

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS



ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM LETRAS

**A CONSTRUÇÃO DA APTIDÃO : UMA PROVÁVEL RESPOSTA  
PARA DIFERENTES DESEMPENHOS NA AQUISIÇÃO DE LE**

FERNANDA ANTONIOLO HAMMES DE CARVALHO

PELOTAS  
2000

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS



ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM LETRAS  
FERNANDA ANTONIOLO HAMMES DE CARVALHO

**A CONSTRUÇÃO DA APTIDÃO : UMA PROVÁVEL RESPOSTA  
PARA DIFERENTES DESEMPENHOS NA AQUISIÇÃO DE LE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre, Área de Concentração - Lingüística Aplicada, sob orientação do Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn.

PELOTAS  
2000

***“ Hoje o ponto crucial não é criar uma cultura do conhecimento, mas uma cultura de aprendizado, que vai gerar conhecimento.”***

***Emerson de Almeida***

***Para Marília, Marina e Bruno:  
razões de minha vida.***

## **AGRADECIMENTOS**

Às minhas filhas, Marina e Marília, que tiveram parte de sua infância marcada pelos desencontros de uma mãe estudante. A essas lindas meninas, que tiveram seu tempo roubado e que suportaram com a inquietude e docilidade próprias das crianças, a saudade e a espera, o meu mais comovido obrigada.

A meu marido, que suportou silenciosamente minhas “ausências”, assumindo inúmeras vezes tarefas para as quais não estava preparado, numa postura de “pãe”, mistura de pai e mãe, revelando-se ao longo do tempo um grande companheiro.

A meus pais que participaram com alegria de minhas pequenas conquistas durante o curso e, principalmente, porque neles encontrei apoio nos momentos de ansiedade e desânimo.

Ao Professor Dr. Hilário Inácio Bohn, que foi capaz de aceitar minhas dificuldades e temores, mostrando-se sempre compreensivo e solidário, meu profundo reconhecimento pelo paciente e dedicado trabalho de orientação.

À professora Carmen Lúcia Hernandorena, não só pelo estímulo inicial para a realização desse trabalho, mas também pela incansável atenção dispensada durante o desenvolvimento do mesmo.

À Irmã Nair, diretora da Escola Santa Joana d'Arc, que viabilizou meu constante deslocamento para Pelotas, numa demonstração de apoio e incentivo.

Aos meus alunos e à comunidade São Lucas, pela colaboração e amizade. Com certeza, sem eles, esse trabalho seria impraticável.

Aos demais familiares e amigos, que me ajudaram em diversos momentos e, em especial a Élide, minha fiel escudeira.

Por fim, agradeço a Deus. Nele encontrei força nos momentos difíceis, tranqüilidade para transpor obstáculos e inspiração para vencê-los com sabedoria.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	IX
ABSTRACT .....	X
1. INTRODUÇÃO .....	1
2. REVISÃO DE LITERATURA .....	6
2.1 Interlíngua e processos mentais .....	7
2.2 Bilingüismo e cognição .....	17
2.3 Aptidão – Ter aptidão significa estar apto? .....	22
2.4 Motivação – Conseqüência ou causa do sucesso? .....	30
3. METODOLOGIA .....	40
3.1 Escolha da comunidade e participantes .....	40
3.2 Aspectos metodológicos .....	44
3.3 Coleta de dados e instrumentos .....	45
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	51
4.1 Aptidão – fruto do desenvolvimento cognitivo .....	51
4.2 GU, estratégias e IL .....	57
4.3 Motivação – coadjuvante da aptidão .....	62
5. CONCLUSÃO .....	67
BIBLIOGRAFIA .....	74
ANEXOS .....	77

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	
Objetivos estratégicos e comunicativos - adaptado de FÆRCH e KASPER (1988, p. 33) .....	11
FIGURA 2	
Modelo de produção do discurso - adaptado de FÆRCH e KASPER (1989, p. 25) .....	12
FIGURA 3	
Adaptado do modelo educacional de GARDNER .....	36
FIGURA 4	
Adaptado da formulação operacional do modelo sócio-educacional de GARDNER .....	36
FIGURA 5	
Adaptado do modelo cognitivo de motivação .....	38
FIGURA 6	
Esquema explicativo do possível processo mental dos bilíngües na aquisição da LE .....	61

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1		
Desempenho na habilidade .....		27
TABELA 2		
Distribuição do grupo inicial de alunos .....		43
TABELA 3		
Distribuição do grupo final de alunos .....		49
TABELA 4		
Caracterização do grupo final de trabalho .....		50
TABELA 5		
Resultados dos testes de aptidão .....		53

---

## RESUMO

O presente trabalho investiga a construção das competências lingüística e comunicativa de falantes bilíngües do Português/Alemão e monolíngües do Português na aquisição do Inglês como língua estrangeira. Para alcançar esse objetivo, são revisados estudos sobre o trabalho mental durante o desenvolvimento da interlíngua no processo de aquisição de uma língua estrangeira. E, considerando que bilíngües e monolíngües apresentam experiências lingüísticas distintas, também são revisados estudos na área da cognição dos bilíngües e suas estratégias de aprendizagem. A pesquisa sobre aptidão e motivação, dois componentes das diferenças individuais, também foi discutida. Os resultados do estudo mostram que monolíngües e bilíngües são muito semelhantes em termos da capacidade fonética, mas variam muito significativamente na memória e em outras habilidades lingüísticas; os resultados também mostram diferenças estratégicas em termos de como monolíngües e bilíngües abordam a aprendizagem da língua. Essa diferença cognitiva pode ser um fator relevante na construção da aptidão para a aquisição de uma língua estrangeira, influenciando no desenvolvimento das competências lingüística e comunicativa desses aprendizes.

---

## **ABSTRACT**

The present work investigates the construction of linguistic and communicative competences of bilinguals of Portuguese/German and monolinguals of Portuguese acquiring English as a foreign language. In order to achieve this objective, studies about mental processes during the development of interlanguage in the acquisition of a foreign language were reviewed. And, considering that monolinguals and bilinguals present distinct linguistic experiences, studies in the area of the cognition of bilinguals and their learning strategies were also reviewed. Research on aptitude and motivation, both components of individual differences, was also discussed. The results of the study show that monolinguals and bilinguals are very similar in terms of phonetic capacity, but vary quite significantly in memory and in other linguistic abilities; results also show strategic differences in terms of how monolinguals and bilinguals approach language learning. This cognitive difference can be a relevant factor in the construction of the aptitude of learning a foreign language, influencing on the development of linguistic and communicative competencies of these learners.

## 1. INTRODUÇÃO

"Saber uma só língua é anormal". Partindo da afirmação de Sharwood Smith (1994) e considerando a origem multilingüística que caracterizou a história de nosso país, percebe-se a real necessidade de buscar uma possível explicação para os resultados insatisfatórios no ensino de línguas estrangeiras no Brasil. O "fracasso" no processo educativo de línguas estrangeiras é um problema concreto que pode ter como prováveis causas a formação dos professores, as condições de trabalho, a motivação do professor, a metodologia, os recursos utilizados, o currículo ou ainda, como todo processo que envolve educação, ser resultado de uma combinação de todos esses componentes. Mas também é possível procurar as causas do insucesso no próprio aprendiz que tem papel decisivo no processo de aprendizagem de uma língua. Afinal, todo o ser humano, além de apresentar uma base biológica para a aprendizagem da linguagem, é influenciado pela sua motivação, atitude, personalidade e habilidades.

Mas será que o fato de termos nos tornado ao longo do tempo um país onde os indivíduos são essencialmente monolíngües desenvolveu uma

desvantagem na aquisição de uma LE<sup>1</sup>? E se caso o for, não podemos suprir essa "falta"? Teria isso afetado as habilidades mentais e/ou emocionais de nossos aprendizes de LE? Lembrando que a criança ao vivenciar situações lingüísticas é capaz de adquirir qualquer língua, será o bilingüismo um fator relevante nesse tipo de aprendizagem? Como as predisposições biopsicológicas da espécie integram os mecanismos adaptativos nessa situação? Certamente outros fatores além das bases neuropsicológicas influenciam na aprendizagem de uma LE e talvez aí esteja a justificativa para o sucesso de alguns aprendizes no domínio de uma nova língua. Essas são as questões norteadoras desse trabalho, o qual tem como tema a aquisição da competência comunicativa e lingüística na aprendizagem do Inglês como língua estrangeira para falantes monolíngües do Português e bilíngües do Português/Alemão.

Apesar de existir um grande número de teorias sobre a aprendizagem / aquisição<sup>2</sup> de línguas estrangeiras e inúmeras propostas sobre as variáveis determinantes da eficiência na aprendizagem, algumas variáveis consideradas em tais estudos, como as diferenças individuais, em especial aptidão e motivação, não têm sido, principalmente no Brasil, exploradas com a seriedade científica necessária. Além disso, uma retomada desses dois componentes do conjunto das diferenças individuais pode ter implicações pedagógicas bastante significativas na política educacional de nosso país. Demonstrar que o ensino de LE tem sua especificidade,

---

<sup>1</sup> LE = Língua Estrangeira

<sup>2</sup> Os termos "aprendizagem" e "aquisição" são usados permutavelmente, estando ambos ligados ao processo de internalização e automatização da linguagem. Similarmente, "proficiência", "performance" e "competência", se referem ao desempenho do aprendiz ao lidar com a LE. As distinções teóricas existentes na literatura em relação a esses termos somente serão mencionadas quando estas diferenças estiverem em discussão.

que a formação de professores de LE necessita de maior atenção, que a prática dos professores e que a avaliação na aprendizagem de LE deve respeitar as diferenças individuais, colaboram, sem dúvida alguma, para a relevância desse estudo. Acreditando que a motivação e a aptidão são extremamente importantes no processo aquisicional de uma LE, tenho como principal objetivo verificar como influenciam na construção da competência comunicativa e lingüística nos falantes monolíngües de Português e bilíngües de Português/Alemão (dialeto pomerano) na aprendizagem do Inglês, procurando assim, uma resposta para a fragilidade do ensino de LE nas escolas brasileiras, onde a maioria dos alunos é monolíngüe.

Simultaneamente, através dos dados coletados, procurarei atender a outros objetivos, tais como: corroborar com estudos e pesquisas sobre as diferenças cognitivas entre a aprendizagem de monolíngües e bilíngües quando expostos a uma LE; questionar determinados preconceitos e resultados na área da aptidão para a aprendizagem de LE; verificar se a motivação é uma ou a única variável relevante na aprendizagem de um novo idioma; servir de base para novos estudos na área da pesquisa em sala de aula e, conseqüentemente, a partir do momento em que teoria e prática se entrelaçam, colaborar para uma nova visão do processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Considerando os objetivos do presente trabalho, o mesmo será apresentado em quatro partes. A primeira parte estabelece o referencial teórico. Nesta parte abordo questões e afirmações já existentes referentes ao estudo de aquisição de LE e está organizada em quatro seções. A primeira tem como foco a

IL<sup>3</sup> e os processos mentais subjacentes à aquisição. A IL é apresentada como um sistema lingüístico particular de cada aprendiz construído durante o processo de aprendizagem de LE, a partir do seu próprio conhecimento lingüístico. Nesta mesma seção, também é considerada a maneira como a IL é utilizada na comunicação. Daí, a existência de um breve comentário sobre o uso de estratégias comunicativas e/ou da gramática universal (GU)<sup>4</sup> como possíveis causas das diferenças entre as IL dos aprendizes, sendo que ambos estão conectados aos processos mentais humanos.

Desta primeira seção emerge, na seção 2, uma síntese dos estudos relativos ao desenvolvimento cognitivo dos bilíngües. Como consequência do aprimoramento dos processos mentais do bilíngüe, mencionado nessa seção e dentro de uma perspectiva cognitivista, passo, na seção 3, a considerar a possibilidade da aptidão para a aprendizagem de LE ser favorecida nos aprendizes bilíngües. Porém, admitindo a complexibilidade da área da aquisição de LE, exploro na seção 4 o item motivação como uma variável que pode suprir os baixos níveis de aptidão dos monolíngües (se esse fosse o caso), tornando-os capazes de eliminar eventuais desvantagens em relação às habilidades dos indivíduos bilíngües.

Na segunda parte, enfoco a metodologia utilizada para atender o aspecto empírico desse trabalho. As três seções envolvidas são, respectivamente: escolha da comunidade e participantes, aspectos metodológicos e coleta de dados e instrumentos.

Os dados obtidos são analisados e discutidos numa terceira parte, buscando responder efetivamente as indagações anteriormente mencionadas.

---

<sup>3</sup> IL = Interlíngua

<sup>4</sup> GU = Gramática Universal

Finalmente, na quarta e última parte, numa breve sumarização, apresento as conclusões e as implicações pedagógicas através da interação dos dados com a teoria.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Os estudos realizados a partir da década de 1950 na área da Lingüística Aplicada, como em outros domínios como na Sociolingüística e na Psicolingüística, têm indiscutivelmente colaborado no esclarecimento de um dos mais complexos fenômenos da aprendizagem: a aquisição de LE.

Nesse capítulo abordarei alguns tópicos importantes desta área. Na primeira parte revisarei estudos relativos à construção da competência lingüística encontrados na literatura sobre a aprendizagem de LE. Terei como ponto de partida a interlíngua (IL), sistema lingüístico construído pelo aprendiz ao longo do processo de aprendizagem da LE. Paralelamente, baseada em Færch e Kasper (1989), que consideram *aprendizagem e comunicação*<sup>5</sup> acontecimentos concomitantes, busco nas estratégias comunicativas possíveis alternativas para elucidar como os indivíduos superam as dificuldades encontradas durante a aquisição, uma vez que essas estratégias terão efeitos comunicativos e implicarão na aprendizagem.

---

<sup>5</sup> Nos referimos aqui à proposta de aprendizagem feita por VYGOTSKY (1991) que sugere que o desenvolvimento cognitivo é resultado da interação social a que criança está exposta. De acordo com o autor, a aprendizagem é um processo dinâmico social, sendo uma constante na vida. Assim, quanto mais experiências culturais a criança passar, mais conhecimentos sobre o uso da língua e aprendizagem ela vai ter.

Entretanto, consciente de que a aplicação de diferentes estratégias não seria suficiente para justificar as diferenças entre as interlínguas produzidas pelos aprendizes, e que existem problemas lingüísticos não solucionáveis através do uso de informações fornecidas pela língua materna ou de qualquer outra língua conhecida pelo aprendiz, passo a considerar a IL sob o paradigma da GU, que vê nas capacidades mentais herdadas geneticamente a saída para tal impasse. Concluindo essa primeira parte, comento o trabalho de Cook (1993) que relaciona a GU com a multicompetência, sugerindo que todo ser humano tem capacidade de conhecer mais de uma língua. A seguir, dando continuidade a esse capítulo, procuro integrar as teorias mencionadas acima à proposta inicial desse trabalho, e enfoco, na segunda parte, o bilingüismo e a cognição. Na terceira e quarta partes, respectivamente, dou ênfase a dois componentes do conjunto das diferenças individuais: aptidão e motivação.

A aptidão será trabalhada profundamente conectada à primeira e segunda parte, sendo abordada sob a ótica cognitivista que permite perceber o bilingüismo como uma “vantagem” para os aprendizes de uma terceira língua. Quanto à motivação, essa será apresentada como fator de “superação” do possível baixo nível de aptidão nos aprendizes monolíngües.

## **2.1 Interlíngua e Processos Mentais**

Segundo Scliar–Cabral (1988), é sabido que todos os indivíduos nascem com a capacidade biopsicológica de desenvolver a linguagem e o fazem muito bem

quando se trata de aprender a língua materna. No entanto, o mesmo sucesso não é comum quando a aprendizagem envolve uma língua estrangeira. Talvez uma explicação para esta dificuldade é dada por Sharwood Smith (1994) ao lembrar que o aprendiz de L1<sup>6</sup> não tem medo de cometer erros ao aprender a língua materna, está altamente motivado e a longo prazo se tornará naturalmente um falante fluente, mesmo na ausência de uma instrução gramatical. Com o aprendiz de LE parece acontecer o contrário, apesar de toda a instrução a que são sujeitos os aprendizes, a competência lingüística desenvolve-se vagarosamente e de maneira limitada. Além disso, os aprendizes de língua estrangeira sofrem influência do conhecimento e experiência lingüísticas que possuem, tais como aqueles adquiridos na aquisição da língua materna ou de qualquer outra língua. Essa possível interferência ocorre de forma diferente entre os aprendizes, pois depende da “bagagem” lingüística de cada um, o que possibilita uma variação entre eles ao aprenderem uma LE (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991).

