estudantes e professores encontra-se no Anexo 1, conforme mencionei na seção de metodologia.

O discurso, trazido no excerto 1, aponta a escola como lugar de aprendizagem para o estudante. Revela seu desejo de aprender a língua e de sua agência para aprendê-la. Portanto, relaciona a motivação do estudante ao seu exercício de agência resultando em aprendizagem. Já o excerto 2 mostra o contexto, de fora de sala de aula, como propício à aprendizagem, apresentando pessoa significativa para o estudante, fluente na língua, que o inspira e facilita o seu processo de aprendizagem.

Paulo, também da escola pública, parece, a princípio, não valorizar a escola no seu processo de aprendizagem. No entanto, quando pergunto especificamente sobre sua percepção de aprendizagem de inglês na escola, seu discurso volta-se para a sala de aula, afirmando prestar atenção às aulas, avaliando o ensino do professor como positivo e as atividades em sala de aula como propiciadoras de aprendizagem.

Nas palavras desse estudante:

na escola é só 1h [de aula] e duas vezes na semana então fica meio bagunçado, meio ruim pra aprender muito.

[Excerto 3: Paulo, estudante da escola pública, professor João]

Eu presto bastante atenção nas aulas, os exercícios também ajudam muito, eu gosto muito de aprender e também eu acho que o João¹⁴⁹ ensina bem, explica direito, ele passa alguns vídeos, letras de músicas pra gente cantar, ver como é a letra, depois fazer exercícios com ela. Nos exercícios do livro também você traduz os textos, ele coloca o CD pra tocar no rádio pra gente escutar a pronúncia.

[Excerto 4: Paulo, estudante da escola pública, professor João]

O excerto 3 retrata problema, dificuldade para a aprendizagem da língua devido à carga horária insuficiente para esse processo, reconhecida pelo estudante. No entanto, no excerto 4, ao discorrer sobre sua aprendizagem no contexto da sala de aula, o estudante nomeia elementos, tais como, uso de estratégias, gosto pela aprendizagem, boa prática do professor, e atividades pedagógicas, que contribuem para a sua aprendizagem. Assim,

¹⁴⁹ Pseudônimo.

constata-se que há aprendizagem no contexto da sala de aula, ainda que, segundo ele, seja *meio ruim para aprender muito*, ou seja, esse estudante gostaria de aprender mais na escola. Ainda, o estudante expressa indiretamente o desejo de que houvesse mais aulas de inglês em sua afirmação de que *na escola é só 1h [de aula] e duas vezes na semana*. Muitos estudantes e professores de inglês no Brasil têm o mesmo anseio.

Em suma, nesta investigação, as experiências mapeadas dos oito alunos pesquisados documentam vivência de experiências significativas de aprendizagem de inglês na sala de aula. Portanto, os dados desta pesquisa trazem evidências que não se alinham às trazidas em estudos de GIMENEZ *ET AL.* (2003), PERIN (2003), GASPARINI (2005), UECHI (2006), dentre outros, os quais retratam insucesso ou dificuldades no processo de ensino/aprendizagem de inglês na escola. Os relatos da possibilidade de aprendizagem na escola e a compreensão de como ela é viabilizada podem ser importantes para fomentar outras experiências bem-sucedidas no contexto escolar.

Já a expressiva frequência de referências às experiências de natureza motivacional, 24%, encontrada nesta pesquisa, corrobora os argumentos de educadores e pesquisadores quanto a motivação ser elemento vital na aprendizagem, explicando o sucesso ou o fracasso na aprendizagem de línguas (ELLIS, 1994; OXFORD & SHEARIN, 1994; GARDNER, 2005, 2006; DÖRNYEI & USHIODA, 2011; HADFIELD & DÖRNYEI, 2013). Mais ainda, evidencia ligação entre motivação e sucesso na aprendizagem, expressado por meio de experiências cognitivas e motivacionais, confirmando o que intuitivamente professores de língua afirmam – alunos motivados aprendem a língua estudada.

Os trechos das narrativas de quatro estudantes, nos quais apontam eventos importantes para o seu desenvolvimento na aprendizagem, são uma amostra das experiências coletivas categorizadas, as quais destacam motivação e ação que levam à aprendizagem:

Sempre estar fazendo coisas diferentes, por exemplo, ver séries, eu escuto, aí eu melhora a parte de escutar. Se eu jogo algum jogo e, não tem nada falado, aí eu leio [em inglês], aí eu tô aprendendo palavras novas.

[Excerto 5: João Marcos, estudante da escola particular, professora Mariana]

O que eu não entendia [nas aulas], ou alguma coisa assim que passou, eu tento, vou lá, pergunto. Se não dá pra perguntar [em sala de aula] eu chego em casa, tento buscar com as minhas tias que já são formadas pra saber se elas podem explicar alguma coisa que eu não entendi.

[Excerto 6: Jaqueline, estudante da escola pública, professora Angela]

eu treino [o inglês] durante o banho. Eu também entro em sites estrangeiros de bate papo, aí eu converso com gringos.

[Excerto 7: Paulo, estudante da escola pública, professor João]

Eu, em casa, eu tento uma vez por semana falar em inglês, o dia inteiro com a minha família, a gente fez esse combinado, o dia inteiro falar inglês com todo mundo.

[Excerto 8: Alice, estudante da escola particular, professor André]

Observa-se, nos excertos 5, 6, 7 e 8, que os estudantes investem em autonomia para aprender a língua. São relatos de exercício de agência: *eu escuto, eu leio [em inglês], eu tento, pergunto, eu treino, eu converso com gringos, eu tento uma vez por semana falar em inglês*, que, segundo os estudantes, promovem sua aprendizagem. Observa-se que os estudantes vão em busca de propiciamentos, no contexto de fora de sala de aula, e conseguem incrementar sua aprendizagem.

Os resultados revelam, como discutido na apresentação do Gráfico 1, que, os estudantes ao explicarem como aprendem inglês, atribuem à sua aprendizagem relações moduladas por várias outras experiências de natureza conceitual, afetiva, contextual e social.¹⁵⁰ Isso faz sentido, pois como Miccoli (2013, p. 188) observa, as “experiências são eventos que aninham outros, em contextos de relações e interações, os quais, mesmo inconscientemente, determinam ações subsequentes.” A análise e interpretação do discurso dos estudantes revelam empiricamente esse entrelaçamento entre as experiências vivenciadas

¹⁵⁰ Na próxima seção, apresento excertos que documentam experiências dos vários domínios.

em sala de aula e fora do contexto escolar, lembrando que as experiências são separáveis apenas para fins de pesquisa. Nas narrativas, elas se relacionam umas às outras formando um todo de experiências narradas. Assim, constata-se que os resultados obtidos nesta pesquisa corroboram os das pesquisas de Miccoli (1997, 2000, 2001, 2003, 2007a)¹⁵¹, os quais indicam que o processo cognitivo de estudantes é influenciado por aspectos afetivos, motivacionais, conceituais, sociais, contextuais e pessoais.

Ainda, com base na pesquisa de Miccoli (1997), compreendemos que experiências fora de sala de aula influenciam as experiências originadas em sala de aula e vice-versa. Tomemos, como exemplo, as experiências conceituais sobre o papel do estudante. São experiências indiretas que provavelmente modularam experiências cognitivas de participação e desempenho, ou experiências afetivas de atitudes pessoais, entre outras.

Os seguintes fragmentos das narrativas de quatro estudantes, sobre explicação de seu desenvolvimento na aprendizagem de inglês, explicitam suas concepções sobre o papel do estudante; que tem que prestar atenção às aulas, se comportar, fazer as tarefas escolares, estudar, etc., para ser bem-sucedido na aprendizagem de inglês:

o aluno tem que prestar atenção às aulas, fazer os deveres que vai se tornando mais fácil. Pro meu desenvolvimento? eu acho que uma das primeiras coisas é se comportar bem na sala, e o apoio da família também, que minha família me apoia muito, minha mãe.

[Excerto 9: Jaqueline, estudante da escola pública, professora Angela]

Ah, realmente, é estudar o máximo que eu puder.

[Excerto 10: Calebe, estudante da escola pública, professora Angela]

eu tento me esforçar sempre e é isso, porque eu vim pra escola pra estudar.

[Excerto 11: Ana Paula, estudante da escola pública, professor André]

¹⁵¹ Ver projeto de pesquisa de Miccoli denominado ACCOOLHER em:
<<http://www.veramenezes.com/acolher.pdf>>

É que a professora começou a falar inglês esse ano, daí ela só fala inglês, a gente tem que prestar atenção e procurar saber o que ela tá falando.

[Excerto 12: Daniel, estudante da escola particular, professora Mariana]

Nesses excertos percebe-se que os estudantes assumem responsabilidade no processo de aprendizagem em sala de aula: *estudar, esforçar*, como base no que acreditam ser necessário para aprender: *o aluno tem que prestar atenção, fazer os deveres, comportar-se*.

A seguir, apresento análise mais detalhada, com subcategorias experienciais, em ordem decrescente de frequência encontradas nas narrativas. O intuito é mostrar a análise com os eventos que, sob o ponto de vista dos estudantes, mais contribuem para sua aprendizagem de língua inglesa.

4. 1. 2 Subcategorização da natureza das experiências mais destacadas

O detalhamento da análise das experiências narradas pelos estudantes pesquisados revela o resultado indicado no Gráfico 2.¹⁵² Esses dados mostram que os aprendizes apontam vários elementos promotores de sua aprendizagem bem-sucedida, destacando os mais significativos para a aprendizagem.

¹⁵² Para esta análise foram desprezadas as subcategorias, mapeadas nas narrativas dos estudantes, com ocorrência igual ou menor do que três vezes. A ocorrência de três vezes, no total das experiências mapeadas, representaria apenas 1,3% das experiências.

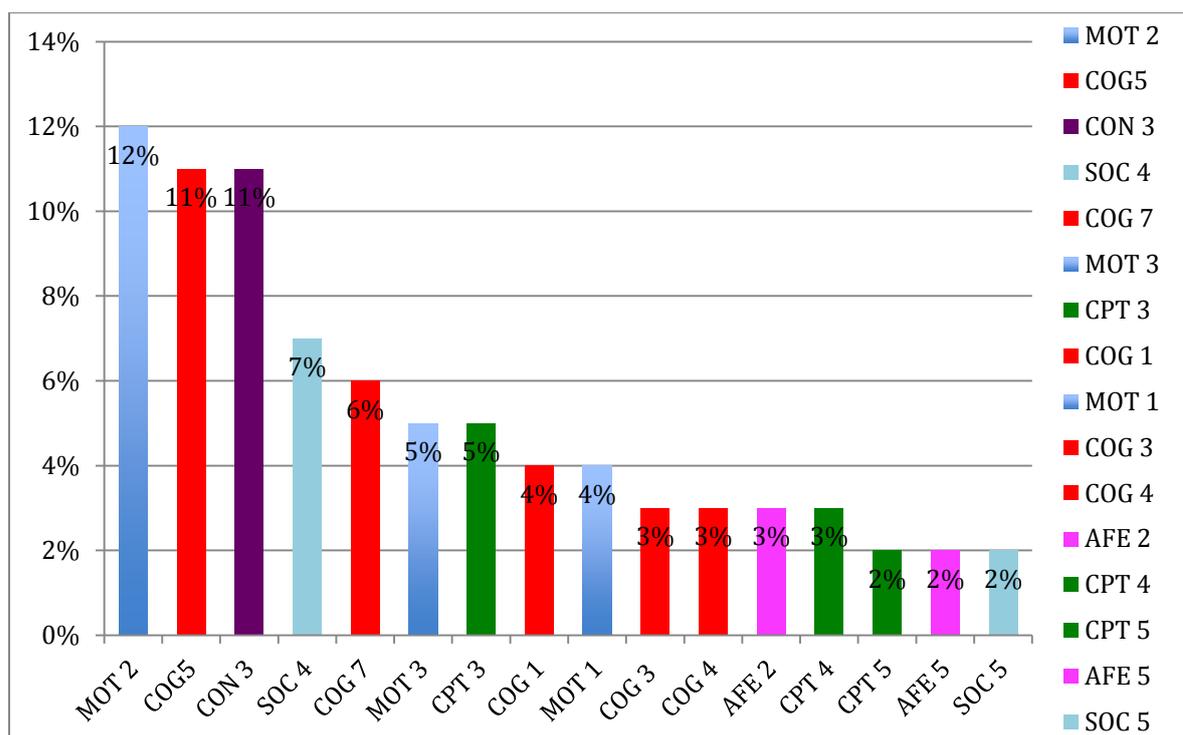


GRÁFICO 2: Subcategorização da natureza das experiências mais destacadas

Conforme Gráfico 2, o investimento em autonomia (MOT2) – experiência indireta de natureza motivacional, a avaliação do ensino e/ou aprendizagem (COG5) – experiência direta de natureza cognitiva e as oportunidades contextuais de uso da língua estrangeira (CON3) – experiências indiretas de natureza contextual, são as mais frequentes nas narrativas dos aprendizes sobre seu processo de aprendizagem.

Logo após essas três primeiras subcategorias, constata-se, com percentuais de frequência similares, as experiências diretas de cunho social e cognitivo, especificamente a prática do professor (SOC 4) e as estratégias dos estudantes para desenvolver aprendizagem (COG 7).

Em seguida, destacam-se questões identitárias (MOT 3) de natureza motivacional e concepções sobre a aprendizagem pessoal (CPT 3) – ambas experiências de natureza indireta, seguidas de referências às atividades em sala de aula (COG 1) – experiências diretas

cognitivas, e aceitação de responsabilidade (MOT 1) – experiência indireta do domínio motivacional.

Com baixos percentuais de frequência, emergem referências à participação e desempenho dos alunos (COG 3) e experiências de aprendizagem (COG 4) – de natureza cognitiva, destacam-se na mesma porcentagem das experiências afetivas de interesse (AFE 2) e das indiretas conceptuais de usabilidade (CPT 4).

Finalmente, há referências esporádicas às concepções do papel do estudante (CPT 5) – experiência indireta de caráter conceptual, às atitudes pessoais (AFE 5) e às experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo (SOC 5), as duas últimas experiências diretas dos domínios afetivo e social.

Como modo sintético dos dados apresentados, a fim de facilitar visualização, trago, a seguir, o Diagrama 1 que retrata treze subcategorias de experiência de maior ocorrência¹⁵³, as quais viabilizam as experiências bem sucedidas de aprendizagem, sob o ponto de vista dos estudantes. A partir desta representação, discuto sua contribuição para a aprendizagem dos alunos.

¹⁵³ Neste diagrama sintético (Diagrama 1), para efeito de representação e visualização, subcategorias de ocorrência menor de que três por cento foram desprezadas.



DIAGRAMA 1 – Principais experiências relacionadas ao sucesso na aprendizagem de língua estrangeira, sob ponto de vista dos estudantes

Nesse diagrama, as experiências que contribuem e explicam o sucesso na aprendizagem de língua¹⁵⁴ estão numeradas de acordo com a frequência dos relatos nos dados, ou seja, com base na análise quantitativa dos dados representados no Gráfico 2.

Assim, ao explicarem seu sucesso, os estudantes primeiramente fazem referência ao seu *investimento em autonomia* (MOT 2), às experiências contextuais relativas a

¹⁵⁴ As cores utilizadas, na representação das experiências, neste diagrama, seguem o padrão das cores usadas para os diferentes domínios de experiências representados nos Gráficos 1 e 2. Assim, a cor azul refere-se aos elementos do domínio motivacional, a roxa aos do domínio contextual, a cor vermelha refere-se aos elementos do domínio cognitivo, a cor azul claro aos elementos do domínio social, a cor verde aos do domínio conceptual e a cor rosa aos elementos do domínio afetivo.

oportunidades de uso da língua fora de sala de aula (CON 3) e às experiências de avaliação positiva de aprendizagem em sala de aula (COG 5).

Para aprender autonomamente, possibilitados por oportunidades contextuais de uso da língua, eles contam, por exemplo, que assistem a séries na televisão, em inglês, buscando compreendê-las, utilizando-se de estratégias para isso, tais como, recorrendo ao dicionário e ao professor para entender o significado de palavras. Os seguintes excertos comprovam isto, especificando as subcategorias a que se referem:

Bom, eu vejo TV, aí eu ouço (...), eu procuro novas palavras, daí quando eu tenho dúvida eu vou ao dicionário Inglês-Português MOT 2 (Investimento em autonomia) ou eu vou à professora aqui. COG 7 (Estratégia de aprendizagem)

[Excerto 13: João Marcos, estudante da escola particular, professora Mariana]

Ah, eu acho que a televisão ajuda, você ouvir alguns programas, uma série tipo House, que são em inglês, não são traduzidos, só com legenda, CON 3 (Experiências relativas à língua estrangeira) daí a gente acaba percebendo [o inglês]. (...) Que daí eu escuto inglês (...) traduzindo com a legenda. MOT 2 (Investimento em autonomia)

[Excerto 14: Daniel, estudante da escola particular, professora Mariana]

Ainda, os estudantes investem em autonomia para aprender ao escutarem música em inglês buscando compreendê-las, por meio da leitura da tradução de letras de música, ao cantarem as músicas, ao interagirem com familiares, estabelecendo metas para isto e, também, livremente em interações com amigos na língua alvo com o intuito de praticá-la.

Nas palavras dos estudantes:

Desde pequeno eu sempre escutava música em inglês, CON 3 (Experiências relativas à língua estrangeira) aí eu lia a tradução, eu assistia filmes legendados, seriados na TV legendados, MOT 2 (Investimento em autonomia) aí eu fui me acostumando, daí eu fui aprendendo bem assim algumas palavras e depois já conseguia montar umas frases em inglês, aí eu comecei a falar.

[Excerto 15: Paulo, estudante da escola pública, professor João]

Aí eu comecei a estudar aqui [na escola] (...) aí eu comecei a escutar músicas em inglês, CON 3 (Exp. relativas à língua estrangeira) eu lia a tradução, cantava junto MOT 2 (Investimento em autonomia) e foi assim, aperfeiçoando, sabendo mais o significado das palavras.

[Excerto 16: Ana Paula, estudante da escola pública, professor João]

Eu, em casa, eu tento uma vez por semana falar em inglês, o dia inteiro com a minha família, a gente fez esse combinado, o dia inteiro falar inglês com todo mundo. MOT 2 (Investimento em autonomia) Em jogos online também, que eu jogo, alguns ou na escrita ou na fala ter o inglês, CON 3 (Exp. relativas à língua estrangeira) com amizades também, a gente fica treinando inglês, falando inglês fora da escola. MOT 2 (Investimento em autonomia)

[Excerto 17: Alice, estudante da escola particular, professor André]

São muitas evidências de iniciativas, em engajamento com uso da língua, que resultam em aprendizagem. Tais ações revelam que o contexto em que se situam propicia a aprendizagem, e que eles, ativamente, aproveitam oportunidades contextuais para seu benefício.

É possível observar, que para os estudantes, o uso da língua inglesa é útil ou mesmo necessário em práticas sociais, como, por exemplo, nos relatos de que aprendem inglês para participarem de jogos *online* e terem sucesso como jogadores, ou para interagirem com estrangeiros. Assim, *eles* revelam propósito e motivação para a aprendizagem, estabelecendo relação entre motivo e ação para aprender, corroborando a teoria da atividade (LANTOLF & APPEL, 1994; DONATO, 1994).

Os seguintes fragmentos de narrativas documentam isto:

eu gosto de jogar muito MOT 3 (Questões identitárias) e a maioria dos jogos não tem tradução pra português, a maioria é em inglês, CON 3 (Exp. relativas à língua estrangeira) daí acaba que eu tenho que me esforçar pra aprender (...) eu tenho uma necessidade pra eu entender o jogo, daí eu tenho que aprender as palavras. MOT 1 (Aceitação da responsabilidade)

[Excerto 18: Daniel, estudante da escola particular, professora Mariana]

Eu jogo muitos jogos, principalmente futebol e eu sempre ponho em inglês, aí eu presto atenção. MOT 2 (Investimento em autonomia) Tem jogos no computador que têm muitas palavras em inglês, aí CON 3 (Exp. relativas à língua estrangeira) às vezes eu tenho que pôr a tradução, que eu não entendo uma ou outra palavra, e eu estudo mais ou menos assim.

[Excerto 19: João Marcos, estudante da escola particular, professor Mariana]

É..., na maioria das vezes [o inglês] aparece no dia-a-dia, eu vejo coisas que têm influência direta aqui na gente, cultura dos EUA aqui, filmes, esses negócios, jogos, principalmente jogos, aí você bate de cara com um jogo todo em inglês, CON 3 (Exp. relativas à língua estrangeira) aí você quer saber: “ué ,o que é isso aqui?”. MOT 4 (Estabelecimento de metas)

[Excerto 20: Rogério, estudante da escola particular, professor André]

falar [a língua] um dia, conhecer gente estrangeira, MOT 3 (Questão Identitária) várias vezes já conversei com gringos, acho interessante. CON 3 (Exp. relativas à língua estrangeira)

[Excerto 21: Paulo, estudante da escola pública, professor João]

Quanto à *avaliação de aprendizagem* (COG 5) pelos estudantes de que estão aprendendo a língua na escola, é interessante notar que esses aprendizes sabem apontar claramente o que aprendem nesse contexto. Eles mencionam, por exemplo, atividades de conversação em inglês na sala de aula, as quais promovem o desenvolvimento da habilidade de falar a língua, afirmam que aprendem coisas novas, palavras e expressões na aula de inglês, os verbos, o inglês em nível básico, etc.

Os excertos abaixo comprovam tais afirmações:

Na escola tem muita conversação, COG 1 (Atividades na sala de aula) então, a gente aprende a comunicar melhor. (...) a gente pode conversar, ajuda a comunicar melhor, a falar, a pronúncia. COG 5 (Avaliação do ensino e aprendizagem)

[Excerto 22: João Marcos, estudante da escola particular, professora Mariana]

A escola é um lugar de aprender mesmo, CPT 2 (Concepções sobre aprendizagem) você aprende coisas novas, as palavras, os jeitos, as expressões mesmo, porque, às vezes, só saber as palavras é fácil, mas tem expressões em inglês que a gente não traduz do mesmo jeito, então, a gente aprende expressões novas na escola. COG 5 (Avaliação do ensino e aprendizagem)

[Excerto 23: João Marcos, estudante da escola particular, professora Mariana]

Vir pra escola, porque só com música..., eu não faço nenhum cursinho fora da escola, e só com música você não aprende o necessário, né? CPT 3 (Concepções sobre aprendizagem pessoal) *Você aprende o que tá na música e na escola você aprende palavras e frases em geral.* COG 5 (Avaliação do ensino e aprendizagem)
[Excerto 24: Ana Paula, estudante da escola pública, professor João]

Aqui na escola também, claro, aprendi os verbos, como conjugar. Foi isso, desse jeito praticamente, nunca fiz nenhum curso fora da escola. COG 5 (Avaliação do ensino e aprendizagem)
[Excerto 25: Ana Paula, estudante da escola pública, professor João]

Assim, comecei a aprender direito foi quando eu entrei aqui no colégio, COG 4 (experiência de aprendizagem) *porque na escola municipal em que eu estudava não tinha inglês. (...) Na verdade, eu aprendi mais (...) o básico aqui [na escola]* COG 5 (Avaliação do ensino e aprendizagem) *e usando esse básico para ver filmes, seriados, coisas do cotidiano, sabe?* MOT 2 (Investimento em autonomia)
[Excerto 26: Rogério, estudante da escola particular, professor André]

Outros exemplos de avaliação positiva dos estudantes em relação à aprendizagem na escola, encontram-se no desenvolvimento da habilidade de leitura, devido ao método de ensino do professor que leva à aprendizagem sobre o uso de estratégias para compreensão do sentido do texto pelo contexto e da habilidade de escrita, na produção de gênero textual como resultado do trabalho proposto pelo professor.

Os seguintes excertos contam-nos isto:

Eu acho que na escola tem um método muito bom de aprendizagem do inglês, é um método fácil que me ajuda muito a compreender coisas que eu não sei mesmo, CPT 1 (Concepções sobre o ensino) (...) *e pelas aulas do André¹⁵⁵ eu tenho uma noção. Às vezes eu posso não saber o significado correto do que abrange aquilo mas eu tenho uma noção (...) do tema pelo menos, do que está falando. Em textos, (...)às vezes eu não tenho o foco ou não sei o que está falando diretamente, mas eu tenho influências, e pelas influências¹⁵⁶ que eu tenho, que eu acho nos textos, eu consigo saber a ideia principal.* COG 5 (Avaliação do ensino e aprendizagem) (...) [O professor] *Explica, nossa, o André foca muito nesse negócio [de estratégias de leitura.]*
[Excerto 27: Alice, estudante da escola particular, professor André]

¹⁵⁵ Pseudônimo.

¹⁵⁶ Ao perguntar à estudante conte-me sua compreensão sobre influências, ela explica-me que são técnicas de leitura.

Todas as aulas são boas e eu gosto, mas teve um trabalho do ano passado, em que o professor filmou a gente, pediu pra fazer uma receita e trazer preparado para a sala de aula. (...) eu aprendi melhor como se faz uma receita, porque não é falando sem tópicos, né? [referência à organização textual do gênero receita]. Tem que fazer de acordo com uma receita, igual ao português SOC 4 (experiência com a prática do professor)

COG 5 (Avaliação do ensino e aprendizagem)

[Excerto 28: Ana Paula, estudante da escola pública, professor João]

Em relação à referência à *prática do professor* (SOC 4) como propiciadora de aprendizagem, há o relato, por exemplo, do fato de que o professor falar em inglês em sala de aula instiga o interesse pela aprendizagem e da questão de que o professor solicitar que os alunos falem e corrigi-los promove desenvolvimento da fala. Outros exemplos de boa prática pedagógica, segundo os estudantes, referem-se às atividades lúdicas propostas pela professora relacionadas ao uso de inglês e a aulas interativas:

Os trechos das narrativas dos estudantes apresentam tais referências:

(...) daí ela só fala em inglês (...) E a professora falando [em inglês] e ela sempre treina a gente, se a gente erra, ela pede pra falar de novo, SOC 4 (Experiência com a prática do professor) *isso melhora nossa fala* COG 5 (Avaliação da aprendizagem)

[Excerto 29: Daniel, estudante da escola particular, professora Mariana]

eu também gostava muito que a professora brincava com a gente, SOC 4 (Experiência com a prática do professor) *a gente falava inglês,* COG 3 (Participação e desempenho) *daí a gente aprendia bastante.* COG 5 (Avaliação da aprendizagem)

[Excerto 30: Daniel, estudante da escola particular, professora Mariana]

O André¹⁵⁷ também sempre tenta abordar coisas atuais e que têm envolvimento com o que a gente está estudando e que tá acontecendo, então, a gente tem uma noção de como faz coisas. Ele tem muita aula interativa também SOC 4 (Experiência com a prática do professor) *e isso eu acho muito importante para gente.* CPT 1 (Concepções sobre o ensino) *Às vezes ele passa algumas atividades pra fazer em dupla, que a gente tem que responder ou ele faz perguntas pra gente, testes orais, essas coisas assim.* SOC 5 (Exp. em grupos ou dinâmicas de grupos)

[Excerto 31: Alice, estudante da escola particular, professor André]

¹⁵⁷ Pseudônimo.

Quanto ao *uso de estratégias* (COG 7) pelos estudantes para desenvolver aprendizagem, em sala de aula, os alunos referem-se, por exemplo, a repetição de conversações a fim de praticar a fala, ou o uso de comparação de regras da língua materna com a língua alvo.

Sobre desenvolvimento da habilidade oral e explicação sobre sua aprendizagem de inglês, os alunos João Marcos e Paulo detalham:

Em sala de aula, ficar repetindo muito [as conversas], às vezes, em casa, lembro umas palavras e falo inglês, só pra falar COG 7 (Estratégia de aprendizagem)
[Excerto 32: João Marcos, estudante da escola particular, professor Mariana]

Eu presto bastante atenção nas aulas, os exercícios também ajudam muito [na aprendizagem] COG 7 (Estratégia de aprendizagem) COG 1 (Atividades na sala de aula)
[Excerto 33: Paulo, estudante da escola pública, professor João]

Ao discorrer sobre o que aponta como mais importante para o seu desenvolvimento, Rogério conta:

Mais importante é... ,(...),são as regras, igual do português pro inglês, COG 5 (Avaliação do ensino e aprendizagem) *ver como é no inglês e comparar, né? usar, aprender as regras do inglês, porque tem algumas coisas diferentes do inglês pro português. O inglês tem até certas regras que são mais simples.* COG 7 (Estratégia de aprendizagem)
[Excerto 34: Rogério, estudante da escola particular, professor André]

Concernente a *questões identitárias* (MOT 3) e *conceptuais sobre a aprendizagem pessoal* (CPT 3), os estudantes mostram identificação com a língua estudada ao expressarem gosto pela língua e vontade de serem usuários do inglês, como no caso do desejo de um estudante de se comunicar para conhecer gente estrangeira. Ainda, os estudantes apresentam concepções¹⁵⁸ sobre sua aprendizagem, como a de um deles, expressa a crença de que aprende devido ao seu interesse nas aulas de inglês.

¹⁵⁸ Utilizo neste trabalho o termo concepções como sinônimo de crenças, utilizando os termos intercambiavelmente. O marco de referência de Miccoli & Bambirra (2009) apresenta domínio

Os fragmentos de narrativas exemplificam estes fatores sinalizados como promotores de aprendizagem. Ao narrar sobre sua atribuição ao sucesso no inglês, os estudantes Paulo e Ana Paula, apresentam suas reflexões:

Não sei, eu só gosto de aprender e acho importante pra mim, falar um dia, CPT 4 (Usovalia) conhecer gente estrangeira, MOT 3 (Questões Identitárias) várias vezes já conversei com gringos, acho interessante. CON 3 (Exp. relativas à língua estrangeira)
[Excerto 35: Paulo, estudante da escola pública, professor João]

Olha, primeiro, quando eu era pequena eu via minha irmã estudando inglês, CON 3 (Exp. relativas à língua estrangeira) gostava sempre, era legal. É, eu via, eu gostava, sabe? Eu achava legal ela saber falar de um jeito diferente do nosso idioma. MOT 3 (Questões Identitárias)
[Excerto 36: Ana Paula, estudante da escola pública, professor João]

Exemplos de concepções sobre aprendizagem pessoal, expressas pelos estudantes, ao falaram sobre seu processo bem-sucedido de aprendizagem, são: a ideia de que aprende inglês por sua associação do inglês básico aprendido na escola às oportunidades de uso da língua no contexto de fora de sala de aula e, em comparação com sua aprendizagem por meio de música, é na escola que a estudante aprende o ‘necessário’:

Jogo, ajudou muito, jogo RPG, CPT 3 (Aprendizagem pessoal) (...), às vezes cê vai acostumando com as palavras de algum tipo de filme, com o objetivo do jogo, lá vou aprendendo. Na verdade, assim, eu aprendo mais um pouco básico aqui [na escola] COG 4 (Experiência de Aprendizagem), só que também usando esse básico para ver filmes, seriados, coisas do cotidiano, sabe? MOT 2 (Investimento em autonomia) (...)
Juntar o básico com o que você vê no dia a dia. (...) no entretenimento, CPT (Aprendizagem pessoal) você vai comparando o que você aprende, no entretenimento, na televisão, nos seriados e computador também, se você joga algum jogo. Só juntar o que você aprende na escola com o cotidiano. Às vezes você pode ter mais dificuldade ou não, eu acho que eu tive menos dificuldade, né, aprendi mais rápido. Mas ainda falta muita coisa.
[Excerto 37: Rogério, estudante da escola particular, professor André]

conceptual de experiências, portanto, as concepções dos estudantes são categorizadas nesta investigação.

só com música você não aprende o necessário, né? Você aprende o que tá na música e na escola você aprende palavras e frases em geral CPT 3 (Aprendizagem pessoal)
COG 5 (Avaliação do ensino e aprendizagem)

[Excerto 38: Ana Paula, estudante da escola pública, professor João]

Entre outras experiências que explicam o sucesso dos alunos, encontra-se referências à aceitação de responsabilidade como fator de aprendizagem, embasada na convicção de que é sua responsabilidade empreender esforço para aprender.

