

## AS HABILIDADES ORAIS NAS NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS<sup>1</sup>

### ORAL SKILLS IN LANGUAGE LEARNING HISTORIES

VERALÚCIA MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA\*

**RESUMO:** Este texto, tendo como suporte a teoria do caos, pretende dar voz aos aprendizes de línguas estrangeiras, relatando seus desejos, suas frustrações e suas estratégias para superar os obstáculos encontrados para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Nas narrativas coletadas pelo projeto AMFALE<sup>2</sup>, ficam muito evidentes o desejo dos aprendizes de línguas estrangeiras pelo desenvolvimento das habilidades orais e a frustração, ao relatarem as experiências em contextos formais de aprendizagem que lhes negam as práticas orais.

**Palavras-chave:** Narrativas de aprendizagem de línguas; teoria do caos; habilidades orais.

**ABSTRACT:** This paper, having as support the chaos theory, analyses foreign language learners' reports on their wishes, frustrations, and strategies to overcome obstacles during their learning processes. The corpus of foreign language learning narratives, collected by researchers in the AMFALE<sup>2</sup> project, reveals learners' willingness to develop oral skills and their frustrations associated with their past learning experiences in formal contexts where listening and speaking activities were not emphasized.

**Keywords:** Language learning narratives; chaos theory; oral skills.

#### As narrativas de aprendizagem

A aquisição<sup>3</sup> de línguas estrangeiras (LE) ou segunda língua (SL) é um processo sócio-cognitivo complexo e explicá-lo sempre foi um desafio. Nenhum pesquisador tem acesso direto às experiências dos aprendizes de forma a poder descrever, com segurança, o

---

\* Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Doutorado em Lingüística e Filologia pela UFMG em 1991, Bolsista do CNPq.

<sup>1</sup> Agradeço a Antônio Carlos Martins e a Júnia Braga pelas críticas e sugestões como primeiros leitores deste texto. Agradeço a Adail S. Rodrigues Júnior pelas sugestões e revisão do texto.

<sup>2</sup> <http://www.veramenezes.com/amfale.htm>

<sup>3</sup> Neste texto, os conceitos *aquisição* e *aprendizagem* serão usados como sinônimos. O fenômeno será tratado sob a perspectiva dos sistemas complexos, considerando que o mais importante é a interação entre os vários componentes desse sistema (ver discussão ao longo do texto) e não as distinções entre aprendizagem consciente e inconsciente.

processo de aquisição de uma língua. Podemos, no entanto, contar com o relato dos próprios aprendizes, por meio de suas narrativas e reflexões sobre seus processos de aprendizagem. Pavlenko (2001), por exemplo, tem investido nessa direção e acredita que memórias de aprendizagem têm um grande potencial para os estudos sobre segunda língua. Ela considera as narrativas como “uma fonte única de informações sobre motivações, experiências, lutas, perdas e ganhos” (p.213) e, citando McGroarty (1998, p. 558), ela também acredita que “a perspectiva de longo prazo adicionada ao apanhado geral das questões da aprendizagem de língua é vital na nossa área”.

As narrativas conferem significados a contextos de aprendizagem na perspectiva dos próprios aprendizes, pois são eles que explicam como aprendem ou aprenderam uma língua. Isso nos conduz a certo grau de entendimento do fenômeno da aquisição que, possivelmente, não poderíamos perceber por meio de outra metodologia.

A realidade construída através de narrativas tem sido objeto de pesquisa em várias áreas do conhecimento. Alguns poucos exemplos são: Todorov (1979), na literatura; Labov e Waletzky (1967), na lingüística; Schafer (1992), na psicanálise; Reissman (1993), em estudos sociais; Brown (1993), em estudos sobre tecnologia da informação; Geertz (1995), na antropologia; Abma (1998), na área de saúde, e Bruner (1996, 2002a e 2002b), na psicologia.

Na área de lingüística aplicada, um dos trabalhos mais citados é o de Clandinin e Connelly (2000), cujo foco é a formação de professores. Nos estudos de segunda língua, destacam-se Oxford e Green (1996); Pavlenko e Lantolf (2000); Pavlenko (2001); Murphey (1998, 1999; 2001); e Murphey, Jin e Li-Chin (2005).

Os estudos sobre as histórias de aprendizagem têm investigado estilos e estratégias de aprendizagem e questões de identidade, incluindo o gênero, mas nenhum dos estudos conhecidos utilizou-se dessas histórias como evidências empíricas para teorizar sobre o processo de aquisição, seja de segunda língua ou de língua estrangeira.

Oxford e Green (1996) acreditam no potencial das narrativas de aprendizagem, tanto para aumentar a consciência dos alunos sobre seu processo de aprendizagem como para ampliar a compreensão do professor sobre cada aprendiz. Através de dados coletados com alunos de várias nacionalidades, eles investigaram estilos e estratégias de aprendizagem. Esses autores acreditam no poder das histórias de aprendizagem para estreitar os laços entre os alunos quando estes compartilham suas histórias.

Uma pesquisadora que vem se destacando por seus trabalhos com memórias de aprendizes é Aneta Pavlenko. Em um de seus últimos trabalhos, Pavlenko (2001) investiga como o gênero é discursivamente construído nas memórias dos aprendizes de um *corpus* de 16 autobiografias. Ela conclui que os homens retratam a aprendizagem como uma busca solitária e como realização individual, ao passo que as vozes femininas constroem-se através de metáforas que enfatizam as relações e a amizade.