Conforme Lado (1972), o aprendiz de uma LE resolve os problemas que surgem na aprendizagem do novo idioma com aplicação de regras da sua própria língua e Selinker (1972, *apud* FÆRCH E KASPER, 1989) argumenta que o recurso do aprendiz à sua LM produz um sistema lingüístico idiossincrático que ele denominou de interlíngua (IL), um sistema abstrato de regras lingüísticas no qual coexistem regras pertencentes a L1 e regras características da LE. Na verdade, a aprendizagem da LE está sujeita aos automatismos da L1 originando um processo de interferência nos vários níveis lingüísticos: de ordem fonológica, sintática e

---

<sup>6</sup> L1 = Língua Nativa ou Língua Materna

lexical. É esse processo de interferência contínuo e sistemático que dá origem a IL, sendo um indicador do estágio de desenvolvimento do aprendiz na aquisição da LE. Lightbown (1995) afirma que os aprendizes de uma dada LE cometem os mesmos erros das crianças falantes nativas desse idioma, além de apresentarem o fenômeno de transferência, o qual é caracterizado pela tendência do aprendiz em aplicar à LE regras de sua língua materna ou de outros idiomas já internalizados.

Corder (In: FÆRCH E KASPER, 1989) considera ser necessário diferenciar a estratégia de transferência de acordo com o momento em que é empregada. O pesquisador defende que o empréstimo (fundamentado na LI ou em qualquer outra língua conhecida pelo aprendiz) feito com a intenção de uma comunicação imediata é apenas uma estratégia de comunicação. Caso esse empréstimo obtenha sucesso, será incorporado à sua interlíngua, passando a ser denominado estratégia de aprendizagem.

Corder ainda propõe que uma estratégia "errada" será rejeitada e uma seqüência delas pode ter como resultado o abandono da mensagem. De certa forma, tais proposições são também abordadas por Selinker (1972, *apud* FÆRCH E KASPER, 1989) que reconhece a transferência não apenas como uma interferência, mas sim como mais um *input* positivo ou negativo que pode contribuir para a formulação do novo sistema lingüístico em construção ou para a estagnação da aprendizagem, isto é, num determinado momento essa interlíngua pode ser fossilizada impedindo que o indivíduo avance no desenvolvimento da língua alvo. Isto explicaria, ainda segundo Selinker, o fato de apenas 5% dos aprendizes de LE chegarem a dominar o novo código tal qual um falante nativo, permanecendo os

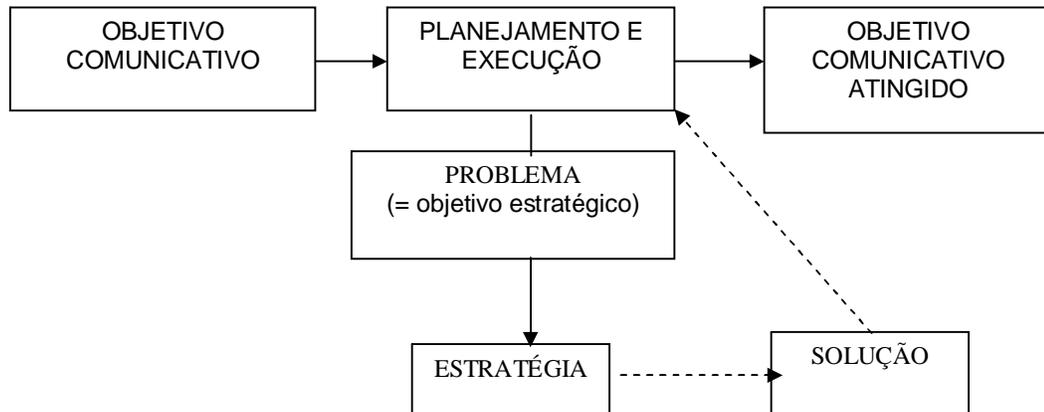
outros em algum estágio da IL.

Færch e Kasper (1989) consideram que a **aprendizagem** de uma L2<sup>7</sup> se refere aos processos que o aprendiz usa para descobrir as regras da L2, desenvolvendo sua interlíngua e que **comunicação** na interlíngua se refere à maneira que o aprendiz usa sua IL na interação usando estratégias de comunicação. Adotando esses conceitos, os pesquisadores defendem a idéia de que aprendizagem e comunicação são eventos simultâneos e, baseando-se na Psicolingüística, localizam as estratégias de comunicação num modelo geral de produção de discurso. Fundamentados no cognitivismo e conforme Klaus e Buhr (1976) e Sharwood Smith (1976) eles propõem que o processo de escolha de uma estratégia e a estratégia resultante são produtos de uma atividade mental, caracterizando as estratégias como "planos". Færch e Kasper, referindo-se ao "comportamento intelectual" como toda atividade psíquica e comportamental (observáveis) que envolvem processos cognitivos e, baseando-se em Clark e Clark (1977), retomam o modelo de planejamento e execução do comportamento intelectual (Fig. 1) para explicitar como o aprendiz pode lidar com os diferentes elementos lingüísticos durante a aquisição de LE desenvolvendo ou não sua IL.

---

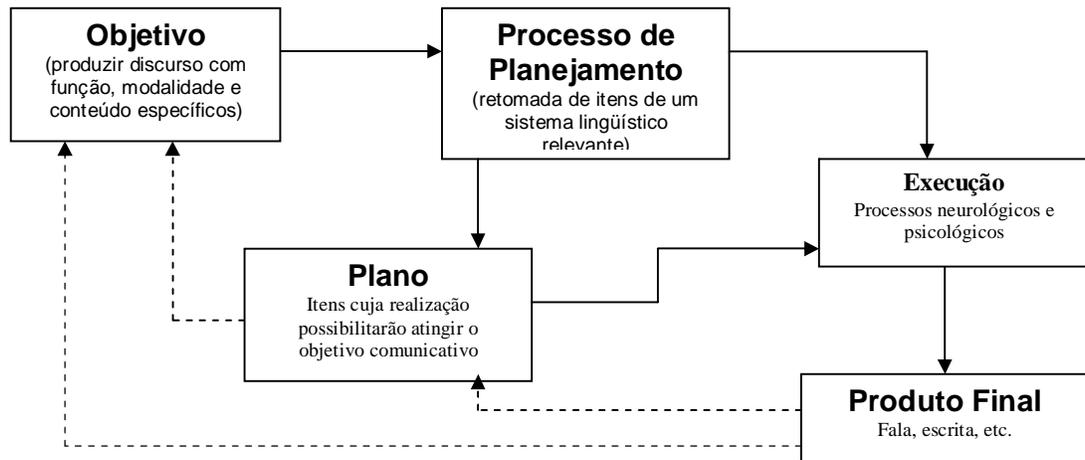
<sup>7</sup> L2 = Segunda Língua

Fig. 1 - Objetivos estratégicos e comunicativos - adaptado de FÆRCH e KASPER (1989, p.33)



A primeira fase do processo é definida como fase de planejamento, na qual existe um objetivo a ser alcançado e um processo de planejamento em que o usuário da língua seleciona regras e itens lingüísticos relevantes para o estabelecimento do plano. O produto dessa primeira etapa será o plano propriamente dito, que controlará a fase de execução. A seguir, fazendo uso desse plano, ocorre um processo de execução e de uma dada ação, a qual consiste de processos neurológicos e fisiológicos (articulação dos órgãos da fala, escrita...). Caso o objetivo não seja atingido, o aprendiz pode retomar o processo (Fig. 2).

Fig. 2 - Modelo de produção do discurso - Adaptado de Færch e Kasper (1989, p. 25)



Na escolha de regras mencionadas acima o usuário da língua (ou aprendiz) lida com um objetivo estratégico (que na maioria dos trabalhos sobre estratégias comunicativas tem sido caracterizado como objetivo lingüístico) e com a subsequente realização de uma estratégia é proposta a solução, culminando na execução do plano. Quanto ao fato desses planos serem conscientes ou não, Færch e Kasper adotam o pressuposto que existem dois tipos de planos: planos sempre conscientes e planos potencialmente conscientes (aqueles que podem em um dado momento ser empregados conscientemente). Dessa forma, passam a definir estratégias de comunicação.

*“...estratégias de comunicação são planos potencialmente conscientes para resolver o que para um indivíduo se apresenta como um problema no alcance de uma dada finalidade comunicativa”. (1989, p. 36)*

Como outros pesquisadores, Færch e Kasper, propõem ainda uma nova classificação para as estratégias comunicativas: estratégias de aquisição, aquelas que podem ocorrer a nível lexical, lingüístico e a nível do discurso através do uso criativo de recursos, e estratégias de "escape", baseadas no abandono da mensagem. Entretanto, considerando o enfoque desse trabalho, não percebo como relevante discutir a taxinomia das estratégias comunicativas. Porém é indispensável reconhecer que essas são realmente importantes para os estudos da IL, pois é possível que da capacidade do aprendiz usar recursos estratégicos para administrar seu conhecimento surja um potencial de aprendizagem. Além disso, a aplicação de uma dada estratégia influenciará a construção da competência comunicativa do indivíduo, a qual, Cummins e Swain ( 1989, p.113-114), tem os seguintes componentes:

**Competência discursiva:**

Inclui coesão (habilidade de conectar o texto com conjunções advérbios apropriados) e coerência (habilidade de expor idéias numa seqüência lógica, organizar efetivamente os sentidos).

**Competência gramatical:**

Envolve o conhecimento de vocabulário, regras para formação de palavras, pronúncia e soletração e formação de sentenças.

**Competência Sóciolingüística:**

Reflete o grau de apropriação com que enunciados específicos são produzidos (como por exemplo adequação ao tópico e ao *status* dos participantes) tendo como propósito a interação.

**Competência estratégica:**

Envolve o uso das estratégias de cópia para evitar a quebra da comunicação ou para garantir a efetivação do discurso falado ou texto escrito.

De acordo com Skehan (1998) é interessante considerar a visão “compensatória” atribuída a competência estratégica. Para tanto, o autor cita Canale e Swain (1980) , os quais preconizam um papel diferente para essa competência, uma vez que aparece quando as demais são incapazes de serem “copiadas” diretamente, e Bachman (1990), que sugere uma mudança bastante significativa ao defender a idéia da estratégia comunicativa como centro de toda a comunicação, estando presente no momento da determinação do objeto comunicativo, no acesso das fontes comunicativas, no planejamento da comunicação e na execução dessa comunicação. Isso porque, segundo ele, as diferentes fases da comunicação envolvem capacidades consideradas habilidades metacognitivas. Cognitivas porque estão ligadas à natureza das operações e meta porque pode haver uma autoconsciência dentro dessas operações.

***Mas como um aprendiz soluciona um problema na aprendizagem de LE quando não encontra suporte na L1? Como o aprendiz procede quando as estratégias são insuficientes? O que acontece com a competência comunicativa do indivíduo?***

É possível que o aprendiz trabalhe com conhecimentos inconscientes. Segundo Chomsky (1986 *apud* SKEHAN, 1989), a linguagem é determinada por um conjunto de princípios universais e de um conjunto de parâmetros através dos quais se diferenciam as línguas. Chomsky propõe o conceito de uma gramática universal - GU – naturalmente presente na mente dos indivíduos. Isso explicaria o fato de crianças, mesmo que imaturas cognitivamente, aprendem qualquer língua sem instrução. Nessa perspectiva, a linguagem é produto da aplicação de processos mentais subjacentes e uma diversidade de parâmetros estariam disponíveis aos aprendizes, mas alguns seriam ignorados até o aprendiz encontrar a necessidade de usá-los.

Dentro de um enfoque baseado na GU, a IL é interpretada como resultado da capacidade de os aprendizes organizarem os parâmetros que já dominam e reconhecerem a relevância de outros ainda não utilizados, desenvolvendo sua competência lingüística. O trabalho de Chomsky dá embasamento para o pressuposto de que os elementos semelhantes à L1, provavelmente formas naturais, isto é, seqüências mais comuns na linguagem, serão dominadas mais facilmente, enquanto que as formas marcadas, as quais são específicas da língua alvo, oferecerão dificuldade na aprendizagem, pois envolvem novos parâmetros. Há então a tendência de transferir mais facilmente as formas não marcadas da L1 para a LE.

Quanto às dificuldades lingüísticas, Sharwood Smith (1994) sugere buscar a resposta nas três visões de acesso a GU:

**Visão Fossilizada -**

O aprendiz cria uma IL baseada somente na L1, sendo que não tem mais acesso à GU.

**Visão Recreacionista -**

O aprendiz ignora a L1 e tem acesso direto à GU que ainda estaria "ativa".

**Visão Reestrutural -**

A L1 é utilizada enquanto seus parâmetros são aplicáveis à LE. O aluno recria parâmetros dentro da GU quando a L1 não é base suficiente para hipotetizar. A seguir o aprendiz passa por uma fase de reorganização de seu sistema lingüístico.

Entretanto muitas são as discussões envolvendo GU e aquisição de LE. Cook (1993), por exemplo, argumenta que diferentes gramáticas coexistem num sistema holístico na mente, porém são independentes. Trata-se da multicompetência, o indivíduo apresenta mais de uma língua na mente. O autor menciona a pesquisa de Coppetiers (1987), a qual mostrou que indivíduos bilíngües de Inglês/Francês têm uma visão gramatical da aquisição da L2 distinta daqueles indivíduos monolíngües do Inglês e considera de suma importância que estudos envolvendo a competência de bilíngües na aquisição de uma língua estrangeira têm concluído que as pessoas que sabem mais de uma língua, não necessariamente,

têm um conhecimento idêntico ao dos monolíngües porque têm acesso a maior número e a diferentes parâmetros do que o monolíngüe. Cook (1993) diz que descrever a competência dos indivíduos bilíngües nos fornece informações para o estudo dos monolíngües, pois a princípio qualquer ser humano tem multicompetência, o que justificaria a quase anormalidade do monolingüismo num mundo onde a maioria dos indivíduos é bilíngüe.

Relembrando as palavras de Sharwood Smith,

*“Desde que o aprendiz possua mais de um sistema lingüístico, a variabilidade no desempenho pode ter diferentes resultados daqueles obtidos em situações monolíngües”. (1994, p. 17)*

A partir desses pressupostos é possível assumir, por exemplo, que um aprendiz bilíngüe Português/Alemão, aprendendo inglês, pode ter sua aprendizagem afetada pelo seu conhecimento prévio do Alemão, o que em determinadas situações pode ser uma vantagem frente aos monolíngües. Considerando tal pressuposto e teorias anteriormente abordadas, bem como recentes pesquisas sobre a relação entre bilingüismo e cognição, é imprescindível revisar tais estudos e suas implicações na aquisição de LE.

## **2.2 Bilingüismo e Cognição**

***Como os alunos processam os insumos a que estão expostos? Será que aprendizes bilíngües diferem dos monolíngües nesse processamento? Como diferem?***

Muitas são as questões intrigantes quando monolíngües e bilíngües estão envolvidos com a aprendizagem de LE mas, como em outras áreas da Lingüística, muitas também são as controvérsias. A começar pela simples definição de 'bilíngüe'. Em meio a variedade de conceitos propostos, conforme Cummins e Swain (1989, p.7) o adotado por Macnamara (1967) é particularmente interessante devido à sua abrangência, pois reconhece como bilíngüe aquele indivíduo que domina pelo menos uma das habilidades lingüísticas (fala, compreensão, leitura e escrita) de uma L2.

Quanto às associações feitas entre bilingüismo e habilidades cognitivas a confusão de opiniões é semelhante. Cummins e Swain , relembram que alguns estudos registram uma correlação positiva entre os dois e outros mostram uma correlação negativa, tais como os trabalhos de Skutnabb-kangas e Toukomaa (1976 ), Macnamara (1966) e Tshushima e Hogan (1975). A fim de dar continuidade às proposições apresentadas nas secções anteriores, revisarei aqueles estudos que percebem vantagens cognitivas. Nessa visão as habilidades intelectuais gerais, o pensamento divergente, a orientação analítica para a linguagem e estruturas perceptuais e o aumento da sensibilidade para "*dicas de feedback*", são beneficiadas pelo bilingüismo.

Ainda de acordo com Cummins e Swain, vários são os estudos respaldados em atividades empíricas que dão consistência à proposta de uma relação positiva. Entre eles: os trabalhos de Pearl e Lambert (1962), Liedke e Nelson (1968), Bam (1975), Barik Swain (1970), todos envolvendo bilíngües e monolíngües, sugerem que entre os bilíngües há uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e

o alto nível das habilidades da L2.