Os fragmentos, a seguir, mostram isto:

Eu gosto e também me esforçar. Não deixo de lado o que eu tenho que fazer, e querer sempre mais. MOT 1 (Aceitação da responsabilidade) *Eu sempre faço os deveres de casa, os trabalhos eu sempre faço também. Se eu não entendo alguma coisa eu pergunto para o professor, pesquiso, na questão do inglês.* AFE 5 (Atitudes pessoais)

[Excerto 39: Ana Paula, estudante da escola pública, professor João]

E também eu fico muito interessada em saber, MOT 1 (Aceitação da responsabilidade) *por exemplo, as coisas que passam na televisão em inglês, (...)talvez é importante e a pessoa não sabe. Ai eu consultava, queria muito saber inglês pra saber como tava sendo usado no dia a dia.* MOT 2 (investimento em autonomia)

[Excerto 40: Jaqueline, estudante da escola pública, professora Angela]

Em relação às atividades em sala de aula (COG 1), à participação e desempenho dos alunos (COG 3), e à experiências de aprendizagem (COG 4) reveladas como significativas para a aprendizagem em sala de aula, os eventos que ilustram essas subcategorias de experiências, são, por exemplo, produções de escrita (pôsteres) em inglês em sala de aula, a possibilidade de falar a língua nas aulas e o relato do que aprendem na escola.

Os trechos das falas dos estudantes documentam tais eventos:

Os cartazes que os professores expõem na sala de aula, SOC 4 (Exp.com a prática do professor) *eu fico muito curiosa em saber o que quer dizer aqueles cartazes,* AFE 2 (Interesse) *Nessa última vez a Angela e a Helen [professoras]..., nós que produzimos os cartazes, em duplas, em trios, e elas colocaram nas salas.* COG 1 (Atividades na sala de aula) (COG 3 (Participação e desempenho) SOC 5 (Exp. em grupos ou em dinâmicas de grupo)

[Excerto 41: Jaqueline, estudante da escola pública, professora Angela]

Aqui na escola eu aprendo mais a conjugar, formar as frases, COG 4 (Exp. de aprendizagem) só que fora da escola que eu aprendo as palavras [dos jogos].
[Excerto 42: Daniel, estudante da escola particular, professora Mariana]

Quando eu comecei [a estudar inglês} o que mais marcou [na aprendizagem em sala de aula] foi conhecer os verbos, coisa que eu não sabia, isso ai ajudou bastante, COG 4 (Exp. de aprendizagem)
[Excerto 43: Rogério, estudante da escola particular, professor André]

Ainda, ao narrar sobre experiência marcante em sala de aula na questão da aprendizagem, estudantes referem-se a atividades lúdicas, às que `saem da rotina` e são interativas:

[sobre uma experiência que marcou] *Desde pequenininho eu estudo aqui, e eu estudava ali naquela sala [apontando], daí a gente aprendia inglês e eu também gostava muito, AFE 1 (Sentimento) que a professora brincava com a gente, a gente falava inglês, COG 3 (Participação e desempenho) daí a gente aprendia bastante. COG 5 (Avaliação da aprendizagem)*
[Excerto 44: Daniel, estudante da escola particular, professora Mariana]

Todas as aulas são boas COG 5 (Avaliação do ensino e aprendizagem) e eu gosto AFE 2 (Interesse), mas teve um trabalho do ano passado, em que o professor filmou a gente, pediu pra fazer uma receita e trazer preparado para a sala de aula. SOC 4 (Experiência com a prática do professor) (...) Coisas que saem da rotina, como ontem também, teve uma atividade que a gente fez, parecido com bingo, sabe? COG 1 (Atividades na sala de aula)
[Excerto 45: Ana Paula, estudante da escola pública, professor João]

Finalmente, são destacados, como fatores que movem os estudantes à aprender, a expressão de *interesse pela aprendizagem de inglês (AFE 2) e de valor atribuído (CPT 4) à esta língua.*¹⁵⁹

O fragmento, em sequência, relaciona a prática das professoras ao seu interesse, à atribuição de valor, ao uso de estratégias e à avaliação positiva da aprendizagem:

¹⁵⁹ São ainda evidenciadas, no discurso dos estudantes, com ocorrência de 2%, como mostra o gráfico 2, concepções do papel do estudante, de atitudes pessoais e experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo. Elas não foram discutidas, nesta seção, por serem, de pouca frequência.

(...) Um das professoras também, elas falam em inglês quando elas estão dando aula, SOC 4 (Exp. com a prática do professor) aí eu quero saber esses significados, AFE 2 (Interesse) é muito importante isso, CPT 4 (Concepções de Usovalia) aí eu fico, como eu posso dizer, fico querendo saber, aí eu presto atenção COG7 (Estratégia de aprendizagem) e dá certo. COG 5 (Avaliação da aprendizagem)
 [Excerto 46: Jaqueline, estudante da escola pública, professora Angela]

A questão da ênfase no valor atribuído à língua e sua aprendizagem é exemplificada nos excertos que se seguem:

Eu gosto bastante [de inglês] MOT 3 (Questões Identitárias), é diferente, é a língua mundial, é bom saber um pouco dela. CPT 4 (Concepções de Usovalia)
 [Excerto 47: Rogério, estudante da escola particular, professor André]

É sempre bom falar outra língua, porque às vezes você viaja, pode ser numa viagem de emprego ou viagem escolar ou faculdade de inglês que tem algumas promoções, e também acho importante a gente saber falar porque conta no nosso histórico pra alguns trabalhos, você pode arrumar (...) empregos bons. Acho que é importante. CPT 4 (Concepções de Usovalia)
 [Excerto 48: Paulo, estudante da escola pública, professor João]

Ao analisar os elementos do complexo sistema que a aprendizagem representa, destacados no discurso dos estudantes, é possível observar demonstração de sua agência revelada por iniciativa e intencionalidade para aprender inglês [cf. excertos 13 a 17, excertos 32 e 33, excertos 39 e 40], bem como, vontade, motivação e ações [cf. excertos 15 a 21] que os levam a experiências de aprendizagem da língua. Tais elementos são favorecidos pelo contexto situado, ou seja, pelas oportunidades contextuais de interação por meio da língua, as quais os estudantes engajam-se. Sendo a motivação mediada pelo contexto (DÖRNYEI & USHIODA, 2011), observa-se que a motivação dos estudantes emerge de suas interações entre o contexto situado, por meio dos propiciamentos oferecidos pelos professores [cf. excertos 28 a 30, excertos 45 e 46] e atividades socioculturais, do contexto fora de sala de aula, nas quais intencionalmente participam [cf. excertos 15 a 21]. Ainda, a noção de investimento de Norton (1995, 2000) percebida nas ações dos estudantes parece estar ligada à

sua identidade e a seus objetivos. São estudantes que gostam da língua e querem aprendê-la pela atribuição de valor e de uso em ações de linguagem em práticas sociais. [cf. excertos 34 e 35, excertos 46 a 48] .

Os excertos 12, 29 e 46, em especial, chamam a atenção pois contesta a ideia do senso comum de que o professor falar inglês em sala de aula poderia desmotivar os alunos pela possibilidade de eles não compreenderem a língua estudada. Nos trechos, os estudantes pesquisados afirmam ter seu interesse pela língua e sua aprendizagem aumentados devido ao uso de inglês, por seus professores em sala de aula, resultando em uso de estratégia para compreender o sentido do discurso e em desenvolvimento da habilidade oral. A reflexão sobre as experiências dos estudantes pode servir para outros professores fazerem mais uso da língua estudada, em sala de aula, ao compreenderem seu benefício.

Em suma, fica claro, nesta pesquisa, que os estudantes se mostram ativos no exercício de agência para aprender inglês, dentro de sala de aula e fora dela, participando em práticas sociais, que atribuem significado e conferem propósito às suas ações dentro e fora de sala de aula, corroborando as contribuições sobre agência de Ahearn (2001), Lantolf & Pavlenko (2001), Lantolf & Thorne (2006) e van Lier, (2008). Mais ainda, esses resultados corroboram a afirmação de van Lier (2000, p.252): “se o estudante de língua é ativo e engajado, ele irá perceber propiciamentos linguísticos e usá-los em suas ações linguísticas.”

É interessante observar nos resultados apresentados, as concepções desses estudantes em relação: (a) à aprendizagem na escola (como lugar de aprendizagem); (b) à aprendizagem pessoal (consciência sobre próprio processo); (c) ao valor atribuído à aprendizagem (como relevante, útil, interessante); (d) e ao papel de estudante (deve estudar, se esforçar, prestar atenção às aulas); e ações que levam ao processo de aprendizagem bem sucedido. Em outras palavras, nesta pesquisa, os estudantes expressam crenças positivas em relação à sua

aprendizagem, exercendo agência para aprender. Nesse sentido, o estudo de Bambilra (2009, p. 197), evidencia que “experiências são encharcadas pelas crenças”, e que as positivas protegem a autoestima e beneficiam aspectos da aprendizagem autônoma. Nesta pesquisa, os estudantes parecem colocar suas crenças positivas em uso tornando-se bem-sucedidos. Em relação ao estudo de concepções de linguagem e de aprendizagem de língua, Benson & Lor (1999) ressaltam a importância da compreensão das maneiras pelas quais os aprendizes colocam suas crenças em uso.¹⁶⁰

Esses resultados corroboram pesquisas que sugerem que crenças sobre aquisição de segunda língua impactam diretamente as estratégias de aprendizagem, atitude e motivação e o grau de sucesso que os aprendizes alcançam¹⁶¹ (cf. BARCELOS, 2004c). Uma vez que tratamos de alunos bem-sucedidos, os quais expressam crenças positivas sobre sua aprendizagem, a pesquisa valida também a teoria de autoeficácia¹⁶² de Bandura (2001) que propõe que o julgamento que as pessoas fazem de suas habilidades para realizar tarefas específicas ou suas crenças sobre seu senso de eficácia determinam escolhas de atividades, esforço empreendido para realizá-las e persistência para agir em face às dificuldades. Mais ainda, esse pesquisador afirma que “crenças de eficácia são a fundação da agência humana”¹⁶³ (p.10). Argumenta que as pessoas precisam acreditar que podem produzir os efeitos desejados de suas ações para terem incentivo de agir e perseverar. Sendo assim, conclui-se que os estudantes pesquisados possuem crenças de eficácia em sua aprendizagem de inglês, uma vez que exerceram agência para obter sucesso.

¹⁶⁰ Segundo Benson & Lor (1999), a noção de concepção de língua e aprendizagem de línguas é proposta como um nível mais alto de categoria que condiciona crenças específicas. Portanto, concepções e crenças, para esses autores, não são termos sinônimos.

¹⁶¹ Para revisão sobre essas pesquisas em crenças sobre aquisição de segunda língua, ver artigo de Barcelos intitulado *Researching beliefs about SLA: a critical review*. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A.M.F. (eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 7-33.

¹⁶² No original: *Self-efficacy theory* (Bandura, 2001)

¹⁶³ Tradução livre de: “Efficacy beliefs are the foundation of human agency.”

Finalmente, ao voltar ao Diagrama 1, que traz as principais experiências relacionadas ao sucesso na aprendizagem de inglês, observa-se que dentre as treze subcategorias mais destacadas no discurso dos estudantes, sete são relativas à sala de aula – experiências diretas, e seis são concernentes ao contexto de fora de sala de aula – experiências indiretas. As experiências de fora de sala de aula influenciam as experiências de sala de aula (MICCOLI, 2007 b) e, de fato, são inseparáveis.

Assim, ao explicar suas experiências de aprendizagem, os estudantes fazem referências, concernentes ao *contexto escolar*, especificamente sobre ensino e aprendizagem formal da língua, avaliando que o ensino dos professores promove aprendizagem de inglês e apontando claramente o que aprendem em sala de aula. Eles especificam práticas pedagógicas e atividades propostas em sala de aula das quais se beneficiam e descrevem experiências de aprendizagem. Em relação às suas atitudes que levam ao sucesso, sinalizam uso de estratégias de aprendizagem, participação e desempenho nas atividades em sala de aula e seu interesse na aprendizagem da língua.

Em relação ao *contexto de fora de sala de aula*, os estudantes atribuem o seu sucesso à motivação: caracterizado em seu investimento em autonomia, em questões identitárias em relação à língua, em sua aceitação de responsabilidade pela aprendizagem; ao contexto – marcado pelas oportunidades contextuais de uso da língua; e às suas concepções, principalmente, sobre aprendizagem pessoal e sobre atribuição de valor à língua estudada.

Após análise do discurso dos estudantes, passo, a seguir, à análise dos dados coletados nas narrativas dos professores sobre sua compreensão a respeito das experiências de sucesso de seus estudantes, sobre as condições oferecidas pela escola para o desenvolvimento do trabalho, bem como, sobre suas ações em sala de aula e orientações apresentadas aos

estudantes, que em seu entendimento, promovem desenvolvimento da aprendizagem de inglês.

4.2 Narrativas dos professores

Quanto ao levantamento de conteúdos nas narrativas dos professores sobre os estudantes pesquisados, seguindo os procedimentos descritos na perspectiva de conteúdo categórico (LIEBLICH *et al.*, 1998), tem-se que as seguintes categorias de conteúdo emergem, conforme a Figura 2 representa:



FIGURA 2 – Elementos promotores de sucesso na aprendizagem, sob ponto de vista dos professores

Os temas que emergem das narrativas apresentam a visão dos professores, quanto às experiências que modulam o sucesso na aprendizagem de inglês na escola. Referências a

experiências que acontecem no contexto de fora de sala de aula também emergem no discurso dos professores, com base em suas observações e interações com os estudantes.

Com base nesses resultados, apresento o Quadro 4, com os temas e seus respectivos aspectos levantados pelos professores em suas explicações para o sucesso na aprendizagem de seus alunos e sobre o contexto escolar em que trabalham:

QUADRO 4 : Temas/Categorias levantados nas narrativas dos professores - Parte 1

Temas	Aspectos Destacados pelos Professores por Promoverem a Aprendizagem
Descrição dos Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidade extrovertida • Gosto/interesse pela língua • Curiosidade • Desejo de aprender inglês • Gosto por desafio no processo de aprendizagem • Facilidade para aprender inglês, são inteligentes • Boa capacidade de memorização de vocabulário – pronúncia e escrita • Dedicação aos estudos (prática de exercícios, preparação para provas) • Responsabilidade/ Comprometimento com a aprendizagem • Atenção/concentração nas aulas; Foco na Aprendizagem • Não têm medo de arriscar e de errar • Destaque no processo de aprendizagem • Bom desempenho nas provas de inglês
Agência e Motivação dos Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Participam ativamente em atividades propostas em sala de aula • Arriscam, tentam se expressar em inglês • Incentivam/ajudam colegas de sala de aula a aprender, lideram colegas positivamente • Trazem novidades relacionadas com o inglês para a sala de aula • Trazem demandas de aprendizagem para sala de aula (por ex., comandos de jogos <i>online</i> ; palavras vistas na internet) • Querem aprender com propósito específico (jogar jogos <i>online</i>, compreender letras de música, interagir com estrangeiros, viajar para fora do país) • Usam a aprendizagem da sala de aula em situações reais de uso da língua (fora de sala de aula) • Pesquisam na Internet (letras de música) • Buscam ajuda, para aprender, de amiga com mais conhecimento da língua • Usam estratégia de aprendizagem /Têm metodologia própria de estudo (registros de vocabulário e expressões aprendidas, em pasta catálogo, para futuras consultas) • Interagem em inglês com o professor • Usam inglês em sala de aula • Têm bom relacionamento com os colegas em sala de aula • Assistem a séries americanas na TV e filmes para aprender inglês • Escolhem coisas que gostam (filmes, jogos, etc) e utilizam o inglês. • Querem aprender mais do que o conteúdo exposto em sala de aula • Buscam alcançar bons resultados nas avaliações formais
Contexto Escolar Favorável ao Ensino / Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio da Coordenação ao trabalho desenvolvido (atendimento às demandas do professor quanto à recursos didáticos) • Possibilidade de uso de tecnologia em sala de aula e em laboratório com computadores, <i>e-board</i> - uma escola da rede particular) • Organização da escola (projeto pedagógico, espaço físico - sala ambiente para língua inglesa – uma escola da rede pública) • Ambiente escolar que trabalha lhe traz prazer/ alegria • Sentimento de segurança /confiança em relação ao trabalho pedagógico oferecido pela coordenação da escola • Autonomia para escolher material didático, elaborar projetos e trabalhos pedagógicos • Acesso à recursos pedagógicos (cópias de atividades , material didático)

QUADRO 4 (Continuação): Temas/Categorias levantados nas narrativas dos professores - Parte 2

Temas	Aspectos Destacados pelos Professores por Promoverem a Aprendizagem
Contexto Favorável à Aprendizagem Fora da Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de uso do inglês em jogos de <i>videogames</i> • Atividades de escuta em inglês (músicas, séries na TV, filmes) • Apoio de amiga mais proficiente na aprendizagem • Pesquisa de letras de música na internet
Prática do Professor Promotora de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos de experimentação da língua (desenvolvimento da habilidade oral) em situações próximas da realidade dos estudantes (situação de aula de ginástica, situação de compra/venda em loja, etc) • Atividades lúdicas: jogos , brincadeiras e música • Uso de tecnologia e da língua estrangeira em sala de aula • Ensino com base em propósitos comunicativos relacionados à realidade dos estudantes • Trabalhos interdisciplinares • Trabalhos com gêneros textuais – gramática contextualizada • Projetos temáticos (música, cinema, etc) os quais promovem interação dos alunos. • Busca por despertar o interesse dos estudantes / Trabalhar em sala de aula com atividades que os estudantes gostam (música, teatrinhos, projetos) • Participação em cursos de formação continuada: aplicação de práticas e reflexão sobre resultados • Busca de aprimoramento do seu conhecimento da língua • Reflexão e busca constantemente pela melhoria da prática pedagógica • Comprometimento com o processo de ensino/aprendizagem • Orientação aos estudantes: apresentação de instruções claras sobre objetivos das atividades propostas; • Orientações aos estudantes sobre estratégias de leitura e de escuta • Conversas informais com os alunos em inglês • Uso de inglês em sala de aula • Momentos de reflexão sobre necessidade de aprender inglês e sobre a utilidade da língua • Sugestões de como aprimorar inglês fora de sala de aula • Oportunidades de produção de situações comunicativas e de atuação (<i>role-plays</i>) que despertam envolvimento, criatividade e motivação dos estudantes. • Dinâmicas, para sair da `rotina`, atividades interativas em grupos, por exemplo: situação de entrevista para emprego (empresa x candidatos) • Incentivo à fala em inglês independente do nível linguístico (ênfase de que todos estão no processo de aprendizagem, no qual o erro faz parte) • Prova Oral que instiga aprendizagem • Desenvolvimento da oralidade dos estudantes • Proposta de produções de vídeos pelos alunos (entrevistas, clips de música) • Esforço para apresentar aulas `bacanas` a fim de atender alunos que querem aprender/ veem a escola como lugar de aprendizagem / que não têm a possibilidade de estudar a língua em institutos de língua • Atividades em que o uso do inglês serve para cumprir uma tarefa / um objetivo específico

Assim, sob perspectiva dos professores, é possível constatar fatores, que contribuem para a aprendizagem bem-sucedida, a saber: os estudantes apresentam características específicas de pessoas motivadas (comprovando, assim, os resultados de pesquisa de GARDNER, 2005, 2006), sendo descritos como bons aprendizes (RUBIN, 1975; NORTON & TOOHEY, 2001; PAIVA, 2013), os quais exercem agência, por meio de participação e ação, para aprender a língua, atributo ligado à sua motivação (DÖRNYEI 2001, 2005; DÖRNYEI & USHIODA, 2011). O exercício da agência desses estudantes é possibilitado por contexto sociocultural propício à sua aprendizagem e pela atribuição de relevância e significado à sua aprendizagem. (AHEARN, 2001; LANTOLF & PAVLENKO, 2001; LANTOLF & THORNE, 2006; VAN LIER, 2008).

Nesse sentido, os professores, ao falarem sobre seus estudantes e suas experiências de êxito na aprendizagem de inglês na escola, sobre seu contexto de trabalho e sobre a sua prática pedagógica revelam características pessoais e capacidade de agir como fatores relacionados ao sucesso de seus alunos. Além disso, associam ao sucesso de seus alunos prática pedagógica desenvolvida, o contexto escolar de apoio ao seu trabalho, assim como, suas observações quanto ao uso da língua pelos estudantes, fora do contexto escolar.

Assim, em seu discurso, as características pessoais dos estudantes indicadas relacionam-se à motivação, como por exemplo: na menção de que apresentam comprometimento, foco, persistência, motivo / desejo para aprender, interesse, esforço, ação, entre outras, e à aptidão, como por exemplo: na expressão do termo `facilidade em aprender` e no emprego do adjetivo `inteligente`. Há ainda associação de personalidade extrovertida à aprendizagem da língua.

Os excertos das narrativas dos professores, a seguir, exemplificam as características atribuídas aos estudantes que favorecem a aprendizagem, sobre os aspectos dedicação, destaque no processo de aprendizagem, atenção às aulas, foco na aprendizagem e persistência:

ela é destaque, também, em todas as matérias pela dedicação nos estudos. (...) O que é difícil da gente ver, muitos meninos, eles não conseguem parar dez minutos para poder estudar, para poder concentrar. Já a Jaqueline e o Calebe não, eles são destaque nesse sentido, eles se concentram, eles se dedicam.

[Excerto 49: professora Angela, sobre os alunos Jaqueline e Calebe]

O João Marcos é um aluno muito focado, quando ele quer alguma coisa ele insiste até conseguir. Então ele é muito focado na aprendizagem dele, ele se dedica, ele faz todos os 'para-casas', ele faz tudo o que é proposto em sala, ele gosta de interagir usando a língua estrangeira, ele gosta quando eu falo em inglês, ele gosta de ser desafiado

[Excerto 50: professora Mariana, sobre o aluno João Marcos]

Ainda sobre características dos aprendizes que contribuem para o sucesso, os professores destacam os aspectos de facilidade para aprender, segurança, gosto/interesse pela língua e desejo de aprender, desejo de morar fora, personalidade extrovertida, como os excertos comprovam:

...ele tem uma facilidade também de aquisição de vocabulário, a memória dele é muito boa

[Excerto 49: professora Mariana, sobre o aluno Daniel]

Quanto ao João Marcos e Daniel, eles sempre foram alunos outstanding, muito inteligentes, gostam e participam muito da aula, não têm medo de errar e de se arriscarem. (...) isso ajuda muito.

[Excerto 51: professora Mariana, sobre os alunos João Marcos e Daniel]

Ele já tem uma característica na sua personalidade de ser bastante extrovertido, isso já é um facilitador, (...) o Paulo mais pela questão da personalidade, ser bem extrovertido.

[Excerto 52: professor João, sobre o aluno Paulo]

*Pesquisadora: Ele me disse que quer morar em Londres, né?
É o sonho dele, sair do país.*

[Excerto 53: professor João, sobre o aluno Paulo]

A Ana Paula, a participação dela, mesmo não sendo tão extrovertidamente quanto a do Paulo, mas é uma participação segura [em sala de aula]

[Excerto 54: professor João, sobre a aluna Ana Paula]

Ele aprende inglês porque é desejo, ele gosta.

[Excerto 55: professor André, sobre o aluno Rogério]

Mas se ela pudesse escolher, com certeza ela estaria fazendo [um curso fora da escola] pelo interesse, porque ela gosta de inglês. Então, assim eu me esforço muito para que as aulas sejam bacanas exatamente por isso, porque tem muito esse perfil, do aluno que gosta, que quer, que quer aprender e vê na escola uma fonte importante, né um local importante de aprendizado da língua.

[Excerto 56: professor André, sobre a aluna Alice]

É possível verificar, nos excertos 48 a 57, que todos os estudantes pesquisados são descritos, por seus professores, como motivados para aprender. Nesse sentido, na descrição dos estudantes percebemos destaque, principalmente, em aspectos relacionados à motivação intrínseca, como por exemplo: senso de desafio, volição, desenvolvimento de habilidades (USHIODA, 2008). Observamos, nesta pesquisa, assim relação entre motivação intrínseca e sucesso de aprendizagem. Em relação à motivação extrínseca, há relato de que os estudantes buscam alcançar bons resultados nas avaliações formais, o que parece comprovar a teoria de expectativa de valor de Atkinson (OXFORD & SHEARIN, 1994). Os fragmentos da fala da professora Mariana e Angela mostram isto:

Ele tem interesse em tirar notas boas, notas máximas

[Excerto 57, professora Mariana, sobre os alunos João Marcos]

Ele se prepara muito pras provas,

[Excerto 58, professora Angela, sobre o aluno Calebe]

Ainda, ao falar sobre quatro estudantes, os professores fazem referência de que eles possuem facilidade para aprender a língua, corroborando Rubin, 1975. A respeito de dois estudantes há associação, por seu professor, de aprendizagem bem-sucedida à personalidade extrovertida deles. Nesse aspecto, Ellis (1994) afirma que as pesquisas não são conclusivas.

Segundo o pesquisador, “há alguma evidência de que aprendizes extrovertidos são beneficiados no desenvolvimento do tipo de linguagem associado com habilidades comunicativas pessoais básicas” (p.523).

Em seu discurso, os professores observam exercício da capacidade de agir para aprender a língua – agência evidenciada na participação ativa nas atividades propostas em sala de aula; na ação de trazer questões de aprendizagem para a sala de aula e, também, de levar aprendizagem de sala de aula para o contexto de uso real, a partir de seus interesses e propósitos; nas iniciativas de interagir em inglês com o professor e de incentivar/ ajudar na aprendizagem de colegas em sala de aula; na ação de elaboração de projetos e sua apresentação em inglês na sala de aula, dentre várias outras ações e iniciativas, ligadas à motivação e à atribuição de significado dos estudantes aos eventos, às experiências para aprender inglês. Nesse sentido, os professores afirmam que os estudantes querem aprender pelo interesse/gosto/desejo, com propósito específico: jogar jogos *online*, compreender letras de música, interagir com estrangeiros, viajar para outro país, ou ainda, obter bons resultados nas avaliações formais, corroborando a teoria da atividade de (LANTOLF & APPEL, 1994; DONATO, 1994). Ainda, os estudantes buscam oportunidades de aprendizagem buscando ir além do que ensinado em sala de aula, revelando, assim, motivação e autonomia.

Os excertos, das narrativas dos professores, exemplificam alguns aspectos destacados pelos professores por promoverem a aprendizagem, contidos no tema agência e motivação dos estudantes que demonstram participação ativa em atividades propostas em sala de aula, uso de estratégias de aprendizagem e desenvolvimento de metodologia própria de estudo:

E todos os assuntos que a gente traz pra sala, ele já quer perguntar, sempre quer ser o primeiro a dizer, a responder, as vezes antes da gente terminar de perguntar ele já dá uma resposta e é um aluno que está praticamente sempre de prontidão, em tudo que a gente vai fazer, quer seja a parte escrita, nos written exercises, ou se é na oralidade, na leitura, no reading, ele sempre quer ser o primeiro a fazer a leitura, a

repetir, isso que demonstra assim pra nós que ele gosta e que a cada dia a participação dele fica mais efetiva na sala de aula.

[Excerto 59: professor João, sobre o aluno Paulo]

Com relação ao Daniel, algo que eu percebo, uma estratégia que eu percebo ele se utiliza para estudar, ele faz resumos, então ele tem uma pasta catálogo, tudo o que ele vai aprendendo, ele vai registrando ali e arquiva. As expressões, gramática né, aí ele arquiva aquilo nessa pasta catálogo que ele tem.

[Excerto 60: professora Mariana, sobre o aluno Daniel]

Os trechos, a seguir, mostram uso da aprendizagem de sala de aula em situações reais de uso da língua e de que os alunos apresentam demandas de aprendizagem em sala de aula:

E algo que ele me falou, também, é que ele gosta muito de videogame. E como a maioria dos jogos são em inglês, ele tem essa facilidade de pegar o que ele aprende na aula e levar pro jogo. Então, ele me disse que isso tá facilitando muito (...), e ele joga muito online, também, então esses jogos, a matéria que eu tô ensinando, ele consegue levar para poder sair bem nos jogos, né? O que eu acho que facilita bastante, a questão dele é essa.

[Excerto 61: professora Angela, sobre o aluno Calebe]

E traz novidades pra sala, coisas do dia a dia, de videogame ou de internet, ele traz pra sala de aula pra perguntar, traz coisas extras pra sala de aula, isso aí mostra que ele quer aprender, né?

[Excerto 62: professor João, sobre o aluno Paulo]

Sobre o contexto escolar, os professores assinalam atitudes e práticas pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes, como por exemplo: conversas informais com os alunos em inglês; buscam despertar o interesse dos estudantes com tópicos e atividades relacionados ao gosto e realidade deles; proposição de produção de situações comunicativas e de atuação (*role-plays*); uso de tecnologia e de língua estrangeira em sala de aula; além de referência a contexto escolar favorável, de suporte ao seu trabalho, como por exemplo, na autonomia outorgada pela coordenação da escola para escolha do material didático, elaboração de projetos e trabalhos pedagógicos. Os quatro professores

pesquisados enfatizam condições favoráveis ao seu trabalho, promovidas pela escola. É possível dizer que os professores pesquisados são comprometidos com o processo de ensino/aprendizagem, buscando aperfeiçoamento para realizar trabalho que desenvolva a aprendizagem de inglês de seus estudantes. Participam de cursos de formação continuada, aplicam práticas e refletem sobre resultados. Relatam que buscam aprimoramento do seu conhecimento da língua.

Observa-se que os professores fazem muitas referências sobre sua prática pedagógica que marcam a aprendizagem bem-sucedida de seus estudantes. Os excertos, a seguir, apresentam alguns apontamentos sobre sua prática compreendida como promotora de aprendizagem.

Os trechos, a seguir, do discurso da professora Mariana, abordam momentos de experimentação da língua em situações da realidade dos estudantes, atividades lúdicas, momentos de reflexão sobre necessidade/utilidade da língua e uso de inglês em sala de aula:

Em sala de aula, eu procuro proporcionar momentos de presentation, practice and production. Eu faço o possível para que os alunos possam experimentar a língua em contextos próximos a realidade deles. Sempre que possível, eu faço brincadeiras e jogos. Trabalho com música. Faço também junto com os alunos reflexões sobre a necessidade de aprender o inglês e dou sugestões de como eles podem aprimorar seus conhecimentos fora de sala de aula: leitura, filmes, estudo, instruções, exercícios, sites, etc.

sempre que eu me dirigia ao João Marcos eu procurava usar o inglês e ele também respondia em inglês então forçava um pouco né essa questão da fluência dele, isso contribuiu.

[Excerto 63, professora Mariana, da rede particular]

Os fragmentos, da fala do professor André, apresentam relato de atividades em que o uso do inglês serve para cumprir uma tarefa, um objetivo específico e o trabalho com gêneros textuais e gramática contextualizada:

todos os projetos, a apresentação é em inglês, a pesquisa que a gente faz na internet é em sites em inglês, toda a produção, os textos da produção do projeto, são textos em inglês. O projeto “Cost of the life”, (...), do terceiro ano, que tem o “Game for Change”, que é uma ONG, nós entramos no site, jogamos o jogo. É uma família do Haiti, a família, não pode morrer o pai e a mãe, então tem que colocar o filho na escola, eles têm pouco dinheiro.... é uma espécie de The Sims, só que com uma família Haitiana com três filhos e os pais. Eles acharam fantástico.

(...) quando você deixa a gramática mais como suporte, eles entendem mais isso, na questão do trabalho com gêneros mesmo, isso é possível de ser feito. Eles entendem melhor isso.

[Excerto 64, professor André, da rede particular]

Ainda, o professor conta que busca aprimoramento do seu conhecimento da língua e de sua participação em cursos de formação continuada:

eu acho que um problema do professor também que a gente acaba ouvindo só a gente mesmo, então, eu procuro também diversificar, eu estou sempre vendo séries, conversando com pessoas de outros lugares, eu tenho alguns amigos americanos. Porque senão a gente fica muito fechado no nosso próprio mundinho e você acaba não evoluindo, as formações [de professor] e eu estou sempre lá porque eu quero buscar, eu quero.