Murphey (1998) iniciou sua coleta de histórias de aprendizes de língua inglesa, no Japão, em janeiro de 1997, e as reuniu em um livretinho que foi distribuído, em abril do mesmo ano, a aprendizes do primeiro ano da universidade de Nanzan, no Japão. Seu objetivo foi fazer com que os alunos refletissem sobre a própria aprendizagem e, ainda, apresentar modelos de aprendizes bem-sucedidos da mesma cultura e de idades semelhantes aos

alunos iniciantes. Segundo o autor, essas narrativas foram também distribuídas a alunos do terceiro e do quarto ano, e as histórias inspiraram até mesmo os alunos mais velhos.

Nos psicologia educacional, o grande destaque é Bruner (1996, 2002a, 2002b). Ele define a narrativa como “uma seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores” (Bruner, 2002a, p. 46). O autor defende que viemos ao mundo equipados “com um conjunto de predisposições para interpretar o mundo social de uma forma particular e para agir sobre as nossas interpretações”, ou seja, equipados com o que ele chama de “aptidão para o significado” (Bruner, 2002a, p. 69). A narrativa é, pois, para o autor, uma forma de pensar, de organizar a experiência humana, de organizar a apreciação de si mesmo, dos outros e do mundo onde se vive.

No parágrafo final de Bruner (2002a, p. 116), o autor defende sua proposta de psicologia cultural, afirmando que “as mentes e vidas humanas são reflexos da cultura e da história, bem como da biologia e dos recursos físicos”. É nessa proposta que encontro o gancho para entender o processo de aquisição de línguas estrangeiras representado em narrativas de aprendizagem à luz da teoria dos sistemas complexos, ou teoria do caos.

Acredito que a aquisição de uma língua estrangeira é um sistema complexo e que um modelo de aquisição de LE não pode olhar as questões da linguagem dissociadas dos demais subsistemas: biológico, cognitivo, cultural (incluindo os artefatos culturais), sócio-histórico, e todos os fatores que esses aspectos implicam.

### **A teoria do caos ou teoria dos sistemas complexos**

A palavra caos é empregada, no dia a dia, como sinônimo de desordem. Já na mitologia grega, caos significa a origem de tudo. Diz o início do mito:

Na começo era o Caos. Não havia luz e também as trevas não existiam. Nele, o Grande Espírito existia sem consciência de sua própria existência. Mas a sua não-consciência não impedia a sua existência, mergulhada num sono eterno, sono que pulsava em cadências de expansão e recolhimento. E este movimento milenar começou a organizar o Caos em ondas de energia. E passou a existir a consciência dessa energia. Dessa energia nasceram a luz e as trevas como forças complementares e de sua união nasceu o amor.<sup>4</sup>

Na Física, a teoria do caos nasceu de estudos sobre meteorologia, quando Eduard Lorenz descobriu que fatores aparentemente insignificantes podem ter forte influência no tempo, tornando a previsão meteorológica, em longo prazo, algo muito difícil. Assim denomina-se de fenômeno caótico aquele cuja evolução não é previsível (Gleick, J., 1987; Lewin, R., 1992).

A teoria do caos vem sendo utilizada em várias áreas do conhecimento e, na lingüística aplicada, a primeira pesquisadora a trazer reflexões sobre esse prisma foi Larsen- Freeman (1997). Nessa perspectiva, os sistemas são vistos como complexos, caóticos e imprevisíveis,

---

<sup>4</sup> <[http://www.facom.ufba.br/com112\\_2000\\_1/mitos/pag\\_interna01.htm](http://www.facom.ufba.br/com112_2000_1/mitos/pag_interna01.htm)> acesso em 23/05/2005

dependentes das condições iniciais, não-lineares, abertos, auto-organizáveis, adaptáveis, dinâmicos e sensíveis a *feedback*. Essas características serão definidas, com base em Gleick, (1987), Lewin (1992), Larsen-Freeman (1997) e Holland (1997), e exemplificadas ao longo da análise dos dados.

Para comprovar que a aquisição de línguas estrangeiras é um sistema complexo, apresento, a seguir, algumas narrativas de aprendizagem coletadas pelo Projeto AMFALE<sup>5</sup>. Para tanto, selecionei narrativas de aprendizes coletadas em cursos de Letras na Bahia (coletadas por Diógenes Lima) e em Minas Gerais (capital e interior). As narrativas de Minas Gerais foram coletadas, no interior, por Luciana Silva e, em Belo Horizonte, por mim e pelos bolsistas do Projeto AMFALE na UFMG. Apresento ainda, narrativas de professores de escolas públicas, participantes do projeto EDUCONLE<sup>6</sup>, na UFMG.

## A análise

Ao longo da análise, tentarei demonstrar não apenas que a aprendizagem de línguas é um processo complexo, mas também que os narradores atribuem muita importância às habilidades orais em suas histórias.

A escolha do foco nas habilidades orais é uma tentativa de demonstrar como os aprendizes identificam a aprendizagem de língua com a fala e com a compreensão oral. Nenhum narrador menciona a intenção de aprender a ler no idioma que estuda, por exemplo, mas de falar a língua.

## 1. OS SISTEMAS DE APRENDIZAGEM SÃO COMPLEXOS

Os sistemas complexos são difíceis de serem descritos, pois se caracterizam pelo alto grau de dependência entre um elevado número de variáveis. Vejamos a narrativa (1).

(1) Aos 10 anos, cursando a quinta série, fui apresentada ao meu primeiro professor de inglês. Que maravilha. Eu era simplesmente apaixonada pela língua inglesa, via meus irmãos mais velhos estudarem e não via a hora de ter aquela matéria também.