O pesquisador também faz referência aos estudos de Cummins (1978), Cummins e Mulcahy (1978), Been Zeev (1977), Mulcahy (1978) e Lambert e Tucker (1972). Essas pesquisas indicam que a habilidade para analisar *input* lingüístico é bastante desenvolvida em crianças bilíngües. Segundo Been Zeev, isto estaria relacionado com o desenvolvimento de uma estratégia analítica de processamento da linguagem. Lambert e Tucker defendem a prática de uma "lingüística contrastiva incipiente" por parte do bilíngüe devido ao nível elevado de suas habilidades. A partir desse ponto de vista, podemos considerar que um bilíngüe obteria melhores resultados do que o monolíngüe ao lidar com ambigüidades lingüísticas, conforme McLaughlin (1984):

*"Parece claro que a criança que tem dominado duas línguas tem uma vantagem sobre a criança monolíngüe. Crianças bilíngües tornam-se conscientes de que há duas maneiras de dizer a mesma coisa". ( apud CUMMINS e SWAIN, 1989,p. 4)*

Nesse caso, poderíamos pensar que uma criança bilíngüe, uma vez que tem seu desenvolvimento cognitivo aprimorado, estaria cognitivamente com melhor prontidão para desenvolver competência lingüística. Os pesquisadores, em geral, são cautelosos sobre a relação causa-efeito entre inteligência e bilingüismo. Mas existe uma tendência a um consenso: os indivíduos bilíngües têm demonstrado ser superiores intelectualmente. E quando descartada a inteligência, a diferença ainda percebida passou a ser atribuída ao aprimoramento do pensamento divergente. MacNab enfatiza o aspecto social, sugerindo que as diferenças familiares entre

monolíngües e bilíngües é que determinam o nível de consciência das operações lingüísticas:

*“Aprender uma segunda língua é submeter-se a uma outra cultura, e pessoas que aprendem a falar duas línguas são, portanto, muito provavelmente diferentes daquelas que permanecem monolíngües.” ( apud CUMMINS e SWAIN, 1989, p. 5)*

Ainda de acordo com Vygotsky (1962, *apud* Cummins e Swain 1989, p.21) a criança que pensa em diferentes línguas, perceberá sua língua como um sistema distinto entre os demais, considerando esse fenômeno sob categorias mais gerais e a partir daí surge a consciência de suas operações lingüísticas. Além disso, freqüentemente nota-se que o bilíngüe tem uma atitude positiva na aprendizagem de outras línguas, como sugere Lambert ( *In*: HARLEY et al.,1990): *“Afinal, aprender línguas torna você bom na aprendizagem de línguas.”* O pesquisador hipotetiza que o bilingüismo proporciona um “insight” tridimensional dentro da linguagem, o bilíngüe faz uso de uma ótica estereolingüística na comunicação que não pode ser acessada por um monolíngüe. Ressalta ainda que na área biológica o bilingüismo também tem sido explorado. Pesquisas realizadas na Universidade McGill demonstram que há diferenças no uso dos hemisférios cerebrais por parte de monolíngües e bilíngües.

Como vimos, vários estudos têm corroborado com a idéia de que os bilíngües têm vantagens sobre os monolíngües não só na área lingüística, mas também nas áreas psicológica, social e neurológica. Todavia, ainda assim permanecem dúvidas quanto às diferenças na aprendizagem de LE por indivíduos

monolíngües e bilíngües. Sabe-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira é mais complexa do que a aprendizagem de outras disciplinas pois, envolve mais do que lidar com um novo sistema gramatical. Envolve também os aspectos culturais, políticos e sociais que conduzem o uso desse idioma. Sem dúvida o conhecimento lingüístico deixa de ser a única variável pois, existe um envolvimento social. Nas palavras de Gardner (1985):

*“Línguas são diferentes de qualquer outra disciplina ensinada em sala de aula, sendo que envolvem a aquisição de habilidades e o modelo de comportamento característico de uma outra comunidade”. (apud WILLIAMS e BURDEN, 1997, p. 115)*

Partindo da citação acima e reconhecendo que cada aprendiz tem um desempenho particular na aquisição de uma língua estrangeira, se faz necessário abordar a influência das diferenças individuais nesse processo. Considerando pois, que vários são os elementos explorados nesse trabalho, proponho a revisão de dois componentes do conjunto das diferenças individuais discutidos na literatura - **aptidão e motivação** - sendo que esses podem explicitar o motivo pelo qual alunos, sejam eles monolíngües ou bilíngües, expostos ao mesmos insumos institucionais têm diferentes desempenhos.

### 2.3 APTIDÃO - Ter aptidão significa estar apto?

Nas seções anteriores, inicialmente salientei que apesar de todas as pessoas possuírem o mesmo "equipamento" para a aprendizagem da linguagem, a IL produzida durante a aprendizagem de uma LE difere entre os aprendizes e, de acordo com as teorias abordadas, adotei o pressuposto de que essa variação entre os aprendizes está intimamente ligada à capacidade do indivíduo de processar insumos lingüísticos, ora utilizando estratégias, ora buscando soluções na GU ou ainda, fazendo uso da multicompetência. A seguir, apresentei uma retrospectiva dos estudos relativos ao desenvolvimento cognitivo dos bilíngües, o que a princípio conduziu-me aos seguintes questionamentos:

***O aprendiz bilíngüe, devido ao seu aprimoramento cognitivo, é mais apto para aprendizagem de uma LE do que os aprendizes monolíngües? Mas afinal que habilidades constituem a aptidão?***

Na verdade, parece que algumas pessoas têm uma excepcional facilidade em aprender novas línguas enquanto que outras apresentam dificuldades nesse tipo de aprendizagem. Aí está, segundo alguns autores, a razão pela qual indivíduos expostos aos mesmos insumos interacionais no ambiente de aprendizagem, utilizando os mesmos recursos, etc., apresentem resultados diferentes. Comprovando que essa não é uma crença subjetiva dos especialistas em linguagem, após a aplicação de questionários de BALLI (Beliefs About Language

Learning Inventory) foi verificado através das questões que envolviam a existência de habilidades especiais para a aprendizagem de uma L2 (*Algumas pessoas nascem com uma especial habilidade para aprender um idioma estrangeiro*). Isto também explicaria o fato de alguns estudantes se considerarem não aptos para aprender uma LE, o que criava expectativas negativas na aprendizagem da língua envolvida.

Com o intuito de responder as interrogações propostas nessa seção e baseada nos estudos de Peter Skehan (1998), comentarei a estrutura e a origem da aptidão, alguns resultados obtidos em pesquisas nesta área, bem como as suposições e críticas relacionadas aos estudos da aptidão. Mais especificamente, procurando explicitar o porquê um indivíduo bilíngüe apresentaria maior aptidão para a aprendizagem de uma LE do que o monolíngüe, retomarei as considerações a respeito elaboradas por Barry McLaughlin e Wallace Lambert ( *In: HARLEY et. al., 1990*).

Muitas são as pesquisas que tentam explicitar o motivo pelo qual alguns aprendizes parecem ser dotados de um *talento* para a aprendizagem de LE. Supõe-se que esses indivíduos têm habilidades específicas que os permitem aprender facilmente e que tais habilidades são responsáveis por esse *talento*. Essa, conforme Skehan (1998), além de ser uma das duas mais importantes suposições feitas sobre a aptidão, retoma um assunto complexo: o acesso à GU. As pesquisas desenvolvidas demonstram que os resultados dos testes de aptidão apresentam-se conectados às habilidades cognitivas de cada indivíduo.

Uma segunda suposição é considerada por Skehan como bastante

relevante: a idéia de que a aptidão é fixa e inata, isto é, não é possível aprimorar ou desenvolvê-la. O pesquisador lembra que estudos como de Politzer e Weiss (1969) e a pesquisa desenvolvida pelo Bristol Language Project (SKEHAN, 1986a) revelam que a própria aprendizagem da L1 influencia na aprendizagem da LE. As habilidades cognitivas desenvolvidas, pelo menos nos primeiros anos de vida do indivíduo, terão papel importante na aprendizagem da LE. Conforme Skehan :

*"Isso implica que alguns aspectos do desenvolvimento lingüístico não atrofiam, mas outros sim. Mas desde que a aquisição de uma L2 necessite do sistema completo para ser aprendida, o fato de que alguns aspectos atrofiam, influencia no sistema inteiro".(1998, p. 195)*

Por outro lado, Skehan não desconsidera que aprender uma LE pode facilitar a aprendizagem de uma outra, reconhecendo a possibilidade da "treinamento".

Entretanto, o autor reconhece que como todo e qualquer ponto de vista científico, existem controvérsias sobre a relevância da aptidão. De acordo com alguns pesquisadores outros fatores são muito mais importantes que a aptidão, tais como: a motivação (GARDNER, 1985), o estilo cognitivo (Mc DONOUGH, 1981) e a atitude (HUBBARD, 1975).

Quanto ao fato da aptidão ser considerada algo significativo somente em contextos formais, esse está associado ao Modelo Monitor de Krashen (1985, In: SKEHAN, 1998, p. 195), o qual defende a idéia de que a aptidão estaria relacionada à aprendizagem consciente de LE e não à aquisição que ocorre em contextos informais. Nesse ponto Skehan cita os resultados obtidos por Reves (1982) e por ele

mesmo num trabalho anterior (SKEHAN, 1982), os quais derrubam o argumento de que a aptidão é irrelevante nos contextos sem instrução explícita, isto é, informais. Afinal, sem a ajuda do professor, o aprendiz tem que usar, mais do que nunca, suas habilidades cognitivas.

Sob a visão de Neufeld (1979 *apud* SKEHAN 1998, p. 188) , a aptidão seria injusta e antidemocrática, pois segundo ele todos possuem a habilidade para aprender linguagem, seja L1 ou LE, sendo assim não há necessidade de procurar "aptidões" entre os indivíduos uma vez que não existem variações entre eles. Skehan novamente utiliza-se de evidências para refutar tal crítica: os resultados do Bristol Language Project (WELLS, 1981-1985) demonstraram que os indivíduos variam na aprendizagem da L1 e as habilidades envolvidas na aprendizagem de LE diferem das habilidades usadas na aprendizagem da L1 (SKEHAN, 1989). Isso implica que nem todos os aprendizes obtém sucesso na aprendizagem de LE.

Neufeld ainda lança uma segunda crítica: os testes não são suficientemente claros.

Como comenta Skehan, a aptidão, apesar de ser realmente algo difícil de ser "medido", tem sido um fator investigado principalmente por pesquisadores interessados em desenvolver testes que possam prever o sucesso da aprendizagem da L2. Os testes, ao contrário do que Neufeld afirma, dentro de uma perspectiva psicológica, colaboram para elucidar como ocorre o processo de aprendizagem da linguagem.

Os primeiros testes foram elaborados por J. B. Carrol e Stanley Sapon (1959), denominados MLAT (Modern Languages Aptitude) onde nove itens eram

considerados resultando em 45 testes. Em 1965, Carrol revisou os itens e os resumiu em quatro componentes "standard" da aptidão. São eles:

a) habilidade de identificar e memorizar novos sons: **Habilidade do código fonético.**

b) habilidade de entender como as palavras funcionam gramaticalmente nas sentenças: **Sensibilidade gramatical.**

c) habilidade de examinar o material lingüístico e notar relações e correspondência entre seus significados ou forma sintática: **Habilidade indutiva na aprendizagem lingüística.**

d) habilidade de usar a memória: **Memória Associativa.**

Os quatro fatores estão inseridos nos testes e além de permitirem fazer "predições" quanto à aprendizagem de LE, buscam identificar as causas do provável sucesso ou insucesso dos aprendizes de LE. Convém ressaltar que os componentes da aptidão podem interagir entre si, tal como memória e habilidade indutiva e, apesar de serem os mesmos para diferentes aprendizes, esses componentes podem variar entre eles, resultando em diferentes tipos de aprendizes (*strengths* e *weaknesses*) conforme dados obtidos mais tarde por um outro teste: Language Aptitude Battery-LAB (PISMLEUR, 1966), no qual a configuração (+) indica um bom desempenho na habilidade envolvida e a configuração (-), um desempenho insatisfatório. Confira na tabela a seguir:

Tab. 1 - Desempenho na habilidade

APRENDIZES	HABILIDADE FONÉTICA	HABILIDADE DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	MEMÓRIA	CARACTERÍSTICAS
1	+	+	+	geralmente grande aptidão
2	+	+	-	boa audição, alta capacidade analítica e memória fraca
3	+	-	+	boa audição e memória, baixa capacidade analítica
4	+	-	-	somente boa audição
5	-	+	+	audição fraca, boa memória e alta capacidade analítica
6	-	+	-	memória e audição fraca, alta capacidade analítica
7	-	-	+	fraca audição e capacidade analítica, boa memória
8	-	-	-	baixa aptidão

Skehan (1982) pesquisou especialmente o efeito memória para o texto, hipotetizando que a habilidade de análise textual seria de grande importância na aprendizagem de uma L2.

Num estudo recente (1998) o referido autor, acreditando que os testes de memória podem explicitar como a linguagem é usada e processada, estabelece uma nova visão de aptidão, fundamentada na relação compreensão-produção. A aptidão com três estágios (SKEHAN, 1989): *input*, processamento central e produção. Cada componente da aptidão está ligado a um desses estágios. No entanto, os três componentes agora por ele considerados, são, de certa forma, um novo arranjo daqueles determinados por Carrol (1981). Nos sub-testes propostos por Skehan, o primeiro componente diz respeito a habilidade de codificação, envolvendo a operação de observação que caracteriza o estágio de "input". A compreensão do material lingüístico é pré-requisito para o próximo estágio: "processamento central".

O fator em foco passa a ser a habilidade lingüística, que corresponde a sensibilidade gramatical e a habilidade indutiva de aprendizagem da língua, anteriormente adotadas por Carrol (1981), e se constitui das seguintes operações: identificação do modelo, generalização, reestruturação e organização do código duplo. Skehan, apesar de sugerir que nesse ponto as regras são elaboradas, admite que a resposta poderia estar no acesso ou não a GU, sendo que os processos operacionais envolvidos nessa fase ainda são desconhecidos. O último estágio, a "produção", leva em conta o fator memória e as operações envolvidas que são: a performance "calculada" e performance baseada no exemplo. Nesse estágio o aprendiz além de ter itens armazenados, busca esses itens objetivando uma produção lingüística.

McLaughlin (In: HARLEY et al., 1990, p.165) comenta o trabalho de Carrol (1981), no qual os componentes da aptidão estão inseridos numa análise das operações cognitivas do indivíduo. Primeiramente a informação é armazenada através de sensores visuais e auditivos e retomada através de diferentes tipos de memória e a seguir, é manipulada pela memória de trabalho. Como McLaughlin lembra, nessa perspectiva as diferenças entre os aprendizes podem estar fundamentadas na capacidade de lidar com as memórias de trabalho e de longo prazo e as estratégias podem ser responsáveis pela eficiência ou não do aprendiz nesse aspecto.

Nesse momento, a fim de atender o propósito desse trabalho, é de suma importância mencionar a ligação entre estratégias e memória, pois a partir de alguns trabalhos citados por McLaughlin, (NATION e MCLAUGHLIN, 1986; MORGAN e

NEWPORT, 1981) ***poderia-se dizer que os aprendizes bilíngües são mais "aptos" para a aprendizagem de LE que os monolíngües.*** Essas pesquisas concluíram que os aprendizes multilíngües, por exemplo, são "hábeis" porque usam uma variedade de estratégias, mostrando maior flexibilidade na reestruturação interna do input lingüístico. Nas palavras de McLaughlin:

*"Essa habilidade de empregar um controle flexível sobre as representações lingüísticas e alterar estratégias podem resultar do **aprendendo a aprender**, no sentido de que a experiência com um dado número de línguas pode tornar o indivíduo mais consciente das semelhanças e diferenças estruturais entre as línguas e menos limitado por estratégias de aprendizagem específicas". (In: HARLEY et al. 1990, p. 170)*

Considerando a citação acima e unindo as duas primeiras seções desse capítulo, que abrangem respectivamente a IL, aspectos cognitivos dos bilíngües e as teorias na área da aptidão, é possível sustentar o argumento de que os bilíngües teriam os componentes da aptidão mais desenvolvidos, o que influenciaria sua competência estratégica, afetando também a competência comunicativa.