[Excerto 65, professor André, da rede particular]

O trecho da narrativa do professor João apresenta questões sobre reflexão e busca de melhoria na prática pedagógica, bem como seu comprometimento com o processo de ensino/aprendizagem:

Uma coisa que eu acho que me diferencia é que eu não sou acomodado, né? (...) eu procuro sempre como professor reflexivo, procurar melhorar a minha prática, se uma coisa não deu certo num determinado momento, eu procuro saber o que que não deu, porque que não deu certo, o que que tem que melhorar e procurar sempre ideias, por exemplo nos cursos que acontecem nas formações. Sempre que aparece uma ideia nova, uma coisa nova, bom eu acho que vou colocar isso em prática e, então, faço aquele teste né e se der certo em repito no ano seguinte, vou repetindo e vou repetindo. Eu acho que esse fato de não acomodar e achar que está numa escola pública é isso mesmo, é cuspe e giz, na gíria que se tem nas escolas e não procurar fazer nada de diferente para os alunos, bom eu não sou assim. Eu procuro me desenvolver enquanto profissional e melhorar minha prática sempre com novas ideias né que surgem, trazer novidades para dentro da sala de aula. Bom, eu acho que isso contribui, não se pautar né, no foco da acomodação, de achar que a escola é assim

mesmo e pronto. Mas está sempre procurando me reinventar enquanto profissional de língua estrangeira.

[Excerto 66, professor João, da rede pública]

O excerto da professora Angela mostra sua preocupação em desenvolver aulas com base no interesse dos estudantes:

Quanto às minhas aulas, procuro despertar o interesse dos alunos para aspectos culturais dos países de língua inglesa - por exemplo no Valentine's Day, falei sobre o costume americano de enviar cartões de amizade e mostrei vários modelos desses cartões; nas Olimpíadas de 2012, que foram em Londres, mostrei uma apresentação em power point com imagens dos pontos turísticos de Londres e algumas personalidades britânicas e pedi que eles pesquisassem sobre alguma personalidade britânica. Alguns trabalhos foram surpreendentes! (...) Alguns alunos têm realmente desenvolvido gosto pelo estudo de Inglês. Uma coisa que tenho vontade fazer mais ainda não desenvolvi (por não saber como) é usar jogos de videogames. Muitos deles jogam e sempre me perguntam alguma coisa relacionada ao vocabulário, às vezes ligada à matéria que estamos vendo, às vezes não, mas sempre tem uma coisinha ou outra. Nesse caso, o uso da língua seria imediato pra eles.

[Excerto 67, professora Angela, da rede pública]

Em relação ao contexto escolar favorável ao ensino/aprendizagem, os seguintes fragmentos das narrativas dos professores demonstram apoio da coordenação para desenvolver o trabalho, possibilidade de uso de tecnologia, boa organização da escola, ambiente prazeroso, sentimento de segurança e autonomia para desenvolver seu trabalho:

Uma outra coisa que contribui também para o sucesso dos alunos aqui é a organização da escola, o projeto pedagógico, a gente tem sala ambiente, os recursos da escola. O que a gente coloca de necessidade, de demanda pra direção, eles procuram suprir isso, a gente tem o retorno, né? Recursos multimídia, tem gravador, tem data show, tem notebook pra levar pra sala de aula, então é mais interessante.

[Excerto 68: professor João, da rede pública]

Eu trabalho lá há 10 anos. Trabalhar nesta escola é um prazer e uma alegria. Eu tenho total apoio da direção e da supervisão. Eu disponho de recursos, como, sistema de áudio, vídeo, multimídia, sala de computadores com internet, e etc. Me sinto segura e confiante em relação ao meu trabalho nesta escola, tenho não somente apoio, mas autonomia para escolher o material didático, elaborar projetos e trabalhos pedagógicos.

[Excerto 69: professora Mariana, da rede particular]

Mais ainda, os professores apontam suas percepções a respeito do uso de agência pelos estudantes em relação à aprendizagem de inglês fora do contexto escolar. Destacam que os estudantes voluntariamente e/ou orientados por eles, situados em contexto favorável à aprendizagem, buscam oportunidades de interação na língua estudada. Ao discorrer sobre tais experiências, os professores referem-se, por exemplo, ao uso de inglês em jogos de *videogames*, à busca de suporte na aprendizagem com amiga (par mais experiente), a atividades de escuta como música; ações, iniciativas dos estudantes ligadas à sua motivação. Observa-se, no entanto, que não são muitas as referências dos professores em relação a experiências no contexto de fora de sala de aula, já que o olhar deles obviamente é a sala de aula, lugar onde interagem com seus alunos.

Os seguintes excertos mostram a percepção dos professores sobre o contexto favorável à aprendizagem fora do ambiente escolar, sobre apoio de amiga mais proficiente na aprendizagem e sobre possibilidade de uso do inglês em jogos de *videogames*:

ela gosta [de inglês], eu acho que ela estuda mais e ela aprende mais quando ela tá com amigos, como ela me falou que ela gosta muito de música, ela tem uma amiga que (...) já morou no exterior ou faz um curso livre, então, sempre quando ela tem uma dúvida, essa amiga ajuda. Então, eu notei que ela tem um pouco dessa interação fora do ambiente escolar.

[Excerto 70: professora Angela, sobre aluna Jaqueline]

essa questão que ele tá sempre com jogos, sempre tendo acesso ao vocabulário fora de sala de aula também motiva ele muito a querer aprender, sempre me traz perguntas, palavras novas, títulos de jogos, as palavras que ele aprende nas interações que ele faz nos jogos, então também facilita, tem um elemento motivador na vida dele, que são os jogos.

[Excerto 71: professora Mariana, sobre aluno Daniel]

Conceitos destacados pelos professores, tais como: desejo, esforço, interesse, persistência, ação, contexto, são noções chaves do conceito de motivação, estabelecendo a ligação entre motivação e sucesso na aprendizagem. (ELLIS, 1994; OXFORD & SHEARIN,

1994; DÖRNYEI, 2001; DÖRNYEI E USHIODA, 2011; MASGORET & GARDNER, 2003, entre outros). Ainda, suas referências às iniciativas, ações, investimento em autonomia dos estudantes para aprender a língua, dentro e fora de sala de aula, aos seus objetivos de uso da língua, e à atribuição de relevância na aprendizagem, são indicativos de exercício de agência dos aprendizes. Assim, concluo que há evidência de estreita relação entre agência, motivação, contexto e significado na análise dos depoimentos dos professores.

Outra constatação desta pesquisa é que os aprendizes, além de serem influenciados, influenciam o contexto escolar, no exercício de sua agência em prol da aprendizagem dos colegas e do relacionamento entre eles. Prova disso são os seguintes eventos encontrados no discurso dos professores: incentivam/ajudam colegas de sala de aula a aprender, lideram colegas positivamente, interagem em inglês com o professor, usam inglês em sala de aula, têm bom relacionamento com os colegas em sala de aula. Sendo assim, a agência individual promove agência coletiva, moldando o contexto da sala de aula e sendo moldada por ele, beneficiando, portanto, outros estudantes.

Ainda, em relação ao contexto de sala de aula, embora não seja foco desta pesquisa, é interessante notar caracterização do exercício de agência dos professores, motivados a oferecer oportunidades de experiências bem-sucedidas aos seus estudantes. O seguinte aspecto do discurso dos professores ilustra isto: esforço para apresentar aulas `bacanas` a fim de atender alunos que querem aprender/ veem a escola como lugar de aprendizagem / que não têm a possibilidade de estudar a língua em institutos de língua. São professores que, na minha percepção, fazem a diferença.

Portanto, a análise mostra que os professores enfatizam que as experiências de aprendizagem bem sucedidas de inglês na escola envolvem exercício de agência de estudantes motivados para aprender a língua e desejosos em participar em práticas sociais. Seu exercício

de agência é modulado e favorecido por contexto de sala de aula, por meio de atitudes do professor e sua prática pedagógica; pelo contexto escolar propício ao desenvolvimento do trabalho do professor, por meio de apoio da coordenação, recursos pedagógicos adequados, sala ambiente, etc.; e por contexto fora de sala de aula no qual os aprendizes se situam e se engajam por atribuição de valor e significado. O contexto de fora de sala de aula instiga e propicia ações dos estudantes [motivados, propositados] para interagir com a língua por meio de propiciamentos oferecidos pelos recursos socioculturais, os quais nesta pesquisa foram assim descritos pelos professores [e pelos estudantes]: jogos *online*, filmes, seriados na TV, música, interação com pessoas mais proficientes na língua, etc. A questão de oportunidades contextuais, nas quais os alunos se engajam, remete à Barab & Roth (2006), referência feita por van Lier (2007), que ressaltam que “a língua se incorpora a múltiplas fontes de significados potenciais, oferecendo propiciamentos linguísticos que estão ligados a outros, de natureza não-linguística, que fazem sentido quando vistas em conexão, como uma rede de propiciamentos”(p.54)¹⁶⁴

Em suma, os resultados advindos do discurso dos professores, revela que a agência dos estudantes para aprender inglês, dentro de sala de aula e fora de sala de aula, é possibilitada por fatores contextuais – características dos aprendizes, prática pedagógica do professor, contexto escolar e contexto fora de sala de aula.

Após análise e discussão sobre os temas que emergem nas narrativas dos professores sobre seus estudantes, apresento considerações sobre comparação entre explicações dadas pelos estudantes e seus professores a respeito do êxito na aprendizagem, com o intuito de

¹⁶⁴ Tradução livre de: “Language is embedded in multiple sources of potential meanings, offering linguistic affordances that are linked to other, non- linguistic ones, all of which make sense when seen in their connectedness, as a network of affordances.”

levantar analogias ou não sobre pensamento de ambos. Ainda, a comparação das análises dos discursos dos estudantes e dos discursos de seus professores oferece visão holística do processo vivenciado pelos estudantes principalmente em sala de aula, algo possibilitado pela triangulação dos dados.

4.3 Comparação da análise das narrativas de estudantes e professores

Os estudantes, ao discorrerem a respeito do que modula experiências de êxito de aprendizagem de inglês, destacam ser importante:

(1) investimento em autonomia; (2) avaliação positiva de ensino/aprendizagem; (3) oportunidades de uso da língua fora de sala de aula; (4) prática do professor promotora de aprendizagem; (5) uso de estratégias de aprendizagem; (6) identificação com a língua – evidenciada pela expressão de gosto pela língua e identificação com falantes da língua; (7) concepções sobre aprendizagem pessoal – demonstradas pela consciência sobre o próprio processo de aprendizagem; (8) atividades em sala de aula; (9) aceitação de responsabilidade pela aprendizagem; (10) participação e desempenho em sala de aula; (11) experiências de aprendizagem em sala de aula; (12) interesse pela língua e sua aprendizagem; (13) concepções de usabilidade da língua estudada.

Os professores, por sua vez, ao explicar o sucesso de seus alunos o relacionam a: (1) características de seus estudantes comparáveis à de pessoas motivadas para aprender, explicitam (2) exercício de agência dos estudantes mediado pelo contexto institucional, isto é, pelo (3) contexto escolar de apoio ao seu trabalho e, especificamente, pela (4) sua prática pedagógica, e pelo (5) contexto fora da escola (por meio de oportunidades de uso e desenvolvimento da língua oferecidos pelo contexto sociocultural).

Desse modo, ao compararmos as categorias mapeadas no discurso dos estudantes e os temas que emergem nas narrativas dos professores, é possível constatar que há convergência de experiências associadas ao sucesso da aprendizagem na escola regular. Nesse sentido, discuto, a seguir, cada uma das treze categorias, levantadas na análise das narrativas dos estudantes, exemplificando-as, e relacionando-as com os cinco temas e respectivos exemplos de aspectos, destacados pelos professores como relacionados ao sucesso de seus alunos.

Categorias / Exemplos em Excertos de Narrativas	Temas / Exemplos de Aspectos Correspondentes
Categoria Motivacional: Investimento em autonomia <i>eu treino [inglês] durante o banho. eu também entro em sites estrangeiros de bate papo, ai eu converso com gringos.</i>	Agência e Motivação dos Estudantes <ul style="list-style-type: none"> • Trazem novidades relacionadas com o inglês para a sala de aula
Categoria Cognitiva: Ensino/Aprendizagem eficaz <i>[E a professora falando e ela sempre treina a gente, se a gente erra, ela pede pra falar de novo,] isso melhora nossa fala.</i>	Prática do Professor <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades de produção de situações comunicativas e de atuação (<i>role-plays</i>) que despertam envolvimento, criatividade e motivação dos estudantes.
Categoria Contextual: Uso da língua fora de sala de aula <i>a maioria dos jogos não tem tradução pra português, a maioria é em inglês,</i>	Contexto Favorável à Aprendizagem Fora da Escola <ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de uso do inglês em jogos de <i>videogame</i>
Categoria Social: Prática do professor promotora de aprendizagem <i>O André também sempre tenta abranger coisas atuais que tem envolvimento com o que a gente está estudando (...), então, a gente tem uma noção de como faz coisas. Ele tem muita aula interativa também.</i>	Prática do Professor <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos com gêneros textuais – gramática contextualizada
Categoria Cognitiva: Uso de estratégias de aprendizagem <i>Eu presto bastante atenção nas aulas</i>	Descrição dos Estudantes <ul style="list-style-type: none"> • Atenção/concentração nas aulas; Foco na Aprendizagem
Categoria Motivacional: Identificação com a língua <i>acho importante pra mim, falar um dia, conhecer gente estrangeira, várias vezes já conversei com gringos, acho interessante.</i>	Descrição dos Estudantes <ul style="list-style-type: none"> • Querem aprender com propósito específico (jogar jogos <i>online</i>, compreender letras de música, interagir com estrangeiros, viajar para fora do país)
Categoria Conceptual: Concepções sobre aprendizagem pessoal <i>eu aprendo mais as palavras (...) principalmente jogando.</i>	Nas narrativas dos professores, não houve correspondências com essa categoria.
Categoria Cognitiva: Atividades em sala de aula <i>Coisas que saem da rotina, como ontem também, teve uma atividade que a gente fez, parecido com bingo, sabe?</i>	Prática do Professor <ul style="list-style-type: none"> • Atividades lúdicas: jogos , brincadeiras e música
Categoria Motivacional: Aceitação de responsabilidade pela aprendizagem <i>Eu sempre faço os deveres de casa, os trabalhos eu sempre faço também.</i>	Descrição dos Estudantes <ul style="list-style-type: none"> • Dedicção aos estudos (prática de exercícios, preparação para provas)
Categoria Cognitiva: Participação e desempenho em sala de aula <i>Ela dá a matéria e às vezes ela fala: “Conversem entre si”. Ai a gente lembra mais, porque a gente tá conversando, a gente não tá só estudando.</i>	Agência e Motivação dos Estudantes <ul style="list-style-type: none"> • Participam ativamente em atividades propostas em sala de aula
Categoria Cognitiva: Experiências de aprendizagem em sala de aula <i>Quando eu comecei [a estudar inglês} o que mais marcou [na aprendizagem em sala de aula] foi conhecer os verbos, coisa que eu não sabia, isso ai ajudou bastante,</i>	Agência e Motivação dos Estudantes <ul style="list-style-type: none"> • Usam a aprendizagem da sala de aula em situações reais de uso da língua (fora de sala de aula)
Categoria Afetiva: Interesse pela língua e sua aprendizagem <i>Eu acho que pela vontade mesmo, pelo interesse, pela curiosidade, eu acho inglês uma língua muito legal de aprender, ela é interessante, interessante.</i>	Descrição dos Estudantes <ul style="list-style-type: none"> • Gosto/interesse/empatia pela língua
Categoria Conceptual: Concepções de usabilidade da língua estudada <i>Porque no futuro é muito importante, pra relações exteriores também.</i>	Nas narrativas dos professores, não houve correspondências com essa categoria.

QUADRO 5 - Comparação de Categorias de Experiências dos Estudantes e Temas dos Professores

É possível constatar, por meio da análise dos dados, que o ponto de vista dos estudantes e de seus professores, a respeito de como explicam experiências de êxito de aprendizagem são similares nos aspectos cognitivos, afetivos, motivacionais, contextuais, sociais.

Nota-se que as experiências diretas, vivenciadas pelos estudantes em sala de aula, mapeadas, por meio do seu discurso, em categorias cognitivas, afetivas e sociais são dependentes, em última instância, do contexto escolar favorável ao processo de ensino/aprendizagem, descrito pelos professores. A prática do professor, de caráter social, sofre influência do seu contexto escolar. No caso desta pesquisa, os professores encontram apoio e condições adequadas para desenvolver seu trabalho para um ensino eficaz. Assim, declaram satisfação com seu trabalho e o com o resultado desse. Uma professora, em especial, revela alegria/prazer em trabalhar em sua escola.

Ainda, observa-se que os estudantes desta investigação associam fatores conceptuais ao seu sucesso na aprendizagem. Expressam concepções sobre aprendizagem pessoal, que se referem à consciência do próprio processo de aprendizagem e concepções de usovalia, relativas ao valor atribuído à língua e à sua aprendizagem. Mais ainda, nos vários domínios de experiência, os estudantes revelam suas compreensões sobre como alcançam sucesso e desenvolvimento na aprendizagem da língua inglesa. Isso aponta para a importância de os professores ouvirem seus alunos, pois eles teriam como contribuir para o processo de ensino/aprendizagem e, então, com base no fato de que a pesquisa narrativa centra-se na construção de uma epistemologia da prática por meio do desenvolvimento de teorias e não de uma análise da prática em termos de teorias (ELBAZ, 1983; CLANDININ 1986; CONNELLY & CLANDININ, 1988; TELLES, 2002). A pesquisa de Connelly, Clandinin e de Elbaz discute a teoria com base na prática dos professores,

isto é, a partir de suas experiências vivenciadas, seus valores, crenças e convicções advindas da prática em sala de aula e do seu ambiente profissional. Segundo Clandinin (1986) e Connelly & Clandinin (1988), os professores possuem “conhecimento prático pessoal” compreendido como uma combinação da teoria com o conhecimento prático nascido da experiência vivenciada, sendo que para estudar esse conhecimento é necessário ouvir o que o professor tem a dizer. Nesta pesquisa narrativa ao ouvir os estudantes destacou-se o seu conhecimento prático, advindo de suas experiências bem-sucedidas com a aprendizagem de língua. Poderíamos aqui, então, falar que os elementos apontados pelos estudantes que contribuem para o seu sucesso informam-nos o “conhecimento prático pessoal dos estudantes”.

As narrativas dos professores desta pesquisa levam-me a pensar que eles acreditam na possibilidade de aprendizagem na escola, e para que isto ocorra é preciso propiciá-la. A prova disso é o relato sobre o que fazem em sala de aula, sobre seu esforço empenhado para ministrar boas aulas e sobre o sucesso de seus alunos nesse contexto. O agir do professor André, por exemplo, para promover ensino eficaz, em sua sala de aula, pode ser moldado pela sua crença de que seus estudantes podem e querem aprender na escola. O seguinte trecho da fala do professor parece confirmar a crença da possibilidade da aprendizagem que embasa suas ações pedagógicas:

eu me esforço muito para que as aulas sejam bacanas exatamente por isso, porque tem muito esse perfil, do aluno que gosta, que quer, que quer aprender e vê na escola uma fonte importante, um local importante de aprendizado da língua
[Excerto 70: professor André, da rede particular]

Os fragmentos seguintes trazem evidência da percepção dos professores sobre sucesso de dois alunos. Tal percepção, a meu ver, pode reforçar a crença desses professores na possibilidade de sucesso no contexto da sala de aula:

ele já quer falar tudo certinho ele tem essa consciência, quando ele erra, ele consegue perceber, é como se ele já conseguisse, eu creio que ele já pensa em inglês, o João Marcos, que ele não fica traduzindo mais o tempo todo.

[Excerto 71: professora Mariana, da rede particular, sobre aluno João Marcos]

Nas provas, a escrita, quando eu peço para fazer, por exemplo, um diálogo usando ali o que a gente já aprendeu. A questão, assim, da estruturação. Tudo que ela escreve é muito bem estruturado. As frases estão sempre na ordem certa, ela usa o vocabulário muito bem. Então, essa questão mesmo da parte escrita dela é um destaque.

[Excerto 72: professora Angela, da rede pública, sobre aluna Jaqueline]

Finalmente, para sintetizar os resultados encontrados nesta investigação apresento diagrama que retrata elementos significativos para promoção da aprendizagem de inglês dos estudantes na escola e fora dela, sob ponto de vista dos estudantes e seus professores.



DIAGRAMA 2 – Elementos promotores de aprendizagem de inglês, segundo experiências de alunos e narrativas dos professores

A observação da representação gráfica expõe elementos que viabilizam a aprendizagem, em sala de aula, mediada por fatores do contexto escolar e do contexto de fora da escola.

O espaço da sala de aula, representado no círculo central do diagrama, apresenta os elementos destacados pelos estudantes que explicam seu sucesso na aprendizagem de língua. O círculo que circunda a sala de aula, corresponde ao espaço do contexto escolar, apresentando aspectos do contexto profissional levantados pelos professores que modulam sua boa prática pedagógica e, então, propiciam a aprendizagem dos estudantes em sala de aula. Já o círculo externo refere-se ao contexto de fora da escola com os elementos levantados nas narrativas dos

estudantes que influenciam suas experiências bem-sucedidas de aprendizagem de inglês. Conforme, apresentado no Quadro 5, com comparação de categorias de experiências dos estudantes e temas dos professores, todos os elementos levantados pelos estudantes, com exceção das experiências do domínio conceptual, emergem também nas narrativas dos professores, o que dá consistência às teorias dos estudantes sobre sua aprendizagem.

O diagrama mostra que a aprendizagem bem-sucedida não depende somente de ações individuais dos estudantes para aprender, mas também de propiciamentos do contexto sociocultural. Os professores criam condições propícias em sala de aula para que a aprendizagem ocorra, os estudantes aproveitam os propiciamentos no contexto de dentro e fora de sala de aula. O aproveitamento dos propiciamentos, por sua vez, depende das concepções dos aprendizes e de sua atribuição de significado às situações, eventos, comportamento e ações para aprender (LANTOLF & PAVLENKO, 2001; LANTOLF & THORNE, 2006), determinando motivos ou razões para agir (LANTOLF & APPEL, 1994).

Observa-se, portanto, no Diagrama 2, denotações de experiências imbricadas (MICCOLI, 2013). Por exemplo, as concepções de usovalia¹⁶⁵, ou seja, do valor atribuído a língua e sua aprendizagem, somadas a outras experiências mostradas no diagrama, conduzem ações intencionais dos estudantes como a de participação e desempenho em sala de aula. (cf. teoria de expectativa de valor, descrita em Oxford & Shearin, 1994). Outro exemplo, o contexto escolar de apoio ao professor, autorizando seu exercício de autonomia e gerando sentimento de segurança no seu trabalho, dentre outros fatores descritos na representação gráfica, levam à boa prática

¹⁶⁵ Segundo Bambilra (2009), concepções de usovalia revelam a ideia de que estudar ou saber inglês acrescenta valor ao arcabouço de conhecimento de uma pessoa e lhe possibilita alcançar melhor posição social.

pedagógica do professor. Mais ainda, as oportunidades oferecidas pelo contexto de fora de sala de aula despertam propósitos para o estudante motivar-se e mostrar-se agente, empreendendo ações para aprender a língua. (cf. teoria da atividade referida em Lantolf & Appel, 1994). Evidência disso é quando o estudante leva para a sala de aula demandas de aprendizagem da língua para engajar-se adequadamente em práticas sociais – exposto, por exemplo, nos relatos de que os estudantes perguntam aos professores língua relacionada a jogos *online* com o objetivo de sair-se bem em suas participações nos jogos. [excertos 60, 61 e 70] Observa-se, assim, que a participação dos estudantes é mediada pelo contexto situado, o que remete à Lantolf & Pavlenko (2001), na afirmação de que a aprendizagem tem a ver, na essência, com participação mediada.

Portanto, esta pesquisa demonstra que experiências bem-sucedidas são dependentes de contexto propício e de interação (cf. DEWEY, 1939; CLANDININ & CONNELLY, 2000; MICCOLI, 2013) com pessoas: os colegas, o professor, estrangeiros e com recursos tecnológicos e culturais. Evidencia também a estreita relação entre motivação e sucesso nas situações de aprendizagem (ELLIS, 1994; OXFORD & SHEARIN, 1994; DÖRNYEI, 2001; MASGORET & GARDNER, 2003; HADFIELD & DÖRNYEI, 2013). Ainda, destaca concepções propícias à aprendizagem, mostrando a influência dessas concepções nas experiências de sucesso.

Na seção seguinte, lanço olhar sobre agência dos estudantes para aprender inglês. Para tal, trato das subcategorias destacadas pelos estudantes relacionadas às categorias de experiências que constelam suas experiências bem sucedidas e apontamentos de seus professores, discutindo o exercício de agência dos estudantes no processo de aprendizagem.

4.4 Agência na perspectiva dos estudantes e dos professores

A pesquisa, com base nos resultados do mapeamento das experiências bem-sucedidas encontradas no discurso dos estudantes e na análise das percepções dos professores, revela o exercício de agência dos estudantes (cf. AHEARN, 2001; LANTOLF & PAVLENKO, 2001; LANTOLF & THORNE, 2006; VAN LIER, 2008), que leva à vivências de experiências bem-sucedidas. É possível observar que a capacidade de agir e aprender dos estudantes, ou seja, a sua agência exercida para aprender a língua estudada, é mediada por diferentes experiências significativas, mostradas na representação do Diagrama 2, nas quais se engajam. Isto corrobora os estudos de MICCOLI (1997- 2013), na evidência de que as experiências bem-sucedidas vivenciadas pelos estudantes envolvem dinâmicas de relação e interação; têm caráter pessoal e social, sendo dependentes do contexto e derivadas das interações.

Os seguintes excertos documentam algumas experiências de dois estudantes: um da escola pública, em seu primeiro ano formal de aprendizagem de inglês¹⁶⁶ e outro da rede particular, em seu quinto ano de aprendizagem formal, servindo como amostra das experiências coletivas coletadas. Os fragmentos do discurso dos estudantes são acompanhados por excertos dos depoimentos de suas professoras, os quais ampliam a compreensão do processo vivenciado pelos estudantes.¹⁶⁷ O critério para seleção desses dois alunos foi o fato de eles terem me chamado atenção, de maneira especial, pelo seguinte: o estudante Calebe da escola pública, iniciante na aprendizagem de língua, que já se destaca, e o estudante João Marcos, da escola particular, que

¹⁶⁶ Interessante notar que, à época da coleta de dados da pesquisa, o estudante tinha apenas quatro meses de ensino formal da língua. Na entrevista oral, para comprovação de proficiência da língua, o estudante interagiu adequadamente em perguntas de nível iniciante de inglês.

¹⁶⁷ As narrativas dos estudantes Calebe e João Marcos com as categorizações de suas experiências, bem como as narrativas de seus professores encontram-se nos Anexos 4 e 5.

elabora bastante em suas explicações sobre o sucesso em sua aprendizagem. Por isso, analiso, especialmente, como esses estudantes e seus professores explicam seu sucesso na aprendizagem.

Os quadros, a seguir, representam as evidências encontradas nesta investigação, apresentando as categorias de experiências e respectivas subcategorias encontradas nos fragmentos do discurso dos estudantes e os temas e aspectos correspondentes levantados do discurso dos professores.

Os Quadros 6 e 8, com trechos das narrativas dos estudantes, explicitam experiências mobilizadas para aprender inglês: experiências de natureza cognitiva, motivacional, afetiva, contextual, conceptual, social e pessoal que explicam experiências bem-sucedidas de aprendizagem. Os Quadros 7 e 9, por sua vez, com trechos das narrativas dos professores, apresentam temas e seus respectivos aspectos, levantados nesses fragmentos dos relatos de suas professoras, explicando êxito dos estudantes.

Em seguida, apresento partes das narrativas de Calebe e de sua professora, Angela.

QUADRO 6 – Excertos do discurso do estudante Calebe da escola pública

<p>EXP. RELATIVAS À LÍNGUA ESTRANGEIRA</p> <p>INTERESSE ATITUDES PESSOAIS ESFORÇO, PERSISTÊNCIA</p> <p>INVESTIMENTO EM AUTONOMIA ACEITAÇÃO DE RESPONSABILIDADE QUESTÃO IDENTITÁRIA FORMALIZAÇÃO DE INTENÇÕES</p> <p>USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM</p> <p>CONCEPÇÕES SOBRE PAPEL DO ESTUDANTE CONCEPÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM PESSOAL</p> <p>EXP. ATUAL NA VIDA PESSOAL</p>	<p>EU GOSTARIA QUE VOCÊ ME CONTASSE SOBRE O SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS. COMO VOCÊ TEM APRENDIDO INGLÊS?</p>
<p>EXPERIÊNCIAS CONTEXTUAIS EXPERIÊNCIAS AFETIVAS EXPERIÊNCIAS MOTIVACIONAIS EXPERIÊNCIAS COGNITIVAS EXPERIÊNCIAS CONCEPTUAIS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS</p>	<p>Normalmente, nas aulas. Eu sempre quis aprender inglês, eu aproveitei a oportunidade pra aprender o máximo, estudo bastante (...) registrando a matéria que foi passada na aula, pratico às vezes falando, eu estudo o que passou.</p>
<p>EXPERIÊNCIA DE IDENTIFICAÇÃO DE DIFICULDADE USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM</p>	<p>O QUE VOCÊ APONTA COMO MAIS IMPORTANTE PARA O SEU DESENVOLVIMENTO [NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS]?</p>
<p>EXPERIÊNCIAS COGNITIVAS</p>	<p>Ah, realmente, é estudar o máximo que eu puder. (...) Estudo e esforço.</p>
	<p>SUA PROFESSORA ME DIZ QUE VOCÊ SE DESTACA NO INGLÊS E QUE NÃO ESTUDOU EM CURSOS LIVRES. O QUE FEZ A DIFERENÇA PARA VOCÊ NA ESCOLA?</p>
	<p>Ah, acho que é meu interesse mesmo.</p>
	<p>A QUE VOCÊ ATRIBUI O SEU SUCESSO NO INGLÊS?</p>
	<p>Também porque minha tia fala inglês, ela voltou lá da Inglaterra. Tirei um tanto de dúvida com ela, falei um tanto de coisa. Ela também que é minha influência no inglês, que eu sempre quis falar, e eu vejo que ela fala, eu quero aprender inglês.</p>
	<p>O QUE VOCÊ FAZ DURANTE AS AULAS QUE VOCÊ PERCEBE QUE APRENDE?</p>
	<p>A maioria realmente é na escrita, que eu erro bastante, aí eu sempre dou uma melhorada.</p>
	<p>COMO VOCÊ MELHORA A ESCRITA?</p>
	<p>Praticando, vou escrevendo toda hora algumas palavras que eu tenho mais dúvida, (...) aí eu vou escrevendo, escrevendo, até decorar na cabeça.</p>

Calebe explica seu sucesso, inicial na aprendizagem de língua inglesa, pelo seu interesse, esforço, persistência e suas atitudes pessoais. Apresenta concepções sobre o papel de estudante –

que tem que estudar, e sobre aprendizagem pessoal – seu interesse faz com que ele aprenda. O estudante expressa desejo de aprender influenciado pelo seu contexto: *eu sempre quis falar, eu quero aprender inglês, minha tia fala inglês, ela também é minha influência*. Ele tem uma visão futura de estudante fluente, inspirado por uma parenta bem-sucedida, o que remete à noção de *self*, central em motivação e ação (DÖRNYEI, 2005, a partir da teoria de psicologia de MARKUS & NURIUS, 1986)

O quadro seguinte, apresenta, as percepções de sua professora sobre como ele tem aprendido inglês.