Mas, hoje com meus 22 anos as coisas mudaram. Não sou mais apaixonada e pior, não consegui compreendê-la. Foram sete anos na escola pública, seis meses num cursinho particular (que saudade) e estes três anos e meio na faculdade que me valeram a nota R. É, meu aprendizado de língua inglesa é realmente regular.

---

<sup>5</sup> O Projeto AMFALE (Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras) reúne pesquisadores, brasileiros e estrangeiros, interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras através de narrativas de aprendizagem. Informações sobre o projeto podem ser encontradas em <<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>>.

<sup>6</sup> O EDUCONLE, Projeto de Educação Continuada, coordenado por Deise Dutra e Heliana Mello, teve início em 2002 e atende professores de inglês e espanhol das redes públicas, municipal e estadual, com carga horária total de 300 horas, distribuídas em dois anos. Ver mais informações em <<http://www.lettras.ufmg.br/educonle>> e Dutra e Mello (2004 e no prelo).

Não sei a que ou a quem atribuir meu fracasso. Talvez foram os professores que não traçaram bem os seus objetivos e nem anexaram a minha particular (será?) situação, ou a escola pública a qual me ingressou neste círculo mas não escolheram bem “milagreiros”, ou a mais sensata das respostas, eu própria que não superei meus limites e nem alimentei minha paixão o que me faria muito mais.<sup>7</sup>

As indagações dessa narradora nos levam a pensar sobre a complexidade da aprendizagem e os diversos componentes ou agentes que fazem parte desse processo. A narradora menciona os professores e seus objetivos, seus irmãos, tipos diferentes de instituição escolar, o *feedback* que recebe pelo seu desempenho (regular); a paixão pelo idioma; os limites do aprendiz, os fracassos, seus limites, etc.. Esses e muitos outros fatores que não emergiram na narrativa fazem parte do sistema complexo que é o processo de aprendizagem de uma língua.

Como podemos perceber, através dessa narrativa, há agentes geralmente não imaginados pelos pesquisadores que podem interferir no processo de forma positiva ou negativa.

## 2. OS SISTEMAS DE APRENDIZAGEM SÃO CAÓTICOS E IMPREVISÍVEIS

A teoria do caos afirma que pequenas mudanças podem resultar em grandes diferenças e que existe uma ordem por detrás da aparente desordem. É difícil prever como será seu comportamento, pois existem períodos regulares e outros irregulares e imprevisíveis de total aleatoriedade. Nada é previsível ou determinado. Pequenas mudanças nas condições iniciais (começo de uma experiência) podem gerar grandes efeitos, como podemos comprovar em várias narrativas.

Em (1), temos um exemplo da imprevisibilidade. A narradora demonstra, no início, entusiasmo e muita motivação. Era de se esperar que essa fosse uma história de sucesso. No entanto, algo inesperado acontece no seu percurso e sua trajetória de aprendizagem muda de forma imprevisível. Em (2), temos outro tipo de percurso.

(2) Eu nunca fiz aula de inglês, só no colégio. Uma coisa que me ajudou muito com certeza foi o fato de eu adorar bandas inglesas e algumas americanas, e odiar filmes dublados. Isso sempre fazia com que eu procurasse as traduções das músicas em dicionários e agora com muito mais facilidade, na internet. Outra coisa que me ajudou muito foi que minha tia se mudou pros EUA quando eu tinha uns 7 anos, por causa de um problema de saúde, e eu fui algumas vezes visitá-la. Como eu tenho uma prima que está agora com 15 anos, eu costumava brincar com ela em inglês, só por diversão. E acabei aprendendo bem mais do que em qualquer escola. Mesmo porque não tinha pressão de ter que aprender nada. Sabendo dessa facilidade que eu tinha com o inglês, um monte de amigos meus viviam pedindo ajuda com traduções, redações, provas; e eu sempre fazia questão de ajudar. Tudo isso me deixou bem mais familiarizada com o inglês, tanto que na maioria das vezes as legendas dos filminhos são quase desprezíveis (não querendo me achar hein!). Se você usa o inglês com o que gosta, e o que te interessa, sem ter pressão de aprender, fica bem mais fácil.

---

<sup>7</sup> As narrativas foram reproduzidas sem qualquer edição.

A primeira coisa que chama nossa atenção em (2) é a abertura da narrativa com a afirmação: “Eu nunca fiz aula de inglês, só no colégio”. Essa não é a única narrativa que atribui à instituição escolar o local da não-aprendizagem. A imprevisibilidade fica caracterizada na mudança da tia para os Estados Unidos e a prima, falante do inglês, constituindo-se como fonte de *input* autêntico e oportunidade de prática social da linguagem, da oralidade. A interação real é a oportunidade de aprender “bem mais do que em qualquer escola”. A importância da oralidade fica caracterizada na interação com a prima e o registro de como a comunicação de massa influencia sua aprendizagem é encontrado no enunciado: “Uma coisa que me ajudou muito com certeza foi o fato de eu adorar bandas inglesas e algumas americanas, e odiar filmes dublados”.

Percebe-se nas várias narrativas que o sistema não é organizado em seqüências de causa e efeito – alguém ensina e o outro aprende - são caóticos, sujeitos à intervenção de muitos fatores, e imprevisíveis. Mas, dentro dessa aparente desordem, alguma ordem pode surgir e dar impulso ao sistema como acontece em (2) com os contextos de uso (a interlocução com a prima, as bandas inglesas, os filmes) que organizam sua aprendizagem.