***Mas será que na ausência de aptidão não há aprendizagem? Será a aptidão a única pilastra que sustenta a aprendizagem?***

Reagindo veementemente a essas observações, certos pesquisadores defendem a idéia de que a aptidão por si só não é suficiente para explicar e/ou justificar a heterogeneidade do desenvolvimento das habilidades lingüísticas entre os aprendizes e que um outro aspecto individual fundamental na aquisição de LE é a

**motivação.** Novamente nos movimentamos num campo onde "medir" é um trabalho árduo e delicado, mas essa variável extralingüística não pode ser desconsiderada.

#### 2.4 MOTIVAÇÃO - Conseqüência ou causa do sucesso?

*"Dada a motivação, qualquer pessoa pode aprender uma língua."*  
(CORDER *apud* SKEHAN, 1989, p. 49 ). Consideremos aqui, primeiramente, o sentido epistemológico da palavra motivação: exposição de motivos ou causas, animação, entusiasmo. No que se refere a motivação na aprendizagem de línguas, a natureza desse conceito parece se multifacetar pois, a motivação do aprendiz fica sujeita às mais diversas influências. Dessa forma, esse elemento das diferenças individuais pode ter muitas fontes, tal como a própria aprendizagem. Na verdade a motivação é tão complexa quanto a aptidão, pois enquanto que essa envolve as habilidades cognitivas, a motivação se fundamenta nas causas que levam o aprendiz a **"querer aprender"** uma dada LE. E, indiscutivelmente, o desejo de aprender é extremamente relevante quando o indivíduo está exposto aos obstáculos presentes em algo novo e desconhecido como aprendizagem de uma LE. Por outro lado muitas são as incógnitas quanto a motivação:

***Existe algum fator que determine uma maior motivação? O que é estar motivado? A motivação deve estar presente durante todo o processo ou só a motivação inicial é suficiente?***

Algumas respostas parecem surgir e várias são as teorias que têm se desenvolvido baseadas na motivação como razão principal (se não única) do sucesso na aprendizagem de LE . Nessa seção, tomando como base a perspectiva de Skehan(1989), abordarei aquelas que visam discutir o papel de diferentes tipos de motivação na aprendizagem e modelos de motivação que explicariam como ela pode ser um elemento ora manipulado, ora manipulador da aprendizagem.

Na área de motivação, os trabalhos pioneiros são de Gardner e Lambert (1972). Eles identificaram dois tipos de motivação: instrumental (existe uma utilidade na aprendizagem, tal como maior oportunidade no mercado de trabalho) e integrativa (o aprendiz busca uma identificação com um grupo falante da LE). Estudos de Lambert (1972) e Spolsky (1969) concluíram que o aprendiz que apresenta motivação integrativa obtém resultados mais elevados na proficiência porque esse tipo de motivação está intimamente ligado a personalidade do aprendiz. Outros estudos, como o de Lukmani (1972), contradizem tal afirmação, pois demonstram que em países onde o Inglês é utilizado como língua internacional, a aquisição baseada na motivação instrumental também garante bons resultados. Pesquisas recentes reforçam a idéia de que ambos os tipos de motivação são importantes. Determinados alunos obtêm melhor desempenho quando motivados instrumentalmente enquanto que outros o fazem quando motivados integralmente, isto é, quando buscam integrar-se e participar dos valores culturais do povo falante da língua alvo. Isso não determina, entretanto, que a presença de um dado tipo de motivação automaticamente promova a ausência do outro, podendo coexistirem na aquisição. Alguns dados obtidos através da pesquisa realizada por Elaine K. Horwitz,

utilizando o teste BALLI (The Beliefs About Language Learning Inventory) para uma dada comunidade estudantil, aprendizes de L2, reforçam tal idéia:

- 75% - desejam falar bem o Inglês
- 78% - pretendem melhorar no emprego
- 90% - desejam ter amigos americanos

Os registros acima confirmam que o processo de aquisição raramente envolve um só tipo de motivação. Sendo assim, os estudos mencionados me permitem pressupor que o tipo de motivação não é realmente relevante, mas sim a intensidade da mesma durante o processo de aquisição de LE.

Buscando aprimorar as teorias já existentes, Graham (1984) reconhece que há uma distinção entre aqueles indivíduos que desejam apenas se comunicar com os falantes nativos da língua, sem a necessidade de um contato direto com os mesmos, e aqueles que buscam total identidade com os membros do grupo estrangeiro, implicando assim na existência de um contato mais direto e prolongado com a comunidade, caracterizando-se num processo de total assimilação não só lingüística como cultural. Dessa forma reconstrói, respectivamente, o conceito de motivação integrativa, fazendo surgir aí, um outro tipo de motivação: assimilativa.

De acordo com Brown (1981), a motivação é a chave para o sucesso na aprendizagem da L2. O autor procura explicitar a razão da motivação e como pode ser mantida, fundamentando seu estudo em Ausubel (1968) que vê a motivação baseada em seis necessidades humanas: (a) necessidade de exploração do desconhecido, (b) necessidade de manipulação para operar e mudar o ambiente, (c) necessidade de atividade (física e mental), (d) necessidade de estimulação, (e)

necessidade de conhecimento, (f) necessidade de fortalecer o ego. Essas necessidades encerram de certa forma todas as demais relatadas em outros trabalhos. Um aprendiz de L2 encontra-se motivado quando algumas ou todas as necessidades citadas são atendidas durante a aprendizagem. Ainda conforme Brown, a motivação pode ser um estímulo global, situacional (contexto) ou instrucional e, pelo menos, um desses níveis de motivação é exigido para a aprendizagem da L2. Num trabalho de Nelson e Jakobovits (1970), foram analisados fatores instrucionais, individuais e socioculturais que determinariam o aprimoramento ou não da motivação. Entretanto, há necessidade de correlacionar esses fatores às necessidades ligadas à motivação, parecendo esta ser intimamente ligada a teoria behaviorista, na qual uma necessidade satisfeita, leva a um estímulo maior. Nesse caso, aprender uma língua estaria ligado a "condicionamentos". A fim de explicitar tal proposição, tomemos como exemplo a relação entre a necessidade de fortalecer o ego e o *feedback* proposto pelo professor como fator instrucional. Segundo Wheldall e Merret (*apud* WILLIANS e BURDEN ,1997, p. 134), qualquer atitude do professor, desde um "muito bem" até o "silêncio", podem ser interpretados como *feedback* positivo ou negativo. Prêmios e recompensas estimulariam o bom comportamento enquanto que as punições ou sanções buscariam uma alteração positiva de comportamento. Entretanto, conforme Willians e Burden, outros trabalhos como de Lepper e Greene (1978), e Lepper e Hoddell (1989) demonstraram que recompensas e punições podem obter um efeito contrário, sendo que o fato de "não conseguir" pode estimular o aprendiz, bem como a premiação pode prejudicar o avanço do aprendiz na aprendizagem.

***Mas seria a complexidade da aprendizagem de LE tão facilmente administrada obedecendo um sentido de estímulo-resposta?***

Segundo Lightbown e Spada (1995), outros fatores como atitude, dinâmica social e pressão externa podem afetar a motivação. A admiração que o aprendiz demonstra ter em relação aos falantes nativos da língua resulta numa atitude positiva favorecendo a motivação. A relação de poder entre as línguas também é fator determinante, considerando que indivíduos pertencentes a uma minoria terão motivação e atitude, perante a língua usada pela maioria, distintas daqueles pertencentes a uma maioria frente a uma língua falada por uma minoria. Quanto à pressão externa, essa pode acarretar atitudes negativas e conseqüentemente diminuir a motivação.

***Mas afinal, será a aquisição o resultado da motivação ou a aquisição leva à motivação? Como medir a motivação?***

Eis os questionamentos propostos por Skehan (1989) que comenta estudos que buscam esclarecer a correlação entre aquisição e motivação. Segundo ele um exemplo é o trabalho de Strong (1984), que acompanhou crianças residentes nos Estados Unidos falantes nativas de espanhol aprendizes de Inglês e concluiu que aquisição pode estimular a motivação, colaborando para a hipótese de que a

motivação é consequência da aquisição. Por conseguinte, Skehan passa a caracterizar a pesquisa de Gardner (1985), a qual propõe uma equação que representa os componentes da motivação e cria um instrumento de medida da mesma.

$$\text{Motivação} = \text{esforço} + \text{desejo de atingir o objetivo} + \text{atitudes}$$

Dos resultados das investigações de Gardner, surge um modelo educacional, a partir do qual se evidencia a motivação como causa e não efeito. Nesse modelo, Gardner distingue desempenhos lingüísticos e não-lingüísticos resultantes de aprendizagem formal ou informal influenciadas por variáveis ligadas às diferenças individuais (inteligência, aptidão, motivação e ansiedade situacional) determinadas pelo grupo social no qual o indivíduo se encontra. Nessa primeira proposta a inteligência e aptidão lingüística teriam um papel menos significativo quando o indivíduo está envolvido em um contexto informal. O modelo esquemático (Fig. 3) foi posteriormente reformulado em um modelo operacional (Fig. 4). Essa transformação se deve ao fato de que, de acordo com Gardner, as atitudes e expectativas bem como a integratividade, são realmente formadas a partir do grupo social em que o indivíduo se encontra e influenciam na motivação que atuará nos diferentes contextos. No novo modelo a inteligência e a ansiedade situacional não aparecem e a aptidão tem uma posição autônoma, desconectada do grupo social e ligada diretamente apenas com o contexto formal, refletindo sua fraca atuação no contexto informal.

Fig. 3 - Adaptado do modelo educacional de Gardner

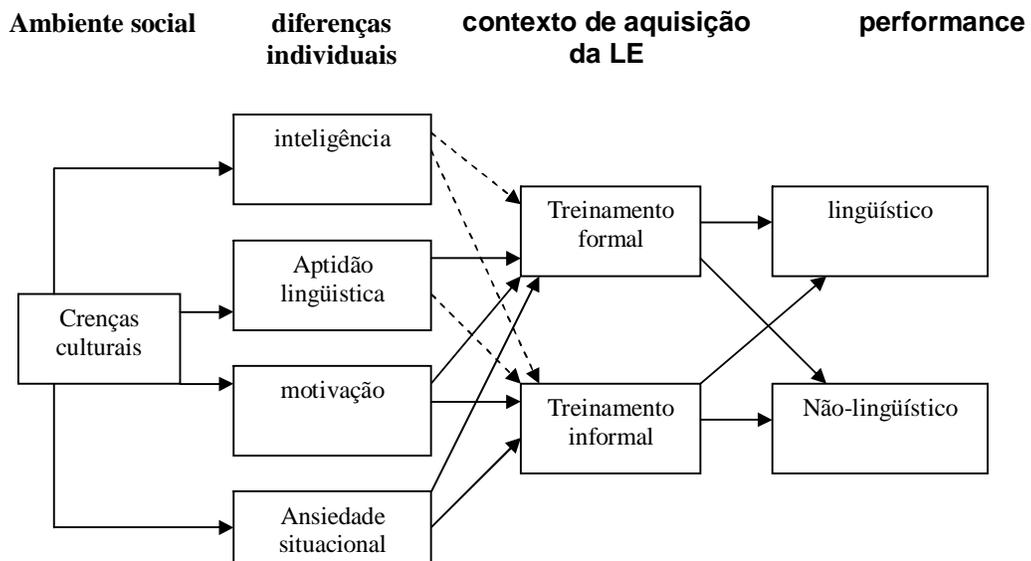
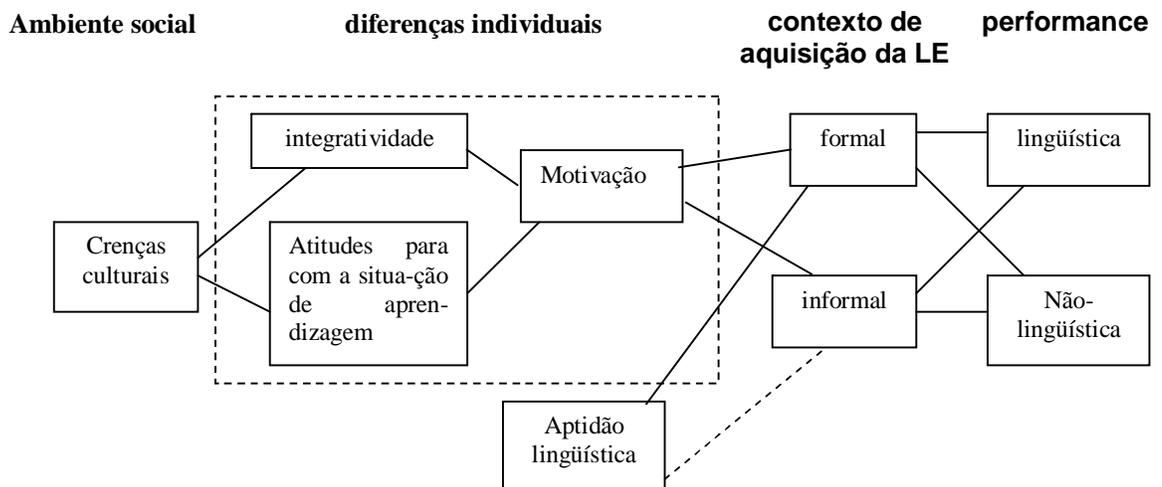


Fig. 4 - Adaptado da formulação operacional do modelo sócio-educacional de Gardner

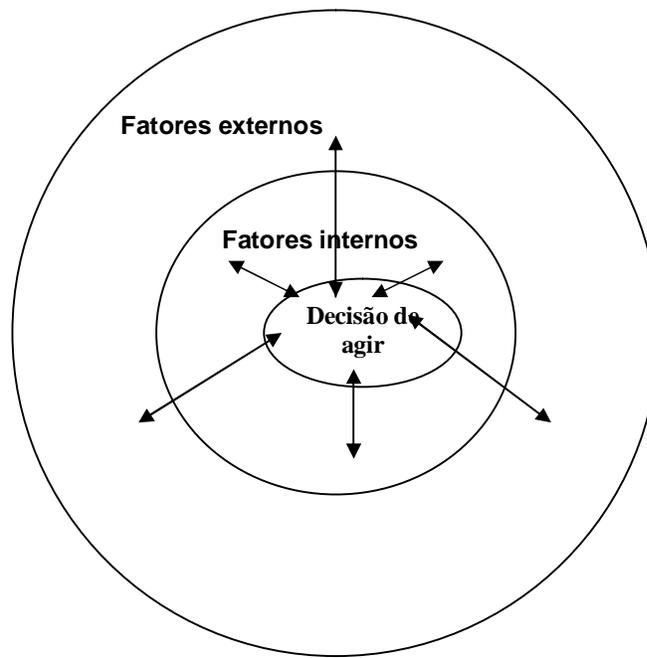


Apesar das críticas por parte de alguns pesquisadores, Gardner avançou ao usar um modelo causal de aquisição da língua estrangeira. Foi um trabalho estatístico importante que tem servido de suporte para muitas teorias e condenando outras a revisão ou desaparecimento.

Ainda em relação à motivação, estudos recentes como o de Dörnyei (1994) retomam esse item e propõem um modelo de motivação dividido em três níveis: nível da linguagem (envolve a cultura e a comunidade, e o uso da língua); nível do aprendiz (diz respeito às diferenças individuais aplicadas no processo de aprendizagem) e nível situacional (relacionado com o curso, o professor e a dinâmica de grupo).

Fundamentado numa visão cognitivista, na qual o indivíduo tem o poder de escolha, um outro modelo de motivação é proposto por Williams e Burden (1997). Baseando-se na mistura de influências externas e internas que atingem cada indivíduo de forma diferente, defendem a idéia de que a motivação é desenvolvida em três estágios de uma forma não-linear, conforme Fig. 5.

Fig. 5 - Adaptado do modelo cognitivo de motivação



De acordo com os autores, os dois primeiros estágios, os quais envolvem respectivamente as razões para fazer determinada tarefa, representadas por fatores internos (auto-conceito; atitude; interesse na atividade; ...) e a decisão de fazê-la ou não, estão ligados à motivação inicial enquanto que o último, a persistência na atividade, está relacionada a fatores externos (o ambiente de aprendizagem; a natureza da interação; a influência de pais, professores e companheiros; o contexto geral?) e promove a motivação de sustentação. Talvez isso explicasse, apesar do entusiasmo inicial por parte de alguns estudantes, o surgimento do desinteresse na aprendizagem ao longo do processo.