QUADRO 7- Excertos do discurso da professora Angela, da escola pública, sobre Calebe

A QUE VOCÊ ATRIBUI O SUCESSO DO CALEBE NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA? COMO VOCÊ PERCEBE QUE ELE TEM APRENDIDO INGLÊS?	
<p>Dedicação aos estudos Comprometimento na aprendizagem Foco na Aprendizagem Responsabilidade Facilidade para aprender inglês Boa capacidade de memorização de vocabulário.</p> <p>Participa ativamente em atividades propostas em sala de aula Busca alcançar bons resultados nas avaliações formais Usa a aprendizagem de sala de aula em situações reais de uso da língua</p> <p>Vocabulário e Comandos (Imperativo)</p> <p>Oportunidade de uso do inglês por meio de jogar jogos <i>online</i></p>	<p>Bom, o Calebe, ele é um menino muito dedicado (...) em todas as matérias, ele se destaca não somente no inglês, tá? (...) ele dedica bastante. Eu vejo que ele presta muita atenção na aula, não é muito de perguntar, de esclarecer dúvida, né? Acho que talvez pela questão da timidez, ele é um menino muito tímido. Mas, eu vejo que ele faz muito exercício, na hora de mostrar o caderno para dar visto nos exercícios, ele é um dos primeiros a levar, então, ele tem essa dedicação, é muito caprichoso. Ele se prepara muito pras provas, então, eu acho que é a questão dele tá na dedicação (...), com o inglês ele tem uma certa facilidade. Mas a dedicação que ele tem com o inglês e com as outras disciplinas é um ponto importantíssimo. E algo que ele me falou, também, é que ele gosta muito de videogames. E como a maioria dos jogos são em inglês, ele tem essa facilidade de pegar o que ele aprende na aula e levar pro jogo. Então, ele me disse que isso tá facilitando muito, e ele joga muito <i>online</i>, também, então esses jogos, a matéria que eu to ensinando, ele consegue levar para poder sair bem nos jogos, né? O que eu acho que facilita bastante a questão dele é essa.</p> <p>Tô trabalhando muito vocabulário e nesse trimestre teve (...) imperativos, então, isso aí para os joguinhos, para ele, foi excelente porque: faça isso, faça aquilo, não faça aquilo, (...), ele me falou que ele conseguiu avançar várias fases nos jogos, coisa que ele não tava conseguindo antes, porque tinha alguma coisa que ele não entendia que era para fazer, pelo que os joguinhos falavam né? Mas, fora isso ele tem uma capacidade de memorizar também que eu acho importante, né? (...) ele memorizava vocabulário com uma facilidade muito grande tanto pronúncia, quanto na escrita.</p>
<p>DESCRIÇÃO DO ESTUDANTE AGÊNCIA E MOTIVAÇÃO DO ESTUDANTE PRÁTICA DO PROFESSOR CONTEXTO FAVORÁVEL À APRENDIZAGEM FORA DA ESCOLA</p>	

A professora Angela confirma a dedicação, o interesse, e atitudes pessoais de Calebe para aprender (faz exercícios, se prepara para as provas). Afirma que ele tem ‘certa facilidade’ na aprendizagem. Fora do contexto de sala de aula, Angela aponta a interação do estudante com a língua por meio de jogos de *videogames*, aplicando o que ele aprende em sala de aula para ser bem-sucedido nos jogos. Assim, o ensino da professora faz sentido para ele (corroborando MICCOLI, 2011a). Sua atividade é propositada (cf. LANTOLF & APPEL, 1994; DONATO, 1994).

Em seguida, apresento as explicações do aluno João Marcos, da rede particular e de sua professora Mariana sobre as experiências de aprendizagem de sucesso.

Observa-se, no quadro que se segue, com o discurso do estudante, que para aprender inglês, João Marcos investe muito em autonomia, fora do contexto de sala de aula, mas também aponta a escola e a professora como significativas para sua aprendizagem: *na escola tem muita conversação então a gente aprende a comunicar melhor, a professora tá sempre ali presente para tirar dúvidas*. Ou seja, a professora Mariana cria condições para a sua aprendizagem. Sua motivação e agência para aprender são favorecidas pelo seu contexto (AHEARN, 2001; LANTOLF & PAVLENKO, 2001; LANTOLF & THORNE, 2006; VAN LIER, 2008). João Marcos acredita que lugar de aprender é na escola, tal concepção provavelmente guia suas ações engajadas nas propostas pedagógicas em sala de aula. Apresenta concepções sobre aprendizagem pessoal, detalhando sobre como aprende a língua.

QUADRO 8 – Excertos do discurso do estudante João Marcos da escola particular

<p>EXP. RELATIVAS À LÍNGUA ESTRANGEIRA</p> <p>INVESTIMENTO EM AUTONOMIA</p> <p>QUESTÃO IDENTITÁRIA</p> <p>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</p> <p>ATIVIDADES NA SALA DE AULA</p> <p>USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM</p> <p>EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM</p> <p>CONCEPÇÕES SOBRE PAPEL DO PROFESSOR</p> <p>CONCEPÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM PESSOAL</p>	<p>EU GOSTARIA QUE VOCÊ ME CONTASSE SOBRE O SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS. COMO VOCÊ TEM APRENDIDO INGLÊS?</p> <p>Bom, eu vejo TV, aí eu ouço a tradução, aí eu procuro novas palavras, daí quando eu tenho dúvida eu vou no dicionário Inglês-Português ou eu vou na professora aqui. Eu jogo muitos jogos, principalmente futebol e eu sempre ponho em inglês, aí eu presto atenção. Tem jogos no computador que têm muitas palavras em inglês, aí às vezes eu tenho que por a tradução, que eu não entendo uma ou outra palavra, e eu estudo mais ou menos isso.</p>
<p>EXPERIÊNCIAS CONTEXTUAIS</p> <p>EXPERIÊNCIAS MOTIVACIONAIS</p> <p>EXPERIÊNCIAS COGNITIVAS</p> <p>EXPERIÊNCIAS CONCEPTUAIS</p>	<p>O QUE VOCÊ APONTA COMO MAIS IMPORTANTE PARA O SEU DESENVOLVIMENTO [NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS]?</p> <p>Sempre estar fazendo coisas diferentes, por exemplo, ver séries, eu escuto, aí eu meloro a parte de escutar. Se eu jogo algum jogo e, não tem nada falado, aí eu leio, aí eu tô aprendendo palavras novas e quando a gente tá na escola tem muita conversa então a gente aprende a comunicar melhor.</p> <p>SUA PROFESSORA ME DIZ QUE VOCÊ SE DESTACA NO INGLÊS E QUE NÃO ESTUDOU EM CURSOS LIVRES. O QUE FEZ A DIFERENÇA PARA VOCÊ NA ESCOLA?</p> <p>Primeiro, porque a gente pode conversar, ajuda a se comunicar melhor, a falar, a pronúncia. Faz diferença porque a gente tem a professora sempre ali presente pra tirar dúvidas, e porque a escola é um lugar de aprender mesmo. Você aprende coisas novas, as palavras, os jeitos, as expressões mesmo, porque, às vezes, só saber as palavras é fácil, mas tem expressões em inglês que a gente não traduz do mesmo jeito, então, a gente aprende expressões novas na escola.</p>
<p>EXPERIÊNCIA COM A PRÁTICA DO PROFESSOR</p> <p>EXPERIÊNCIA EM GRUPOS OU EM DINÂMICAS DE GRUPO</p> <p>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</p> <p>EXP. DE PARTICIPAÇÃO E DESEMPENHO</p> <p>CONCEPÇÕES SOBRE ENSINO DE INGLÊS</p>	<p>QUE TIPO DE DINÂMICA [a professora propõe em sala de aula]?</p> <p>(...) às vezes, ela dá exercícios diferentes, ela faz muita conversação. Ela fala assim: “Agora vocês vão conversar entre si”. Ela dá a matéria e às vezes ela fala: “Conversem entre si” aí a gente lembra mais, porque a gente tá conversando, a gente não tá só estudando, ao invés daquela coisa mais maçante que é a aula, fica um pouco mais leve, que a gente tá conversando com amigos aquilo que a gente tá estudando.</p>
<p>EXPERIÊNCIAS SOCIAIS</p> <p>EXPERIÊNCIAS COGNITIVAS</p> <p>EXPERIÊNCIAS CONCEPTUAIS</p>	

QUADRO 9 - Excertos do discurso da professora Mariana, da escola particular, sobre João Marcos

A QUE VOCÊ ATRIBUI O SUCESSO DO JOÃO MARCOS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA? COMO VOCÊ PERCEBE QUE ELE TEM APRENDIDO INGLÊS?	
<ul style="list-style-type: none"> Gosto/interesse pela língua Desejo de aprender inglês Gosto por desafio no processo de aprendizagem Facilidade para aprender inglês Boa capacidade de memorização de vocabulário Dedicação aos estudos Responsabilidade Comprometimento na aprendizagem Foco na Aprendizagem Participa ativamente em atividades propostas em sala de aula Arrisca, tenta se expressar em inglês Ajuda colegas de sala de aula a aprender Traz demandas de aprendizagem para sala de aula Usa estratégia de aprendizagem Interage em inglês com o professor Usa inglês em sala de aula Busca alcançar bons resultados nas avaliações formais Assiste a séries americanas na TV Conversas com aluno em inglês Oportunidade de assistir a séries na TV 	<p>Bem, o João Marcos é um aluno muito focado, quando ele quer alguma coisa ele insiste até conseguir. Então ele é muito focado na aprendizagem dele, ele se dedica, ele faz todos os 'para-casas', ele faz tudo o que é proposto em sala, ele gosta de interagir usando a língua estrangeira, ele gosta quando eu falo em inglês, ele gosta de ser desafiado, ele também assiste muitas séries em casa, então, ele traz para mim perguntas de palavras novas, ele associa uma palavra à outra, então assim eu dei aula para ele uns cinco anos mais ou menos e eu percebi como ele cresceu, como o vocabulário dele cresceu exatamente porque ele é um aluno que se dedica, ele é focado e ele tem muito interesse em se superar, então, ele tem interesse em tirar notas boas, notas máximas, mas o interesse dele vai além de notas somente e é preocupado com a aprendizagem dele e ele gosta da língua, tem facilidade, tem uma boa memória né e ele também gosta de ajudar os colegas, cooperar, então é isso.</p> <p>(...) O João Marcos, ele já quer falar tudo certinho ele tem essa consciência, quando ele erra, ele consegue perceber, é como se ele já conseguisse, eu creio que ele já pensa em inglês, o João Marcos, que ele não fica traduzindo mais o tempo todo, mas isso é porque de tanto ele tentar, dele se expor, dele se esforçar em falar comigo em sala, (...), sempre que eu me dirigia ao João Marcos eu procurava usar o inglês e ele também respondia em inglês então forçava um pouco né essa questão da fluência dele, isso contribuiu.</p>
<p>DESCRIÇÃO DO ESTUDANTE AGÊNCIA E MOTIVAÇÃO DO ESTUDANTE PRÁTICA DO PROFESSOR CONTEXTO FAVORÁVEL À APRENDIZAGEM FORA DA ESCOLA</p>	

A professora Mariana descreve o processo de aprendizagem de João Marcos com detalhes, ao explicar seu sucesso. Ela foi sua professora 'por uns cinco anos', conforme contamos, assim, acompanhou bem seu desenvolvimento. É um aluno que ativamente aproveita os propiciamentos que encontra dentro e fora de sala de aula, conforme Mariana conta, confirmado por suas próprias palavras. É um estudante bem-sucedido, em nível intermediário de proficiência

de inglês¹⁶⁸ a partir da boa prática pedagógica da professora Mariana e da sua participação intencional em interações com a língua dentro e fora do contexto escolar.

Desse modo, esses dados apresentados nos fragmentos, dos alunos Calebe e João Marcos e de suas professoras, com olhar específico para agência, fornecem visão do processo vivenciado pelos estudantes, comprovando que eles ativamente constroem sua aprendizagem – não de maneira independente, mas sua ação é modulada por aspectos motivacionais, cognitivos, contextuais, sociais, afetivos, conceptuais e pessoais – no caso de Calebe. Observa-se que os estudantes intencionalmente ampliam suas oportunidades contextuais de aprendizagem, por meio, de interações nos jogos *online*, nas séries da TV em inglês, na busca do conhecimento com pessoa mais proficiente, no uso do dicionário para aprender vocabulário, etc. São ações possibilitadas pelo contexto – pelos recursos culturais e sociais.

Nos quadros 7 e 9, as professoras, ao discorrerem sobre seus alunos e suas experiências bem sucedidas, explicitam eventos que convergem com as experiências mapeadas no discurso dos estudantes. Desse modo, as professoras descrevem os estudantes com características que remetem aos conceitos de motivação e agência, relacionando o sucesso de seus alunos à: dedicação, esforço, interesse/ gosto pela língua, iniciativa em interações com os colegas, uso de inglês em sala de aula, etc. Referem-se ainda à sua prática pedagógica, pontuada, por exemplo, pela ação de conversas em inglês com aluno, de trabalho com vocabulário e expressões de comando; ações compreendidas como benéficas para a aprendizagem desses estudantes. A prática das professoras certamente possibilita/constrói a agência dos estudantes. As professoras, nos trechos de seus depoimentos, também fazem alusão ao contexto de fora de sala de aula como

¹⁶⁸ Atestado em entrevista oral feita por mim, ao iniciar a coleta de dados.

motivador de aprendizagem, o que comprova experiências narradas pelos estudantes: oportunidades de interação com inglês por meio de jogos *online*, de séries na TV.

Na seção seguinte, apresento análise comparativa de experiências de estudantes da escola pública e da particular. Para tanto, apresento a quantificação das categorias e subcategorias de dois contextos com o intuito de fazer análise quantitativa e qualitativa para observar similaridades ou diferenças de eventos que contribuem para sucesso na aprendizagem.

4.5 Comparação da natureza das experiências de alunos das escolas públicas e particulares

4.5.1 Subcategorização das experiências destacadas pelos alunos da escola pública e escola particular

Ao mapear as experiências relatadas pelos estudantes da escola pública e pelos da escola particular, por meio da utilização do marco de referência de Miccoli & Bambirra (BAMBIRRA, 2009), as respectivas subcategorizações, em ordem decrescente de ocorrência, são apresentadas nos gráficos 3 e 4. O intuito é de analisar quais elementos são mobilizados nos dois contextos.¹⁶⁹

¹⁶⁹ Experiências com ocorrência de percentual igual ou menor do que dois foram desprezadas.

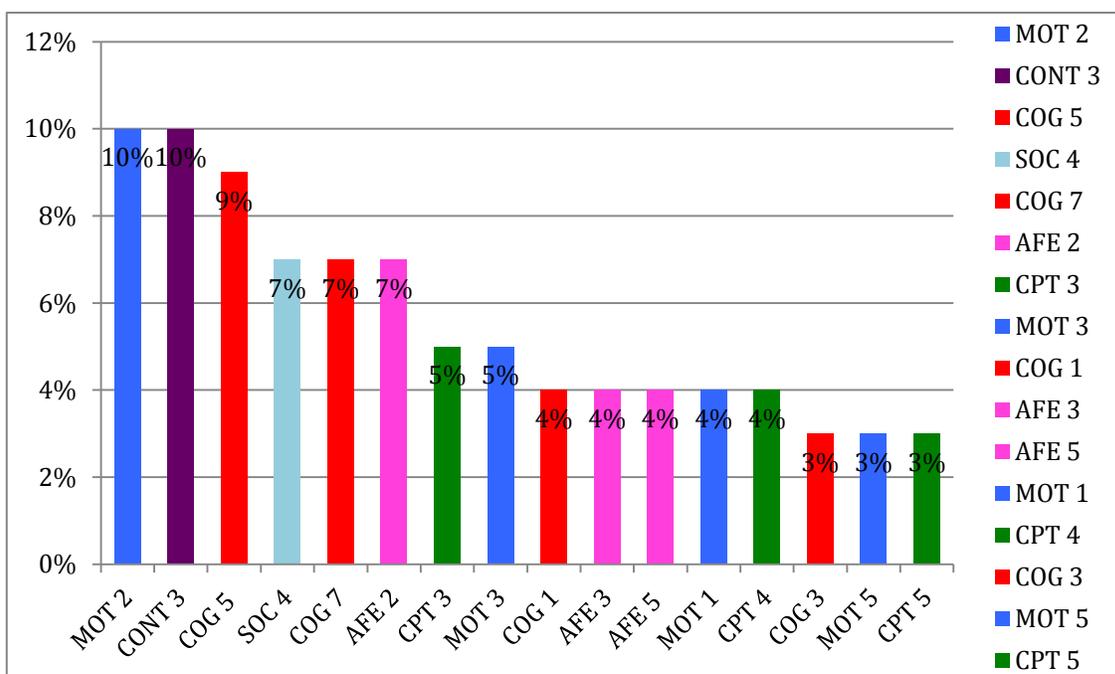


GRÁFICO 3: Subcategorização da natureza das experiências mais destacadas dos estudantes da escola pública

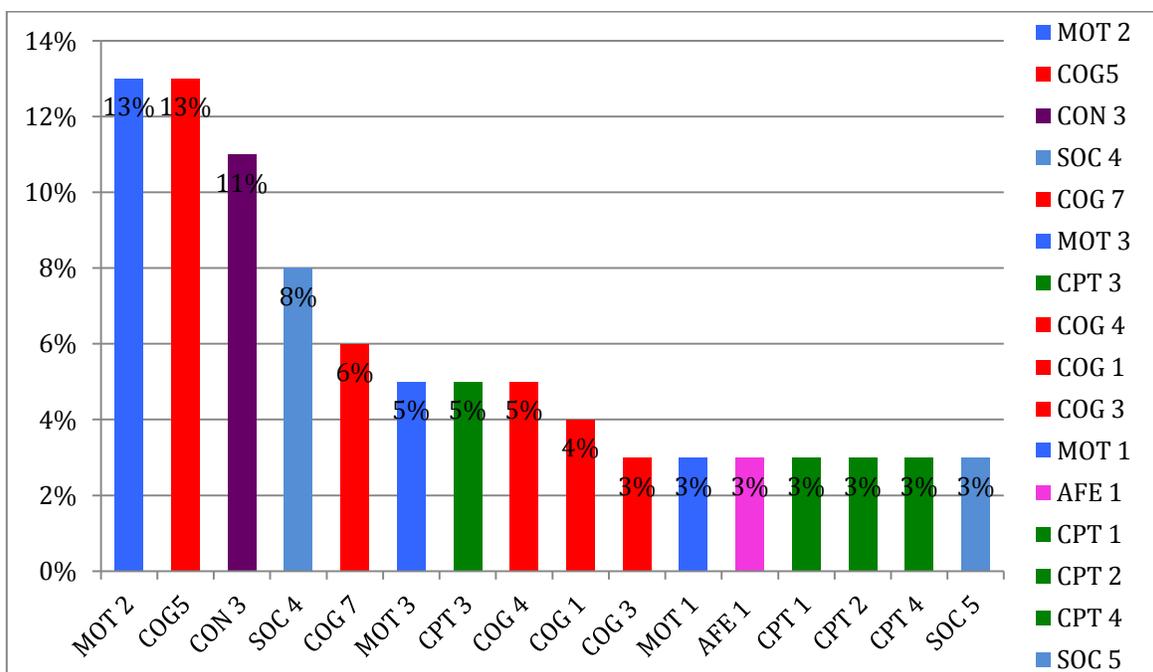


GRÁFICO 4: Subcategorização da natureza das experiências mais destacadas dos estudantes da escola particular

É possível constatar que, nos dois contextos escolares, similarmente, observa-se entrelaçamento de aspectos experienciais de várias naturezas que concorrem para experiências de êxito dos aprendizes. A fim de comparar os resultados da análise dos dados, representados nos Gráficos 3 e 4, apresento, a seguir, o Quadro 10. Os eventos apontados pelos estudantes, dos dois contextos escolares, que explicam seu sucesso na aprendizagem de inglês, são dispostos em ordem decrescente de ocorrência nas narrativas dos estudantes.

QUADRO 10 - Dados comparativos dos Fatores Propiciadores de Aprendizagem nas Escolas Pública e Particular, sob ponto de vista dos estudantes

Fatores propiciadores de aprendizagem na Escola Pública	Fatores propiciadores de aprendizagem na Escola Particular
1. Investimento em Autonomia Oportunidades de uso da língua no contexto fora de sala de aula	1. Investimento em Autonomia Avaliação do Ensino e/ou Aprendizagem
2. Avaliação do Ensino e/ou Aprendizagem	2. Oportunidades de uso da língua no contexto fora de sala de aula
3. Prática do Professor Uso de Estratégias Interesse pela Língua e sua Aprendizagem	3. Prática do Professor
4. Concepções sobre Aprendizagem Pessoal Questões Identitárias	4. Uso de Estratégias 5. Questões Identitárias Concepções sobre Aprendizagem Pessoal Experiências de Aprendizagem
5. Atividades de Sala de Aula Esforço e Persistência Atitudes Pessoais Aceitação de Responsabilidade Concepções de Usovalia	6. Atividades de Sala de Aula
6. Participação e Desempenho Formalização de Intenções, Concepções sobre Papel do Estudante	7. Participação e Desempenho Aceitação de Responsabilidade Expressão de sentimento: gosto, apreciação relacionados a sala de aula, (i.e, dinâmicas, atividades propostas como jogos) Concepções sobre Ensino de Inglês Concepções sobre Aprendizagem de Inglês Concepções de Usovalia Experiências de Dinâmicas de grupo

Os resultados encontrados a respeito dos elementos que promovem experiências bem-sucedidas, na visão dos estudantes, dispostos no quadro 10, são bastante similares. Estudantes da escola pública e da particular apontam predominante: seu investimento em autonomia, as oportunidades de uso da língua fora da sala de aula, avaliam sua aprendizagem em sala de aula, ou seja, destacam como e o que aprendem em sala de aula, a prática dos professores, e seu uso de estratégias para aprender. Ainda, em comum aos estudantes, são realçadas concepções de aprendizagem, concepções de usovalia, questões identitárias, atividades em sala de aula, aceitação de responsabilidade. Portanto, os estudantes apresentam concepções sobre como se aprende a língua, atribuem valor à língua estudada e à sua aprendizagem, e se identificam com pessoas falantes da língua e com a própria língua.

As experiências de interesse pela língua e sua aprendizagem, de esforço e persistência no processo de aprendizagem, de atitudes pessoais em prol da aprendizagem em sala de aula (como por exemplo, na fala de uma estudante de que tenta fazer a atividade proposta em sala de aula e quando tem dúvida recorre à professora), formalização de intenções sobre a aprendizagem da língua (como por exemplo, na afirmação de que quer falar inglês), concepções sobre papel do estudante (como por exemplo, que tenta se esforçar sempre pois veio para escola para estudar), foram valorizadas especialmente pelos estudantes *da escola pública* como elementos que promovem seu desenvolvimento na aprendizagem da língua. Isto poderia ser justificado, a meu ver, como eco das vozes de seus professores e pais de que os estudantes devem se comportar na sala de aula, esforçar, persistir, estudar, etc, para aprender e de pessoas significativas, falantes da língua, que são influência positiva para os estudantes.

Os seguintes excertos dos estudantes Ana Paula, Paulo, Jaqueline e Calebe trazem evidência dessas experiências destacadas na escola pública:

eu tento me esforçar sempre e é isso, porque eu vim pra escola pra estudar.(...)

Eu gosto [de inglês] e também me esforçar. Não deixo de lado o que eu tenho que fazer, e querer sempre mais.

Eu sempre faço os deveres de casa, os trabalhos eu sempre faço também. Se eu não entendo alguma coisa eu pergunto para o professor, pesquiso, (...)

[Excerto 71: Ana Paula, estudante da escola pública, professor João]

Eu presto bastante atenção nas aulas, os exercícios também ajudam muito, eu gosto muito de aprender e também eu acho que o João ensina bem, explica direito,

[Excerto 72: Paulo, estudante da escola pública, professor João]

Pro meu desenvolvimento? eu acho que uma das primeiras coisas é se comportar bem na sala, e o apoio da família também, que minha família me apoia muito, minha mãe.

Nas aulas de inglês eu acho que é porque eu sou muito reservada e eu gosto muito assim de prestar atenção nas aulas, ainda mais na explicação. Meu professor de matemática sempre fala que a pessoa aprende quatro vezes: quando está explicando, quando ele passa uma atividade, quando pessoa faz uma atividade e quando a corrige. Então, eu acho o que é bom pra destacar na matéria de inglês é eu prestar bastante atenção, fazer os deveres, as atividades dentro de sala.

[Excerto 73: Jaqueline, estudante da escola pública, professora Angela]

Ah, realmente, é estudar o máximo que eu puder. (...). Ah, acho que é meu interesse mesmo. (...) Estudo e esforço...

Também porque minha tia fala inglês, ela voltou lá da Inglaterra, (...) Ela também que é minha influência no inglês, que eu sempre quis falar, e eu vejo que ela fala, eu quero aprender inglês.

[Excerto 74: Calebe, estudante da escola pública, professora Angela]

Os estudantes *da escola particular*, por sua vez, valorizam, no discurso sobre suas experiências bem-sucedidas, experiências sociais: dinâmicas de grupo em sala de aula; experiências cognitivas de aprendizagem em sala de aula; expressam concepções sobre ensino e

sobre aprendizagem de inglês e experiências afetivas de sentimento: gosto, apreciação. A meu ver, isto se explicaria, pelo fato de que os estudantes da escola particular, por terem mais anos de ensino formal de inglês, elaboram mais em seu discurso sobre experiências cognitivas e afetivas na sala de aula, percebem valor nas dinâmicas de grupo para aprender inglês e apresentam concepções sobre ensino e aprendizagem de inglês por terem vivenciado mais experiências.

Os excertos abaixo, de estudantes João Marcos, Rogério, Alice e da escola particular, apresentam, respectivamente, valorização ao ensino; apreciação por dinâmicas em grupo, relacionando-as ao desenvolvimento da conversação na língua, relato de aprendizagem na escola como marcante e expressão de concepções:

[a professora] ela dá exercícios diferentes, ela faz muita conversação. Ela fala assim: “Agora vocês vão conversar entre si”. Ela dá a matéria e às vezes ela fala: “Conversem entre si” (aí a gente lembra mais porque a gente tá conversando, a gente não tá só estudando, ao invés daquela coisa mais maçante que é a aula, fica um pouco mais leve, que a gente tá conversando com amigos aquilo que a gente tá estudando. Gosto muito da conversação. É muito divertido, principalmente as dinâmicas.

[Excerto 75: João Marcos, estudante da escola particular, professora Mariana]

Quando eu comecei [a estudar] o que mais marcou foi conhecer os verbos, coisa que eu não sabia, isso ai ajudou bastante, daí pra frente que eu comecei a ter mais prática.

[Excerto 76: Rogério, estudante da escola particular, professor André]

Eu acho que na escola tem um método muito bom de aprendizagem do inglês, é um método fácil

[Excerto 77: Alice, estudante da escola particular, professor André]

Na escola, as atividades e os “para-casas”, os livros didáticos que também ajudam a formar, saber fazer as coisas, que a professora passa, além de complementar nosso aprendizado.

[Excerto 78: Daniel, estudante da escola particular, professora Mariana]

Partindo das constatações da análise comparativa, para efeito de visualização, apresento, a seguir, a Figura 3, com representação das experiências destacadas pelos estudantes. No espaço de interseção da figura, várias experiências comuns aos estudantes de ambos contextos são mostradas. À esquerda, experiências sinalizadas pelos estudantes da escola pública e à direita, experiências enfatizadas pelos estudantes da escola particular.¹⁷⁰



FIGURA 3 - Elementos promotores de experiências bem-sucedidas de estudantes de *escola pública e particular*

¹⁷⁰ A cor azul é usada na escrita dos elementos relacionados ao domínio da motivação, a cor roxa refere-se aos elementos do domínio contextual, a cor vermelha elementos do domínio cognitivo, a cor azul claro elementos do domínio social, a cor verde elementos do domínio conceptual, a cor rosa elementos do domínio afetivo.

Na convergência dos elementos que explicam experiências bem-sucedidas, observa-se que as subcategorias mapeadas nesta análise revelam: ações intencionais dos estudantes das escolas pública e particular – uso de estratégias para aprender, participação e desempenho em sala de aula, ligadas à motivação dos estudantes: investimento em autonomia, em questões identitárias e na aceitação da responsabilidade¹⁷¹. Suas ações, que promovem aprendizagem bem-sucedida, sofrem influência de suas concepções positivas sobre aprendizagem pessoal e de usabilidade da língua e aprendizagem, sendo possibilitadas pelas oportunidades contextuais de uso da língua oferecidas pelo contexto escolar: prática dos professores, atividades em sala de aula e pelo contexto de fora de sala de aula – por meio dos recursos culturais.

Portanto, evidencia-se que os alunos, motivados para aprender, independente de pertencerem à escola pública ou à particular, aproveitam os propiciamentos encontrados no contexto da sala de aula e de fora de sala de aula, vivenciando, assim, experiências de sucesso na aprendizagem.

Tais dados documentam, que tanto os estudantes da escola pública quanto os da escola particular, no que tange à aprendizagem de língua, são bem-sucedidos, trazendo evidências que podem iniciar um movimento para desestabilizar o paradigma da impossibilidade de aprendizagem de inglês na escola, especialmente o da escola pública, como referido na literatura sobre insucesso neste contexto (GIMENEZ *ET AL.*, 2003; PERIN, 2003; GASPARINI, 2005; UECHI, 2006). Mais ainda, esses dados corroboram o estudo de Miccoli (2008) que indica que

¹⁷¹ Elementos do domínio motivacional, segundo marco de referência de Miccoli & Bambirra (BAMBIRRA, 2009)

há mais similaridade do que diferença na comparação do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas e particulares.

Nas especificidades dos dois contextos, observamos: nos alunos da escola pública características típicas de motivação: interesse, persistência, esforço, atitudes pessoais, formalização de intenções influenciadas pelas suas concepções sobre papel do estudante, enquanto que os alunos da escola particular, demonstram participação ativa na sala de aula: expressam apreciação, gosto nas dinâmicas de sala, vivenciam experiências de aprendizagem certamente influenciados por suas concepções sobre ensino e sobre aprendizagem de inglês. Portanto, em ambos contextos, fatores que concorrem para o sucesso dos aprendizes são registrados.

A seguir, trato das percepções dos professores da escola pública e da escola particular possibilitando comparação dos dois contextos e, conseqüente, ampliação do entendimento das experiências de sucesso dos aprendizes.

4.6 Temas mapeados nas narrativas dos professores da escola pública e particular

O levantamento de conteúdos dos depoimentos dos professores da escola pública e da particular, na perspectiva de conteúdo categórico (LIEBLICH *et al.*, 1998) subsidia a análise comparativa dos dois contextos. Tal levantamento é apresentado no quadro 4, na parte 2 deste estudo, por meio de temas e correspondentes aspectos emergidos no discurso dos professores da escola pública e da particular. Na observação dos dados, foi possível constatar mais semelhanças do que diferenças nos apontamentos dos professores dos dois contextos. Os mesmos temas e grande parte dos aspectos relacionados emergiram tanto no discurso dos professores da rede

pública quanto no dos professores da rede particular. Sendo assim, a seguir, apresento quadro que marca especificidades dos discursos dos professores, as quais considero que não sejam muitas e nem delimitadoras. Razão disso é que ao analisar os dados apresentados, observo que aspectos mencionados por professor de um contexto não ressaltados nos depoimentos dos professores de outro contexto, poderiam emergir em outra oportunidade de fala do professor. Por exemplo, o professor da escola particular afirma que usa inglês em sala de aula, apontando isso como proveitoso para seus estudantes. Os professores da escola pública poderiam ter essa prática e entender seu benefício sem, no entanto, ter mencionado tal aspecto no momento da coleta de seu depoimento. Portanto, reflito que as especificidades apresentadas nesta investigação, referentes a cada contexto, não diferenciam necessariamente a escola pública da escola particular.