### **3. OS SISTEMAS DE APRENDIZAGEM SÃO DEPENDENTES DAS CONDIÇÕES INICIAIS**

Acredita-se que o comportamento de um sistema dependerá de seu estágio inicial, pois o sistema tomará rumos diferentes se essas condições forem diferentes. Qualquer perturbação no estado inicial do sistema, não importando quão pequena seja, levará rapidamente a uma grande diferença no estado final, como vimos em (1) e (2). Vejamos mais dois exemplos.

(3) Iniciei minha jornada como professor de língua estrangeira “Inglês”, meio que por acaso, foi logo após receber um convite de ir morar na Austrália. Em 1997 eu entrei para um curso de idiomas chamado; *Hedway Language Course*, localizado em Ipiaú – Ba, cidade esta em que eu moro, para dar inícios aos meus estudos da língua inglesa. Depois de seis meses de estudos a viagem para Austrália foi cancelada, e eu acabei gostando de estudar e ter contato com a língua inglesa e continuei os estudos.

(4) Minha motivação para aprender o inglês começou na infância, ficava parado pasmo ouvindo e vendo os astros do rock: Deep Purple, Pink Floyd, Iron Maiden, Metálica, etc. Aos meus 10 anos de idade, quase 11 me integrei a um grupo de roqueiros que usavam muito o inglês, que segundo eles era a “língua oficial do grupo”. Já tinha bastante vocabulário e identificava bem a pronúncia, às vezes entendia, às vezes não, mas continuava ouvindo os discos todos os dias e ouvindo os meus amigos falarem. Sentia que estava melhorando a cada dia e já começava a me arriscar falando na outra língua, eles nunca me ensinavam, eles não tinham nenhum método, nem eu, inclusive diziam que língua “ não se ensina, aprende”, e que eu iria aprender. Foi assim que comecei a aprender o “corte de machado”, mas minha mãe percebeu logo a minha motivação e esforço e me colocou em uma escola especializada, mas continuei participando da “turminha do metal” e conversando.

Mais tarde continuei estudando a língua e me especializando em outras escolas, em cursos mais avançados, no exterior, e agora, na faculdade. A turma acabou quando eu completei 17

anos, mas ainda sinto saudade daquele ambiente, isso é que foi um aprendizado divertido, muito *rock n' roll*, festa, curtidão, *posters*, vídeos e um papo animado em inglês o tempo todo.

As narrativas (3) e (4) apresentam condições iniciais muito diferentes, ambas propiciando um bom ambiente de aprendizagem. Na primeira, um convite para morar no exterior que acabou não se concretizando e, na segunda, a participação em uma banda de *rock* determinam o rumo da aprendizagem de língua inglesa. Pequenos eventos como os registrados nessas narrativas podem mudar todo o percurso de uma história de aprendizagem.

Na narrativa (4), fica evidente como o aprendiz dá importância às habilidades orais. Ele ouvia música, ouvia os amigos, via vídeos e conversava em inglês. Esse uso social da linguagem é na perspectiva do próprio aprendiz uma ótima experiência de aprendizagem.

#### 4. OS SISTEMAS DE APRENDIZAGEM SÃO NÃO-LINEARES

Os sistemas complexos não são lineares, ou seja, o efeito não é proporcional à causa e nem o todo é necessariamente a soma das partes. Holland (1997, p.39) afirma que a linearidade “significa que podemos obter um mesmo valor para o todo somando os valores das partes”. Na aprendizagem, fatores semelhantes não geram os mesmos efeitos, pois as pessoas são diferentes. Examinemos os excertos (5) e (6).

(5) Foi nas aulas de literatura inglesa, 6º e 7º período que eu mais amei. o professor, falava somente em inglês. Eu sofria muito por não entender suas explicações. Mas no outro dia, eu lia e lia os textos que ele havia explicado. Estudei muito, consegui superar.

(6) Comecei a estudar inglês no Centro de Extensão, mas no primeiro dia de aula, a professora só falava em inglês e eu não entendia nada. Eu desisti, pois na turma tinha gente que entendia tudo.

Nessas narrativas, aparecem reações diferentes a um mesmo elemento perturbador<sup>8</sup> do sistema – o professor que fala somente em inglês. Enquanto essa variável funcionou para um aprendiz como um fator positivo que contribuiu para sua aprendizagem, para o outro foi a causa de sua evasão do curso.

Como lembra Antônio Carlos Martins (comunicação pessoal)

Mesmo em face de perturbações os sistemas tendem a se reorganizar, o que garante a sua continuidade (sobrevivência). Caberia ao professor estar atento a essas perturbações e reorganizações para não perder o rumo do processo, e compreender que essas turbulências são inerentes ao desenvolvimento do sistema.

---

<sup>8</sup> A palavra “perturbador” não deve ser entendida como algo negativo, mas sim como algo que altera uma determinada ordem.

## 5. OS SISTEMAS DE APRENDIZAGEM SÃO ABERTOS

O sistema não é fechado, ou seja, está sujeito a constantes reorganizações e não existe um ponto de equilíbrio a ser alcançado. O sistema de aprendizagem interage com muitos outros sistemas internos (fatores biológicos, cognitivos, psíquicos) e externos (escola, família, sociedade, cultura, etc.) e deles recebe influência. No caso de línguas estrangeiras, a escola, geralmente, não é o único local de aprendizagem, como exemplificado na narrativa (7) e recorrentemente registrado em várias narrativas de nosso corpus.