É interessante pensar que a motivação possa nos levar a superar as dificuldades, ou que a ela estaria ligado o sucesso na aprendizagem de LE, mas

mais uma vez retorno a Skehan (1986, p. 62): "**Será que a falta de inteligência na vida pode ser compensada por uma grande objetividade pessoal?**" E na perspectiva desse trabalho, lanço um questionamento ainda mais profundo:

***Será que um aprendiz monolíngüe motivado obteria o mesmo sucesso na aprendizagem da LE alcançado por um bilíngüe com a cognição lingüística mais desenvolvida?***

Eis questões que propulsionam novas pesquisas e aos lingüistas é dada a tarefa de respondê-las. O que com certeza envolve a realização de um número maior de trabalhos empíricos. Nesse momento insiro o escopo desse estudo, e passo, no capítulo seguinte, a descrever como o desenvolvi. Entretanto, ciente de que os resultados aqui obtidos apenas colaborarão para manutenção da "roda-viva" em que se encontra a ciência da Lingüística em busca de uma resposta definitiva para o sucesso na aprendizagem de LE pois, segundo Bohn:

*"A aplicação de teorias e princípios lingüísticos a problemas práticos não é certamente uma tarefa fácil". (1988, p.31)*

### **3. METODOLOGIA**

Nesse ponto do trabalho, abordo os procedimentos metodológicos que me permitiram buscar possíveis respostas para as indagações apresentadas no início dessa dissertação. Para uma melhor compreensão das etapas envolvidas nessa fase do estudo, esta terceira parte será apresentada em três seções descritas a seguir.

#### **3.1 Escolha da Comunidade e Participantes**

A coleta de dados ocorreu durante a realização de um curso de Inglês por mim ministrado no período de 26 de março a 24 de setembro de 1998. Devido a meus próprios antecedentes familiares - sou descendente de imigrantes italianos e alemães - e a um trabalho desenvolvido anteriormente durante o curso de mestrado na área de Sociolinguística, já era sabedora de que na comunidade do bairro Santa Terezinha, zona urbana de Pelotas (RS), era possível encontrar não só falantes bilíngües de Português/Alemão, mas também de bilíngües falantes de

Português/Italiano. Assim como meus bisavós, os primeiros imigrantes fixaram-se nas colônias do interior das cidades vizinhas, em especial em Canguçu (RS), Piratini (RS) e São Lourenço do Sul (RS). Eles formaram guetos, onde a língua do país de origem era o idioma oficial e as crianças filhas desses imigrantes só vinham a aprender o Português ao ingressarem na escola. Na tentativa de melhorar as condições de sobrevivência (luz, água potável, recursos médicos, educação...) um grande número de descendentes desses imigrantes se deslocou para a cidade de Pelotas. Entretanto, a fidelidade lingüística fez com que determinados bairros também fossem estruturados como guetos, onde a maioria dos indivíduos desenvolvia uma atividade na própria comunidade, como marceneiros, donos de mercearias, transportadoras, etc. Hoje o bilingüismo ainda é necessário, uma vez que a L1 permanece como um elo de ligação com as pessoas mais idosas que não dominam o Português, garantindo dessa forma a integração familiar. Tratando-se dos bilíngües em questão, numa mesma família podem ser encontrados indivíduos de três ou mais gerações que falam o Alemão com maior freqüência que o Português. A L1, no caso em especial o alemão, é usada também como unidade mantenedora da identidade cultural. Apesar de conviverem harmonicamente com os monolíngües locais, os descendentes de alemães não se consideram *brasileiros*, mas *alemães*. Até mesmo quando se encontram em cultos religiosos todos usam a L1 e os lazeres favoritos envolvem, na sua maioria, um retorno às origens, como uma visita àqueles que ficaram na colônia ou ir a festas também no interior. O Português é utilizado somente em situações específicas, como na escola, na universidade, local de trabalho ou quando o diálogo ocorre com os monolíngües e,

apesar dos bilíngües reconhecerem que apresentam falhas no domínio do idioma oficial, não se sentem constrangidos a respeito.

Depois de localizar a comunidade, houve a necessidade de encontrar um local para a realização das aulas e nesse ponto o apoio da comunidade era imprescindível. Após considerar vários locais possíveis, optei pela comunidade evangélica São Lucas, onde certamente encontraria um número significativo de bilíngües devido á religiosidade característica dos alemães. Consegui uma sala no anexo da própria igreja. Não se tratava exatamente de uma sala de aula convencional, mas ali funcionava um centro de alfabetização infantil para os filhos dos freqüentadores da própria comunidade. Sendo assim, houve a necessidade de adaptação da sala, onde duas grandes mesas foram dispostas frente ao pequeno quadro com as cadeiras distribuídas ao redor das mesmas.

Entretanto, o mais importante era que naquele local, certamente, encontraria indivíduos bilíngües do Português/Alemão (dialeto pomerano), bem como, indivíduos monolíngües do Português. Além disso, o apoio e o interesse demonstrado pelo pastor, serviria de incentivo para os freqüentadores da igreja participarem do curso.

Procedi com a distribuição de cartazes promovendo o curso em pontos-chave do bairro (açougues, padarias, farmácias...). O número de inscrições foi limitado a 30 e os locais para as mesmas eram a secretaria da igreja e o supermercado Karnopp. O único critério estabelecido era que os interessados tivessem no mínimo 15 anos de idade. Talvez esse tenha sido um dos momentos cruciais desse trabalho: obter um número significativo de participantes para uma

adequada coleta de dados.

Após o período de inscrição, no primeiro encontro, dia 26 de março de 1998, havia um grupo misto de 35 alunos entre 15 e 61 anos, sendo a maioria monolíngüe. Para uma melhor ilustração da realidade dos alunos naquele momento, veja a tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Distribuição do grupo inicial de alunos

<b>SEXO</b>	<b>MONOLÍNGÜES</b>	<b>BILÍNGÜES</b>	<b>TOTAL</b>
Feminino	16	6	22
Masculino	7	6	13
TOTAL	23	12	35

A procura pode ser considerada significativa talvez porque se tratava de um curso de Inglês gratuito a ser desenvolvido na própria comunidade, o que facilitava o acesso de muitos. Entretanto, diante de um número menor de participantes bilíngües, senti que a minha maior tarefa seria manter esse grupo até o final do curso. Para minha surpresa alguns pais foram solicitar para que seus filhos participassem das aulas, pois esses só tinham de 13 a 14 anos, mas gostariam de aprender Inglês. A princípio, apesar de tê-los aceito, questionei a mim mesma se isso seria válido, pois era minha intenção ter um grupo de faixa etária determinada.

Um aspecto interessante é que a maioria das pessoas que ali se encontravam eram apenas estudantes, entre 16 e 21 anos, alguns de Ensino Médio em escolas públicas, outros estavam se preparando para o vestibular e uma minoria estava na universidade. Apenas um pequeno grupo exercia alguma profissão, como marceneiro, motorista de caminhão, atendente de ferragem e/ou tinha parado de

estudar. Mas algo era comum a quase todos: a vontade de encontrar um emprego. Na verdade, os alunos que ali se encontravam vinham da classe média baixa e média, o que justificava tal necessidade.

Considerando que permeando esse grupo maior de alunos com idades aproximadas se encontravam pessoas numa faixa etária mais avançada (até 61 anos) e mais jovens, havia se formado um grupo bastante heterogêneo. Isso me preocupava a medida que eu sabia que não tinha somente indivíduos com idades variadas, mas com realidades e, conseqüentemente, com objetivos diferentes.

### **3.2 Aspectos Metodológicos**

No primeiro encontro, preferi fazer as apresentações já usando o novo idioma, procurando descontrair a todos. Com um "clima" mais favorável, como professora esclareci alguns pontos sobre o curso, tal como a não existência de notas, a necessidade das aulas serem gravadas e a flexibilidade do programa, da metodologia e de horários, visto que não havia vínculo com nenhuma instituição, o que facilitava o atendimento das necessidades e interesses diversos da turma. Desta forma combinamos o horário e os dias de aula. Optaram por aulas à noite, quintas-feiras das 20 às 22 horas, horário que mais tarde, a partir do 8º encontro, seria alterado a pedido do próprio grupo, passando também a ter aulas às sextas-feiras, das 18 às 20 horas. Ao final, foram 38 encontros, eventualmente interrompidos por feriados ou por motivos de força maior. Descontando alguns encontros que tiveram menor duração, o curso totalizou 97 h/a de 50 minutos.

Quanto à metodologia utilizada em sala de aula, era a mais variada possível e os alunos participavam efetivamente da organização do trabalho. A eles, ao término de cada aula, era possibilitado escolher o tipo de atividade e/ou tema a ser desenvolvido na aula seguinte. A intenção era favorecer o desenvolvimento, mesmo que básico, de um número expressivo de habilidades. Os jogos realizados proporcionavam a fixação do vocabulário e as dramatizações de situações reais, como "pedir informações", permitiam o aluno desenvolver o uso do idioma através da fala. As habilidades de escrita, leitura e compreensão eram trabalhadas em interpretações e produções de textos e as sessões de vídeo e audição colaboravam para o aprimoramento dessas capacidades. Ocorreu até mesmo a interação com uma falante nativa de Inglês.

Não havia um controle rígido da entrada e saída de sala de aula e da frequência. Entretanto, contrariando a crença de que isso colaboraria para a "bagunça" e/ou indisciplina durante as aulas, os alunos que permaneceram até o fim do curso foram assíduos e pontuais, usando essa "liberdade" de maneira responsável e madura. Também procurava manter um filtro baixo, eliminando ansiedades e tensões, um ambiente que mais tarde alguns alunos caracterizariam como "gostoso"; "de brincadeira".

### **3.3 Coleta de Dados e Instrumentos**

O acompanhamento da aprendizagem dos alunos envolvia observações

de sala de aula com subseqüente registro em meu diário, no qual procurava descrever o comportamento e a participação de cada aprendiz. Houve também a adaptação de testes apresentados em RAMIREZ (1995) – (anexo 1), que foram aplicados aos alunos a fim de evidenciar o tipo de motivação, se integrativa ou instrumental, e a atitude frente ao idioma. Justifica-se o uso de testes de atitude pelo fato de que a motivação possa estar associada as opiniões e/ou crenças que o aprendiz tem sobre a população que fala a língua alvo.

A etapa mais complexa da coleta de dados foi, indiscutivelmente, aquela que envolvia os testes de aptidão. De acordo com a proposta de CARROL (1965), esses testes foram subdivididos em habilidades fonética, de memória, gramatical e indutiva (conforme anexos) e baseados nas orientações de ROBERT LADO (1972). Para identificar a habilidade fonética (anexo 2), isto é, a capacidade do aprendiz de reconhecer e memorizar novos sons, ofereci aos alunos quatro diferentes exercícios de audição. A leitura das palavras foi apresentada gravada em fita cassete, tendo sido feita por uma falante nativa de Inglês. Na primeira etapa do teste os alunos eram expostos a dez pares mínimos. Durante a pausa de 2 segundos entre cada par, o aluno deveria marcar **(M)** caso ouvisse duas vezes a mesma palavra e **(D)**, se ouvisse palavras diferentes. Num segundo momento era apresentada uma seqüência de três palavras (**triplets**), sendo que o aluno precisava identificar através dos números **1,2,3** os quais eram iguais e marcaria **0** se não ocorresse nenhuma palavra igual. Nos dois últimos exercícios foi priorizada a representação fonética. No terceiro, após a audição de cada palavra o aluno marcava a palavra escrita correspondente, sendo que lhe eram oferecidas três alternativas e a

possibilidade de marcar **n.d.a.** (*nenhuma das alternativas*) se nenhuma delas fosse satisfatória. No último exercício foram trabalhadas dez palavras intercaladas também num intervalo de 2 segundos e ao aluno coube a tarefa de escolher entre dois segmentos, o que corresponderia àquela palavra escutada. A habilidade de entender como as palavras funcionam gramaticalmente nas sentenças, ou seja, a sensibilidade gramatical (anexo 3), primeiramente foi explorada através de 20 frases, sendo que o aluno deveria assinalar aquelas que apresentavam erros de estruturação (ordenação, concordância e outros). Nos exercícios seguintes foi abordada a leitura, compreensão e escrita. Havia um texto com lacunas e um grupo de palavras era oferecido ao aluno a fim de que o mesmo completasse o texto. O próximo subteste da aptidão abordava a habilidade indutiva (anexo 4), a qual envolve a capacidade de examinar o material lingüístico e notar relações e correspondência entre os seus significados ou forma sintática. No primeiro exercício, abordei a compreensão auditiva e, após escutar uma seqüência de frases, o aluno utilizava o intervalo para marcar a alternativa em português que melhor correspondesse à frase. Um outro exercício envolvendo a sensibilidade indutiva era constituído de duas interpretações de texto.

A memória, quarto componente da aptidão, foi analisada a partir de uma adaptação do teste ***Speaking Span Test*** (veja anexo 5). Esse teste utilizava 40 palavras em português não correlatas distribuídas em dois conjuntos de duas, três, quatro, cinco e seis palavras. Após cada conjunto de palavras lido pela professora, os alunos deveriam escrever uma sentença com cada palavra do dado conjunto, preferencialmente na ordem em que foram ditas. Após os alunos terminarem de

escrever as frases, eram expostos a um novo conjunto de palavras apresentados de forma crescente. Sendo assim, primeiro foram trabalhados os conjuntos de duas palavras, depois os de três, seguidos pelos conjuntos de quatro e assim por diante.

Ressalva-se que as atividades propostas, tanto orais quanto escritas, colaboraram para o levantamento de dados. É importante lembrar que frente aos aprendizes não dei cunho de "avaliação" a nenhum dos testes ou trabalhos propostos pois, isso poderia torná-los ansiosos e interferir na performance de cada um.

Entretanto, todos os testes foram recolhidos e após a correção foram mostrados aos alunos a fim de perceberem "**como estavam indo**". O mesmo aconteceu com algumas atividades propostas. Cabe também registrar que nos primeiros encontros houve a tentativa de gravar as aulas em fita cassete, mas não obtive bons resultados, o que me causou grande ansiedade. A partir, então, da 17ª aula, adotei o trabalho de um profissional em vídeo, tornando essa etapa bem mais eficaz e conseqüentemente obtendo uma coleta de dados melhor explicitados e de maior confiabilidade, contribuindo para a validade da pesquisa. A princípio preocupei-me quanto ao possível constrangimento que a presença da câmera poderia causar, entretanto os alunos, na sua maioria, lidaram com a novidade sem problemas, não demonstrando alterações no comportamento. Essa reação foi algo surpreendente e talvez a receptividade dos próprios alunos fez com que o "cameraman" se integrasse ao grupo e participasse efetivamente de algumas atividades, às vezes, comportando-se como um deles.

Apesar de se tratar de um curso razoavelmente aberto, permitindo o

ingresso de novos aprendizes a qualquer instante, aos poucos também foram acontecendo as evasões, em sua maioria alunos monolíngüe. As justificativas para as evasões eram as mais diversas: trabalho, estudo, as aulas de sexta... Ao atingirmos a 14<sup>a</sup> aula, havia se estabelecido um grupo que, na sua maioria, permaneceria até o fim do curso. Eram 16 alunos, caracterizando uma faixa etária de 13 a 31 anos, assim distribuídos:

Tabela 3 - Distribuição do grupo final de alunos

<b>SEXO</b>	<b>MONOLÍNGÜES</b>	<b>BILÍNGÜES</b>	<b>TOTAL</b>
Feminino	5	2	7
Masculino	2	5	7
Total	7	7	14

Nesse momento, com um grupo mais determinado (ver tabela 3), pude obter um melhor controle do desempenho de cada informante e evidenciar com maior nitidez as dificuldades dos aprendizes. As aulas transcorriam normalmente e a cada novo encontro surgiam informações fundamentais, inclusive nos momentos de intervalo, através de uma interação mais relaxada e informal.

Tabela 4 -Caracterização do grupo final de trabalho  
\* M para monolíngüe e B para bilíngüe

<b>ALUNO(A)</b>	<b>SEXO</b>	<b>M/B*</b>	<b>IDADE</b>
Angela	F	M	19
Arildo	M	B	30
Arthur	M	M	15
Eberson	M	B	18
Fabiane	F	M	17
Jonas	M	B	19
Josiane	F	M	13
Kelly	F	M	13
Laercio	M	B	17
Leandro	M	B	15
Mara	F	B	19
Marcos	M	M	14
Maristela	F	M	18
Susane	F	B	29

Deste modo, partindo de um corpus empírico, passamos à análise e discussão dos dados que constituem a próxima parte dessa dissertação.