QUADRO 11- Temas e aspectos *específicos* da escola pública e da particular

Temas	Aspectos explicitados <i>somente</i> pelos Professores da Escola Pública	Aspectos explicitados <i>somente</i> pelos Professores da Escola Particular
Descrição dos Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidade extrovertida 	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidade • Gosto por desafio no processo de aprendizagem • Não têm medo de arriscar e de errar
Agência e Motivação dos Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Usam a aprendizagem da sala de aula em situações reais de uso da língua • Pesquisam na Internet (letras de música) • Buscam ajuda, para aprender, de amiga com maior conhecimento da língua 	<ul style="list-style-type: none"> • Usam estratégia de aprendizagem /Têm metodologia própria de estudo (registros de vocabulário e expressões aprendidas, em pasta catálogo, para futuras consultas) • Interação em inglês com o professor • Usam inglês em sala de aula
Contexto Favorável à Aprendizagem na Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Sala ambiente para língua inglesa em uma escola pública 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente escolar lhe traz prazer/ alegria • Sentimento de segurança /confiança em relação ao trabalho pedagógico oferecido pela coordenação da escola • Autonomia para escolher material didático • Acesso à <i>e-board</i> em sala de aula
Contexto Favorável à Aprendizagem Fora da Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio de amiga mais proficiente na aprendizagem 	
Prática do Professor Promotora de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Orientam os estudantes: apresentam instruções claras sobre objetivos das atividades propostas • Trabalhos com gêneros textuais – gramática contextualizada 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversas informais com os alunos em inglês • Uso de inglês em sala de aula • Momentos de reflexão sobre necessidade de aprender inglês e sobre a utilidade da língua • Sugestões de como aprimorar inglês fora de sala de aula • Incentivo à fala em inglês independente do nível linguístico (ênfase de que todos estão no processo de aprendizagem, no qual o erro faz parte) • Prova oral que instiga aprendizagem

Observo que os professores da rede pública e da rede privada, ao discorrer sobre seus estudantes e sobre o contexto de trabalho, assinalam experiências de motivação ligadas a ações específicas dos estudantes para aprender inglês, promovidas pelo contexto sociocultural situado, isto é, pelo seu contexto fora da escola favorável à aprendizagem (oportunidades de acesso à mídia, à interação com par mais proficiente, etc.) e pelo contexto escolar favorável (prática do professor, subsidiada pelo apoio e condições adequados ao processo de ensino/aprendizagem oferecidos pela escola).

Portanto, tanto professores quanto estudantes referem-se à ações empreendidas pelos estudantes, nos dois contextos escolares – público e privado, para aprender a língua, revelando exercício de agência, mediado por contexto propício.

Com isto em mente, concluo que a prática de agência desses estudantes se manifesta de maneira similar na escola pública e particular, envolvendo determinação voltada para alcançar objetivos significativos, a saber: ser falante da língua devido à escolha da futura profissão, interagir com colegas em sala de aula, jogar jogos *online*, etc., ou até mesmo cumprir papel de aluno, segundo suas concepções, como no caso de estudante que expressa crença de que o sucesso na aprendizagem de inglês acontece por meio de esforço, de prestar atenção às aulas e de se comportar durante as aulas. Os estudantes encontram sentido nas experiências de aprendizagem em sala de aula (MICCOLI, 2011a)¹⁷², ao relacionar o ensino da língua às suas intenções de uso de língua e às suas crenças. Favorecidos pelo contexto situado, motivados e propositados a aprender inglês, e ainda, acreditando nesta possibilidade, alunos da escola pública

¹⁷² Miccoli (2011 a) relaciona aprendizagem ao sentido que os estudantes encontram no que acontece em sala de aula, conforme citei anteriormente neste trabalho.

e da particular buscaram oportunidades de uso da língua fora da sala de aula, participaram ativamente dentro de sala de aula, e ainda influenciaram positivamente seu contexto escolar, atuando como agentes no processo de aprendizagem. Desse modo, a consequência de seus atos agentivos é de êxito na aprendizagem da língua.

Finalmente, ressalto que o contexto das escolas públicas pesquisadas não se mostrou menos favorável do que o contexto das escolas privadas. Evidenciamos nesta pesquisa dois professores comprometidos com o seu ensino, satisfeitos com o seu trabalho e com condições satisfatórias para o seu trabalho. Ainda que, uma professora da escola pública aponte demora na aquisição de recursos pedagógicos. Em suas palavras:

Em relação à escola, tenho apoio da direção na aquisição de materiais, dicionários, vídeos, embora demore um pouco, mas sempre chega. Instalaram uma tv e dvd na sala e tenho acesso ao datashow sempre que preciso. Há também alguns professores com quem posso contar no caso de atividades interdisciplinares. Esse ano, por exemplo, devo aproveitar que a professora de ciências vai trabalhar alimentação e devo entrar com o vocabulário em inglês para os alunos produzirem pirâmides alimentares e colarem nas salas de aula.

[Excerto 79: professora Angela da escola pública]

Tendo apresentado os principais resultados deste trabalho e a partir da análise dos dados coletados, bem como evidenciado que é possível aprender inglês na escola, e que para tanto, é preciso oferecer propiciamentos aos estudantes, passo a tecer considerações finais desta pesquisa, retomando minhas perguntas iniciais e respondendo-as, discutindo as implicações, bem como, as principais contribuições deste estudo, finalmente, sugerindo direções possíveis para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

Aí de nós, educadores e educadoras, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis.

... para mim, é impossível existir sem sonho.
Paulo Freire

Nesta pesquisa de doutoramento, a partir da minha convicção de que aprendizagem de inglês na escola é possível e desejável, e ainda, motivada¹⁷³ a trazer evidências de experiências bem-sucedidas a fim de inspirar professores e estudantes a alcançá-las, e assim cooperar para construção de novo paradigma educacional para o inglês na escola regular, busquei compreender como oito aprendizes e os seus respectivos professores explicavam seu sucesso e desenvolvimento na aprendizagem da língua inglesa. Para tanto, a pesquisa narrativa foi adotada, uma vez que as pessoas organizam e comunicam experiência na forma narrativa (BRUNER, 1996). A perspectiva experiencial foi central na investigação por documentar a natureza integrativa e complexa da aprendizagem de línguas em sala de aula (MICCOLI, 2013), requisito

¹⁷³ Motivação gerada pela fala da professora Laura Miccoli de que investigações sobre o que dá certo na escola deveriam ser feitas. (Comunicação pessoal, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas de Gerais). Ainda, motivação cultivada pelo convívio acadêmico com professores que acreditam na possibilidade da aprendizagem de inglês no contexto escolar e com vários professores de inglês da escola pública, relação esta iniciada no projeto EDUCONLE, da FALE/UFMG em 2005 e prosseguida em encontros de formação continuada até os dias de hoje.

para captar experiências e responder minhas perguntas de pesquisa. Ainda, para compreender as experiências dos estudantes explorei os conceitos de motivação e agência para aprendizagem de línguas por sua associação a sucesso de aprendizes. A observação de características de motivação e exercício de agência foi feita à luz da teoria sociocultural, pela sua contemporaneidade para abordar tais construtos e, portanto, na perspectiva de que os estudantes fazem escolhas e atribuem significado a situações, eventos, comportamentos e ações (LANTOLF & PAVLENKO, 2001; LANTOLF & THORNE; 2006), mediados pelo contexto situado sociocultural (WERTSCH *et al.*, 1993; BRUNER, 1996; DONATO, 2000; LANTOLF, 2000). Nessa perspectiva, as concepções, motivações, percepções de oportunidades e ações dos aprendizes são fundamentalmente moduladas por propiciamentos entre estudantes e o contexto no qual eles estão inseridos e pelo sentido que encontram nas experiências de aprendizagem. Mais ainda, os estudantes são capazes de transformar seus contextos de aprendizagem por meio de atos agentivos intencionais de participação, de cooperação.

Nos resultados desta pesquisa, os aprendizes revelam-se agentes com interesses, intenções, expectativas, concepções, os quais tomam decisões, isto é, agem propositadamente em interações com a tecnologia e com colegas e professores, para alcançar objetivos de aprendizagem que eles mesmos, ou seus professores, estabelecem, mediados pelo contexto sociocultural – as atividades em sala de aula, a prática e atitudes do professor, a escola, a influência de pessoas significativas, as oportunidades de uso da língua em práticas sociais, fora de sala de aula, nas quais eles voluntariamente escolhem engajar. Suas iniciativas para usar e aprender a língua tem a ver com a atribuição de significado às experiências e ações. O engajamento, escolhas e iniciativas dos estudantes para aprender a língua são indicadores claros,

nesta investigação, de sua agência. (AHEARN, 2001; LANTOLF & PAVLENKO, 2001; LANTOLF & THORNE, 2006; VAN LIER, 2008).

Dito isto, passo agora a responder as minhas perguntas de pesquisa.

5.1 Retomada das perguntas de pesquisa

Tendo em mente os objetivos desta pesquisa, foram propostas cinco perguntas, que procuro, agora, responder.

A primeira pergunta é: que padrões emergem das experiências bem-sucedidas de aprendizagem relatadas por oito estudantes, em contexto das escolas regulares da rede pública e privada?

5.1.1 Padrões das experiências bem-sucedidas

Para responder à pergunta de número 1, as narrativas dos estudantes foram codificadas a partir do marco de referência de experiências de aprendizagem de Miccoli & Bambirra (BAMBIRRA, 2009). Assim, as categorias levantadas e suas respectivas subcategorias de experiências foram quantificadas e analisadas objetivamente e qualitativamente. A análise qualitativa possibilitou a interpretação e compreensão do sentido que os estudantes conferem às suas experiências.

Para levantar as experiências de sucesso dos estudantes, o mapear das categorias de experiências mostra que as experiências de domínio cognitivo e de domínio motivacional são as de maior frequência no discurso dos estudantes. Em seguida, em ordem decrescente de relevância, destacam-se as experiências de domínio conceptual, as contextuais, prosseguidas

pelas das categorias sociais e afetivas e, finalmente, com pouca relevância, as pessoais. Sendo assim, os dados documentam que os estudantes ao discorrem sobre sua aprendizagem de inglês, apontam sua aprendizagem modulada por várias categorias de experiências – cognitivas, motivacionais, conceptuais, afetivas, contextuais, sociais, revelando empiricamente o entrelaçamento entre as experiências vivenciadas em sala de aula e fora da sala de aula, corroborando Miccoli (2013). Ainda, tais resultados comprovam estudos que, por compreender a complexidade da aprendizagem, associam a dimensão cognitiva à dimensão sociocultural (PCN, 1998; TOOHEY & NORTON, 2003; ELLIS, 2005).

As frequências significativas de experiências cognitivas vivenciadas na sala de aula e motivacionais no contexto de fora de sala de aula levantadas, indicam, respectivamente que há aprendizagem de inglês na escola, e que associado à sua motivação, os estudantes aprendem fora de sala de aula, por meio de oportunidades contextuais de participação e de uso da língua, o que corrobora estudos que associam motivação ao sucesso na aprendizagem (ELLIS, 1994; OXFORD & SHEARIN, 1994; DÖRNYEI, 2001; MASGORET & GARDNER, 2003; HADFIELD & DÖRNYEI, 2013). Esse resultado corrobora, ainda, imbricamento entre experiências diretas e indiretas na aprendizagem em sala de aula (MICCOLI, 2010).

O domínio contextual de experiências mapeadas demonstra exatamente tais oportunidades de uso e aprendizagem da língua nas quais os estudantes voluntariamente engajam, fora de sala de aula. O domínio conceptual, bem como, o social e afetivo levantados, comprovam sua importância para o processo de aprendizagem de êxito. As concepções levantadas sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a língua estudada, certamente, moldam as ações propositadas dos alunos para aprender, com base nos estudos de que crenças guiam nossas ações

e comportamento (SIGEL, 1985, referido em PAJARES, 1992; BARCELOS, 2004c, 2006). Já o domínio das experiências pessoais não se mostrou significativa neste estudo.

Os quadros abaixo apresentam síntese das principais referências dos estudantes, em suas narrativas sobre experiências de sucesso na aprendizagem de inglês, acompanhadas de respectivos exemplos, quanto às naturezas cognitiva, motivacional, conceptual, contextual, social, afetiva e pessoal¹⁷⁴.

O Quadro 12 refere-se às experiências cognitivas no contexto da sala de aula, em ordem decrescente de ocorrência nas narrativas.

QUADRO 12- Experiências diretas de natureza cognitiva

Experiências Cognitivas nas Narrativas de Aprendizagem Bem-Sucedida
<p>Estudantes:</p> <p>↓</p> <ul style="list-style-type: none"> avaliam o ensino e aprendizagem positivamente usam estratégias para aprender referem-se a atividades pedagógicas participam e mostram desempenho relatam experiências de aprendizagem
<p>Referências a conteúdos nas narrativas dos estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aprende porque o método e as aulas do professor são bons Escreve várias vezes as palavras mais difíceis aprendidas Teste oral organiza aprendizagem, treina a fala Interage oralmente em inglês na sala de aula Aprende a conjugar verbos e elaborar frases na escola

¹⁷⁴ Os gráficos, a partir dos quais os Quadros 12 à 18, foram elaborados com o detalhamento das experiências narradas pelos estudantes, nas várias categorias, encontram-se no Anexo 6.

A análise quantitativa das experiências cognitivas demonstra que os estudantes predominante emitem avaliação (positiva) sobre sua aprendizagem em sala de aula, em seguida, reportam sobre uso de estratégias para aprender, e sobre o benefício com atividades propostas pelos professores. Ainda, em ordem decrescente, contam-nos sobre sua participação em sala de aula e sobre vivência de experiências de aprendizagem nesse contexto.

O domínio cognitivo, de experiências destacadas neste estudo, significa que os aprendizes percebem e relatam eventos vivenciados na sala de aula que levam à sua aprendizagem da língua neste contexto. Nesse sentido, há ainda a comprovação desta pesquisa atestando que os estudantes possuem proficiência na língua inglesa, três deles em nível básico, três em nível pré-intermediário e dois em nível intermediário, evidenciada por entrevistas em inglês, nas quais, por exemplo, ao perguntar ao estudante em seu primeiro ano de inglês formal sobre atividades de lazer, obtive resposta adequada.¹⁷⁵ Portanto, os resultados desta investigação de que experiências cognitivas ocorrem em maior número serviria para confrontar o discurso predominante da sociedade brasileira de que não se aprende inglês na escola regular. Mais ainda, pode ampliar o entendimento sobre como vivenciar experiências de êxito. Para tanto, é necessário que a escola propicie oportunidades de aprendizagem com base nos interesses, escolhas dos aprendizes. Mesmo que os estudantes que constituem esta pesquisa narrativa sejam exemplos pouco comuns nas histórias de aprendizagem de inglês no Brasil, acredito que suas vozes e as dos seus professores podem ecoar para contribuir com mudança no ensino de línguas na escola.

¹⁷⁵ Perguntei ao estudante, que tinha iniciado aprendizagem de inglês na escola havia quatro meses: *What do you do in your free time?* Ao que ele respondeu: *Play volleyball*.. Ele atribui sua aprendizagem principalmente às aulas, seu interesse e comprometimento com o estudo da língua.

Em seguida, o Quadro 13, apresenta síntese das principais experiências motivacionais, fora do contexto da sala de aula, com respectivos exemplos, em ordem decrescente de evento nas narrativas dos estudantes.

QUADRO 13- Experiências indiretas de natureza motivacional

Experiências Motivacionais nas Narrativas de Aprendizagem Bem-Sucedida	
	<p>Estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> investem em autonomia para aprender identificam-se com a língua estudada aceitam responsabilidade pela sua aprendizagem estabelecem metas de aprendizagem formalizam intenções de aprendizagem
<p>Referências a conteúdos nas narrativas dos estudantes:</p> <p>Uma vez por semana busca comunicar-se em inglês com a família Tem vontade, interesse e curiosidade em aprender inglês Afirma que tem aprender, por meio de esforço, as palavras de jogo <i>online</i> Estabeleceu combinado com a família: se comunicarem, em inglês, uma vez por semana Quer falar inglês, afirma que sempre quis falar</p>	

No domínio motivacional, principalmente, o investimento em autonomia para aprender a língua, a identificação com a língua estudada, a aceitação da responsabilidade no processo de aprendizagem e o estabelecimento de metas para aprender são elementos fundamentais para que a aprendizagem bem-sucedida ocorra. A subcategoria de formalização de intenções sobre aprendizagem, aparece em menor incidência no discurso dos estudantes.¹⁷⁶

As principais concepções dos estudantes e respectivos exemplos, mapeadas em seu discurso, são mostradas no Quadro 14, na sequência, em ordem decrescente de ocorrência.

¹⁷⁶ Para observação dos dados quantitativos, ver Anexo 6 com os respectivos gráficos.

QUADRO 14- Experiências indiretas de natureza conceptual

Experiências Conceptuais nas Narrativas de Aprendizagem Bem-Sucedida	
Estudantes:	<ul style="list-style-type: none"> expressam consciência sobre sua aprendizagem atribuem valor à aprendizagem da língua apresentam concepções sobre seu papel apresentam concepções sobre o ensino apresentam concepções sobre a aprendizagem de inglês
Referências a conteúdos nas narrativas dos estudantes :	
<p>Acha que interação com nativo ajuda seu processo de aprendizagem</p> <p>Acha que inglês é uma língua legal de aprender, importante para o futuro</p> <p>Aluno tem que prestar atenção às aulas, se comportar, fazer os deveres, estudar</p> <p>Acha que aprende porque o professor ensina bem, explica direito, faz atividades variadas</p> <p>Acredita que aprendizagem de inglês é mais rápida por meio de entretenimento</p>	

O domínio conceptual registra que o maior índice de frequência de experiências relativas às concepções sobre consciência do próprio processo de aprendizagem, acompanhadas por concepções de que estudar ou saber inglês acrescenta valor ao arcabouço de conhecimento de uma pessoa e lhe possibilita alcançar melhor posição social. Em seguida, aparecem as concepções sobre o papel do estudante para aprender a língua (presta atenção, esforça-se, participa) e logo após, as concepções sobre ensino (como eficaz) e sobre aprendizagem de inglês (como e o que aprendem).

A seguir, apresento, o Quadro 15, com composição e exemplos correspondentes, em ordem decrescente de evento, das experiências contextuais, de fora de sala de aula, categorizadas nesta pesquisa.

QUADRO 15- Experiências indiretas de natureza contextual

Experiências Contextuais nas Narrativas de Aprendizagem Bem-Sucedidas	
Estudantes:	
↓	têm acesso à língua estudada em situações contextuais fora de sala de aula referem-se ao uso de material didático fora de sala de aula
Referências a conteúdos nas narrativas dos estudantes:	
Tem acesso à recursos culturais: filmes, música, jogos Escuta, em casa, CD que acompanha o material didático	

Em relação às experiências contextuais que influenciam a vivência de experiências bem sucedidas, as experiências relativas à língua estrangeira, referente às oportunidades contextuais de uso do inglês em práticas sociais, fora de sala de aula, aparecem com predominância absoluta. Jogos, filmes, música, *chats* com estrangeiros, entre outras, são oportunidades contextuais de acesso ao inglês relatadas pelos estudantes. Experiências relacionadas ao uso do material didático como fator que contribui para aprender inglês também se destaca, ainda que em baixa incidência.

As subcategorias das experiências, em sala de aula, de caráter afetivo e seus exemplos são apresentadas no Quadro 16, em seguida, em ordem decrescente.

QUADRO 16 - Experiências diretas de natureza afetiva

Experiências Afetiva nas Narrativas de Aprendizagem Bem-Sucedidas	
↓	<p>Estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> expressam interesse pela língua e sua aprendizagem agem para aprender em sala de aula (atitudes) esforçam-se e têm persistência expressam sentimentos positivos em relação à aprendizagem fazem referência a atitudes do professor tem boa autoestima
	<p>Referências a conteúdos nas narrativas dos estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aprende devido a interesse nas aulas de inglês Sempre que tem dúvidas, pergunta ao professor Aprende porque se esforça nas atividades da aula e quer sempre mais Gosta muito de conversações propostas pela professora Professora brinca com alunos Atribui resultado de 100% em prova como experiência marcante em sua aprendizagem

As experiências de interesse são a de maior incidência nos relatos dos estudantes no domínio afetivo. Em suas narrativas, destacam-se relatos de interesse pela aprendizagem da língua inglesa em eventos da sala de aula. Registra-se, logo em seguida, experiências de atitudes pessoais, experiências de esforço e persistência, experiências de sentimento (como, por exemplo, gostar das dinâmicas em sala de aula), e atitudes do professor; elementos considerados como propiciadores da aprendizagem bem sucedida. Experiências de autoestima aparecem com pouca frequência nas narrativas, talvez, pelo tipo de perguntas propostas aos estudantes.

Em sequência, as experiências sociais em sala de aula que, sob ponto de vista dos estudantes, promovem aprendizagem de inglês, são trazidas e exemplificadas, no Quadro 17.

QUADRO 17 - Experiências diretas de natureza social

Experiências Sociais nas Narrativas de Aprendizagem Bem-Sucedida	
Estudantes:	<p>↓ afirmam que a prática do professor instiga aprendizagem registram experiências em grupos ou dinâmicas de grupo destacam experiências de interação e relações interpessoais</p>
Referências a conteúdos nas narrativas dos estudantes:	
<p>Professor fala em inglês em sala de aula Produção de cartazes em grupos e disposição na sala de aula Conversas em inglês com o professor</p>	

As experiências, em sala de aula, com a prática do professor sobressaem na categoria das experiências sociais. Interessante notar aqui que os estudantes percebem o benefício dos professores utilizarem a língua estudada para a sua aprendizagem. Os estudantes, em seguida, destacam as experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo e, finalmente, com incidência baixa aparecem as experiências de interação e relações interpessoais.

Em seguida, apresento, o Quadro 18, experiências de caráter pessoal categorizadas nas narrativas dos estudantes, exemplificando-as.

QUADRO 18- Experiências diretas de natureza pessoal

Experiências Pessoais nas Narrativas de Aprendizagem Bem-Sucedidas	
Estudantes:	<p>relatam experiência de vida pessoal</p>
Referências a conteúdos nas narrativas dos estudantes:	
<p>Parenta fala inglês, voltou da Inglaterra, influenciando e ajudando estudante</p>	

As únicas experiências pessoais que aparecem são referentes às experiências na vida pessoal. Ainda assim, no cômputo de todas as outras experiências que totalizam o total de 223, estas apareceram apenas em número de dois, não sendo, portanto, significativas nas experiências coletivas. A condução das perguntas aos estudantes pode ser a razão dessas experiências não terem sido destacadas.

No que diz respeito à observação de padrões que emergem das experiências coletivas narradas pelos estudantes, levantados por meio da quantificação de suas subcategorias de aprendizagem, sintetiza-se: (1) investimento em autonomia; (2) avaliação positiva de ensino/aprendizagem; (3) oportunidades de uso da língua fora de sala de aula; (4) prática do professor; agente de aprendizagem; (5) uso de estratégias de aprendizagem; (6) identificação com a língua; (7) concepções sobre aprendizagem pessoal; (8) atividades em sala de aula promotoras de aprendizagem; (9) aceitação de responsabilidade pela aprendizagem; (10) participação e desempenho em sala de aula; (11) experiências de aprendizagem em sala de aula; (12) interesse pela língua e sua aprendizagem; (13) concepções de usabilidade sobre a língua estudada.

Esses dados documentam como os estudantes explicam sua aprendizagem de inglês, ou seja, que elementos contribuem para seu êxito. Nesse sentido, é possível apurar que a sala de aula da escola regular mostra-se significativa para a aprendizagem de inglês desses estudantes e, ainda, que os estudantes, fundamentados em suas concepções e motivações, ampliam suas oportunidades de aprendizagem buscando participação em contextos de uso fora de sala de aula. Ativamente eles também apresentam demandas de aprendizagem ao contexto da sala de aula, relacionadas aos seus interesses e propósitos que envolvem o uso da língua.

A partir de van Lier (2000) e Swain *et al.* (2011), lembro que as oportunidades contextuais ou propiciamentos apresentam potencial de ação, sendo dependentes de aspectos específicos pessoais (percepção de possibilidades de interação, atribuição de significado, motivação, propósitos/ razões individuais ou coletivos, dentre outros fatores) e aspectos específicos de situações (por exemplo, possibilidade de interação com tecnologia ou com colegas na sala de aula). Assim, entendendo que o contexto, escolar e fora da escola, é fundamental para a aprendizagem, ao oferecer possibilidades de ação aos estudantes no campo social, emocional ou motivacional, cognitivo e físico, e com base na evidência de que os estudantes desta pesquisa encontram-se motivados e aproveitam as oportunidades de aprendizagem, de maneira bem-sucedida, concluo que eles são beneficiados pela inter-relação de suas experiências. (cf. MICCOLI, 1997-2013).

Ainda sobre a sala de aula e aprendizagem, os estudantes marcam que aprendem inglês, principalmente, devido à prática do professor, ao uso de estratégias para aprender, às atividades desenvolvidas, à sua participação e desempenho e ao seu interesse. Esses resultados comprovam que os estudantes foram favorecidos por bons professores; revelado pela referência à sua prática pedagógica, o que engloba proposta de atividades de aprendizagem nas quais os estudantes engajam-se (usam estratégias, participam e mostram interesse) resultando em experiências de sucesso no contexto da escola. Portanto, evidencia-se exercício de agência dos aprendizes em sala de aula modulado pelo contexto da sala de aula.

Os estudantes, ao narrarem sobre sua aprendizagem, valorizam também o contexto de fora de sala de aula. Eles destacam, especialmente, elementos motivacionais: seu investimento em autonomia, questões identitárias em relação à língua, sua aceitação de responsabilidade pela

aprendizagem; elementos contextuais – as oportunidades de participação e uso da língua propiciadas pelo contexto; e elementos conceituais: concepções sobre aprendizagem pessoal e de atribuição de valor à língua estudada. Verifica-se, neste contexto, seu exercício de agência para aprender vinculado à motivação, identidade, concepções e oportunidade de uso da língua em práticas sociais significativas.

Em suma, os padrões identificados, por meio da categorização das experiências, revelam que elementos, do contexto de fora de sala de aula somados aos referentes ao contexto da sala de aula, são fundamentais para o processo de aprendizagem bem-sucedida de inglês dos estudantes. Uma vez que há evidência nesta pesquisa de que a aprendizagem em um contexto tem a ver com o outro, ou seja, há uma interrelação entre as experiências em os dois contextos, uma vez que uma experiência pode ser fonte recursiva para outras. Como meu interesse de pesquisa volta-se, primordialmente, para a sala de aula, reitero que para esses estudantes a sala de aula mostrou-se parte essencial do seu processo de aprendizagem. Para tanto, os estudantes aproveitam as oportunidades contextuais oferecidas pelos seus professores, bem como, intencionalmente tomam iniciativa em favor de sua aprendizagem.

Finalmente, com base em Elbaz (1983), Clandinin (1986) e Connelly & Clandinin (1988), seria possível dizer que as experiências destacadas em suas narrativas constituem o “conhecimento prático pessoal dos aprendizes” sobre a aprendizagem de inglês. São suas compreensões de como aprendem a língua estudada, as quais podem informar estudantes e professores na busca de experiências de sucesso na escola e fora dela. Isso poderia ser objeto de futuras pesquisas.

Passo, agora, à resposta da pergunta de número dois.

5.1.2 Explicações dos professores sobre sucesso dos estudantes

A segunda pergunta da pesquisa busca compreender como os professores explicam sucesso de seus aprendizes e desenvolvimento na aprendizagem da língua inglesa. Para responder à pergunta de pesquisa, o levantamento dos temas nos depoimentos dos professores foi feito, orientando-me pelos procedimentos da perspectiva de conteúdo categórico, sugeridos em Lieblich *et al.* (1998). Os temas que emergiram foram analisados qualitativamente e, posteriormente, comparados às categorias das experiências dos estudantes para responder a pergunta de número 3. A análise qualitativa possibilitou compreender as percepções dos professores sobre o sucesso dos seus alunos relacionado à sua prática pedagógica, ao contexto escolar, e ainda apresentou alguma evidência à respeito do contexto de fora de sala de aula.

Cinco categorias de conteúdo emergem do discurso dos professores, a saber: (1) características dos aprendizes; (2) agência e motivação dos estudantes; (3) contexto escolar favorável ao ensino/aprendizagem; (4) contexto favorável de aprendizagem fora da escola; (5) prática pedagógica promotora de aprendizagem.

Os professores descrevem seus estudantes como motivados e propositados para aprender a língua. Destacam características de motivação intrínseca, tais como: desejo de aprender, interesse, gosto pelo desafio na aprendizagem e fazem referência à motivação extrínseca; na expressão de objetivo de estudantes de alcançarem bons resultados nas avaliações formais. Os professores ainda atribuem como um fator de sucesso, de quatro entre os oito estudantes, a aptidão para aprender a língua. Apontam propósitos específicos de aprendizagem dos estudantes. Por exemplo, os estudantes querem aprender a língua porque gostam de jogos, ou porque querem compreender letras de música.

Em relação ao tema agência e motivação, os professores observam exercício da capacidade de agir para aprender a língua, demonstrada de várias maneiras: na participação ativa em atividades propostas em sala de aula; na iniciativa de ajudar/colaborar com colegas em sala de aula, nas atitudes pessoais em prol da aprendizagem, por exemplo, na ação de trazer questões de aprendizagem para a sala de aula a partir de seus interesses e propósitos; em seu investimento em autonomia ao interagir em oportunidades contextuais fora de sala de aula; dentre várias outras ações e iniciativas ligadas à motivação e à atribuição de significado pelos estudantes aos eventos de sala de aula e fora dela. Assim, os professores reportam que o engajamento de seus estudantes em oportunidades contextuais (na sala de aula e fora dela) conduz à aprendizagem de inglês.

Ao discorrer especificamente sobre o contexto escolar favorável ao desenvolvimento de seu trabalho, os professores pesquisados expressam condições bastante adequadas oferecidas pela escola. Eles apresentam-se satisfeitos com o seu ambiente escolar. O apoio da coordenação, a organização da escola, o acesso à recursos pedagógicos tais como tecnologia disponível, o oferecimento de programa de formação continuada, etc., certamente possibilitam atitudes e práticas pedagógicas benéficas ao desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes. É possível perceber que os professores pesquisados mostram-se comprometidos com o seu ensino, buscam realizar um trabalho que promove a aprendizagem; o que de fato é comprovado pelos estudantes pesquisados. São professores que buscam qualificar-se em cursos de formação de professores e melhorar o seu conhecimento da língua.

Embora, infelizmente, boas condições de trabalho e boa prática pedagógica não se constituam em princípio de todas as escolas, esta pesquisa serviu para assinalar sua importância para que o ensino resulte em experiências de aprendizagem de êxito, bem como, para mostrar que

é possível proporcionar, no contexto da escola, oportunidades favoráveis a aprendizagem. Acredito que com esforço, boa vontade e comprometimento, embasados na crença de que é possível obter bons resultados de aprendizagem, as pessoas envolvidas com educação podem fazer a diferença no ensino de inglês na escola.

Em relação à aprendizagem de inglês fora do contexto escolar, os professores destacam, a partir de suas interações com os estudantes, a participação e uso do inglês em jogos de *videogames*, interação com a língua por meio de música, filmes, seriados na TV e iniciativa de uma estudante em aprender com amiga mais proficientes; ações ligadas à motivação dos estudantes.

Portanto, os professores explicam a aprendizagem bem-sucedida dos estudantes devido à características pessoais, à motivação para aprender a língua e usá-la em práticas sociais significativas, ao envolvimento no processo de aprendizagem, à participação ativa em sala de aula, à prática pedagógica e atitudes do professor, ao contexto escolar que influencia sua prática pedagógica e às oportunidades contextuais de uso da língua fora de sala de aula.

Interessante notar que o estudo de Kalaja *et al.* (2011) traz resultados diferentes dos encontrados em minha pesquisa. No estudo das pesquisadoras, os contextos escola e fora de escola e suas relações com a aprendizagem de língua apresentam-se de forma distintas: aprendizagem de aspectos formais das línguas (inglês e sueco) na escola e uso real da língua (o inglês) fora de escola. Já nos relatos dos estudantes informantes da minha pesquisa evidenciam-se conexões que os aprendizes fazem entre o contexto fora de sala com o da sala de aula. Motivados socialmente para aprender a língua, os estudantes desenvolvem agência e agem para alcançarem seus objetivos no uso de língua. Seus professores relatam que esses estudantes trazem demandas

de aprendizagem para a sala de aula por causa de suas interações com a língua fora de sala de aula. Contam, por exemplo, que eles trazem perguntas sobre vocabulário visto nos jogos *online* e filmes em inglês. Ainda, relatam que os estudantes utilizam, fora de sala de aula, o que aprenderam no contexto escolar: por exemplo, a aprendizagem de gramática, das formas imperativas, nos comandos para jogar jogos *online* em inglês.

5.1.3 Explicações para experiências de sucesso, sob ponto de vista de estudantes e professores

A terceira pergunta propôs compreender similaridades e diferenças encontradas no mapeamento das categorias de experiências nas narrativas dos estudantes e nos temas que emergem nos relatos dos professores. A resposta é que há muita semelhança e algumas particularidades.