(7) Coloquei como tempo de aprendizagem como 10 anos, mas foi na 1ª série do Ensino Fundamental que tive o primeiro contato com a língua. Aos 11 anos, comecei a estudar o inglês em cursinho (Broadway) e lá estudei por seis anos, ou seja, até 17 anos.

Acredito que o convívio com meu pai, que é falante das línguas inglesa e francesa, tornou um grande facilitador para minha aprendizagem, pois sempre que podíamos conversávamos em inglês e em algumas ocasiões meu pai trazia americanos e ingleses com quem trabalhava tais oportunidades para pôr em prática meu inglês.

Hoje, depois ter aprendido a língua, sempre que posso converso com intercambistas, ouço músicas internacionais, leio livros em inglês (ultimamente estou lendo muito sobre a teoria do Ensino da Língua estrangeira) e também dou aulas de inglês.

Acredito que desde o primeiro contato com a língua inglesa alguma motivação intrínseca fez com que eu aprendesse e adquirisse a língua mais facilmente e de maneira autônoma.

Nessa narrativa, podemos ver que novos agentes vão se integrando ao processo de aprendizagem de nossa narradora, a escola fundamental, o curso de idiomas, o pai, os colegas de trabalho do pai, intercambistas, as músicas, os livros. É importante observar, contudo, a ênfase nas oportunidades de fala e a menção à música. Mais uma vez, a oralidade merece destaque na memória de uma narradora.

## 6. OS SISTEMAS DE APRENDIZAGEM SÃO AUTO-ORGANIZÁVEIS E ADAPTÁVEIS

A auto-organização, ou seja, a habilidade de criar nova estrutura sem qualquer pressão externa, é uma propriedade emergente do sistema. A interação do sistema com todas as suas partes gera mudanças e, conseqüentemente, a auto-organização. O sistema é adaptável, pois tem a capacidade de aprender e mudar em reação às mudanças no ambiente, se auto-organizando. Vejamos as narrativas (8) e (9):

(8) (...) quando comecei a jogar RPG é que eu tive que aprender de verdade, pois a grande maioria dos livros na época (1997, 1998) era em inglês. Prossegui na leitura e em todos os outros métodos rudimentares, porém eficientes, de aprendizado. Já com 18 anos lia livros normalmente e traduzia trabalhos técnicos para minha irmã, que fazia faculdade na época. Quando me dei conta, já entendia filmes e desenhos sem legenda e escrevia com bom rendimento.

Na narrativa (8), é o jogo de RPG que desestabiliza o sistema e faz com que o aprendiz se adapte à nova situação e se dedique à leitura que, aparentemente, se transforma em eficiente fonte de *input*.

(9) Primeiro, uma professora, claro, acredito que todos tenhamos tido um professor que fez a diferença em nossa vida. No meu caso, no meio do caminho havia uma professora de inglês. Cláudia. Ela era muito jovem, 16 anos e acabara de chegar dos Estados Unidos. Eu tinha 12 anos e fazia 6ª série. Logo nos tornamos amigas!! Nos víamos nos fins de semana e “falávamos” inglês enquanto brincávamos de *Barbie*... bons tempos!! Eu não falava efetivamente a língua, mas sim utilizava algumas poucas palavras em inglês no meio de frases em português, mas na minha imaginação não havia português em nossos encontros... Era tão bom. Pedi a minha mãe que me matriculasse em uma escola para “melhorar” meu inglês, mas não tínhamos condições financeiras para isso. Logo, Cláudia voltou aos Estados Unidos, um professor chato ocupou seu lugar na sala de aula e eu parei de “falar” inglês. Daí, me ocorreu uma idéia genial, colecionar letras de música em inglês. Assim, enquanto minhas amigas gastavam toda a mesada em papéis de carta, eu buscava revistas com letras de música para preencher minha coleção. Orgulhosamente ainda guardo meu troféu, são 426 letras de música e eu sabia muitas de cor!!

Em (9), o sistema de aprendizagem tem como principal atrator<sup>9</sup> a professora. A aprendizagem dessa narradora recebeu contribuições não só das aulas com sua professora, mas também da amizade entre as duas e das oportunidades que a mestra lhe oferecia para o exercício do idioma. Como o sistema é aberto, elementos entram e saem do mesmo sistema. Com a ausência da professora, o aprendiz se volta para a coleção de letras de música e a memorização de algumas dessas letras. Parar de “falar” inglês é mencionado como uma perda e o exercício da oralidade é feito por meio das canções.

## 7. OS SISTEMAS DE APRENDIZAGEM SÃO DINÂMICOS

Os sistemas complexos variam com o passar do tempo em decorrência da reiterada interação entre suas partes. A dinamicidade do sistema redefine constantemente seus próprios padrões internos de organização. Um sistema que não tem dinamicidade corre o risco de morrer e, no caso da aprendizagem de língua, corre o risco de insucesso. Vejamos a comparação das narrativas (10) e (11), coletadas por Luciana Silva, no interior de Minas Gerais, com alunas de uma mesma faculdade.

(10) O meu tempo de aprendizagem da língua inglesa iniciou na 6ª série do antigo ginásio. O primeiro dia foi “bárbaro”, o professor iniciou a aula com uma música e a conjugação do verbo *to be* até aí eu adorava a língua inglesa) e nos dias seguintes, também. Já na 7ª série vim a descobrir que o professor seria o mesmo. E no primeiro dia de aula a mesma “musiquinha” e a conjugação do verbo *to be* (neste momento descobri que detestava a língua inglesa).