## **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **4.1 APTIDÃO – Fruto do desenvolvimento cognitivo**

Através da observação constante do grupo de aprendizes os bilíngües parecem desenvolver a aprendizagem de LE mais rapidamente que os monolíngües e em muitos momentos, principalmente naqueles que envolviam jogos nos quais a rapidez de raciocínio era a base do sucesso, essa agilidade dos bilíngües perturbava os monolíngües. Talvez o segredo para compreender essa diferença na velocidade de raciocínio entre monolíngües e bilíngües durante a aprendizagem de LE, esteja baseado no fato de como o cérebro lida com a informação durante a aprendizagem da língua alvo.

Ambos aprendizes, mono e bilíngües, recorrem aos seus conhecimentos lingüísticos anteriormente adquiridos através de processos cognitivos, ora consciente, ora inconscientemente. Quando de forma consciente, o resultado surge na monitoração e quando inconsciente, na fluência. Sendo assim, o inconsciente cuida da escolha de regras gramaticais, entonação, vocabulário e da posição da língua para pronúncia e quando um automatismo falha, o consciente é responsável

pelo aspecto estratégico frente a um problema comunicativo. Em vários momentos da aprendizagem, os bilíngües parecem automatizar com facilidade os novos dados. Os estímulos são recebidos e processados simultaneamente, sugerindo que se trata muito mais de um trabalho inconsciente do que consciente. Já nos monolíngües o consciente parece estar mais ativo. Eles prestam atenção a cada informação e o cérebro trabalha uma de cada vez. Existe a necessidade de uma organização seqüencial das informações. Nos aprendizes monolíngües a aprendizagem parece estar conectada mais ao consciente, ocorrendo de forma linear e conseqüentemente mais lenta.

Os resultados apontam para a perspectiva de que os aprendizes bilíngües realmente têm vantagens cognitivas e a diferença na construção da competência comunicativa entre mono e bilíngües estaria intimamente ligada com a capacidade processual daqueles indivíduos que já tiveram uma outra experiência na aprendizagem de LE. Talvez essa vantagem de processar de forma mais eficaz a informação recebida se deva ao fato de que aprendizes bilíngües foram expostos a situações lingüísticas que favoreceram o desenvolvimento dos componentes da aptidão, considerando que todos tiveram o Pomerano como língua materna e vieram a adquirir o Português somente entre os 6 e 8 anos de idade, período em que ingressaram na escola.

Para um melhor entendimento de como se dá o processamento do conhecimento lingüístico a partir dessa perspectiva, é necessário retomar o modelo de aptidão em três estágios sugerido por Skehan (1998) e relacioná-lo com o modelo de planejamento e execução do comportamento intelectual adotado por Færch e

Kasper (1989) para analisar a tabela de resultados coletados através dos testes aplicados.

Tabela 5 – Resultados dos testes de aptidão  
\*monolíngües / Resultados em percentagem

Alunos	TESTES				
	Habilidade fonética	Habilidade gramatical		Habilidade indutiva	
		Close	gramática	interpretação	Sensibilidade indutiva
Angela*	-	15	55	30	-
Arthur*	-	0,1	30	40	-
Fabiane*	78	92	55	75	80
Josiane*	83	15	65	30	50
Kelly*	68	15	55	25	40
Marcus*	73	15	45	40	40
Maristela*	-	23	-	45	-
<b>Total %</b>	<b>75,5</b>	<b>25</b>	<b>50,8</b>	<b>40,7</b>	<b>52,5</b>
Arildo	73	56	35	60	60
Eberson	73	85	70	70	70
Jonas	80	62	55	75	70
Laércio	65	70	65	95	70
Leandro	70	85	75	85	90
Mara	65	62	55	62	70
Suzane	80	100	90	70	90
<b>Total %</b>	<b>72,3</b>	<b>74,3</b>	<b>63,6</b>	<b>73,9</b>	<b>74,3</b>

Conforme Skehan, o primeiro estágio é o do *Input*, o qual envolve a sensibilidade fonética do indivíduo e a operação requisitada é a observação. Nesse momento não haveria diferença entre os aprendizes mono e bilíngües, pois, os resultados obtidos através de testes na área de fonética não apontam variações significativas quando

os dois tipos de aprendizes são expostos aos mesmos insumos (ver tabela 5). Essa proximidade de resultados pode ter uma explicação na biologia humana. Considerando a audição um órgão dos sentidos mecanorreceptores, isto é, responde a estímulos mecânicos, e que a estrutura auditiva estimulada transmite impulsos nervosos ao cérebro que reconhece a frequência do som, seria possível pressupor que todo aprendiz é capaz de perceber diferentes sons. Comparando os resultados atingidos por mono e bilíngües nos testes aplicados, quando a habilidade envolve fundamentalmente uma capacidade fisiológica do ser humano como a audição (teste fonético), não ocorre grande discrepância entre eles. Por outro lado, o contrário pode ser observado quando os testes englobam as habilidades mentais dos aprendizes (testes de sensibilidades gramatical e indutiva). Nesse caso, as associações neuronais acontecem por vias de condução muito mais complexas, construídas de acordo com os tipos e a intensidade dos estímulos recebidos durante as experiências lingüísticas de cada aprendiz.

Analisando o segundo grupo de testes, os quais abordavam as sensibilidades gramaticais e indutivas, a diferença parece estar situada no segundo estágio, o de processamento central. A habilidade lingüística, composta pela sensibilidade gramatical e pela sensibilidade indutiva, estaria aprimorada no aluno bilíngüe e isso propiciaria uma melhor realização das operações requisitadas nessa etapa (ver tabela 5). Assim, a identificação do modelo, a generalização, a reestruturação e a organização dos códigos seriam beneficiados porque o aprendiz bilíngüe processa o *input* lingüístico de forma distinta do monolíngüe. Isto na

verdade, acarretaria uma construção da competência comunicativa bastante diferente na IL de aprendizes mono e bilíngües.

Lembrando que os bilíngües têm habilidades intelectuais gerais, o pensamento divergente, a orientação analítica para linguagem e estruturas perceptuais e o aumento da sensibilidade para “dicas” de *feedback* mais desenvolvidas que os monolíngües e baseando-me no modelo de planejamento e execução do comportamento intelectual, proponho que mono e bilíngües poderiam ter o mesmo objetivo estratégico num dado momento do desenvolvimento da IL, mas a maneira adotada para solucionar o problema lingüístico não seria a mesma. Dessa forma a escolha da estratégia seria diferenciada e poderia ser facilitada para o bilíngüe porque ele pode buscar a identificação dos elementos presentes no *input* em duas fontes, a LM (pomerano) ou a L1 (Português), surgindo então uma gama maior de possibilidades de solução para esse tipo de aprendiz.

Mas nem sempre isso implica sucesso, pois, o aprendiz pode estar recorrendo às informações da LM erradas. Como exemplo foi possível verificar quando solicitei ao aluno bilíngüe Eberson que dissesse seu endereço em Inglês. Ele automaticamente disse os números no idioma solicitado, porém usou os parâmetros do Alemão, no qual a unidade antecede a dezena, produzindo “**two sixty**”. Esse acontecimento colabora para a premissa de que a retomada de “dicas” lingüísticas pode ocorrer de forma inconsciente e que nem sempre a produção espontânea é positiva. Contudo, o aluno bilíngüe retoma de forma ágil e eficaz o problema e não se percebe o abandono do processo.

A fase de solução para o objetivo estratégico é reconhecida pela realização do item lingüístico através da produção oral e/ou escrita. A habilidade da aptidão agora envolvida é a memória. Segundo Skehan ela é responsável por essa operação.

Estudos na área neurológica sugerem que a memória resulta da interação do indivíduo com o meio e um simples estímulo na aprendizagem de LE pode agir sobre o sistema nervoso e encontrar numa complexa rede neuronal informações que podem ser caracterizadas como “pistas”. Talvez a existência de um evento anterior semelhante passe a ser um mecanismo motivador e facilitador desse novo dado, favorecendo uma resposta. Na verdade a infinidade de redes neuronais depende não só da genética, mas também das experiências vivenciadas pelos indivíduos o que com certeza determina uma reação a um estímulo diferente em cada aprendiz. Até os 20 anos, mesmo que a maioria dos neurônios já tenham uma tarefa determinada, existem neurônios em branco, dispostos a “gravar” novas informações. Assim, quanto mais experiências se tem, maior a interação entre os neurônios, isto é, maior o número de sinapses e de possíveis combinações de dados. Esse fenômeno de plasticidade permite a associação de idéias.

Entretanto, os monolíngües que também obtiveram resultados satisfatórios nos testes de memória, não apresentaram o mesmo sucesso dos bilíngües. Só o item memória não garante a eficácia dessa fase. O que torna possível presumir que a memória tem papel fundamental também durante o processamento central, visto que é nessa etapa que ocorre a retomada da experiência lingüística. Tais considerações me permitem propor que os aprendizes

bilíngües são capazes de processar melhor o *input* lingüístico, porque fazem uso da memória para administrar um variado banco de dados lingüísticos fixados na mente quando expostos a experiências lingüísticas anteriores. Parece ser um método de trabalho mental muito mais baseado no inconsciente que no consciente; fruto da interação da memória com registros lingüísticos. Obviamente que o produto da terceira etapa da aptidão, onde ocorre a produção do alvo lingüístico, tem uma tendência a ser distinto entre mono e bilíngües.

Atrevo-me a concluir que tanto mono como bilíngües têm aptidão para a aprendizagem de LE. Entretanto a aptidão não está somente ligada a parte biológica do aprendiz; a aptidão se constrói e está sujeita ao aprimoramento. Ela é fruto do desenvolvimento cognitivo pela ação do meio que nos fornece experiência lingüística. É nesse aspecto que os bilíngües diferem dos monolíngües.

#### **4.2 GU, estratégias e desenvolvimento da IL**

Como é possível observar, bilíngües e monolíngües, apesar de receberem os mesmos *inputs* da LE, diferem no processamento das informações e conseqüentemente na construção das competências lingüística e comunicativa durante o desenvolvimento da IL. Além disso, enquanto que a IL dos aprendizes bilíngües está sujeita a influência de três fatores - GU , L1 e L2 - a IL dos monolíngües pode ser afetada apenas pelos dois primeiros. Assim, torna-se óbvio que os problemas lingüísticos encontrados na aprendizagem da LE, foram solucionados diferentemente, surgindo diferentes IL. Tanto monolíngües quanto bilíngües faziam planos para resolver as situações de dificuldade lingüística, mas a

diferença estava na fundamentação desse planos, que na maioria das vezes eram conectados a LM. Nos bilíngües a base era o pomerano. Nas palavras do aluno bilíngüe Laércio, quando perguntado como procedia mentalmente ao lidar com uma nova informação da LE:

***“Ah, eu vou do Inglês direto para o pomerano e depois vou para o Português. É muito mais fácil.”***

Ou ainda, na declaração de Arildo:

***“Muitas vezes a palavra eu lembro assim: eu gravo. É parecido com o pomerano, aí eu lembro. Aí quando aquela palavra aparece, leio no pensamento... essas palavras que é parecido com o pomerano, essas marcam; eu recorro ao meu dicionário mental.”***

Essas afirmações juntamente a produção involuntária, permitem sugerir que existem processos mentais inconscientes que podem estar baseados no uso da GU.

Apesar de que em muitos momentos parecia ocorrer o uso de processos mentais inconscientes, em muitos casos a estratégia que levava a solução, obtendo um resultado positivo, era incorporada a IL do aprendiz. A partir daí, uma dada estratégia parecia ser usada de forma consciente. Por exemplo, os bilíngües não

aprenderam a escrever em pomerano e os estímulos fonéticos auditivos ou ortográficos possibilitavam apenas o uso de uma estratégia baseada em imagens fonéticas. Esses aprendizes retomavam essa informação verbal armazenada na memória obtendo muitas vezes sucesso na aprendizagem. Temos como exemplo o uso dos verbos *to bring* e *to forget* associados aos respectivos no dialeto Alemão: *bringen* e “*foiet*” ou do modal *must* que também tem som similar e indica *dever* no pomerano.

Mas nem sempre as estratégias baseadas de mediadores fonéticos condicionavam vantagens para os bilíngües. Como exemplo, o uso das palavras “*who*” e “*where*”, que encontram no Alemão palavras com som semelhante mas significados contrários, dificultavam a tradução e a elaboração de perguntas na LE. E, apesar de algumas palavras apresentarem som muito semelhante e o mesmo significado, a interferência negativa também poderia aparecer na pronúncia: *can* = “*cân*” (poder em pomerano); *six* = “*sex*” (número seis em pomerano). Nesse caso, em determinados momentos do desenvolvimento da interlíngua o aprendiz bilíngüe precisava buscar a referência no Português.

Para melhor explicar como provavelmente o bilíngüe e o monolíngüe diferem no desenvolvimento da IL, sugiro a retomada da hipótese reestrutural da GU. Nessa perspectiva o aprendiz utiliza a L1 enquanto seus parâmetros são aplicáveis a LE. Num segundo momento, o aprendiz retomaria parâmetros dentro da GU quando a L1 não é suficiente para hipotetizar e a seguir reorganizaria seu sistema lingüístico. É provável que o aprendiz monolíngüe siga esses passos durante o desenvolvimento de sua IL.

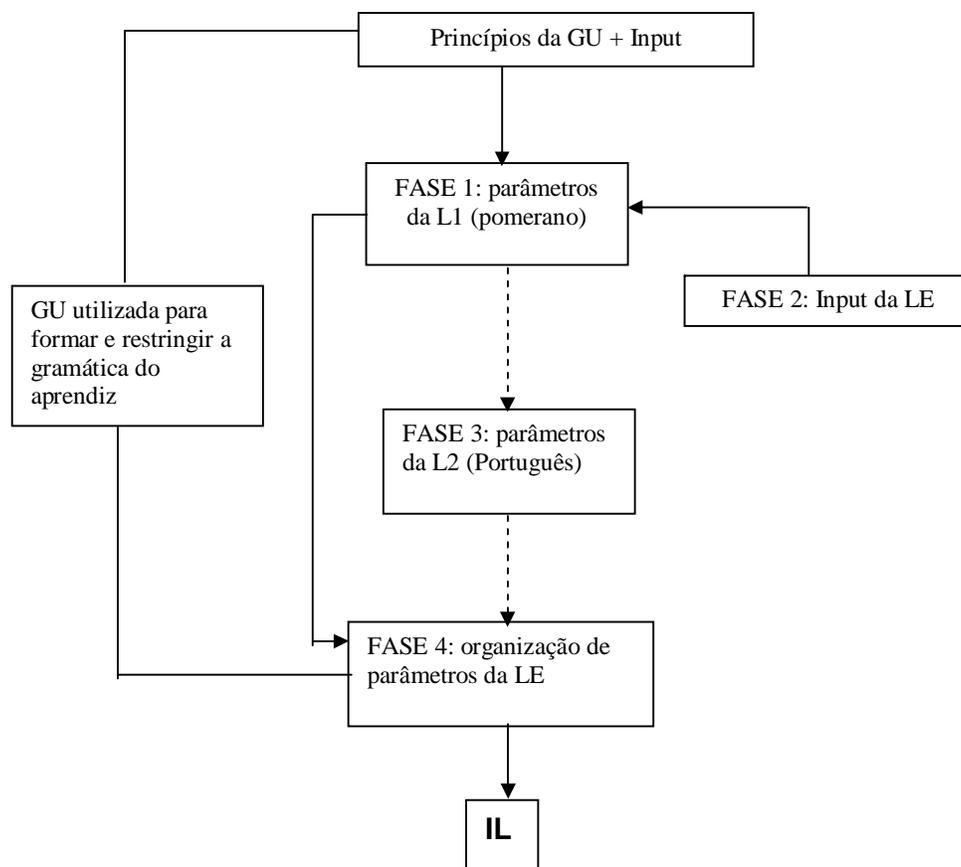
Entretanto, os dados me levam a supor que o caminho percorrido pelos bilíngües é mais complexo. O aprendiz bilíngüe faz um caminho diverso do monolíngüe.

Num primeiro momento o aprendiz bilíngüe trabalha com os parâmetros da GU característicos do pomerano e os usa sempre que forem soluções para seus problemas lingüísticos no desenvolvimento da aprendizagem da LE. Numa segunda etapa o aprendiz percebe através do *input* da LE que a utilização do parâmetro escolhido pode não ser satisfatório e recorre a uma possível terceira etapa: o uso dos parâmetros da L2, o Português. Novamente o bilíngüe se sujeita ao *input* da LE e finalmente passa para uma última etapa, na qual reorganiza os parâmetros e reestrutura sua IL.