É possível constatar, por meio de análise comparativa entre as categorias e os temas levantados, que o ponto de vista dos estudantes e de seus professores, a respeito de como explicam experiências de êxito de aprendizagem, são bastante similares nos aspectos levantados: cognitivos, afetivos, motivacionais, contextuais, sociais. Nesse sentido, a respeito do que modula experiências bem sucedidas de aprendizagem, tanto estudantes quanto seus professores destacam motivação, uso de agência para aprender na sala de aula e fora dela, prática do professor e contexto de fora de sala de aula que oferece oportunidades de uso da língua. A grande similaridade entre o discurso de estudantes e de seus professores ratifica os fatores que viabilizam experiências de sucesso desses alunos, em suas percepções.

Ao associar seu sucesso à aprendizagem da língua, os estudantes expressam concepções sobre aprendizagem pessoal e de usabilidade da língua e sua aprendizagem. A este respeito, sobre os professores, é possível explicitar e inferir algumas de suas concepções, mas elas não emergem como um tema, porque foram poucas observações sobre suas concepções.

Os professores, por sua vez, fazem referência ao ambiente escolar, como facilitador da sua prática e da aprendizagem bem-sucedidos estudantes. Relatam condições oferecidas ao seu trabalho na questão de recursos pedagógicos, de apoio e delegação de autonomia ao professor, entre outros fatores.

As informações não contidas no discurso de um ou outro pertencem às suas particulares. Por um lado, o professor percebe que o contexto escolar possibilita seu bom trabalho e propicia aprendizagem. Menciona, por exemplo, disponibilidade de uso de tecnologia na sala de aula. Por outro lado, nas explicações dos estudantes sobre sua aprendizagem bem sucedida, eles se referem especificamente à prática do professor: o uso de vídeos em sala de aula.

5.1.4 Exercício de agência para aprender inglês

A quarta pergunta é: de que maneira os aprendizes exercem agência para aprender inglês, isto é, como eles agem, buscando fazer uso das oportunidades de uso da língua, dentro e fora de sala de aula, ampliando, assim, o contexto de aprendizagem?

A respostas à pergunta sobre como os estudantes e professores explicam as experiências de aprendizagem bem-sucedida acarreta a resposta da pergunta de número quatro. No entanto, para sintetizar e, assim, respondê-la mais diretamente apresento as seguintes considerações.

A análise das narrativas dos estudantes e de seus professores indica que os propiciamentos, ou seja, as oportunidades contextuais, às quais os estudantes atribuem significado, e sua motivação para aprender a língua, bem como suas concepções, modulam seu exercício de agência, em sala de aula ou fora do contexto escolar. A agência dos estudantes emerge da interação com vários propiciamentos, isto é, de sua interação com os recursos disponíveis no contexto em que se situam, de suas percepções e uso desses recursos (AHEARN, 2001; LANTOLF & PAVLENKO, 2001; LANTOLF & THORNE, 2006; VAN LIER, 2008).

Há relatos de que os aprendizes agem em prol da aprendizagem, como no caso de um estudante que presta atenção na fala [em inglês] da professora e busca compreender o que ela está expressando atribuindo seu desenvolvimento da língua a isso. A ação desse estudante provavelmente é embasada em suas concepções sobre aprendizagem pessoal (o estudante apresenta, em seu discurso, suas teorias de como aprende a língua) e em sua motivação para aprender a língua com o objetivo principal de interagir em jogos, sendo possibilitada pela prática de sua professora (uso de inglês em sala de aula), que por sua vez, é favorecida pelo contexto de trabalho.

Há ainda relatos de que eles escolhem ativamente oportunidades contextuais na busca de atividade significativa fora de sala de aula, como por exemplo, na iniciativa de uma estudante de tentar comunicar-se com a família, em inglês, em um dia inteiro, uma vez por semana, ou de praticar inglês informalmente com seus amigos, a partir, segundo ela, de sua vontade, interesse, curiosidade com a língua e da concepção de que é um língua interessante e legal de aprender e, ainda, importante para o seu futuro já que, em suas palavras, pretende cursar relações exteriores. Sua iniciativa de interação com outros falantes da língua (sua família e amigos) é possibilitada

pela oportunidade contextual percebida e valorizada pela estudante. São evidências de agência ligada à sua motivação para aprender (cf. AHEARN, 2001; LANTOLF & PAVLENKO, 2001; LANTOLF & THORNE, 2006; VAN LIER, 2008).

Sua motivação é evidenciada nos exemplos de fragmentos de seu discurso, nos aspectos de interesse: *eu aprendo por causa do meu interesse em inglês e nas aulas*, desejo: *eu sempre quis falar inglês*, decisão: *que quero falar*, escolha: *eu comecei a escutar músicas em inglês*, objetivos: *tenho uma necessidade de aprender as palavras por causa dos jogos*, esforço: *eu me esforço durante as aulas* e persistência: *escrevo várias vezes as palavras que não sei o significado até gravar na cabeça*, sendo comprovada no discurso dos professores, como no exemplo: *ele aprende inglês porque é desejo, ele gosta, são alunos curiosos, não se contentam somente com o conteúdo exposto a eles, mas vão além, querem saber mais* (cf. OXFORD & SHEARIN, 1994; GARDNER, 2005, 2006; DÖRNYEI, 2001, 2005; DÖRNYEI & USHIODA, 2011).

O contexto situado apresenta-se favorável ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, evidenciado por boa prática pedagógica, que por sua vez, se encontra em contexto escolar que favorece o trabalho dos professores e por propiciamentos percebidos e aproveitados por conferirem significado fora de sala de aula (LANTOLF & PAVLENKO, 2001; LANTOLF & THORNE, 2006).

As concepções dos aprendizes, explicitadas anteriormente neste trabalho, também se revelam importante e certamente influenciam suas ações e iniciativas propiciadoras de aprendizagem (SIGEL, 1985, referido em PAJARES, 1992; BARCELOS, 2004c, 2006).

Portanto, ao examinar o exercício de agência para aprender inglês, concluo que a motivação dos alunos pesquisados, suas concepções sobre a língua e aprendizagem e o contexto em que se situam e engajam por atribuírem significado, conduz à ações e iniciativas para aprender a língua, explicando assim seu uso de agência.

Para representar isto, apresento, a seguir, diagrama, apresentando anteriormente, com os elementos que explicam o sucesso dos estudantes, porém, agora, incorporando conceitos referentes à agência: ação, motivação, mediação pelo contexto e significado. O intuito é retratar o processo bem-sucedido vivenciado pelos estudantes.



DIAGRAMA 3 – Representação de *agência* para experiências bem-sucedidas

Discutimos, neste trabalho, que a agência dos estudantes abarca: suas ações, iniciativas para aprender, sua motivação, a mediação pelo contexto e sua atribuição de significado às experiências e ações, que determina os motivos para agir em prol da aprendizagem.

Assim, a agência dos estudantes emerge de sua interação com propiciamentos, do contexto de dentro e fora de sala de aula, ao se engajarem em atividades significativas e propositadas.

Diante disto, observamos, pelo diagrama, que os estudantes desta pesquisa participam ativamente nas interações em sala de aula, reveladas por meio do uso de estratégias para

aprender, na participação e desempenho e nas experiências de aprendizagem. Eles reportam avaliação positiva de aprendizagem neste contexto. Expressam interesse pelas aulas de inglês, o que denota motivação para aprender. Ainda em relação à motivação, no contexto de fora de sala de aula, encontram-se, investimento em autonomia, aceitação da responsabilidade para aprender, questões identitárias, isto é, os estudantes mostram identificação com a língua e falantes da língua; fatores estes vinculados à sua agência para aprender. O investimento em autonomia dos estudantes é marcado pelas suas escolhas ativas, por propiciamentos, em busca de atividades significativas, fora de sala de aula, ou seja, de sua interação com os recursos socioculturais, de suas percepções, valor atribuído e uso desses recursos.

Em relação ao contexto da sala de aula, que modula a agência dos estudantes, neste contexto, destacam-se a prática do professor e atividades de sala de aula como promotoras de aprendizagem. O contexto escolar, por meio de apoio da coordenação, delegação de autonomia ao professor, recursos pedagógicos disponíveis, etc, possibilita a boa prática do professor.

Ainda, como elementos que modulam a agência dos estudantes, marcam-se oportunidades de uso relativas à língua, no contexto de fora de sala de aula e as concepções sobre aprendizagem e de usabilidade da língua. Tais elementos influenciam as ações dos estudantes, dentro e fora de sala de aula.

Diante do exposto, por fim, passo à última pergunta de pesquisa.

5.1.5 Experiências de sucesso na escola pública e escola particular

A quinta pergunta busca similaridade (ou não) entre as experiências de sucesso de alunos das escolas públicas e de alunos das escolas particulares. A resposta é que as experiências dos estudantes são bastante semelhantes.

Nos dois contextos escolares, em frequência de ocorrência próxima, observa-se entrelaçamento de aspectos experienciais de naturezas cognitivas, motivacionais, conceituais, sociais e contextuais, que convergem para experiências de êxito dos aprendizes. Tal constatação corrobora o estudo de Miccoli (2008) que encontrou semelhança nas experiências nos contextos da escola particular e pública.

O mapeamento em subcategorias de natureza de experiências das escolas pública e particular, revela que os estudantes da escola pública e da particular apontam como predominante: investimento em autonomia, oportunidades de uso da língua fora da sala de aula, avaliação de como e o que aprendem em sala de aula, prática dos professores, e uso de estratégias para aprender, como elementos propulsores de aprendizagem. Ainda, em comum aos estudantes, em menor predominância, são realçadas concepções de aprendizagem, concepções de usabilidade, questões identitárias, atividades em sala de aula e aceitação de responsabilidade.

As experiências de interesse pela língua e sua aprendizagem, de esforço e persistência no processo de aprendizagem, de atitudes pessoais em prol da aprendizagem em sala de aula, formalização de intenções sobre a aprendizagem da língua, concepções sobre papel do estudante, foram apreciadas particularmente pelos estudantes da escola pública. Os estudantes da escola privada, especificamente, valorizam, no discurso sobre suas experiências bem-sucedidas,

experiências sociais: dinâmicas de grupo em sala de aula, experiências cognitivas de aprendizagem em sala de aula e concepções sobre ensino e sobre aprendizagem de inglês.

Observa-se que as subcategorias mapeadas nesta análise revelam ações intencionais dos estudantes das escolas pública e particular (por exemplo, uso de estratégias para aprender, engajamento em práticas sociais com uso da língua, etc.), concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação positiva de aprendizagem na escola (como por exemplo, na escola você aprende palavras e expressões) dependentes do contexto sociocultural em que se situam.

Os professores da rede pública e da rede privada, ao narrar sobre seus estudantes e sobre o contexto de trabalho, marcam experiências de motivação ligadas a ações específicas dos estudantes para aprender inglês, predominante relacionadas à sala de aula, e algumas fora de sala de aula, promovidas pelo contexto sociocultural situado. Referem-se especialmente ao contexto escolar favorável (sua prática pedagógica, subsidiada pelo suporte e condições adequados ao processo de ensino/aprendizagem proporcionados pela escola), mencionando o contexto fora da escola como propício à aprendizagem de seus alunos (por meio de oportunidades de acesso à recursos culturais, à interação com par mais proficiente, etc.)

Em síntese, o levantamento das ações empreendidas pelos estudantes, nos dois contextos escolares – público e privado, por meio das narrativas dos estudantes e de seus professores, revela exercício de agência para aprender a língua, mediado por contexto favorável. Os estudantes, dos dois contextos, embasados em suas concepções, motivados para aprender a língua aproveitam as oportunidades oferecidas pelo contexto vivenciando, assim, experiências de êxito na aprendizagem.

Finalmente o contexto das duas escolas públicas pesquisadas não se revela desfavorável à aprendizagem, pelo contrário, os professores destacam condições físicas satisfatórias e apoio da direção escolar ao seu trabalho.

5.2 Implicações desta pesquisa para fomentar, no contexto escolar, motivação, agência e sucesso de aprendizes de inglês

Os resultados desta pesquisa sobre a compreensão dos elementos que modulam a agência e a motivação, bem como, o contexto situado, os quais contribuem para o sucesso dos estudantes trazem, a meu ver, implicações para o processo de ensino/aprendizagem de inglês na escola quanto ao fomento da motivação, da agência e de experiências bem-sucedidas nesse contexto. O conhecimento dos elementos que promovem experiências bem-sucedidas, por professores de língua, pode ajudá-los a conduzir sua prática pedagógica de maneira eficaz. De igual forma, para os aprendizes de língua, o ‘conhecimento prático pessoal de estudantes’ pode ajudá-los no engajamento de ações que levam ao seu sucesso.

A pesquisa documenta que o exercício de agência dos estudantes é modulado pelos propiciamentos, promovidos pelos professores e pelo contexto de fora de sala de aula, aproveitados pelos estudantes pela atribuição de significado às experiências e ações com uso da língua. Portanto, para ensinar inglês na escola é necessário construir propiciamentos nos quais os estudantes encontrem sentido e, então, favoreçam a aprendizagem neste contexto. Assim, a primeira implicação deste estudo para o ensino sugere que é preciso propiciar o inglês na escola. Para tanto, todas as dimensões levantadas nesta pesquisa (cognitiva, motivacional, conceptual,

social e afetiva) precisam ser levadas em consideração pelos professores e abordadas na sala de aula.

De acordo com van Lier (2010), para promover agência deve-se dar aos alunos escolha e vozes. Nesse sentido, deve ser dado aos estudantes o direito de expressar seus interesses, seus gostos e de fazer escolhas de atividades pedagógicas. Mais ainda, para fomentar a agência dos estudantes, antes, é preciso acreditar na possibilidade da aprendizagem na escola para realizá-la (cf. BANDURA, 2001; MICCOLI, 2011a). É necessário, também, compreender o valor de promover momentos de reflexão em atividades que suscitem discussão para fomentar capacidade reflexiva. Refletir sobre o estabelecimento de metas para a aprendizagem, sobre a necessidade de engajamento nas atividades, de interação com pares e professor para obter sucesso na aprendizagem, conforme sugerem Silva e Souza, (2011) e Murphey & Carpenter (2008), assim como refletir sobre crenças a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas como advoga Barcelos (2004 a, 2011a, 2011 b, entre outros) é muito recomendável.

Segundo van Lier (2008), abordagens curriculares baseadas em ação, em tarefas e projetos fomentam agência. Nesta pesquisa, os estudantes, no exercício de agência, em sala de aula, expressam apreciação por jogos e brincadeiras na sala de aula, por aulas interativas, por interações e dinâmicas que levam ao desenvolvimento da conversação na língua estudada, comprovando recomendação de van Lier (2008).

Outra implicação desta pesquisa decorre de constatar a avaliação positiva de ensino/aprendizagem pelos estudantes na escola. Isso pode ser importante para que professores de línguas promovam momentos de reflexão sobre aprendizagem, possibilitando que os estudantes, registrem, sistematicamente, como aprenderam e o que aprenderam. Com base em Murphey &

Arao (2001)¹⁷⁷ – que relaciona experiências de sucesso à aumento de motivação, e em Miccoli (1987) – cuja pesquisa constatou que a reflexão sobre o processo de aprendizagem possibilitou tomada de consciência sobre a natureza dos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, bem como, atitude mais ativa dos estudantes, instigando-os a aproveitar melhor as oportunidades de aprendizagem durante as aulas¹⁷⁸. Ressalto que a consciência e o registro das experiências de sucesso de aprendizagem podem gerar motivação aos estudantes e desenvolvimento do senso de agência para, então, vivenciar outras experiências bem sucedidas.

Finalmente, o fato de os professores participantes desta pesquisa serem professores especialistas em ensino da língua inglesa e terem experiência docente, certamente, influencia na condução de prática em sala de aula favorável à aprendizagem dos estudantes. A referência dos aprendizes às ações pedagógicas em suas salas de aula, como fator que contribui para o sucesso, reitera a importância de formação de professores para prática eficaz. Demonstra também que, para os alunos pesquisados, a escola parece cumprir o papel de ensinar inglês, para além do ensino de estruturas gramaticais e vocabulário – evidência da pesquisa de Kalaja *et al.* (2011), descrita anteriormente neste trabalho. Nesse sentido, os alunos desta pesquisa avaliam que desenvolvem a habilidade de falar a língua nas aulas de inglês, comprovada nesta pesquisa. A possibilidade de desenvolvimento dessa habilidade, por meio de interações e dinâmicas com colegas e com professor, é uma evidência importante, desta pesquisa, contra a recomendação dos PCNs, no foco do desenvolvimento da habilidade de leitura, principalmente na escola pública. Falar a língua é desejo de estudantes (cf. COELHO, 2005; PAIVA, 2005; ZOLNIER, 2007 e ARRUDA, 2008), portanto, deve ser objetivo a ser alcançado na escola.

¹⁷⁷ Estudo descrito na seção do referencial teórico desta pesquisa.

¹⁷⁸ Para mais detalhes sobre o estudo com diários reflexivos, ver Miccoli (1987).

5.3 Contribuições deste trabalho

Entendo que este trabalho apresenta uma contribuição importante na evidência da possibilidade de aprender inglês na escola regular, documentando experiências de sucesso em salas de aula da escola pública e particular e revelando quais elementos contribuem para a existência de experiências de sucesso nesse contexto.

Nesse sentido, iluminar a complexidade da aprendizagem (PCN, 1998; TOOHEY & NORTON, 2003; ELLIS, 2005) ao documentar entrelaçamento de experiências de naturezas cognitiva, motivacional, conceptual, contextual, social e afetiva, possibilitando compreensão de como experiências bem-sucedidas podem ocorrer na escola traz a possibilidade de mover outros professores e estudantes a buscarem sucesso na aprendizagem de inglês. Eles poderiam se espelhar nesses aprendizes e professores. Seria muito importante ainda mobilizar profissionais envolvidos com educação, como diretores e coordenadores de escolas, ao esforço e ações que possibilitem boa prática pedagógica. Ações tais como apoio ao trabalho do professor, cursos de formação de professores, condições físicas adequadas, recursos tecnológicos, materiais didáticos, etc. com o intuito de promover resultados de ensino de qualidade.

Este trabalho também registrou que experiências fora do contexto escolar são fundamentais para a aprendizagem, evidenciando como estudantes aprendem inglês autorizados por oportunidades contextuais fora de sala de aula, corroborando o argumento de Paiva (2011) de que a aprendizagem não deve ficar restrita à escola.

Os professores, na compreensão das experiências documentadas fora de sala de aula, podem ser motivados a orientar seus estudantes a perceber propiciamentos e usá-los para

incrementar a sua aprendizagem. Nesse ponto, a contribuição da pesquisa ainda é de mostrar que as experiências, de dentro e fora do contexto escolar, colaboram umas com as outras.

Finalmente, a pesquisa, ao documentar possibilidades de sucesso, trouxe uma eventual contribuição para a mudança do paradigma da impossibilidade do ensino de línguas na escola regular.

5.4 Sugestões para futuras pesquisas

Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio de narrativas. A título de sugestão, novas pesquisas, com foco no sucesso de aprendizes na aprendizagem de línguas, poderiam investigar os estudantes, além de narrativas, por meio de registro de algumas experiências bem-sucedidas no momento da ocorrência, ou seja, durante as aulas e posteriores reflexões conduzidas pelo pesquisador. Para tanto, sessões de visionamento sobre as experiências de aprendizagem na sala de aula poderiam ser adotadas, como feito na pesquisa de Miccoli (1997), com foco em experiências de estudantes.

Novos estudos e reflexões poderiam replicar o estudo de Murphey & Arao (2001), com base em Bandura (1997), que propõe que ao visualizar pessoas bem-sucedidas aumenta-se confiança na capacidade de realização de algo parecido. Assim, o estudo consistiria em inspirar estudantes e monitorar seu processo de aprendizagem, por determinado tempo, com vistas à aprendizagem bem-sucedida. Para tanto, poderiam ser usados instrumentos, por exemplo, vídeos com depoimentos de estudantes bem-sucedidos, seguidas de propostas de momentos de reflexão sobre concepções de ensino/aprendizagem e sobre atos agentivos favoráveis à aprendizagem de línguas, para, posterior verificação de mudança (ou não) nas experiências dos aprendizes.

Ainda, outra sugestão de pesquisa interessante seria explorar motivação na aprendizagem de língua, em relação ao contexto, tendo como base a nova teoria de motivação para aprendizagem, de língua estrangeira e de segunda língua, proposta por Dörnyei (2009)¹⁷⁹, referida em Dörnyei (2014). Essa teoria é relacionada a visões futuras dos aprendizes sobre eles mesmos, como falantes bem-sucedidos da língua. Projetar visões é considerado fator impactante na motivação de pessoas. Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), em tais estudos, a motivação é definida em termos de pensamentos dos aprendizes sobre sua aprendizagem e sobre o processo de experiências significativas e de como seu pensamento afeta sua motivação e engajamento na aprendizagem. Sendo assim, a pesquisa poderia gerar momentos para registros, iniciais e processuais, no alcance da visão projetada, com acompanhamento dos estudantes durante o processo. No registro inicial, os estudantes estabeleceriam metas de aprendizagem e estimariam tempo para alcançá-las, a fim de atingirem o objetivo maior de aprendizagem – serem falantes da língua. Os registros processuais seriam momentos de reflexões sobre as experiências e resultados obtidos.

5.5 Breves considerações finais

Esta pesquisa evidencia que é possível aprender inglês na escola e que a aprendizagem fora do contexto de sala de aula acrescenta-se à aprendizagem da escola e vice-versa, contribuindo mutuamente para as experiências de êxito dos estudantes. Experiências nos

¹⁷⁹ Para mais detalhes, ver DÖRNYEI, Z. The L2 motivational self-system. In: Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* Bristol, UK: Multilingual Matters, 2009, p. 9-42.

domínios cognitivos, motivacionais, conceptuais, contextuais e sociais, em relações de entrelaçamento, viabilizaram experiências bem-sucedidas de inglês dos estudantes. Os professores cumpriram papel fundamental ao criar condições em sala de aula que propiciaram tais experiências. A escola, por sua vez, por meio de apoio dos coordenadores ao trabalho dos professores, ambiente físico apropriado, recursos pedagógicos adequados, etc, modulou a boa prática do professor. É importante marcar, no entanto, que a escola regular no Brasil pertence a uma política de não-valorização à educação, não oferecendo, em muitas delas, boas condições de trabalho aos professores. Nesse sentido, esta pesquisa serviu para reforçar a necessidade de condições apropriadas para que o ensino resulte em experiências de aprendizagem de sucesso.

A investigação mostra a possibilidade e a necessidade de propiciar a aprendizagem de inglês na escola para investir no paradigma da possibilidade de aprendizagem nesse contexto. O aproveitamento dos propiciamentos, por sua vez, depende das concepções dos aprendizes e de sua atribuição de significado às experiências e ações para aprender.

Aprendizes bem-sucedidos e seus respectivos professores podem nos ensinar muito sobre o desenvolvimento na aprendizagem da língua inglesa na escola, como acontece no caso desta pesquisa. O compartilhar de suas experiências certamente nos inspira. Ao ouvir as experiências contadas pelos estudantes e professores, nossa compreensão sobre a aprendizagem de língua é iluminada. Acredito que esta pesquisa lançou um pouco de luz em nossa compreensão. Sendo assim, aprofundar a compreensão de como os estudantes explicam experiências bem-sucedidas, como desenvolvem agência para aprender, por meio de outros estudos, pode iniciar um movimento maior para desconstruir o paradigma da ineficiência da aprendizagem de língua estrangeira na escola. Ainda, a compreensão ampliada do conceito de agência ajuda-nos a

encontrar maneiras de criar contextos de aprendizagem em sala de aula favoráveis ao seu desenvolvimento. Agência relaciona-se diretamente à motivação, à atribuição de significado às experiências e ações, sendo mediada pelo contexto em que os estudantes se inserem. Ciente disso, os professores além criar condições em sala de aula propícias à aprendizagem, podem orientar os estudantes para ações fora de sala de aula em prol da aprendizagem.

Fica claro, neste trabalho, que na construção do processo de aprendizagem bem-sucedido, os estudantes precisam se assumir como agentes ativos. É necessário, então, propiciar momentos de reflexão aos estudantes: O que eles têm aprendido nas aulas de língua? E como têm aprendido? Como têm aproveitado as oportunidades oferecidas em sala de aula? Dentro de seus interesses, que oportunidades eles próprios poderiam criar para usar a língua estudada? A escrita de narrativas, por exemplo, pode ser um instrumento para essa reflexão; momento em que eles darão sentido as suas experiências e poderão, assim, reconhecer os resultados positivos do exercício de sua agência para aprender a língua. Cabe refletir que se os aprendizes aprendem a língua quando exercem agência, então, o nosso papel de professores deve ser o de promover o desenvolvimento de capacidade de agir, por meio de suas próprias motivações internas para aprender a língua. Para isso, a aprendizagem deve ser conduzida com base nos interesses, objetivos e necessidades pessoais dos estudantes. A literatura aponta isto há anos (OXFORD & SHEARIN, 1994; DÖRNYEI, 2001, 2014, para citar alguns), no entanto, ainda não ecoou em muitos professores e escolas que mantêm-se presos a ensinar conteúdos e cumprir currículos sem se preocupar em ouvir as contribuições de seus estudantes ou em cuidar da aprendizagem deles. A rotina da sala de aula, desses professores, deve se transformada e um caminho para isso pode ser evidências de experiências bem-sucedidas.

Ainda, é importante mostrar aos estudantes que eles são capazes de aprender na escola [e também fora dela], e assim, desmistificar a crença de muitos deles na impossibilidade de aprender. Nesse sentido, Murphey & Carpenter (2008) afirmam que:

Como uma profecia autorrealizável, se os alunos esperam aprender, eles se tornam mais propensos a fazê-lo, e se eles reconhecem os efeitos de sua própria agência, eles se tornam propensos a exercer agência e pensamento de caminhos ¹⁸⁰ no futuro.¹⁸¹(p. 18)

Finalmente, este estudo representa um primeiro abalo ao paradigma de que não se aprende inglês na escola regular; pelo contrário, lança esperança para quem deseja investir no paradigma da possibilidade, para quem deseja aprender ou ensinar no contexto da escola. Assim, mais estudos que busquem evidenciar ‘o que dá certo’ seriam importantes se advogamos por uma mudança paradigmática no ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras.

¹⁸⁰ Murphey & Carpenter (2008, p.18) definem *pathways thinking* como a habilidade de imaginar e encontrar caminhos possíveis para alcançar objetivos. Definem também *agency thinking* como a determinação para alcançar certos objetivos.

¹⁸¹ Tradução livre de: “Like a self-fulfilling prophecy, if students expect to learn, they are more likely to do so, and if they recognise the effects of their own agency, they are more likely to exercise agency and pathways thinking in the future.”

REFERÊNCIAS

- AHEARN, L.M. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, n.30, p. 109-137, 2001.
- ALGOE, S. B., FREDRICKSON, B. L., & GABLE, S. L. The social functions of the emotion of gratitude via expression. *Emotion*, 13(4), 605-609, 2013.
- ANDRÉ, M.E.D.A. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus, 1995.
- ARAGÃO, R. C. São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ARRUDA, C.F.B. O processo de ressignificação de crenças e mudança na prática pedagógica de um professor de Inglês em educação continuada. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
- BAMBIRRA, M.R.A. Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2009. 249 p.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.
- BANDURA, A. Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. 52, p.1-26, 2001.
- BARATA, M.C.C.M. Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação. 2006. 224f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- BARCELOS, A.M.F. A Cultura de Aprender Línguas (Inglês) de Alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *O Professor de Língua estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 157-177.
- BARCELOS, A.M.F. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.
- BARCELOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p.71-92, 2001.

BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Revista Linguagem e Ensino*, v.7. n.1, Pelotas: UCPel, 2004a. p. 123-156.

BARCELOS, A.M.F. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004 b. p. 171-199.

BARCELOS, A.M.F. Researching Beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004c. p. 7-33.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Revista Linguagem e Ensino*, v.9. n.2, Pelotas: UCPel, 2006a. p. 145-175.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F. & VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (orgs.), *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006b.

BARCELOS, A. M. F. Learning English: Students' Beliefs and Experiences in Brazil. IN P. KALAJA, P.; MENEZES, V. & BARCELOS, A.M.F. (Eds.), *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Houndsmills: Palgrave Macmillan, 2008, p. 35-48.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA C.D. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola Editorial, 2011a. p. 147-158.

BARCELOS, A. M. F. “Eu não fiz cursinho de inglês”: Reflexões acerca das crenças no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In: BARCELOS, A. M.F (Org.) *Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011b. p. 297-318.

BARCELOS, A.M.F; COELHO, S. H. Desafios de professores e formador de professores em um projeto de educação continuada. *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas*. Florianópolis: UFSC, 2007.

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Essex: Pearson Education Limited, 2001.

BENSON, P. (Auto)biography and learner diversity. In: BENSON, P. & NUNAN, D. *Learners' stories: differences and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BENSON, P. & LOR, W. Conceptions of language and language learning. *System*, 27 (4), p. 459-472, 1999.

BENSON, P. & NUNAN, D. *Learners' stories: differences and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BRASIL - Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso: 06/01/2013.)

BREEN, M.P. Introduction: conceptualization, affect, and action in context. Overt participation and covert acquisition in the language classroom. IN: BREEN, M.P. *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow/England: Pearson Education Limited, 2001. p. 1-11. p. 112-140.

BROWN, H. D. *Strategies for Success: A Practical Guide to Learning English*. White Plains, NY: Pearson Education. Dickinson, L, 2002.

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

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

BRUNER, J. Ingresso no Significado. In: *Atos de Significação*. COSTA, S. (trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 66-87

CAPRA, F. *A Teia da Vida*. EICHEMBERG, N.R (trad.) São Paulo: Ed. Cultrix, 1996

CLANDININ, D. J. *Classroom Practice: Teacher images in action*. Philadelphia: The Falmer Press, 1986

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

CLANDININ, D. J.; MICKELSON, J.R.; BUCK, G; PEARCE, M.;CAINE, V., LESSARD S., DESROCHERS, C.; STEWART, M; HUBE, M (2010). *Composing Lives: A Narrative Account into the Experiences of Youth Who Left School Early*. Disponível em: <http://www.elementaryed.ualberta.ca/~media/elementaryed/Documents/Centres/CRTED/ComposingLives_FinalReport.pdf>. Acesso: 16/02/2012.

COELHO, H.S.H. “*É possível aprender inglês em escolas públicas?*” *Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, FALE – UFMG/ Belo Horizonte. 2005.

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.

CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press, 1988.

CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. Narrative inquiry. In Green, J., Camilli, G. & Elmore, P (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. (3rd ed, pp. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006

CUNHA, N. B. Experiências de aprendizagem: um estudo de caso sobre as experiências de estudo fora da sala de aula de alunos de Letras/Inglês em uma instituição particular de ensino superior. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CUNHA, A.G. Coaching instrucional: uma experiência promissora para a formação continuada em serviço de professores de línguas estrangeiras. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Pós-graduação em Estudos Linguísticos, UFMG, Belo Horizonte, 2014.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933/1938.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: Lantolf, J. and Appel, G. (eds) *Vygotskian Approaches to Second Language Research* Norwood, NJ: Ablex, 1994. p. 33-56.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000, p. 27-50.

DÖRNYEI, Z. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

DÖRNYEI, Z. Mixed methods research: purpose and design. In: *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 163-175.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second language learning. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M. & SNOW, M. A. (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed., Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning, 2014. p.518-531.

- DÖRNYEI, Z., & CLÉMENT, R. Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In: Z. DÖRNYEI & R. SCHMIDT (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 2001. p. 399-432.
- DÖRNYEI, Z., & CSIZÉR, K. How to design and analyze surveys in SLA research? In A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2012. p.74-94.
- DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009.
- DÖRNYEI, Z & USHIODA, E. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow/England: Pearson Education Limited, 2001, 2011.
- DUFF, P. Identity, agency, and SLA. In A. MACKEY & S. GASS (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. London: Routledge, 2012. p. 410-426
- DURANTI, A. Agency in Language. IN: DURANTI, A. (Ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK, 2004.
- ELBAZ, F. *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm, 1983.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ERICKSON, F. "Qualitative Methods in Research on Teaching". In: WITTROCK, M.C. (org.) *Handbook of research in teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- FERREIRA, D. E. D. Experiências de aprendizagem no contexto on-line: Narrativas de estudantes do Projeto Ingrede. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.
- FRANKL, V. *Man's search for meaning*. Boston: Beacon Press, 1963.
- FREDRICKSON, B. L. *Positivity*. New York: Three Rivers Press, 2009. Retrieved from: <http://fredrickson.socialpsychology.org/publications> on Jan 28, 2014.
- GARDNER, R.C. Integrative motivation and second language acquisition. Joint plenary talk at the Canadian association of Applied Linguistics, on May 30, 2005. Retrieved from: <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>> on Jan 18, 2013.
- GARDNER, R.C. Motivation and second language acquisition. Speech addressed at a Seminar at the Universidad de Alcalá / Spain on Dec 15, 2006. Retrieved from: http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf , on Jan 18, 2013.