---

<sup>9</sup> “Um atrator é a combinação de dois pontos fixos (terminais), a área dentre e os dois pontos por onde um objeto se move em ciclos, e tudo mais acontece” (<http://library.thinkquest.org/3120/>). Em (9) todas as experiências de aprendizagem da narradora giram em torno da professora.

Porém, resolvi dar à língua inglesa principalmente ao professor uma segunda chance. E comecei a freqüentar as aulas do 2º grau, ledor engano foi a mesma coisa. Então, quando me formei no ensino médio vim a descobrir que o fato de não aprender o inglês era culpa desse professor e me matriculei em um curso particular, porém acreditava, “piamente”, que só aprenderia o inglês em um cursinho de renome, tipo CCAA ou Number One (posso citar nomes?) e como eu não tinha condições financeiras para esses “renomados” tranquei minha matrícula no outro cursinho e desisti de aprender a língua inglesa. Resolvi tentar novamente, quando entrei no Curso de Letras e novamente me empolguei, e novamente me enganei. Estou no 7º período agora, já saindo da faculdade e não aprendi o inglês e nem tão pouco reaprendi a gostar.

Em (10), é possível perceber, nitidamente, as mudanças no percurso da narradora. A música que a encantara na primeira aula torna-se uma “a mesma musiquinha” (veja o diminutivo usado de forma pejorativa) ao ser repetida um ano depois. O que foi avaliado como muito bom e gerou prazer, ao se repetir, torna-se motivo de repulsa à aprendizagem do idioma. A mesma aula não contribuía para o processo de aprendizagem, não o movia. Em um momento, a aprendiz culpa o professor e, em seguida, muda de opinião e vai em busca de outra experiência – o curso particular. Seu processo de aprendizagem sofre a influência de crenças (só os cursos famosos são bons) e de fatores econômicos, gerando a interrupção da experiência. Um novo contexto – o curso de Letras – gera nova frustração. Percebe-se que a aprendiz não toma iniciativas para que seu processo de aprendizagem tenha mais dinamicidade e deposita no professor e nos diferentes cursos toda a responsabilidade por sua aprendizagem fracassada do idioma.

No entanto, em (11), uma colega, em contexto semelhante, tem outra postura.

(11) Meu primeiro contato com o inglês foi aos 9 anos, na 3ª série do Ensino Fundamental. A escola estava introduzindo a LI na grade curricular nesse nível. Desde que foi notificado de que iríamos aprender inglês, tive grande receptividade e curiosidade, e depois que comecei, aprender a gostar da nova língua, não me lembro do que era estudado, mas lembro que gostava.

A partir da 5ª série o contato passou a ser como é na maioria das escolas, foco nas regras gramaticais, tradução de textos, listas de vocabulário, memorização de regras gramaticais e vocabulário. Foi assim até o 3º ano do científico.

A avaliação deste período consistia em provas escritas, algumas vezes pedia-se para decorar textos dos livros para teste oral, e outros, pedia-se para apresentar músicas.

Como já foi dito anteriormente, sempre gostei de estudar a língua, mas nunca tive oportunidade de fazer um cursinho. Então, procurava traduzir letras de música, fazia as tarefas direitinho, memorizava as regras e tinha preferência por filmes legendados, tentando prestar atenção nas falas.

Entre no curso de Letras depois de ter o científico concluído. Pouca coisa mudou. É claro que sempre há um contato com algo novo e desconhecido na língua, mas meu conhecimento evoluiu pouco até então. Não culpo os professores, mas a causa talvez no envolvimento da turma – eu via a maior parte do tempo, coisas que já sabia. E é claro que a pouca evolução se deve também a minha acomodação pelo estudo da LE e no pouco esforço para mudar isso.

Apesar de reconhecer que poderia ter feito mais esforço para a evolução de seu processo, a narradora (11) tem a seu favor a curiosidade, o gosto pelo idioma e as iniciativas individuais para obter *input* significativo através de letras de músicas que traduzia e de

filmes que usava para prestar atenção nas falas. Essas iniciativas individuais trouxeram dinamicidade ao seu processo. Ela também não pode fazer um curso de idiomas, mas procurou compensar com outras atividades. Mais uma vez, a presença forte da oralidade é representada em suas experiências com a música e com os filmes.

## 8. OS SISTEMAS DE APRENDIZAGEM SÃO SENSÍVEIS A *FEEDBACK*

Como qualquer sistema complexo, a aprendizagem evolui e sofre influências de *feedback* positivo e negativo. É necessário esclarecer que nem todo *feedback* negativo diminui a motivação e que nem todo *feedback* positivo gera aprendizagem. O sistema complexo não funciona de forma previsível e os aprendizes reagem de formas diferentes aos mesmos estímulos. Enquanto alguns se retraem com uma avaliação ruim e fracassam, outros se sentem mais estimulados a avançar em sua aprendizagem, para ficar apenas em dois exemplos opostos.

A narrativa (1) (ver início da análise) mostra como o feedback negativo diminui a motivação dessa aprendiz e, ao mesmo tempo, como ela atribui ao professor e à escola o seu fracasso. É interessante observar, ainda em (1) a metáfora em “e nem alimentei minha paixão” a qual nos leva a refletir sobre as necessidades de o sistema ser alimentado, receber *feedback*. A narradora parece perceber que ela mesma não ajudou a dar dinamicidade ao seu processo de aprendizagem.

O contrário acontece com a narradora em (12) que, após o fracasso escolar, procura uma alternativa para superar as dificuldades e não se deixa abater.