As capacidades do bilíngüe de retomar, ora os parâmetros do pomerano, ora os parâmetros do português e utilizá-los na construção da IL, podem ser, em parte, responsáveis pela aptidão do bilíngüe para a aprendizagem de uma LE. Consequentemente, tal aperfeiçoamento da aptidão pode atingir a construção das competências lingüística e comunicativa do aprendiz.

Acompanhe o esquema na página seguinte:

Fig 6 – Esquema explicativo do possível processo mental dos bilíngües na aquisição da LE



### **4.3 MOTIVAÇÃO – Um coadjuvante da aptidão**

Embora os testes e a performance dos alunos demonstrarem que o aprimoramento da aptidão pode ser um fator relevante na construção das competências lingüística e comunicativa, é possível também perceber que a motivação tem um poder expressivo sobre a aprendizagem de uma dada LE.

Para tal basta uma análise do comportamento dos participantes no curso fundamentada na visão cognitivista de Williams e Burden. Nos primeiros encontros havia um grupo de 27 alunos, divididos entre mono e bilíngües. Todos esses estudantes teriam apresentado as duas etapas características de uma motivação inicial, isto é, por algum motivo se interessaram pelo curso e decidiram fazê-lo. Essas duas primeiras fases, nas quais, respectivamente, existe um fator interno motivador e a decisão de agir, não garantiram a permanência de muitos alunos, o que implicaria na ausência de uma posterior motivação sustentacional.

Lembrando que esse tipo de motivação representa a persistência na atividade, e que é influenciado pelos fatores externos, muitas poderiam ter sido as variáveis nesse caso.

Um dos principais pontos a se considerar é a maneira como a maioria dos bilíngües se portava durante as aulas. Esses alunos, como comentei anteriormente, eram rápidos, participativos e desinibidos. Tal comportamento parece ter gerado duas conseqüências significativas. Primeiramente, como esse grupo se sentia bastante a vontade, terminavam dominando a aula e isso causava ansiedade nos monolíngües, que apresentavam cautela na participação.

A segunda implicação estaria ligada à minha pessoa que, como professora, me sentia atraída pelo entusiasmo que os bilíngües em geral mostravam. Questiono se teria proporcionado a atenção devida aos demais alunos. Talvez esses precisassem de um tempo maior para assimilarem informações a que estavam expostos. Esse meu comportamento, juntamente com a atuação de um dado número bilíngües, teria colaborado para se sentirem em desvantagem e provavelmente teria afetado a motivação sustentacional de um grande número de alunos.

Os dados recolhidos com o grupo que permaneceu até o final do curso demonstraram que fatores relativos a parte pedagógica também influenciaram na motivação sustentacional. As aulas eram variadas, ausência de notas, os conteúdos eram inseridos de acordo com a necessidade, os alunos muitas vezes decidiam qual atividade deveria ser desenvolvida e não havia controle de frequência, caracterizando um trabalho baseado na liberdade com responsabilidade.

Os questionamentos orais feitos no decorrer do curso sobre o que os motivava para permanecer no curso e/ou o que estavam achando do mesmo, confirmam que esse tipo de prática pedagógica certamente atraia os alunos, como podemos concluir através de suas declarações, tais como:

***“As aulas são melhores do que eu esperava...”*** - Eberson, em 10/07/98

***“As aulas são dinâmicas. Me empolguei para ler e assistir programas em Inglês.”*** - Susane, em 10/07/98

***“As aulas são diferentes...”*** – Fabiane, em 10/07/98

**“As aulas são boas.”** - Marcus, em 10/07/98

**“...são aulas que motivam.”** – Mara Denise, em 10/07/98

**“Meus colegas perguntam como é que eu consigo ter vontade de vir às aulas. O cara chega cansado, louco prá ir prá casa... Aí eu disse prá eles que as aulas são tão legais, tão leves que a gente até se distrai e gosta.”** - Arildo, em 4/06/98

**“A gente vinha aqui sem obrigação. Vem porque gosta...”**- Laércio, em 24/09/98

**“A gente podia brincar.”** - Leandro, em 24/09/98

Outras declarações, além de sugerirem que o ambiente deve ser propício para o desenvolvimento da motivação, permitem crer que a própria aprendizagem pode ser também um fator relevante para a motivação sustentacional do aprendiz.

Exemplificando:

**“...muitos ficam estudando 2, 3, 4 anos e sabem muito menos que eu.”** – Jonas, em 10/07/98

**“Eu tenho uma colega que já é até formada em Inglês.....Eu tava conversando com ela e vi que sabia tanto quanto ela. Aí eu pensei: como é que em alguns meses aprendi tanto?”** – Fabiane, em 4/06/98

**“No começo pensei: acho que não vou aprender nada. Tudo bem, faço número... Fiz o supletivo e passei.”** – Arildo, em 4/06/98

**“Outra coisa que eu acho importante. A gente não tava aqui por obrigação, a gente tava porque a gente queria aprender...”** – Arildo, em 24/09/98

Certamente, o entusiasmo estimulou a autoconfiança do pequeno grupo de alunos que acompanhei durante todo o curso. Por outro lado, dados coletados pela observação na sala de aula e através de um pequeno bloco de perguntas anexadas ao teste de memória, me permitem afirmar que esse envolvimento com a aprendizagem da LE não estava cercado só de sentimentos positivos.

Na verdade, alguns alunos bilíngües mostraram certo grau de ansiedade. Cito como exemplos Arildo e Ebersson, que ficavam visivelmente tensos quando eram requisitados pela professora ou ainda quando realizavam uma atividade de audição. Quanto aos monolíngües Kelly e Ângela, por exemplo, tinham raras participações, mesmo quando requisitadas. O nível de ansiedade se traduzia em tensão, parecendo ainda maior.

Comparando bilíngües e monolíngües, nesses últimos a ansiedade perturbava o desempenho, enquanto que os bilíngües conseguiam lidar com esse sentimento de maneira curiosa. De certa forma, os dados registrados estabelecem uma relação entre a motivação e esses dois tipos verificáveis de comportamento, que é eficazmente exposta por Goleman (1995). De acordo com o autor, a ansiedade pode interferir negativa ou positivamente na motivação. A ansiedade que tem como efeitos a preocupação ou angústia, pode prejudicar a motivação, uma vez que esses sentimentos interferem na atividade intelectual e prejudicam a aprendizagem do aluno, desmotivando-o para tal. O contrário pode acontecer quando a ansiedade se apresenta num nível satisfatório, gerando euforia e descontração. Esse estado de espírito favorece a associação de idéias, ajudando o

aprendiz a atingir seu objetivo. Nesse caso o papel da ansiedade é positivo, aumentando a motivação.

As considerações feitas a partir dos dados coletados podem reconhecer a motivação como uma vantagem emocional. Sendo assim, um aluno bilíngüe desmotivado mesmo que comprovadamente tenha aptidão favorecida, pode apresentar um resultado ruim, enquanto que um aluno monolíngüe bastante motivado pode alcançar resultados tão satisfatórios na aquisição de LE quanto um aluno bilíngüe. A diferença entre ambos se encontrará apenas na rapidez ou facilidade com que as novas informações são dominadas. Afinal, como Goleman (1995, p. 93) sugere “... *elas (nossas emoções) definem os limites de nosso poder de usar nossas capacidades mentais inatas...*”

Concluindo, parece que a presença da aptidão por si só não garante uma boa aprendizagem. No processo de ensino-aprendizagem de uma LE a motivação pode ser um coadjuvante da aptidão, garantindo ou não o sucesso do aprendiz.

## 5. CONCLUSÃO

Nesse capítulo final retomo as questões expostas no início do trabalho, propondo prováveis respostas a partir do estudo da construção das competências lingüística e comunicativa de falantes monolíngües do Português e bilíngües do Português/Alemão, tema central dessa pesquisa.

Abordando estudos da IL numa perspectiva cognitivista baseada no planejamento e execução do comportamento intelectual, o qual envolve a realização de estratégias através de processos mentais e relacionando-os com o desenvolvimento intelectual (cognitivo) dos bilíngües, sugeri no capítulo anterior que aí poderia se encontrar uma possível explicação para a diferença na construção das competências lingüística e comunicativa de monolíngües e bilíngües. De acordo com tal suposição, essa distinção entre os aprendizes seria responsável pela possibilidade de ocorrer um aprimoramento da aptidão para a aprendizagem da LE nos bilíngües.

Ao propor como provavelmente a mente de bilíngües trabalha com o alvo lingüístico durante a aprendizagem de LE, acredito proporcionar um melhor entendimento também da mente dos monolíngües que vivenciam a mesma situação.

Na verdade a predisposição biopsicológica para aprender línguas está presente em todo ser humano desde o nascimento, tanto que um bebê normal está apto a adquirir qualquer língua sem problema algum. Porém, no que diz respeito à linguagem, não estamos limitados a traços hereditários. Além de um determinante biológico da aquisição da linguagem, o ambiente em que vivemos tem um papel relevante sobre nossa mente e corpo.

Aprendizes bilíngües foram expostos a repetidos *inputs* em dois códigos durante a infância, período da vida em que o cérebro tem grande plasticidade, o que determinou rotas neuronais duradouras. Toda vez que um aprendiz bilíngüe é apresentado a um item lingüístico na língua alvo, a memória é ativada e essas rotas neuronais são retomadas a fim de agilizar o processamento da nova informação, o que justificaria o aperfeiçoamento da habilidade lingüística desses indivíduos. Podemos então concluir, que o processamento do conhecimento lingüístico se dá de forma vantajosa naqueles que dominam mais de um código, permitindo pressupor que esses apresentariam uma maior facilidade na aprendizagem de uma LE.

Ao defender a idéia de que por isso os bilíngües têm uma maior aptidão, não percebo nenhuma atitude preconceituosa ou anti-democrática, apenas optei por esse princípio para justificar que o fato de sermos um povo essencialmente monolíngüe não é a causa dos resultados negativos alcançados no ensino de LE no Brasil. Como podemos perceber, as falhas no ensino de LE não estão diretamente ligadas aos aprendizes.

As considerações feitas até aqui, permitem, sim, reconhecer que o problema está na maneira como se exerce o ensino de LE em nosso país. Talvez porque os projetos educacionais nessa área praticados até então nunca se

preocuparam em garantir a todas as crianças o mínimo necessário para o pleno desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. De acordo com as questões discutidas no presente estudo, vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem de LE precisam ser reavaliados, tais como: a formação de professores; a carga horária utilizada para o ensino da língua estrangeira; a utilização de recursos variados dentro de uma metodologia que, além de inovadora e atraente, desenvolva as aptidões. O que vai ao encontro da proposta dos novos parâmetros curriculares nacionais (PCNs), que felizmente consideram esses pontos do processo educacional de línguas estrangeiras no Brasil.

Entretanto, sob meu ponto de vista, apesar dos PCNs nacionais mencionarem a necessidade de trabalhar as línguas de forma interdisciplinar e contextualizada e de considerarem que as competências lingüística e comunicativa devem ser desenvolvidas a fim de assegurar o domínio da LE pelo aprendiz, uma falha ainda persiste: o tempo em que se deve dar o desenvolvimento dessas competências. Talvez seja ousadia de minha parte supor que aí se encontra a importância desse trabalho. Penso que as constatações obtidas através desse estudo possam servir de indicadores para novas propostas no Ensino de LE no Brasil, considerando que as implicações pedagógicas me parecem bastante significativas. Dentre elas está a questão da avaliação em LE, pois, avaliar de maneira uniforme e previsível as performances de crianças sem considerar as diferenças cognitivas existentes entre os alunos pode ser um erro fatal.

Sabemos que quase a totalidade de nossos aprendizes não domina uma LE mesmo que a ela sejam expostos, mas isso não indica que tiveram suas habilidades mentais e/ou emocionais afetadas. Apenas a exploração dessas

habilidades não ocorreu da forma e no tempo apropriado. Quanto ao aspecto emocional, essa prática inadequada que caracteriza o ensino de LE, influenciou de certo modo a motivação de nossos aprendizes, sendo ponto de partida de crenças variadas, desde pedagógicas até sociais (ensinar LE nas escolas é inútil, somente as escolas especializadas conseguem bons resultados, a aprendizagem de LE é um privilégio de estudantes de nível social mais elevado...).

É imprescindível reconhecer que nas escolas públicas e ainda em algumas escolas particulares encontram-se na mesma sala de aula alunos que têm experiências lingüísticas diversas. Geralmente, alunos que gozam de uma situação financeira razoável, já foram ou estão sendo expostos à aprendizagem de LE em institutos especializados, enquanto que outros não tiveram ou não têm essa experiência. Esses últimos estão em desvantagem cognitiva, pois como já mencionei qualquer produto de uma atividade mental anterior interfere na aprendizagem. Assim uma nota ou resultado negativo quando atribuído a esses estudantes, podem ter um efeito traumatizante, como o medo, a ansiedade e a desmotivação. Nesse caso pode ocorrer uma desastrosa interferência na aprendizagem da LE, uma vez que a crença de que nem todos os alunos têm aptidão para a aprendizagem de uma nova língua pode estar sendo estimulada.

Demonstrar que a relevância não está no fato de ser bilíngüe, mas sim está ligada ao desenvolvimento cognitivo dos bilíngües por terem passado por uma experiência lingüística durante a infância, colabora para a premissa de que se o ensino de LE ocorresse desde os primeiros anos do ensino fundamental e durante todo o tempo de escolaridade, a aquisição de uma dada LE poderia ser facilitada. Afinal, o conhecimento lingüístico surge da experiência com a linguagem e,

obviamente, diferentes experiências levam a diferentes conhecimentos. Reconhecer que tudo aquilo que se vivencia na infância molda o cérebro e pode ser aprimorado durante o nosso crescimento é fundamental para qualquer proposta pedagógica que busque o sucesso do aprendiz.

Parece-me que a solução para esse impasse remete a necessidade de criar oportunidades para o desenvolvimento dos componentes da aptidão em todos os alunos, atendendo as diferenças individuais. Dessa forma, quando as escolas adotarem uma atitude democrática, oferecendo a todos os alunos o mesmo ponto de partida, isto é, desenvolvendo o ensino de LE desde as séries iniciais, a avaliação fundamentada nas competências lingüística e comunicativa dos aprendizes será realmente justa.

Contudo, seria ingenuidade de minha parte pensar que a tarefa de transformar o ensino de LE está a cargo somente dos professores e das instituições escolares. O professor, o verdadeiro intermediador das intenções educacionais, nada poderá fazer se não encontrar respaldo no campo político-educacional. É indispensável fornecer um plano que propicie a formação continuada dos professores que atuam na área de LE, qualificando-os para um trabalho eficiente dentro da perspectiva adotada pela nova Lei de Diretrizes e Bases; bem como promover a melhoria das condições salariais a fim de incentivar o interesse desses profissionais.

Finalmente, como em todo estudo científico, nada está acabado e existiram obstáculos que de certa forma dificultaram a presente pesquisa. Expor essas limitações é de extrema importância para que se tenha a medida exata da contribuição dos resultados para a lingüística e também porque pode servir de

sinalizador para mais pesquisas que podem ser feitas na área da sala de aula. Primeiramente houve uma grande dificuldade em encontrar subsídios bibliográficos relativos aos testes de aptidão. Quanto ao teste que envolvia o item “memória”, questiono se os resultados seriam diferentes se este fosse realizado com palavras em Inglês. Teria isso influenciado na memória dos bilíngües? Além disso penso que um número maior de testes envolvendo a memória deveriam ter sido aplicados, sendo que essa, como apontei anteriormente, me parece o ponto-chave do aspecto cognitivo da aptidão para a aprendizagem de LE, refletindo posteriormente na construção das competências lingüística e comunicativa. Um segundo ponto vulnerável foi verificar o tipo de motivação do aprendiz através dos testes. A identificação do tipo de motivação parece mais eficiente quando se recorre ao comportamento observável do aprendiz. Um terceiro e último aspecto a ser comentado diz respeito à necessidade de tempo integral para desenvolver esse tipo de trabalho científico. O estudo desenvolvido exigiu o constante deslocamento da pesquisadora em busca de dados empíricos que deveriam ser analisados através da abordagem de um conjunto de teorias que têm sido estudadas individualmente, o que implicou muitas leituras para um profundo entendimento de como as informações poderiam se complementar e, conseqüentemente, levar a uma análise correta dos registros obtidos.