- GASPARINI, E. N. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental – uma análise discursiva. *Polifonia*, Cuiabá, n. 10, p. 159-175, 2005.
- GENESEE, F. & UPSHUR, J. *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- GIMENEZ, T. N.; PERIN, J. O. R.; SOUZA, M. M. Ensino de inglês em escolas públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, n. 6/1, p. 167-182, 2003.
- HADFIELD, J., & DÖRNYEI, Z. *Motivating learning*. Harlow: Longman, 2013.
- HUGHES, A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- JACOBS, G. M ; FARRELL T.S.C. Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. *TESL- EJ*, v.5, n.1. 2001. Disponível em: <http://tesl-ej.org/ej17/a1.html>. Acesso em: 10/03/2012.
- JOSSIELSON, R. “*Bet you think this song is about you*”: *Whose narrative is it in the Narrative Research?* Keynote speech, Narrative Matters, Canada, 2010. Retrieved from: < <http://journals.hil.unb.ca/index.php/NW/article/view/18472/19971>.> on Jan 18, 2013.
- KALAJA, P; ALANEN, R.; PALVIAINEN A; DUFVA, H. From Milk Cartons to English Roommates: Context and Agency in L2 Learning Beyond the Classroom. In: BENSON, Phil; REINDERS, Hayo. *Beyond the language classroom*. 2011, p. 47-58.
- KRAUSS, S. E. Research paradigms and meaning making: A primer. *The Qualitative Report*, 10(4), 2005. P. 758-770. Retrieved from: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR10-4/krauss.pdf> , on Apr 18, 2013.
- KUHN, T. S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1996
- LANTOLF, J. P., & APPEL, G. (Eds.). *Vygotskyan approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.
- LANTOLF, J.P. Introducing sociocultural theory. In: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 01-26.
- LANTOLF, J.P.; PAVLENKO, A. (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. In: BREEN, M.P. *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow/England: Pearson Education Limited, 2001.

LANTOLF, J.P. ; THORNE, S.L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press, 2006.

LEFFA, Vilson J. Pra que estudar inglês, profê?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Applied Social Research Methods Series volume 47, 1998.

LIMA, C. D. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: LIMA C.D. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 159-170.

MASGORET, A. M. & GARDNER, R. C. Attitudes, motivations, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1) 2003, p. 123-163.

MICCOLI, L.S. Journal-writing as feedback and as an EFL- related issues discussion tool. In: *Revista de Estudos Germânicos*, Belo Horizonte, v.8, n.2, 1987, p. 59 – 66.

MICCOLI, L.S. Learning English a foreign language in Brazil: a joint investigation of learning experiences in a university classroom on going to the depth of learners' classroom experiences. 1997. 279 f. Doctoral (Dissertation) - Graduate Department of Education, University of Toronto, Toronto, 1997.

MICCOLI, L.S. A deeper view of EFL learning: students' classroom experiences. *Claritas*, v. 6, n. 3-4, p. 185-204, 2000.

MICCOLI, L.S. Reflexão crítica no processo de aprendizagem: o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: MENDES, E. A. de M.; OLIVEIRA P. M.; BENN-IBLER, V. (Org.). *O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001. p. 123-140.

MICCOLI, L.S. Individual Classroom Experiences: a socio-cultural comparison for understanding EFL classroom learning. *Ilha do Desterro*, v. 41, n. 1, p. 61-91, 2003.

MICCOLI, L.S. Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 1, p. 129-158, 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. 207-248, 2007a.

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, 2007b.

MICCOLI, L.S. Experiência de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino (UCPel)*, v. 10, p. 47-86, 2007c.

MICCOLI, L.S. Brazilian EFL teachers' experiences in public and private schools: different contexts with similar challenges. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A.M. (eds) *Narratives of learning and teaching EFL*. Houndsmills: Palgrave Macmillan, 2008. p. 64-79.

MICCOLI, L.S. Experience in in-classroom foreign language teaching and learning in Brazil: conceptualization, synthesis and implications. (unpublished manuscript, 2009)

MICCOLI, L. S. *Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L. S. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que...In: LIMA C.D. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola Editorial, 2011a. p. 171-184.

MICCOLI, L.S. (IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada). Comunicação pessoal, 2011b.

MICCOLI, L.S. *Aproximando teoria e prática: para professores de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013. 240 p.

MOITA LOPES, L.P. “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos da escola pública. In: MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 63-80.

MORAES, M.C. *Paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

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.

NAIMAN, N. et al. *The good language learner*. Multilingual Matters, 1996.

NORTON PEIRCE, B. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 1995. p.9-31.

NORTON, B. Investment, acculturation, and language loss. In: MCKAY, S. & WONG, S. L. C. (Eds.), *English language learners in the United States: A resource for teachers*. New York: Cambridge University Press, 2000 a, p. 443-461.

NORTON, B. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson Education. 2000 b.

NORTON, B. & TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44, 4, 2011, p. 412-446.

NORTON, B. & TOOHEY, K. Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 2001, p 307–322.

OXFORD, R. & SHEARIN, J. Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, Vol. 78. No. 1 Spring, 1994, p 12-28

PAIVA, V.L.M.O. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras*. Pelotas: ALAB & Educat/UCPel, 2001. p.193-209.

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e Complexidade. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006a.

PAIVA, V.L.M.O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. *Contexturas*, v.9, p. 63-78, 2006b.

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

PAIVA, V.L.M.O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa In: LIMA, D. C. *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 151-161.

PAIVA, V.L.M.O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA C.D. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-46.

PAIVA, V.L.M.O. Chaos and the complexity of second language acquisition. In: BENSON, P.; COOKER, L. (Eds.) *The Applied Linguistic Individual: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*. Sheffield; Bristol: Equinox, 2013. p. 59-74.

PAJARES, M.F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. Vol. 62, No. 3, 1992, p. 307-332.

PERIN, J. O. R. Ensino/aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo etnográfico. *Acta Scientiarum: human social sciences*. Maringá. Vol. 05, n. 1, p. 113-118, 2003.

POLKINGHORNE, D. E. *Narrative knowing and the human sciences*. New York: State University of New York Press, 1988. 232p.

PORTO, C. Percepções de professoras de Letras/Inglês sobre avaliação de aprendizagem: um estudo de caso. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

RUBIN, J. *What the 'good language learner' can teach us*. *TESOL Quarterly*, 9 (1), p. 41 -51, 1975.

RUBIN, J.; THOMPSON, I. *How to be a more successful language learner*. Heinle & Heinle, 1994.

SCHEYERL, D. Ensina língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA C.D. (Org.) *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 125-139.

SELIGMAN, M.E.P., & CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14, 2000.

SELIGMAN, STEEN, PARK, & PETERSON. *Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions*, 2005. Retrieved from: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/ppprogressarticle.pdf> on Jan 28, 2014.

SILVA E SOUZA, S. A. Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN L. *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives*. Great Britain: The MPG Books Group, 2011.

TELLES, J. A. Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Graduate Department of Education, University of Toronto, Canadá, 1995.

TELLES, J.A. A trajetória narrativa: história sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002, p. 15-38.

TELLES, J. A. Modos de representação: o espetáculo teatral como dispositivo de reflexão e representação do desenvolvimento do professor. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004a. p. 61-106.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 57-84. 2004b.

TOOHEY, K., & NORTON, B. Learner autonomy as agency in sociocultural settings. In D. Palfreyman & R. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2003, p. 58-72

UECHI, S. A. Inglês: disciplina-problema no ensino fundamental e médio? 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

USHIODA, E. Motivation and good language learners. In: Griffiths, C. (Ed) *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 19-34

USHIODA, E., & DÖRNYEI, Z. Motivation. In: S. GASS & A. MACKEY (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge. 2012, p.396-409.

VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J.P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.245-259.

VAN LIER, L. Action-based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol. 1, No. 1. p. 46-65, 2007.

VAN LIER, L. Agency in the Classroom. In: LANTOLF, J.; POEHNER, M. (eds.). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox, 2008, p. 163-186.

VAN LIER, L. Agency, Self and Identity in Language Learning. In: O'ROURKE, Breffni; CARSON, Lorna (eds.) *Language Learner Autonomy: Policy, Curriculum, Classroom*. Oxford: Peter Lang, 2010, p. x-xviii

WERTSCH, J. V., TULVISTE, P. & HAGSTROM, F. A sociocultural approach to agency. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. Oxford: OUP, 1993, p. 336-356

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ZOLNIER, M. C. A. P. Língua inglesa: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 2007.

ZOLNIER, M. C. A. P. Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2011. 229 p.

ANEXOS

ANEXO 1– Roteiro de narrativas para estudantes e professores	223
ANEXO 2– Carta de consentimento livre e esclarecido	224
ANEXO 3 – Processo Motivacional na Aprendizagem Formal de L2 - Dörnyei (2001)	228
ANEXO 4 – Narrativas dos estudantes Calebe e João Marcos e suas caracterizações	229
ANEXO 5 – Narrativas das professoras Angela e Mariana	237
ANEXO 6 – Gráficos com detalhamento das experiências coletivas narradas pelos estudantes	245

ANEXO 1- Roteiro de narrativas para estudantes e professores

ROTEIRO DA NARRATIVA ORAL PARA OS APRENDIZES

- 1- Gostaria que você me contasse sobre o seu processo de aprendizagem de língua inglesa. Como você tem aprendido inglês?
- 2- O que você aponta como mais importante para seu desenvolvimento? Por quê?
- 3- Sua professora me diz que você se destaca no inglês e que não estudou em cursos livres. O que fez a diferença na escola?
- 4- Alguma experiência em sala de aula marcou você de uma maneira especial? Você poderia narrá-la?
- 5- A que você atribui o seu sucesso no inglês?

PERGUNTAS PARA OS RESPECTIVOS PROFESSORES DOS APRENDIZES PESQUISADOS

- A que você atribui o sucesso do/da (nome do estudante) no desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa? Como você percebe que ela/ele tem aprendido inglês?
- Como é trabalhar nesta escola em relação as condições do desenvolvimento do seu trabalho? Em outras palavras, em relação à escola, o que você percebe que contribui para o seu trabalho?
- O que você percebe que você faz em sala de aula que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos? Que orientações você dá aos alunos a fim de que desenvolvam na aprendizagem da língua inglesa? Você percebe que eles seguem /seguiam tais orientações?

ANEXO 2- Carta de consentimento livre e esclarecido

CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*Para os pais ou responsável pelos estudantes**Caro(a) Pai/Mãe ou Responsável,*

Eu, Climene Fernandes Brito Arruda, professora universitária, portador(a) do CPF 495810906-49, RG M2.190.172, estabelecido(a) na R. Dep. Bernardino S. Figueiredo, 327/101, CEP 31170-210 , na cidade de Belo Horizonte, cujo telefone de contato é 3486-6707 , vou desenvolver uma pesquisa de doutoramento cujo título é “Experiências bem-sucedidas: evidências para mudança do paradigma de que não se aprende inglês na escola”

Portanto, necessito que o Sr(a). autorize a coleta de dados para pesquisa que constará de: narrativas orais (entrevistas) e/ou escritas de aprendizagem. A participação do estudante nesta pesquisa é voluntária e não determinará qualquer risco nem trará desconfortos. Além disso, a participação é importante para o aumento do conhecimento a respeito dos processos vivenciados por estudantes da escola regular, podendo beneficiar outros alunos, professores e formadores de professores, neste mesmo contexto.

Informo que o Sr(a). tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CoEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Av. Antônio Carlos, 6627 . Unidade Administrativa II- 2º andar- Campus Pampulha, telefone 34994592/ 34994027.

Também é garantida a liberdade da retirada de **consentimento** a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

O Sr(a). tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e, caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados através de artigos científicos, em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação.

Em anexo, está o Termo de **Consentimento Livre e Esclarecido**, para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do estudo “Experiências bem-sucedidas: evidências para mudança do paradigma de que não se aprende inglês na escola”

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro, também, que a participação do meu filho (a) é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente, que meu filho (a) participe deste estudo e poderei retirar o meu **consentimento** a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

_____ Data ____/____/____
Assinatura do pai/mãe ou responsável pelo estudante

Nome:

Endereço:

RG.

Fone: ()

_____ Data ____/____/____
Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO 2

CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Professor (a),

Eu, Clímene Fernandes Brito Arruda, professora universitária, portador(a) do CPF 495810906-49, RG M2.190.172, estabelecido(a) na R. Dep. Bernardino S. Figueiredo, 327/101, CEP 31170-210 , na cidade de Belo Horizonte, cujo telefone de contato é 3486-6707 , vou desenvolver uma pesquisa de doutoramento cujo título é “Experiências bem-sucedidas: evidências para mudança do paradigma de que não se aprende inglês na escola”

Portanto, necessito que o Sr(a). autorize a coleta de dados para pesquisa que constará de: narrativas orais (entrevistas) e/ou escritas de aprendizagem. A sua participação nesta pesquisa é voluntária e não determinará qualquer risco nem trará desconfortos. Além disso, a participação é importante para o aumento do conhecimento a respeito dos processos vivenciados por estudantes da escola regular, podendo beneficiar outros alunos, professores e formadores de professores, neste mesmo contexto.

Informo que o Sr(a). tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CoEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Av. Antônio Carlos, 6627 . Unidade Administrativa II- 2º andar- Campus Pampulha, telefone 34994592/ 34994027.

Também é garantida a liberdade da retirada de **consentimento** a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

O Sr(a). tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e, caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados através de artigos científicos, em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação.

Em anexo, está o Termo de **Consentimento Livre e Esclarecido**, para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do estudo “Experiências bem-sucedidas: evidências para mudança do paradigma de que não se aprende inglês na escola”
Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Assinatura do professor (a)

Nome:

Endereço:

RG.

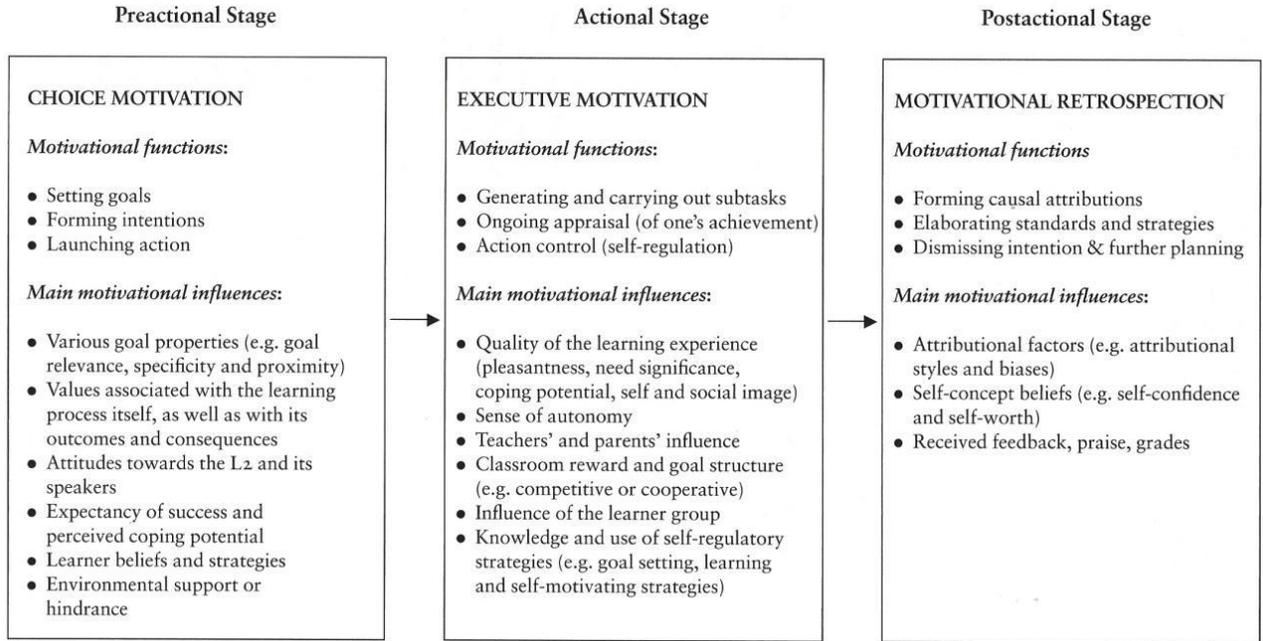
Fone: ()

Data ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Data ____/____/____

ANEXO 3- Processo Motivacional na Aprendizagem Formal de L2 - Dörnyei (2001)



FONTE: DÖRNYEI, 2001, p. 22

ANEXO 4 - Narrativas dos estudantes Calebe e João Marcos e suas categorizações

ESCOLA MUNICIPAL – REGIÃO DE VENDA NOVA – BELO HORIZONTE ALUNO : CALEBE¹⁸² – 6ª SÉRIE – 13 ANOS Primeiro ano de aprendizagem formal de inglês PROFESSORA: ANGELA Junho de 2011	CATEGORIZAÇÃO EXPERIÊNCIAS ED= Experiência Direta EI= Experiência Indireta
Eu gostaria que você me contasse, Calebe, sobre o seu processo de aprendizagem de inglês. Como você tem aprendido inglês?	
(1) Normalmente, nas aulas. (2) Eu sempre quis aprender inglês, (3) eu aproveitei a oportunidade pra aprender o máximo, estudo bastante...	(1) ED - COG 4 (experiência de aprendizagem) (2) ED- AFE 2 (interesse) (3) ED- AFE 5 (atitudes pessoais) (3) ED – AFE 3 (esforço, persistência)
Estuda em casa?	
Estudo.	
E o que você aponta como mais importante para o seu desenvolvimento no inglês?	
(3) Ah, realmente, é estudar o máximo que eu puder.	(3) EI – CPT 5 (papel do estudante)
Sua professora me diz que você se destaca no inglês e que não estudou em cursos livres. O que fez a diferença para você na escola?	
O que fez a diferença...	
Pensando assim nas suas aulas de inglês...	

¹⁸² Pseudônimos utilizados para estudante e sua professora.

Repete a pergunta, por favor?	
Então, você se destaca no inglês, né? O que fez a diferença pra você na escola ou o que faz a diferença pra você na escola, nas aulas de inglês?	
Diferença?	
O que você gosta, o que você percebe nas suas aulas de inglês que te faz aprender inglês?	
(4) Ah, acho que é meu interesse mesmo.	(4) ED- AFE 2 (interesse) (4) CPT 3- (Aprendizagem Pessoal)
Você gosta de inglês?	
Gosto.	
E alguma experiência em sala de aula que marcou você de uma maneira especial? Você pode me contar? Na sua sala de aula, alguma experiência em relação à aprendizagem de inglês.	
(...incompreensível...) (5) por causa do resultado da prova né, que eu saiba eu fui o único da minha sala que tirou total.	(5) AFE 4 Experiência de Autoestima (5) ED -COG 3 (participação e desempenho)
Ah, você acertou tudo na prova, e a que você atribui isso, de você ter ido bem na prova?	
(6) Estudo e esforço...	(6) ED – AFE 3 (esforço, persistência)
E você tá em qual série?	
Sexta.	
Sexta série... Certo. A que você atribui o seu sucesso no inglês?	

<p>(7) Também porque minha tia fala inglês, ela voltou lá da Inglaterra, (8) tirei um tanto de dúvida com ela, falei um tanto de coisa. Ela também que é minha influência no inglês, (9) que eu sempre quis falar, e eu vejo que ela fala, eu quero aprender inglês.</p>	<p>(7) EI-PES 3 (exp. atuais na vida pessoal)</p> <p>(8) EI - MOT 2 (investimento na autonomia)</p> <p>(8) EI -MOT 1- aceitação de responsabilidade</p> <p>(8) EI- CON 3 (exp. relativas à língua estrangeira)</p> <p>(9) EI- MOT 4- estabelecimento de meta</p> <p>(9) EI - MOT 5 (formalização de intenções)</p> <p>(9) EI- MOT 3 Questão identitárias</p>
<p>Você disse que você sempre quis falar?</p>	
<p>Hum hum.</p>	
<p>E ela te influencia nisso?</p>	
<p>Aham.</p>	
<p>Ah, me fala mais um pouquinho, ai ela tira as dúvidas?</p>	
<p>Tira as dúvidas, pergunto pra ela muita coisa, só que agora ela voltou pra Londres.</p>	
<p>Então você tá me dizendo que você tem interesse em inglês, você se esforça, você estuda... Como é que você estuda em casa?</p>	
<p>(10) Normalmente mesmo, registrando a matéria que foi passada na aula, pratico às vezes falando, eu estudo o que passou.</p>	<p>(10) ED- COG 7 (estratégia de aprendizagem)</p>
<p>E na sala de aula, o que você faz que você percebe que você desenvolve?</p>	

Que eu desenvolvo na sala de aula...	
Que atividades, assim, ou que você faz na sala de aula que você percebe que você aprende?	
(11) A maioria realmente é na escrita, que eu erro bastante, aí eu sempre dou uma melhorada.	(11) ED - COG 2 (ident. de dificuldade) (11) ED - COG 5 (avaliação da aprendizagem)
Você busca melhorar a escrita?	
Aham.	
Como que você melhora? Como que você faz pra melhorar?	
(12) Praticando, vou escrevendo toda hora algumas palavras que eu tenho mais dúvida, que eu escrevo toda hora errado, ai eu vou escrevendo, escrevendo, até decorar na cabeça.	(12) ED- COG 7 (estratégia de aprendizagem)
Então tá bom, então tá jóia, é isso aí, obrigada, viu?	
De nada.	

<p>ESCOLA PARTICULAR- REGIÃO VENDA NOVA- BELO HORIZONTE ALUNO: João Marcos¹⁸³ – 9ª SÉRIE – 14 ANOS Quinto ano de aprendizagem formal de inglês</p> <p>PROFESSORA: Mariana Junho de 2011</p>	<p>CATEGORIZAÇÃO EXPERIÊNCIAS ED= Experiência Direta EI= Experiência Indireta</p>
<p>Eu gostaria que você me contasse sobre o seu processo de aprendizagem de inglês. Como você tem aprendido inglês?</p>	
<p>(1) Bom, eu vejo TV, ai eu ouço a tradução, eu procuro novas palavras, daí quando eu tenho dúvida eu vou ao dicionário Inglês-Português (1) ou eu vou à professora aqui. Eu jogo muitos jogos, principalmente futebol e (2) eu sempre ponho em inglês, ai eu presto atenção. Tem jogos no computador que têm muitas palavras em inglês, (3) aí às vezes eu tenho que pôr a tradução, que eu não entendo uma ou outra palavra, e eu estudo mais ou menos isso.</p>	<p>(1) CON 3 (Exp. relativas à língua estrangeira)</p> <p>(1) EI- MOT 2 (investimento autonomia)</p> <p>(1) ED- COG 7 (estratégia de aprendizagem)</p> <p>(2) EI - MOT 2 (investimento na autonomia)</p> <p>(2) CON 3 (Exp. relativas à língua estrangeira)</p> <p>(3) EI - MOT 2 (investimento em autonomia)</p>
<p>E esses jogos você também escuta em inglês?</p>	
<p>Sim.</p>	
<p>O que você aponta como mais importante para o seu desenvolvimento? _____ ¹⁸³ Pseudônimo</p>	

<p>(4) Sempre estar fazendo coisas diferentes, por exemplo, ver séries, eu escuto, (5) aí eu melhora a parte de escutar. (6) Se eu jogo algum jogo e, não tem nada falado, aí eu leio, (7) aí eu to aprendendo palavras novas e quando a gente tá (8) na escola tem muita conversação, então, (9) a gente aprende a comunicar melhor.</p>	<p>(4) EI - MOT 2 (investimento em autonomia)</p> <p>(5) EI – CPT 3 (aprendizagem pessoal)</p> <p>(6) EI - MOT 2 (investimento em autonomia)</p> <p>(7) EI – CPT 3 (aprendizagem pessoal)</p> <p>(8) ED - COG 1 (atividades na sala de aula)</p> <p>(9) ED - COG 5 (avaliação da aprendizagem)</p>
<p>Sua professora me diz que você se destaca no inglês e que não estudou em cursos livres. O que fez a diferença para você na escola?</p>	
<p>Primeiro porque a gente pode conversar, ajuda a comunicar melhor, a falar, a pronúncia. (10) Faz diferença porque a gente tem a professora, sempre ali presente, pra tirar dúvidas, e (11) porque a escola é um lugar de aprender mesmo, (12) você aprende coisas novas, as palavras, os jeitos, as expressões mesmo, porque, às vezes, só saber as palavras é fácil, mas tem expressões em inglês que a gente não traduz do mesmo jeito, então, a gente aprende expressões novas na escola.</p>	<p>Analisado na fala acima</p> <p>(10) ED - COG 4 (experiência de aprendizagem)</p> <p>(10) CPT 6 Papel do Professor</p> <p>(11) EI – CPT 2 (concepções sobre aprendizagem)</p> <p>(12) ED - COG 5 (avaliação de aprendizagem)</p>
<p>Entendi... Alguma experiência em sala de aula marcou você de uma maneira especial? Você poderia narrá-la?</p>	
<p>Por exemplo, (13) a professora faz isso muito, ela tinha um microfone, e ela falava palavras novas, ai tinha fileiras e ela fazia competição, ela falava a palavra no microfone e a fileira toda tinha que falar. (14)Se ela falava no microfone, mas não</p>	<p>(13) ED – SOC 4 (exp.com a prática do professor)</p> <p>(14) ED – SOC 5 (exp. em</p>

apontava o microfone, a gente não tinha que repetir, (15) então a gente tinha que prestar atenção no que ia falar, falar correto e (16) ainda tinha tudo isso de competição, ajudava a gente a prestar atenção.	grupos ou em dinâmicas de grupo) 15)COG 3 (exp de participação e desempenho) (16) COG 1- Exp atividades na sala de aula
Então você gostava desse tipo de atividade?	
(16)Era muito engraçado, principalmente as dinâmicas. (17) Ajudou muito.	(16) AFE 1 experiência de sentimento (17) COG 5 (avaliação do ensino e aprendizagem)
Que tipo de dinâmica?	
Essa, e, por exemplo, às vezes (18) ela dá exercícios diferentes, ela faz muita conversação. Ela fala assim: “Agora vocês vão conversar entre si”. Ela dá a matéria e às vezes ela fala: “Conversem entre si” (19) aí a gente lembra mais (20) porque a gente tá conversando, a gente não tá só estudando, (21) ao invés daquela coisa mais maçante que é a aula, fica um pouco mais leve, (21) que a gente tá conversando com amigos aquilo que a gente tá estudando.	(18) ED – SOC 4 (exp.com a prática do professor) (19) ED - COG 5 (avaliação da aprendizagem) (20) ED - COG 3 (exp. de participação e desempenho) (21) CPT 1- Ensino de Inglês (22) ED – SOC 5 (exp. em grupos ou em dinâmicas de grupo)
Você tá praticando a “conversation”, é isso?	
Isso.	
E você gosta disso?	
(23) Muito.	(23) AFE 1 (Exp. de sentimento)
E a que você atribui o seu sucesso no inglês?	
Uma mistura de todas as coisas, a conversa, as séries na TV...	
Quando você fala conversa, é em sala de aula?	

<p>(24) Em sala de aula, ficar repetindo muito, (25) às vezes em casa, lembro umas palavras e falo inglês, só pra falar. Os jogos, as crianças lembram muito de jogos, (26) músicas, essas coisas, então fica mais gravado na memória quando você pode jogar aquilo, (26) quando você pode saber aquilo de um jeito mais de entretenimento, fica mais na cabeça.</p>	<p>(24) COG 7(estratégia de aprendizagem)</p> <p>(25) EI - MOT 2 (investimento em autonomia)</p> <p>(26) CON 3 (Exp. relativas à língua estrangeira)</p> <p>(26) EI – CPT 3 (aprendizagem pessoal)</p>
<p>Então você ta me dizendo que é uma série de...</p>	
<p>Coisas, cada uma ajuda a fixar melhor.</p>	
<p>Tá bom, então é isso, muito obrigada João Marcos.</p>	
<p>De nada.</p>	

ANEXO 5 – Narrativas das professoras Angela e Mariana

TRANSCRIÇÃO NARRATIVA PROFESSORA ANGELA¹⁸⁴

Escola Municipal na Região de Venda Nova- Belo Horizonte

21 DE ABRIL DE 2012

Pesquisadora: A que você atribui o sucesso do **CALEBE** no desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa? Como você percebe que ele tem aprendido inglês?

Professora: Bom, o Calebe, (1) ele é um menino muito dedicado em todas as áreas, em todas as matérias, (2) ele se destaca não somente no inglês, tá? Eu noto nele assim uma diferença muito grande entre os meninos da turma dele porque ele dedica bastante, né? (3) Eu vejo que ele presta muita atenção na aula, não é muito de perguntar, de esclarecer dúvida, né? (4) Acho que talvez pela questão da timidez, ele é um menino muito tímido. (5) Mas, eu vejo que ele faz muito exercício, na hora de mostrar o caderno para dar visto nos exercícios, ele é um dos primeiros a levar, então, ele tem essa dedicação, é muito caprichoso. (6) Ele se prepara muito pras provas, então, eu acho que é a questão dele tá na dedicação que ele tem não só com o inglês, (7) com o inglês ele tem uma certa facilidade. (8) Mas a dedicação que ele tem com o inglês e com as outras disciplinas é um ponto importantíssimo. E algo que ele me falou, também, é que ele gosta muito de videogames. (9) E como a maioria dos jogos são em inglês, ele tem essa facilidade de pegar o que ele aprende na aula e levar pro jogo. Então, ele me disse que isso tá facilitando muito dele, e ele joga muito online, também, então esses jogos, a matéria que eu to ensinando, ele consegue levar para poder sair bem nos jogos, né? O que eu acho que facilita bastante a questão dele é essa.

Pesquisadora: Você está falando da questão da matéria que você está ensinando. Normalmente, o que você trabalha em sala de aula?

Professora: (10) Tô trabalhando muito vocabulário e nesse trimestre pra gente teve imperativos, então, isso aí para os joguinhos para ele foi excelente porque faça isso, faça aquilo, não faça aquilo, então isso para ele foi excelente, ele me falou que ele conseguiu avançar várias fases nos jogos, coisa que ele não tava conseguindo antes, porque tinha alguma coisa que ele não entendia que era para fazer, pelo que os joguinhos falavam né? Mas, fora isso (11) ele tem uma capacidade de memorizar também que eu acho importante, né? Ele memoriza, quando na sexta série com uma aula só por semana. (12) Então eu trabalhei mais vocabulário e ele memorizava vocabulário com uma facilidade muito grande tanto pronúncia, quanto na escrita.

¹⁸⁴ Pseudônimo.

Pesquisadora: Ele está na sétima série agora?

Professora: Tá na sétima agora.

Pesquisadora: E é uma aula por semana?

Professora: Duas. Sétima serie são duas aulas.

Pesquisadora: Na questão de fala, o que você percebe?

Professora: Ele é muito tímido (13) quando eu peço para falar na frente dos colegas ele não gosta de falar não, (14) mais quando é no grupo, se a gente tá praticando, por exemplo, um diálogo aí eu coloco o grupo dele pra praticar com um outro grupo da sala, aí no meio de outras pessoas ele fala, mais pela timidez sozinho ele não gosta muito de falar não. Até coisinhas simples, do tipo assim: Can I go to the bathroom? ele já é meio tímido pra falar.

Pesquisadora: Mas, ele consegue falar?

Professora: (15)Consegue , consegue, consegue. Ele tem essa habilidade, acho que (16) se ele tivesse a chance de praticar mais na sala, ele ia deslanchar, né? A questão é que não tem a oportunidade.