(12) Na primeira avaliação, o fracasso. Era a primeira vez em minha vida escolar que eu não obtinha média. Outras colegas também fracassaram e um grupo se organizou para tomar aulas particulares. Assim conheci Mrs. Joyce que nos dizia que “minha marido é brasileiro”, mas que quase morrera de rir quando me pediu para ler uma frase em que aparecia a palavra *rabbit* e eu pronunciei [ha'bit+] em vez de [ˈræbit].

(...) Meu bom desempenho nas aulas de inglês levou meu pai a fazer o sacrifício de me matricular na Cultura Inglesa. Minha auto-estima se elevava, pois um teste de nivelamento me permitira entrar direto para o terceiro período do curso básico. Eu estava no último ano do curso ginasial e meu sonho era ser médica.

Mesmo tendo fracassado na primeira avaliação, passado por momentos de constrangimento com a professora particular que rira de sua pronúncia, a narradora melhora seu desempenho. Aparentemente, é o fracasso inesperado (perda da média na avaliação) que move o sistema na direção do sucesso.

Em (13), temos um exemplo de *feedback* positivo.

(13) Algum tempo depois tive a melhor oportunidade de todas. Fui aos Estados Unidos. Fiquei pouco tempo, mas tive oportunidade de me comunicar muito. Fiquei um mês e meio visitando uma universidade e lá os professores diziam que meu inglês era muito bom, que eu quase não tinha sotaque, que era difícil saber qual era a minha língua materna. Esses comentários me fizeram muito bem porque até então eu pensava que eu tinha um inglês ruim.

O *feedback* recebido de estrangeiros merece destaque em algumas narrativas de nosso corpus. Todos os relatos que mencionam o elogio de um nativo demonstram como isso traz novas energias ao sistema e aumenta a autoconfiança. Isso é compreensível, pois o aprendiz sabe que, para ser entendido pelo outro, precisa ter um bom desempenho lingüístico. O professor, geralmente, usa do elogio como estratégia de motivação e, por isso, esse tipo de elogio não produz o mesmo efeito. Além disso, o professor é capaz de entender o aluno, mesmo que sua produção contenha muitos desvios lingüísticos.

### **Desejos, frustrações e estratégias**

Percebe-se, em um grande número de narrativas, um forte desejo pelo desenvolvimento das habilidades orais e uma grande frustração pelo não alcance desse objetivo. Esse aspecto é muito recorrente nas narrativas das professoras das escolas públicas, participantes do projeto EDUCONLE, como podemos comprovar nos excertos das narrativas (14) e (15).

(14) A conversação e a audição são dois pontos vitais para aprender o idioma. Por isso, desejo capacitar-me para que eu possa aprender e transmitir essa mensagem para meus alunos.

(15) A aprendizagem deixou a desejar. Antes de começar a ter aulas de inglês, eu acreditava que se aprendia a falar inglês no ensino regular, mas, com o passar dos anos, percebi que isso não acontecia. Hoje sei que a culpa não era dos professores, mas eles também não tinham muito a oferecer.

Alguns narradores não demonstram autonomia e se acomodam. Outros desenvolvem suas próprias estratégias, como no exemplo (16).

(16) Meu primeiro contato com a língua foi no ensino fundamental, na sétima e na oitava série. O ensino era insuficiente e muito deficitário e por isso eu procurei outros meios para aprender por causa do meu grande interesse pela língua. Comecei a estudar sozinha. Peguei livros elementares ia estudando até os avançados, fazendo os exercícios, até adquirir uma fluência básica, independente na escrita e na leitura. Depois procurei meios alternativos e diários, tipo música cantada em inglês, telejornais de outros países para me ajudar na escuta, revistas, e na Internet leio periódicos e escrevo em inglês. E quando tudo isso exige de mim um vocabulário maior do que eu tenho procuro sempre me aprimorar para permanecer ligada e dar continuidade ao estudo.

O aprendiz, geralmente, demonstra uma intuição de que precisa estar exposto ao idioma para poder adquiri-lo e o faz, com muita frequência, através da comunicação de massa.

(17) eu utilizo algumas entrevistas que passam em televisão, mesmo televisão aberta, canais abertos, passam algumas entrevistas (como a TV Cultura) em Inglês, e eu fico lá olhando a tradução, a legenda. Então eu presto atenção pra poder estar apurando o listening. Tem também internet: entrar em sala de bate-papo, conversar em Inglês, trocar e-mails, ler jornais ou qualquer uma coisa interessante em Inglês.

(18) Pego muitos filmes pra assistir. Escuto muito CD em Inglês (CD didático ou mesmo de música). Pego palavras na internet, phrasal verbs. Então o tempo todo vou tentando descobrir, aprender mais um pouquinho por minha conta.

(19) Coisa que foi muito bom pra mim foi também a questão de pronúncia. Antes mesmo de entrar na aula de Inglês eu gostava muito de ouvir música dos Beatles e eu gostava muito de ficar prestando atenção em pronúncia, isso eu acho que me ajudou muito a pegar um pouco dessa parte.

(20)...tenho 14 anos, e estudo Inglês há dez meses. Eu assisto muitos filmes em Inglês, e também estudo piano. Geralmente, todo músico deve saber várias línguas, e Inglês é a mais importante delas já que preciso fazer curso fora, e às vezes outros professores de outros países vêm aqui, e, geralmente, todos sabem Inglês, e comunicar com eles sem saber falar Inglês fica difícil. E, assim, foi por isso que comecei a estudar Inglês. O importante para estudar Inglês é sempre rever a matéria, ouvir a fita do livro que estudo, ouvir também rádio e televisão. Às vezes, também, quando tem uma palavra em Inglês que eu não conheço, eu procuro no dicionário.