Contudo, apreciar a lingüística no campo das ciências naturais, não só satisfaz, pelo menos parcialmente, minhas curiosidades de bióloga e professora de LE, mas também mostrou que apesar de toda disciplina ter sua especificidade, pode ser explorada dentro da interdisciplinaridade. Acredito que muitas respostas ainda serão encontradas nas interfaces da lingüística, considerando que é uma tendência

mundial estudiosos e pesquisadores ultrapassarem as tênues fronteiras que dividem as ciências a fim de contribuírem para a evolução do conhecimento humano.

## BIBLIOGRAFIA

- BOHN, H.I. Linguística aplicada In: BOHN, H. I. e VANDRESSEN, P.(orgs.). *Tópicos de lingüística aplicada*. Florianópolis : UFSC, 1988. p.11-39.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, *Parâmetros Curriculares Nacionais* , 1998.
- BROWN, G.;MALMKJAER, K. ; WILLIAMS, J. *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- COOK, V. *Linguistics and second language acquisition*. London : Macmilla,1993.
- CUMMINS, J. ; SWAIN, M.. *Bilingualism in Education*. New York : Longman, 1989.
- ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 1997.
- FÆRCH, C. ; KASPER, G. *Strategies in interlanguage communication*. New York : Longman, 1989.
- FLYNN, S. ; O'NEIL, W. *Linguistic theory in second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 1988.
- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. São Paulo : Objetiva, 1995.
- HARDING, E. ; RILEY, P. *The bilingual family : a handbook for parents*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- HARLEY, B. et al. *The development of second language proficiency*. New york : Cambridge University Press, 1990.

- LADO, R. *Language Testing – The construction and use of foreign language tests*. Londres : Longman , 1972. LARSEN-FREEMAN, D. ; LONG, M. *An introduction to second language acquisition research*. New York : Longman, 1991.
- LIGHTBOWN, P ; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- MOTA, M. B. *Measures of working memory capacity and L2 oral fluency*. Texto não publicado – monografia, UFSC, 1998.
- OBLER, L. K. ; GJERLOW, K. *Language and the brain*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- PATROCÍNIO, E. M. F. Uma releitura do conceito de competência comunicativa. *Trabalhos de lingüística aplicada*. SP, Campinas, n.26, p.17-35, jul ./dez. 1995.
- PINKER, S. *The Language instinct*. New York : Willian Morrow and Company, Inc. , 1994.
- RAMIREZ, A. G. *Creating contexts for second language acquisition : theory and methods*. New York : Longman Publishers, 1995.
- RICHARD-AMATO, P. A. *Making it happen : interaction in the second language classroom* . New York : Longman, 1988.
- SCLIAR-CABRAL, I. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e aprendizagem sistemática das segundas línguas. In: BOHN, H. I. e VANDRESSEN, P. (Orgs.) *Tópicos de llingüística aplicada*. Florianópolis : UFSC, 1988. p.40-49.
- HARWOOD SMITH, M. S. *Second language learning : theoretical foundations*. New York : Longman, 1994.
- SINGLETON, D. *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999.

SKEHAN, P. *Individual differences in second language learning*. London : Edward Arnold, 1989.

\_\_\_\_\_. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente* São Paulo : Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

WILLIAMS, M. ; BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers : a social constructivist approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.

## **ANEXOS**



... cont.

*Estou aprendendo Inglês porque...*

17. aprendo melhor em aula quando a professora me dá leituras ..
18. aprendo melhor quando trabalho sozinho .....
19. entendo melhor quando dramatizo em aula .....
20. aprendo melhor em aula quando escuto alguém .....
21. adoro trabalhar dirigido por 2 ou 3 colegas .....
22. quando construo alguma coisa, lembro melhor do que aprendi
23. prefiro estudar com outros .....
24. aprendo melhor lendo do que escutando alguém .....
25. adoro fazer alguma coisa para um projeto de aula .....
26. aprendo melhor em aula quando participo de atividades que envolvem narração .....
27. em aula, trabalho melhor quando trabalho sozinho .....
28. prefiro fazer projetos sozinho .....
29. aprendo melhor lendo os textos do que escutando as leituras .
30. prefiro trabalhar sozinho .....

NI	PI	MI	EM

**FONTE:** Adapted from "The Learning Style Preferences of ESL Students", de J. M. Reid, 1987.

Considere as seguintes razões para estudar Inglês e responda segundo a legenda:

**NI** = não importante

**PI** = pouco importante

**MI** = moderadamente importante

**EM** = extremamente importante

*Estou aprendendo Inglês porque...*

1. quero falar Inglês quando viajar para países de língua inglesa ..
2. preciso estudar uma língua estrangeira como exigência para minha especialização .....
3. quero ser capaz de conversar com falantes de Inglês nos EUA .
4. estou interessado na cultura, história ou literatura inglesa .....
5. isso pode me ajudar em minha futura carreira .....
6. preciso disso para estudar no exterior .....
7. sinto isso como um desafio mental e promove um exercício da mente .....
8. quero ser capaz de usar o idioma com meus amigos falantes de Inglês .....
9. preciso preencher o pré-requisito de língua estrangeira na universidade .....
10. estou interessado na minha herança/legado Inglês .....
11. penso que isso vai me fazer entender melhor a gramática inglesa .....
12. sinto que as aulas são menos exigentes que outros cursos de Inglês .....
13. quero ser capaz de falar outras línguas além do Português .....

NI	PI	MI	EM

Cont. ...

Cont. ...

*Estou aprendendo Inglês porque...*

- 14. quero aprender uma outra cultura para entender o mundo melhor .....
- 15. isso pode me tornar mais qualificado para encontrar um emprego .....
- 16. quero me comunicar com meus parentes em Inglês .....
- 17. estudar uma língua estrangeira é parte de uma educação integral .....
- 18. acho Inglês uma língua importante no mundo .....

NI	PI	MI	EM

**FONTE:** "Language Learn Motivation : A descriptive and Casual Analysis" by Christopher M. Ely, 1986. *Modern Language Journal*, 70, pp. 34-35.

**Quanto aos falantes nativos de Inglês, esses podem ser considerados pessoas...:**

interessantes \_\_\_\_\_ desinteressantes  
honestas \_\_\_\_\_ desonestas  
amigáveis \_\_\_\_\_ não amigáveis  
amáveis \_\_\_\_\_ não amáveis

**Considero estudar Inglês:**

\_\_\_\_\_ muito interessante  
\_\_\_\_\_ interessante  
\_\_\_\_\_ não mais interessante do que outras matérias  
\_\_\_\_\_ nem um pouco interessante

**Penso que estudar Inglês nesse ano será:**

monótono \_\_\_\_\_ excitante  
difícil \_\_\_\_\_ fácil  
desorganizado \_\_\_\_\_ organizado  
desencorajador \_\_\_\_\_ estimulante

**O que eu aprecio em aprender em Inglês:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**O que eu não aprecio em aprender Inglês:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ANEXO 2

### TESTES DE SENSIBILIDADE FONÉTICA –

**Curso de Inglês**

**Professora : Fernanda Antonilo Hammes de Carvalho**

**Aluno(a):** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

**TESTE 1** - Após a audição das palavras assinale **MESMA (M)** caso escute a mesma palavra duas vezes e, **DIFERENTE (D)** se escutares duas palavras diferentes:

- |                         |             |
|-------------------------|-------------|
| 1. sleep - slip (pausa) | 1. (M) (D)  |
| 2. jeep – gyp (pausa)   | 2. (M) (D)  |
| 3. heat – heat          | 3. (M) (D)  |
| 4. beat – bit           | 4. (M) (D)  |
| 5. rid – read           | 5. (M) (D)  |
| 6. lip – lip            | 6. (M) (D)  |
| 7. neat –seat           | 7. (M) (D)  |
| 8. mill – mill          | 8. (M) (D)  |
| 9. loaf – loath         | 9. (M) (D)  |
| 10. ship – sheep        | 10. (M) (D) |

**TESTE 2** – Após a leitura da seqüência de três palavras indique através dos números que palavras são iguais. Caso não ocorra pelo menos duas palavras iguais, indique zero (0):

- |        |        |         |     |     |     |     |
|--------|--------|---------|-----|-----|-----|-----|
| 1.cat  | 2. Cat | 3. Cot  | (1) | (2) | (3) | (0) |
| 1.run  | 2.sun  | 3. run  | (1) | (2) | (3) | (0) |
| 1.last | 2.last | 3.least | (1) | (2) | (3) | (0) |

1.beast	2.best	3.best	(1)	(2)	(3)	(0)
1.pair	2.fair	3.chair	(1)	(2)	(3)	(0)
1.bathing	2. Lathing	3. Lathing	(1)	(2)	(3)	(0)
1.third	2. Bird	3. Bird	(1)	(2)	(3)	(0)
1.father	2.farther	3. Father	(1)	(2)	(3)	(0)
1. butter	2. Botter	3.botter	(1)	(2)	(3)	(0)
1. feather	2. Leather	3. Weather	(1)	(2)	(3)	(0)

**TESTE 3** – Após ouvir a palavra indique a palavra escrita correspondente:

1. pan	a) pan	b) pin	c) pen	d) n.d.a.
2. watching	b) washing	b) watching	c) waxing	d) n.d.a.
3. speak	a) slick	b) speech	c) speak	d) n.d.a.
4. sheep	a) sheep	b) ship	c) jeep	c) n.d.a.
5. way	a) bay	b) say	d) way	d) n.d.a.
6. think	a) link	b) fink	d) think	d) n.d.a.
7. eat	a) eat	b) it	c) yet	d) n.d.a.
8. put	a) but	b) bat	c) pat	d) n.d.a.
9. mass	a) pass	b) mass	c) bass	d) n.d.a.
10. beer	a) near	b) bear	c) beer	d) n.d.a.

**TESTE 4** – Após a leitura da palavra, escolha o segmento que completa a palavra:

Teeth	___eeth (t) (d)
Fish	fi_____ (ch) (sh)
Bed	b__d (a) (e)
Dead	d____d (a) (ea)
Book	b____k (oo) (u)
Chair	ch____r (ee) (air)
Rubbed	r____bbed (u) (o)
Leaf	lea___e (f) (v)
Thing	____ing (f) (th)
High	____igh (h) ®

**OBS: os alunos apenas recebem as alternativas.**

## ANEXO 3

### TESTES DE SENSIBILIDADE GRAMATICAL –

#### TESTE 1

**Curso de Inglês**

**Professora: Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho**

**Aluno(a):** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

Identifica as frases que apresentam erros na sua estruturação:

- ( ) Susan are my best friend. / concordância
- ( ) I not am a good student. / ordenação
- ( ) Carol can speak English.
- ( ) When are you from? / lexical
- ( ) Are they happy today?
- ( ) I don't can understand English. / negação (morfologia)
- ( ) She like to play tennis. / concordância
- ( ) Her name is Susana and he is nice. / pronominalização (morfologia)
- ( ) There are four boys here.
- ( ) I have ten years old. / lexical
- ( ) My brother does not study .
- ( ) Brasil is a country beautiful. / ordenação
- ( ) Who is that man?
- ( ) You are intelligents students. / plural (morfologia)
- ( ) Bety loves Ted and she loves he. / pronominalização (morfologia)
- ( ) They don't will help you. / negação (morfologia)
- ( ) Is there a bank near here?

( ) Peter and Paul work hard.

( ) There is not no student at school. / negação (morfologia)

( ) Those man are bad. / plural (morfologia)

**TESTE 2** - Algumas palavras são oferecidas ao aluno a fim de que o mesmo complete o texto. Nem todas as palavras são utilizadas.

**Curso de Inglês**

**Professora Fernanda Antonilo Hammes de Carvalho**

**Aluno(a):** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

"I have \_\_\_\_\_ very \_\_\_\_\_ friend. \_\_\_\_\_ name is Pablo and \_\_\_\_\_ studies hard \_\_\_\_\_. Pablo always gets good results because he \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ student. He \_\_\_\_\_ have time to work.

We like \_\_\_\_\_ go out together. If we have \_\_\_\_\_, we \_\_\_\_\_ travel on vacations next year. It will \_\_\_\_\_ great!

I like him very much \_\_\_\_\_ he is \_\_\_\_\_ best friend!"

**everyday / he/ is / a / dedicated / doesn't / not / in / of/ bad / will / his / nice / my /and / to / she / her / money / are / be**



## ANEXO 4

### TESTES DE HABILIDADE INDUTIVA -

**TESTE 1** - O professor faz a leitura de uma seqüência de frases, sendo que existe um intervalo de tempo entre as mesmas. É de extrema importância a entonação dada no momento da leitura. O aluno utiliza o intervalo para marcar a alternativa correspondente que melhor completa a frase.

**Curso de Inglês**

**Professora: Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho**

**Aluno(a):** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

Professor:

Aluno:

Her house was painted by Ted.

O que foi pintado?

- A . a casa de Ted
- B. a casa dela
- C. a casa dela e a casa de Ted.

Can I help you?

Ele está:

- A . pedindo ajuda
- B . oferecendo ajuda
- C . apenas perguntando

She was not walking fast

Ela :

- A. caminhava lentamente
- B. estava parada
- C. caminhava rápido

Did you study?

Ele pergunta se:

- A. estudarei
- B. estudo
- C. estudei

She doesn't work everyday

Ele diz que ela:

- A. não trabalha
- B. trabalha diariamente
- C. nunca trabalhou

You are good students.

Quem é bom estudante?

- A. eu
- B. você
- C. nós

Where are you from?

Ele pergunta sobre:

- A. meu endereço
- B. minha origem
- C. meu nome

They are washing the window.

Isto significa que eles estão:

- A. lavando a janela
- B. olhando na janela
- C. olhando para janela

Some of you are boys.

Isto significa que:

- A. todos somos meninos
- B. existem algumas meninas
- C. nenhum de nós é menino

She speaks english very well!

Ele está:

- A. elogiando
- B. ordenando
- C. xingando

**TESTE 2** – Trata-se de duas interpretações de texto. O aluno deverá ser capaz de realizar inferências.

***Curso de Inglês***

***Professora Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho***

***Aluno(a):*** \_\_\_\_\_ ***Data:*** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**ABOUT THE TEXT:**

**1-4 CHOOSE THE ALTERNATIVE:**

De acordo com o texto, "North" envolve os:

- a) países da América do Norte
- b) países mais desenvolvidos
- c) estados nordestinos do Brasil
- d) n.d.a.

É incorreto afirmar que:

- a) cada espécie, animal ou vegetal, faz parte da biodiversidade
- b) os países do hemisfério norte são ricos mas pobres em biodiversidade
- c) a biodiversidade envolve recursos naturais infinitos
- d) n.d.a.

"IT" (linha 3), substitui:

- a) diseases
- b) biodiversity
- c) species
- d) n.d.a.

"They" (linha 6), refere-se a:

- a) developed nations
- b) poor nations
- c) nations
- d) n.d.a.

**5. ANSWER IN ENGLISH: "How can we promote a sustainable development?"**

**6-10 MATCH:**

- 1. Earth ( ) needs to help in the protection of the planet
- 2. All mankind ( ) we can find substances that treat several diseases
- 3. In South ( ) because we have to fight pollution in all its forms
- 4. Resources ( ) belongs to everybody
- 5. There is much to do ( ) can not be extracted
- ( ) must not be exhausted

**ABOUT THE TEXT:**

**11-12** TAKE FROM THE TEXT A SENTENCE (or more) THAT SHOWS IT:

- a) homens e animais dependem indiretamente do solo
- b) o homem não tem noção do valor do solo

**13-17** UNDERLINE ACCORDING TO THE TEXT:

Plants need (mineral elements / food) to produce their own energy.

There is (no / some) other resource as important as soil.

We must (put an end to / fight for) the soil's preservation.

There won't be (any / no) life without soil.

To men gold and silver (are / aren't) more important than soil.

**18-19** THE PRONOUNS REFER TO:

Them (linha 3) \_\_\_\_\_

It (linha 5) \_\_\_\_\_

**20** MUST indica \_\_\_\_\_

## **Anexo 5**

**TESTE DE MEMÓRIA** – o aluno é exposto a dois blocos de duas, três, quatro, cinco e seis palavras em português. Após a audição de cada bloco o aluno deve escrever uma frase com cada palavra contida no mesmo.

OBS: Após a realização do teste os alunos preencheram dois quadros contendo questões referentes a motivação e ansiedade.

**CURSO DE INGLÊS**

**Professora: Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho**

**Aluno(a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_**