Pesquisadora: Ele conseguiu ligar uma coisa, olha como é interessante, uma coisa que você deu na sala de aula, ele teve um propósito, ele conseguiu fazer essa...

Professora: O que é interessante o que a gente sempre vê no que a gente tá estudando o porquê do ensino da língua inglesa. Tudo tem que tem um propósito, né? Eu tive um aluno, também, muito bom que tava se dedicando muito, mais é porque a família dele ia mudar para a Inglaterra esse ano, tanto é que já até foram, e ele tava se dedicando, todo dia ele chegava professora como é que fala isso, como é que fala aquilo. Justamente por isso por causa do propósito então eu acho que isso aí é essencial. Eu tava conversando com outras professoras lá da escola da gente tentar bolar alguma coisa ligada a essa questão da copa do mundo. Vê se a gente consegue desenvolver um projeto em relação a isso, pra motivar mais os meninos a estudar o inglês. Para ter aí essa questão do propósito. Isso ai que a gente tá pensando em fazer. Vamos ver se consegue.

Pesquisadora: É interessante. Mais alguma coisa em relação ao Calebe?

Professora: Não, não, no caso do Calebe acho que seria só isso.

Pesquisadora: A que você atribui o sucesso da **JAQUELINE** no desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa? Como você percebe que ela tem aprendido inglês?

Professora: O caso da Jaqueline já é um pouco diferente, apesar de ser, assim, (1) de ser extremamente tímida também, mas é mais dedicada até que o Calebe, também, em todas as matérias, né? Ela não fala quase que de maneira nenhuma, se eu coloco, se colocar ela pra falar sozinha, ela não fala e quando é para falar num grupo, ela fala muito baixinho, é difícil até da gente entender pra poder corrigir mesmo. (2) Mas ela gosta, eu acho que ela estuda mais e ela aprende mais quando ela tá com amigos, como ela me falou que ela gosta muito de música, ela tem uma amiga que se não me engano já morou no exterior ou faz um curso livre, então, sempre quando ele tem uma dúvida, essa amiga ajuda. Então, eu notei que ela tem um pouco dessa interação fora do ambiente escolar, na escola ela é muito tímida, muito, muito tímida. Eu já conversei isso inclusive com outros professores, que eu acho que tá ligado, também, a um problema de saúde, ela engorda e emagrece com muita facilidade parece que a família é adepta, assim, de fazer essas dietas radicais, então, um mês ela tá gordinha, noutro mês ela já está magrinha, então, (3) eu acho que isso tá interferindo muito nela, nessa questão da timidez.

Pesquisadora: O que você percebe que ela se destaca no inglês?

Professora: (4) Nas provas, a escrita, quando eu peço para fazer, por exemplo, um diálogo usando ali o que a gente já aprendeu. A questão, assim, da estruturação. Tudo que ela escreve é muito bem estruturado; As frases estão sempre na ordem certa, ela usa o vocabulário muito bem. Então, essa questão mesmo da parte escrita dela é um destaque por isso que eu a indiquei, né? O Calebe seria mais para a parte prática, a Jaqueline, já é mais, assim, da parte da escrita e (5) como ela gosta muito de música, essa questão das aulas também, tem ajudado ela a entender as músicas, ela pesquisa muita música na internet. Então, isso aí tem ajudado ela um pouquinho, né?

Pesquisadora: E mais alguma coisa que a professora deste ano comentou dela?

Professora: Não, não. O que a gente nota mesmo o que eu tinha falado né? (6) que ela é destaque, também, em todas as matérias pela dedicação nos estudos. O que é difícil da gente ver, muitos meninos, eles não conseguem parar dez minutos para poder estudar, para poder concentrar. Já a Jaqueline e o Calebe não, eles são destaque nesse sentido, (7) eles se concentram eles se dedicam, coisa que muitos dos meninos não têm aí essa paciência para poder fazer isso, né? E no caso dela, assim, eu não sei se ela teria um propósito específico como o Calebe tem, que é a questão do videogame.

Pesquisadora: Você falou que ela gosta de música.

Professora: Ela gosta de música, é. Talvez seria para poder entender melhor as músicas.

Pesquisadora: E ela tem uma pessoa a quem recorrer e isso é importante. Porque se ela recorre a essa pessoa para ajudá-la é porque ou ela tem um interesse de realmente se sair bem ou porque talvez ela goste da língua.

Professora: Acho que tem muita essa questão de gostar mesmo, (8) ela tem uma empatia grande com o inglês, talvez parte do sucesso dela seja esse, a questão de gostar. Se gosto, eu me dedico. E as outras matérias, ela se dedica porque tem o fator responsabilidade, (9) vou estudar vou me sair bem. (10) São meninos muito responsáveis, né? tanto a Jaqueline quanto o Calebe, mas a questão do inglês ela gosta mesmo.

Pesquisadora: Tá joia. Obrigada, viu?

Professora: De nada.

Pesquisadora: Como é trabalhar nesta escola em relação as condições do desenvolvimento do seu trabalho ? Em outras palavras, em relação à escola, o que você percebe que contribui para o seu trabalho?

Em relação à escola, tenho apoio da direção na aquisição de materiais dicionários, vídeos, etc embora demore um pouco, mas sempre chega. Instalaram uma tv e dvd na sala e tenho acesso ao *datashow* sempre que preciso. Há também alguns professores com quem posso contar no caso de atividades interdisciplinares. Esse ano, por exemplo, devo aproveitar que a professora de ciências vai trabalhar alimentação e devo entrar com o vocabulário em inglês para os alunos produzirem pirâmides alimentares e colarem nas salas de aula.

Pesquisadora: O que você percebe que você faz em sala de aula que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos? Que orientações você dá aos alunos a fim de que desenvolvam na aprendizagem da língua inglesa? Você percebe que eles seguem /seguiram tais orientações?

Quanto às minhas aulas, procuro despertar o interesse dos alunos para aspectos culturais dos países de língua inglesa - por exemplo no Valentine's Day, falei sobre o costume americano de enviar cartões de amizade e mostrei vários modelos desses cartões; nas Olimpíadas de 2012, que foram em Londres, mostrei uma apresentação em power point com imagens dos pontos turísticos de Londres e algumas personalidades britânicas e pedi que eles pesquisassem sobre alguma personalidade britânica. Alguns trabalhos foram surpreendentes! Outra coisa que costumo fazer é dar dicas de estratégias de leitura e de como fazer um *listening*. Alguns alunos têm realmente desenvolvido gosto pelo estudo de Inglês.

Uma coisa que tenho vontade fazer mais ainda não desenvolvi (por não saber como) é usar jogos de *videogames*. Muitos deles jogam e sempre me perguntam alguma coisa relacionada ao vocabulário, às vezes ligada à matéria que estamos vendo, às vezes não, mas sempre tem uma coisinha ou outra. Nesse caso, o uso da língua seria imediato pra eles.

TRANSCRIÇÃO DEPOIMENTO PROFESSORA **MARIANA**¹⁸⁵

Escola Particular na Região de Venda Nova- Belo Horizonte

30 DE MARÇO DE 2012

Pesquisadora: A que você atribui o sucesso do **JOÃO MARCOS** no desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa? Como você percebe que ele tem aprendido inglês?

Professora: Bem, (1) o João Marcos é um aluno muito focado, quando ele quer alguma coisa ele insiste até conseguir. Então ele é muito focado na aprendizagem dele, (2) ele se dedica, ele faz todos os 'para-casas', ele faz tudo o que é proposto em sala, ele gosta de interagir usando a língua estrangeira, (3) ele gosta quando eu falo em inglês, (4) ele gosta de ser desafiado, (5) ele também assiste muitas séries em casa, então, (6) ele traz para mim perguntas de palavras novas, ele associa uma palavra à outra, então assim eu dei aula para ele uns cinco anos mais ou menos e (7) eu percebi como ele cresceu, como o vocabulário dele cresceu exatamente porque ele é um aluno que se dedica, ele é focado e (8) ele tem muito interesse em se superar, então, ele tem interesse em tirar notas boas, notas máximas, mas o interesse dele vai além de notas somente e é preocupado com a aprendizagem dele e (9) ele gosta da língua, (10) tem facilidade, tem uma boa memória né e (11) ele também gosta de ajudar os colegas, cooperar, então é isso.

Pesquisadora: A que você atribui o sucesso do **DANIEL** no desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa? Como você percebe que ele tem aprendido inglês?

Professora: O Daniel já é um pouco diferente dele [do aluno João Marcos], apesar de ele ter interesse também em se sair bem, (1) ele é bem competitivo, né (2) ele gosta de jogos, (1) então ele gosta de competir, então ele quer ser o melhor com o sentimento de competição, mas (3) ele é mais destemido do que o João Marcos, ele não tem medo de tentar, ele não tem medo de errar, (4) isso ajuda muito, (5) ele também é comprometido, ele faz os 'para-casas', (6) gosta quando é desafiado, mas ele não estuda tanto, ele não é tão assim dedicado em termos de se dedicar, (7) mas ele tem uma facilidade também de aquisição de vocabulário, a memória dele é muito boa e em sala ele participa de tudo, faz as atividades, sempre quer falar, mas sempre competindo também, então esse dinamismo dele coopera muito para o desenvolvimento dele e essa questão que ele tá sempre com jogos, (8) sempre tendo acesso ao vocabulário fora de sala de aula também (9) motiva ele muito a querer aprender, (10) sempre me traz perguntas, palavras novas, títulos de jogos, as palavras que ele aprende nas interações que ele faz nos jogos, (11) então também facilita, tem um elemento motivador na vida dele, que são os jogos.

¹⁸⁵ Pseudônimo

Pesquisadora: Para aprender inglês , né?

Professora: É

Pesquisadora: Ah, tá. Então obrigada, viu?

Professora: De nada

[A professora solicitou à pesquisadora para falar mais sobre os alunos]

Professora: Engraçado o **João Marcos** é tão inseguro, ele fica nervoso em dia de prova. Você percebeu, né?

Pesquisadora: É. Eu percebi que na entrevista [em inglês] com o **João Marcos**, ele ficou muito nervoso realmente.

Professora: É. (12) Ele é um aluno muito inseguro, apesar de tirar nota máxima em quase tudo, mas nas avaliações ele fica muito nervoso, fica suando frio, o coração dele fica acelerado, (13) e ele se cobra muito. Isso é muito diferente do Daniel. Porque o **Daniel** não, (12) é mais tranquilo, né ele vai faz , querendo o melhor , mas ele se expõe ao erro também, ele não fica tão chateado , agora o (14) **João Marcos** não se ele não tira nota máxima aquilo para ele pesa muito.

Pesquisadora: Ele não lida bem com a questão do erro, né?

Professora: Exatamente. Ele não lida muito bem.

Pesquisadora: Você já chegou falar com ele que o erro faz parte da aprendizagem?

Professora: Já, já falei para ele , mas ele falou que ele não consegue, que ele é assim, então faz parte do temperamento dele essa dificuldade de lidar com os erros.

Pesquisadora: Você me falou sobre o João Marcos, a questão da família. Em relação aos dois, assim, você vê..

Professora: Ao contexto familiar?

Pesquisadora: Ao contexto familiar. Eles incentivam a questão da aprendizagem?

Professora: (13) A família do **Daniel** é uma família é que incentiva bastante inclusive a irmã dele também é excelente aluna, a irmã mais nova do Daniele o pai é engenheiro, a família incentiva muito. (15) Agora o **João Marcos** é de uma família mais humilde né e não tem tanto incentivo, (16) ele mesmo é que busca, é uma coisa dele, de buscar, inclusive ele passou no CEFET, já está estudando lá, então ele busca essa excelência na vida dele, [Daniel] (14) João Marcos(17)] mas em termos de relacionamento , todos dois têm ótimo relacionamento em sala com os colegas. Mesmo eles sendo tão inteligentes, que os meninos falam que, às vezes ,os meninos que dedicam muito se isolam, mas eles não, eles são queridos pelos colegas, se relacionam muito bem, têm amigos.

Pesquisadora: Talvez pelo fato de eles serem abertos para cooperar..

Professora: Para cooperar... Eles gostam muito de ajudar né isso é um fator que realmente todos dois têm, principalmente o João Marcos.

Pesquisadora: Tá bom. Obrigada.

[A professora solicitou à pesquisadora para falar mais sobre os alunos]

Professora: Com relação ao **DANIEL**, algo que eu percebo, (15) uma estratégia que eu percebo ele se utiliza para estudar, ele faz resumos, então ele tem uma pasta catálogo, tudo o que ele vai aprendendo, ele vai registrando ali e arquiva.

Pesquisadora: Em inglês ou em todas as disciplinas?

Professora: Todas as disciplinas, ele faz isso. Aí quando ele vai estudar para prova, ele se utiliza daqueles resumos, inclusive ele até às vezes empresta para os colegas, para eles consultarem, então ele faz tipo um banco de dados, tudo que ele vai aprendendo ele vai arquivando ali, faz tipo um memorial.

Pesquisadora: E em relação ao inglês, ele coloca o quê, vocabulário ...

Professora: As expressões, gramática né, aí ele arquiva aquilo nessa pasta catálogo que ele tem.

Pesquisadora: Mas em relação à fala, como é que ele trabalha, como que ele desenvolve?

Professora: (16) A fala dele ainda é mais básica, ele compreende muito bem, mas não articula tão bem as frases né em termos de fluência e de *accuracy*. Agora o **João Marcos** não, o João Marcos, (17) ele já quer falar tudo certinho ele tem essa consciência, quando ele erra, ele consegue perceber, é como se ele já conseguisse, eu creio que ele já pensa em inglês, o João Marcos, que ele não fica traduzindo mais o tempo todo, mas isso é porque (18) de tanto ele tentar, dele se expor, dele se esforçar em falar comigo em sala, sempre que eu me dirijo, porque em uma sala de aula nós temos alunos de vários níveis, (19) mas sempre que eu me dirigia ao João Marcos eu procurava usar o inglês e ele também respondia em inglês então (20) forçava um pouco né essa questão da fluência dele, isso contribuiu.

Pesquisadora: Em relação ao Daniel, ele também, em sala de aula, tenta usar inglês?

Professora: Não tanto, mais o **João Marcos**, que solicita mais e (21) eu também solicito mais dele, que ele corresponde bem. Às vezes os colegas não entendem nada que a gente conversa, mas eu sempre procuro, procurava, quando dava aula para ele, me dirigir a ele em inglês, pedir alguma coisa, solicitar alguma coisa, perguntar sobre a família, sobre algum assunto do dia a dia, que tava um pouco fora, quando ele assistia um programa, ele gosta muito de assistir o seriado *house*, aí eu perguntava pedia para ele me contar algum episódio, de alguma coisa que ele estava experienciando né aí (22) ele sempre estava

disponível.

Pesquisadora: Como é trabalhar nesta escola em relação as condições do desenvolvimento do seu trabalho ? Em outras palavras, em relação à escola, o que você percebe que contribui para o seu trabalho?

A escola onde trabalho fica situada na região de Venda Nova. Ela é uma escola particular e atende alunos do maternal ao ensino médio. O número de alunos em cada sala é em média 25. Trabalho nesta instituição há 10 anos.

Trabalhar nesta escola é um prazer e uma alegria. Tenho total apoio da direção e supervisão. Disponho de recursos, como, sistema de áudio, vídeo, multimídia, sala de computadores com internet, e etc. Sinto me segura e confiante em relação ao meu trabalho nesta escola, tenho não somente apoio, mas autonomia para escolher o material didático, elaborar projetos e trabalhos pedagógicos.

Pesquisadora: O que você percebe que você faz em sala de aula que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos? Que orientações você dá aos alunos a fim de que desenvolvam na aprendizagem da língua inglesa? Você percebe que eles seguem /seguiram tais orientações?

Em sala de aula, procuro proporcionar momentos de *presentation, practice and production*. Faço o possível para que os alunos possam experimentar a língua em contextos próximos a realidade deles. Sempre que possível, faço brincadeiras e jogos. Trabalho com música. Faço também junto com os alunos reflexões sobre a necessidade de aprender o Inglês e dou sugestões de como eles podem aprimorar seus conhecimentos fora de sala de aula: leitura, filmes, estudo, instruções, exercícios, sites, etc.

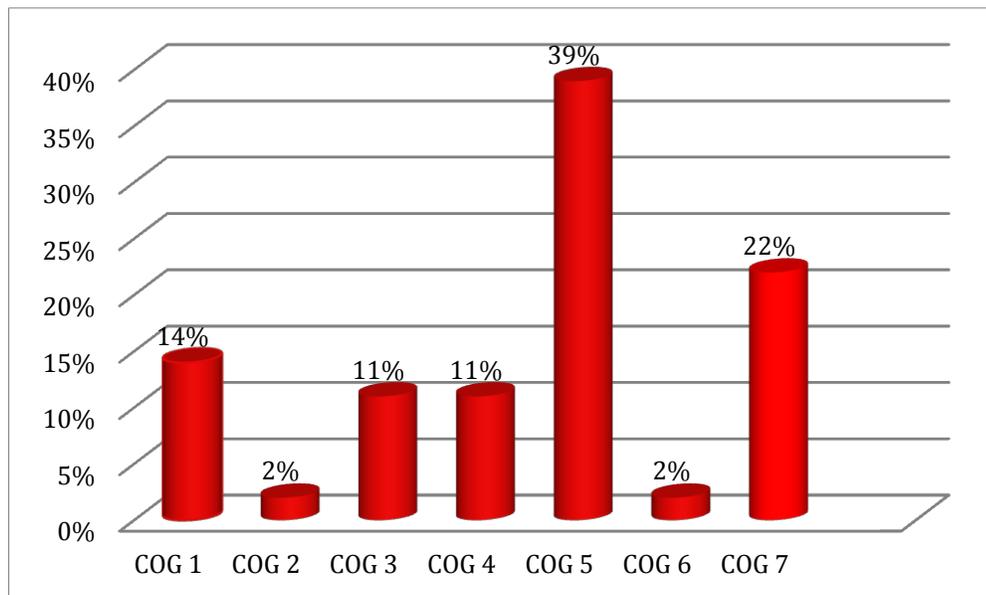
Além disso, algo que os alunos gostam muito são os role plays, simulações de diálogos envolvendo situações reais contextualizadas: ordering something in a restaurant, first day at school, talking on the phone...Os próprios alunos elaboram as falas(com ajuda da professora) e montam o cenário no dia da apresentação. É um trabalho que envolve todo um processo, expande a criatividade dos alunos e é bem motivante.

Em algumas turmas é possível o uso da língua alvo quase que 90% da aula, isso varia muito segundo o nível de heterogeneidade da classe.

Quanto ao João Marcos e o Daniel, eles sempre foram alunos *outstanding*, muito inteligentes, gostam e participam muito da aula, não têm medo de errar e de se arrisarem. Percebo pelo nível de vocabulário que adquiriram que , principalmente o João Marcos assiste muitas séries na TV e sempre traz perguntas sobre palavras e expressões novas que aprendeu. O Daniel aprecia jogos eletrônicos e aprende muito com eles. São alunos curiosos, não si contentam somente com o conteúdo exposto a eles, mas vão além, querem sempre saber mais. O Daniel tem metodologia de estudo própria, ele faz resumos de tudo que estuda e coloca numa pasta catálogo de forma muito organizada, a fim de rever os conteúdos em momento oportuno. São alunos focados que se preocupam com seus processos e também dedicam-se para alcançarem um resultado nunca menor que 95% nas avaliações formais.

ANEXO 6 – Gráficos com detalhamento das experiências coletivas narradas pelos estudantes

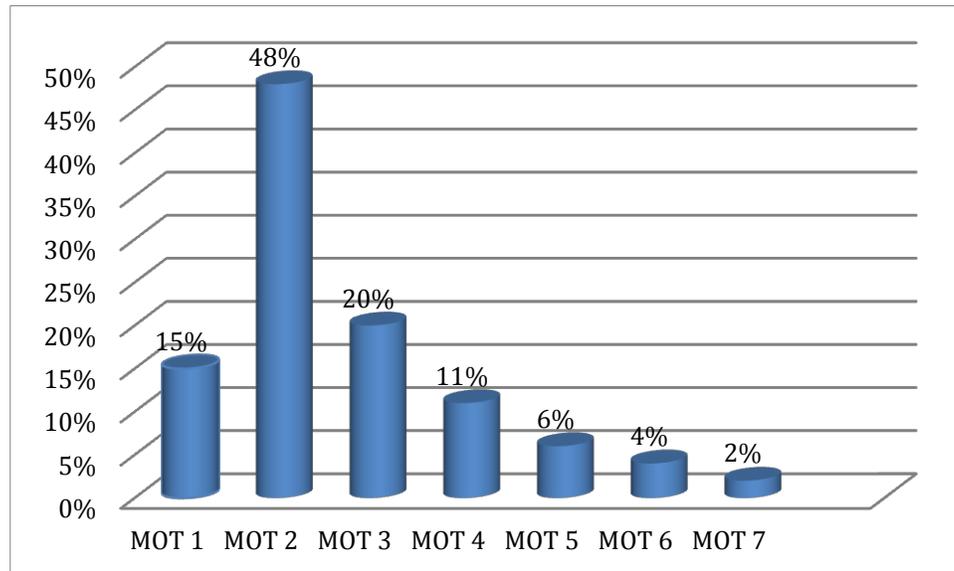
Experiências Diretas Cognitivas



Experiências Cognitivas
Cog 1. Experiências nas atividades em sala de aula
Cog 2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas
Cog 3. Experiências de participação e desempenho
Cog 4. Experiências de aprendizagem
Cog 5. Avaliação do ensino e/ou aprendizagem
Cog 6. Experiências paralelas às atividades em aula
Cog 7. Estratégias de aprendizagem

GRÁFICO I: Detalhamento das *experiências cognitivas* narradas pelos estudantes

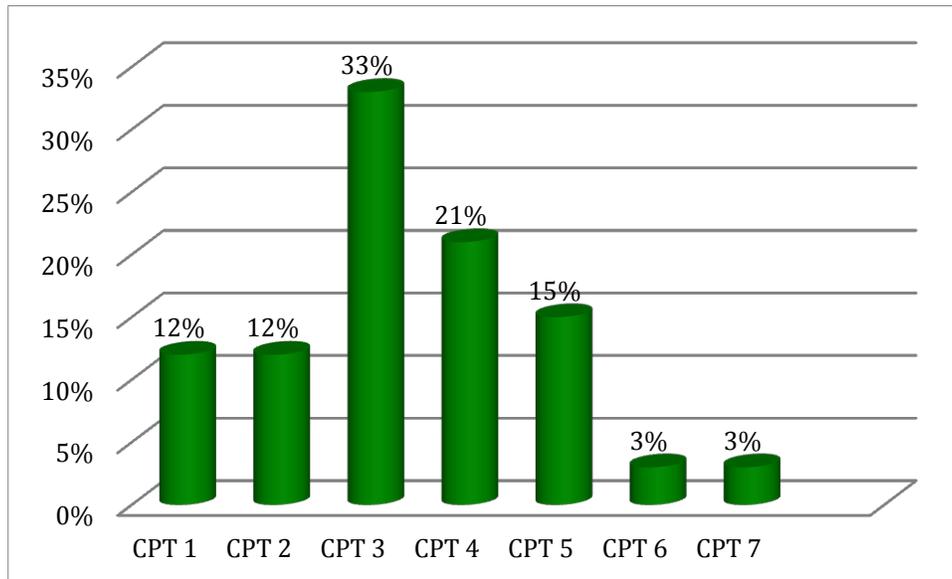
Experiências Indiretas Motivacionais



Experiências Motivacionais Pró-Autonomia	
Mot 1.	Aceitação da responsabilidade
Mot 2.	Investimento em autonomia
Mot 3.	Questões identitárias
Mot 4.	Estabelecimento de metas
Mot 5.	Formalização de intenções
Mot 6.	Operacionalização de metas
Mot 7.	Gerenciamento da motivação

GRÁFICO II : Detalhamento das *experiências motivacionais* narradas pelos estudantes

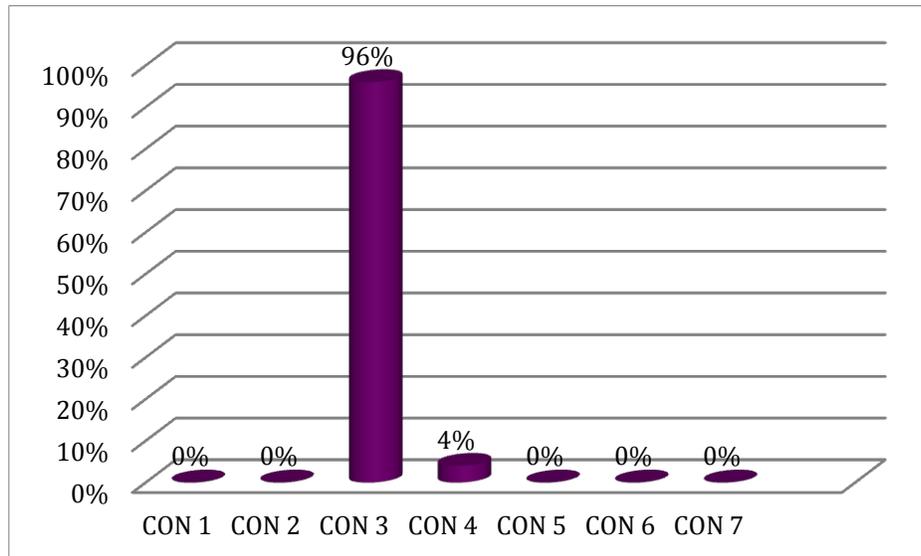
Experiências Indiretas Conceptuais



Experiências Conceptuais
Cpt 1. Ensino de inglês
Cpt 2. Aprendizagem de inglês
Cpt 3. Aprendizagem pessoal
Cpt 4. Usovalia
Cpt 5. Papel do estudante
Cpt 6. Papel do professor
Cpt 7. Resignificação de crenças

GRÁFICO III : Detalhamento das *experiências conceptuais* narradas pelos estudantes

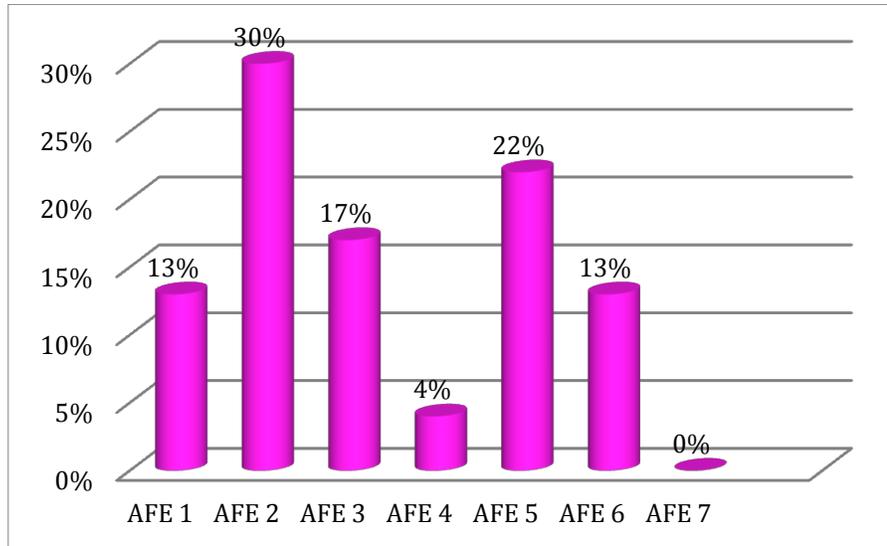
Experiências Indiretas Contextuais



Experiências Contextuais
Con 1. Experiências institucionais
Con 2. Experiências extrainstitucionais
Con 3. Experiências relativas à língua estrangeira
Con 4. Experiências relativas a material didático
Con 5. Experiências relacionadas a tempo
Con 6. Experiências decorrentes do ambiente físico
Con 7. Experiências decorrentes da pesquisa

GRÁFICO IV: Detalhamento das *experiências contextuais* narradas pelos estudantes

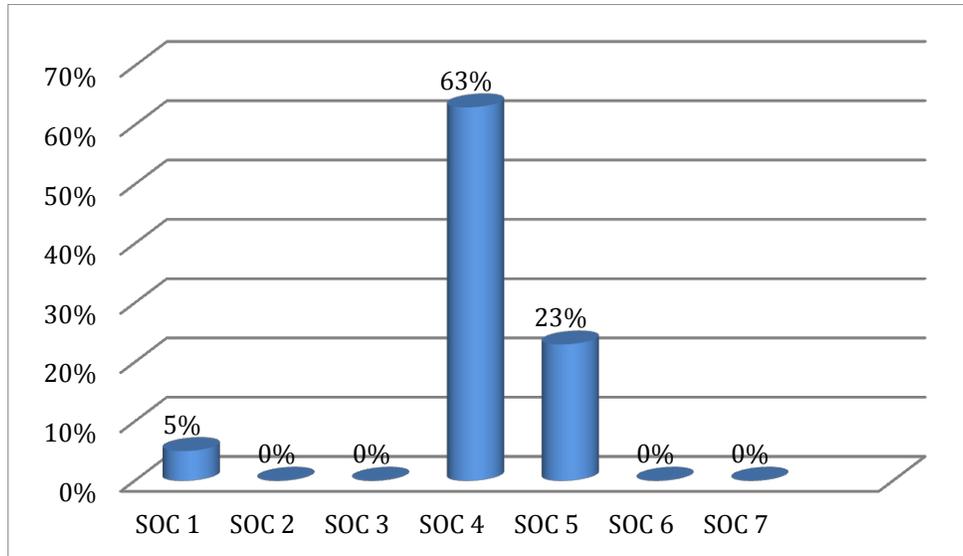
Experiências Diretas Afetivas



Experiências Afetivas
Afe 1. Experiências de sentimentos
Afe 2. Experiências de criatividade e/ou (des) interesse
Afe 3. Experiências de esforço e persistência
Afe 4. Experiências de autoestima
Afe 5. Atitudes pessoais
Afe 6. Atitudes do professor
Afe 7. Estratégias afetivas

GRÁFICO V: Detalhamento das *experiências afetivas* narradas pelos estudantes

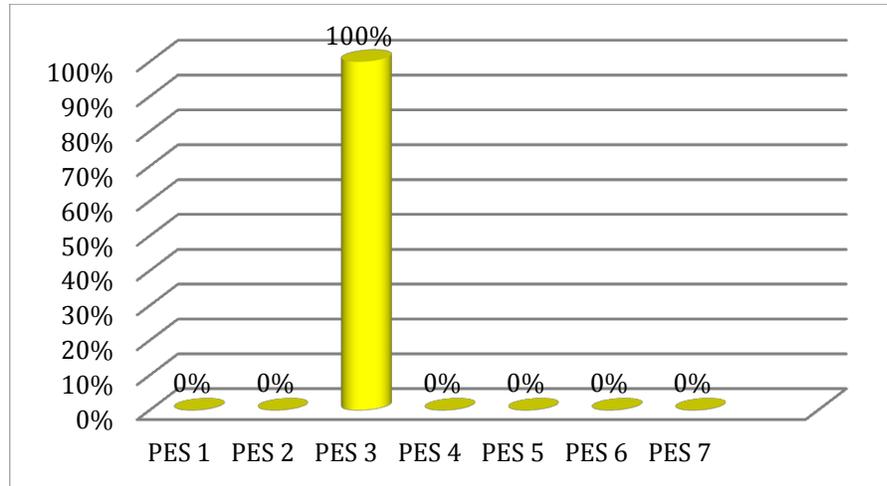
Experiências Diretas Sociais



Experiências Sociais
Soc 1. Interação e relações interpessoais
Soc 2. Tensão nas relações interpessoais
Soc 3. Experiências por ser estudante
Soc 4. Experiências com a prática do professor
Soc 5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo
Soc 6. Experiências da turma
Soc 7. Estratégias sociais

GRÁFICO VI: Detalhamento das *experiências sociais* narradas pelos estudantes

Experiências Indiretas Pessoais



Experiências Pessoais
Pes 1. Experiências socioeconômicas
Pes 2. Experiências anteriores
Pes 3. Experiências atuais na vida pessoal
Pes 4. Experiências atuais no trabalho e no estudo
Pes 5. Experiências de reflexão
Pes 6. Experiências de autoconhecimento
Pes 7. Resignificação de experiências

GRÁFICO VII: Detalhamento das *experiências pessoais* narradas pelos estudantes