Nesses quatro excertos, os aprendizes listam suas estratégias de aprendizagem: ouvir rádio, ver TV, assistir entrevistas na TV apurando o *listening*, entrar em sala de bate-papo, conversar em inglês, trocar e-mails, ler jornais, escutar CDs didáticos ou de música, ouvir música e prestar atenção na pronúncia, pegar palavras na Internet, assistir filmes. Todas as estratégias utilizadas estão associadas ao uso social da linguagem e, em grande parte, à mediação da língua estrangeira através da produção cultural em língua inglesa. Essas estratégias não encontram correspondência no uso que a escola faz da língua estrangeira, geralmente focado na forma, em termos de exercício gramatical e da tradução, sem um propósito definido.

## 9. CONCLUSÃO

Os processos de aprendizagem não são semelhantes, são caóticos e imprevisíveis. Os aprendizes são diferentes assim como são diferentes suas motivações e os usos que eles fazem ou pretendem fazer da língua. O grau de autonomia dos aprendizes é também diferente (PAIVA, 2006). Em nossas narrativas, encontramos pessoas que querem aprender a língua para ler livros de RPG, para viajar, para fazer cursos diversos, para interagir com competidores de skate (ver PAIVA, 2006), para apreciar melhor as músicas de sua banda predileta, dentre outros motivos.

Há um desejo enorme pelo desenvolvimento das habilidades orais e, em contextos como o brasileiro, onde o contato com o idioma é, essencialmente, mediado pela comunicação de massa, parece importante repensar o uso desses recursos e torná-los mais presentes no processo de aprendizagem de nossos alunos.

Podemos perceber, no conjunto das narrativas, que a maioria dos narradores não fica restrita às atividades de sala de aula e cria oportunidades de uso significativo da língua. Assim, dão dinamicidade ao sistema e fazem avançar seu processo de aquisição.

A desordem é o início de tudo, mas, dentro da aparente desordem, existe uma ordem. O sistema está em constante evolução e as alterações no sistema acontecem de forma imprevisível, promovendo mudanças que poderão levar a resultados inesperados, a experiências de sucesso e também de fracasso.

Apenas uma coisa parece previsível: a inércia, a falta de interação entre os elementos do sistema leva a aprendizagem ao fracasso.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABMA, T. (1998). Storytelling as inquiry in a mental hospital. *Qualitative Health Research*, v. 8, n. 6, p. 821-839.
- BROWN, A. (1998). Narrative, Politics and Legitimacy in an IT Implementation, *Journal of Management Studies*, v. 35, n. 1, p. 35-59.
- BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_. (2002a). *Atos de significação*. 2ª ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed.
- \_\_\_\_\_. (2002b). Bruner, J. *Making stories: Law, literature, life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- CLANDININ, D; CONNELLY, J. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. (2004). A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, ArteLíngua. p. 31-43.
- \_\_\_\_\_. (no prelo). Educação continuada de professores de línguas estrangeiras (EDUCONLE): uma experiência integrada de extensão, ensino e pesquisa.
- GEERTZ, C. (1995). *After the fact: two centuries, four decades, one anthropologist*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- GLEICK, J. (1987). *Chaos: Making a New Science*. New York: Penguin Books.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 2, n. 18, p.141-165.
- LABOV, W. and WALETZKY, J. (1967). Narrative analysis. In HELM, J. (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press.
- LEWIN, R. (1992). *Complexity: Life at the Edge of Chaos*. New York: Macmillan.
- McGROARTY, M. (1998). Constructive and constructivist challenges for applied linguistics. *Language Learning*. v. 48, n.4. Dec., p.591-622.
- MURPHEY, T.; JIN, C.; LI-CHI, C. (2005). Learners' constructions of identities and imagined communities. In: BENSON, N.; NUNAN, D. *Learners' stories: differences and diversity in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MURPHEY, T. & Arao, H. (2001). Reported belief changes through near peer role modeling. *TESL-EJ* . v.5, n.3, p.1-15.

- MURPHEY, T. (2003). Publishing students' language learning histories: For them, their peers, and their teachers. *Between the Keys*, the Newsletter of the JALT Material Writers SIG, v. 7, n. 2, p. 8-11,14, 1999. [<http://www2.dokkyo.ac.jp/%7Eesemi029/pages/LanguageLearningHistories.htm>] Acesso em 05 de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. (2003). Motivating with Near Peer Role Models. In *On JALT '97: Trends & Transitions*, 1998. Disponível em [<http://www2.dokkyo.ac.jp/%7Eesemi029/pages/nprm.html>]. Acesso em 10 de dezembro.
- OXFORD, R., GREEN, J. (1996). Language Learning Histories: Learners and Teachers Helping Each Other Understand Learning Styles and Strategies. *TESOL Journal*, v.6, n. 1, p. 20-23, Autumn.
- PAIVA, V.L.M.O. (2006). Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, vol.9, n.1, pp. 77-127.
- PAVLENKO, A. (2001). Language learning memoirs as a gendered genre. *Applied Linguistics*. v.2, n. 22, p. 213-240
- PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and secondlanguage learning*. Oxford: Oxford University Press. p.155-177.
- REISSMAN, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- SCHAFER, R. (1992). *Retelling a life: narrative and dialogue in psychoanalysis*. New York: Harper Collins, Basic Books.
- TODOROV, I. (1979). *As estruturas narrativas*. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Perspectiva.

Recebido: 25/05/2006

Aceito: 18/08/2006