

A influência de traços de personalidade no silêncio de alunos de língua inglesa de nível avançado

The influence of personality traits on the silence of advanced level English language students

Fabiano Bernardes de Toledo *

RESUMO: O foco deste trabalho está voltado para a investigação de traços de personalidade que possam estar relacionados ao silêncio (em sala de aula) de alunos de língua inglesa de nível avançado. De acordo com o conceito de "silent period" (período silencioso) de Krashen, é natural que alunos no início do processo de aprendizagem de uma nova língua vivenciem um período no qual permaneçam em silêncio, apenas recebendo insumo linguístico, até que tenham adquirido certo conhecimento e a confiança necessária para começarem a falar. Alguns alunos, no entanto, tendem a permanecer em silêncio durante as aulas, mesmo já em estágios mais avançados de estudos da língua. Focalizamos, em nossa análise, a atuação desses alunos. O trabalho baseia-se em estudos sobre traços de personalidade envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas realizados por Brown (2000), Ellis (1996), entre outros. A metodologia da pesquisa envolve entrevistas, notas de campo, questionários, autoavaliação retrospectiva de aprendizes e gravações em áudio e vídeo com alunos de duas turmas de nível intermediário-avançado e três turmas de nível avançado em um instituto privado de idiomas. O objetivo é identificar e discutir possíveis motivos que levam alguns desses alunos a não interagir em sala de aula. Por meio deste estudo, constatamos, por exemplo, que um traço de personalidade como a introversão pode fazer com que alguns alunos prefiram o aprendizado individual – e o contato com o livro didático – ao trabalho com os colegas de classe. Ao propormos atividades em duplas, objetivando a prática oral da língua-alvo, esses alunos tendem a falar o mínimo possível, voltando, em seguida, sua atenção para o livro ou caderno, enquanto outros continuam a interagir.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem. Diferenças individuais. Produção oral. Período silencioso. Níveis avançados de estudo.

ABSTRACT: The aim of this work is to investigate personality traits that could be related to the silence (in the classroom) of students of English as a foreign language at advanced levels of study. According to Krashen's "silent period" concept, it is natural

* Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de São Carlos (2004) e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (2010). Atualmente é professor de Língua Inglesa da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Cornélio Procópio e também é professor de inglês online pelo Instituto de Idiomas Yázigi. E-mail: franktoledo@gmail.com

that students at the beginning of the learning process of a new language go through a period in which they remain silent, just receiving linguistic input, until they have acquired some knowledge and the necessary confidence to start talking. Some students, however, tend to remain silent in class, even at higher levels of language study. In this investigation, we focus on how these students act in class. This work is based on studies about personality traits involved in the language teaching and learning process carried out by Brown (2000), Ellis (1996), among others. The methodology of the research involves interviews, field notes, questionnaires, student's retrospective self-evaluation, and audio and video recordings with students from two intermediate-advanced level groups and three advanced level groups of a private language institute. The goal is to identify and discuss possible factors that contribute to the lack of oral participation of these students in class, as well as their beliefs regarding the foreign language teaching and learning process, especially as it is related to oral practice. Through this work we verified, for example, that a personality trait like introversion may lead some students to prefer individual work – and contact with the textbook – to working with their classmates. When they are asked to work in pairs, in order to practice the target language, these students tend to speak as little as possible, focusing their attention on the book or notebook, while others are still interacting.

KEY-WORDS: Language teaching and learning. Individual differences. Oral production. Silent period. Advanced levels of study.

Introdução

Devido ao destaque da língua inglesa no cenário mundial – advindo, principalmente, da força política e econômica dos Estados Unidos – e ao enfoque dado essencialmente à leitura na educação básica pública, a procura por institutos privados de idiomas tem sido intensa (TOLEDO, 2010). Grande parte desses institutos, atualmente, apontam a abordagem comunicativa como pressuposto teórico e princípio norteador de suas práticas. Assim, eles optam por uma organização estrutural de sala de aula na qual, ao invés do modelo tradicional de disposição das carteiras em fileiras, encontrado nas escolas de níveis fundamental e médio, o arranjo privilegia uma disposição em formato semicircular ou circular. No entanto, apesar desse cenário que é organizado para estimular a produção oral e o desenvolvimento de habilidades comunicativas (ALLWRIGHT, 1984, apud BARBIRATO, 2005, p. 40), alguns alunos parecem encontrar mais dificuldades do que outros em relação à prática

oral da LE, tanto na interação aluno-professor, quanto na interação aluno-aluno.

A presente pesquisa teve origem na inquietação vivenciada pelo professor-pesquisador em sala de aula (e que encontra respaldo no relato de colegas de trabalho), a partir da atuação desses aprendizes, os quais, ao invés de aproveitarem momentos oferecidos para a interação, intercalam momentos de silêncio com momentos de reduzida produção oral, enquanto outros aprendizes utilizam-se da língua-alvo para a comunicação com os demais envolvidos no contexto.

Diferenças individuais entre aprendizes de LE

A respeito das diferenças de participação entre alunos, MacIntyre et.al. (1998, p. 545) argumentam que enquanto alguns aprendizes de LE procuram a comunicação por meio da língua-alvo, mesmo possuindo conhecimento linguístico limitado, outros a evitam, apesar de apresentarem competência linguística avançada. Em outro estudo, MacIntyre et.al. (2001, p. 469) reforçam a ideia da diversidade entre alunos no que se refere à produção oral quando apontam que enquanto *alguns falam incessantemente, outros falam se um interlocutor inicia uma conversa, e outros permanecerão em silêncio o tempo que for possível.*

Ellis (1996, p. 508), por seu turno, sugere a existência de, basicamente, dois estilos de aprendizes²: o experimental/prático, voltado para a comunicação, e o analítico/reflexivo, voltado para as normas. Em relação a isso, podemos perceber certa convergência no que aponta Dias (2003, p. 113-114), quando argumenta que *a obrigatoriedade da produção oral imediata pode minar as atividades de reflexão e de considerações linguísticas, importantes*

² Sabemos, contudo, que um mesmo aprendiz pode apresentar características relacionadas a ambos os estilos propostos por Ellis (op cit.). Além disso, tendo por base a grande variedade existente entre aprendizes, seria possível pensarmos em outros tipos de classificação. No entanto, no nosso estudo, estamos interessados em características que, a partir dos dados que analisemos, se revelem predominantes na atuação de um aprendiz, podendo exercer influência na sua participação em sala de aula, notadamente em atividades de prática oral.

para os alunos reflexivos, e que a insistência no aspecto interativo pode gerar constrangimento em certos alunos.

Ainda assim, acreditamos que a interação verbal é fundamental para o aprendizado de línguas, mesmo para os alunos mais reflexivos. Afinal, esses mesmos alunos podem precisar ter desenvolvidas habilidades orais na língua inglesa quando/se forem à procura de emprego em empresas, por exemplo, nas quais parte do processo de contratação envolva entrevista oral nessa língua. Dessa forma, faz-se relevante a investigação das causas que podem inibir ou limitar essa interação e que, portanto, podem dificultar o desenvolvimento da competência oral de alguns aprendizes.

Assim, na tentativa de contribuir para um entendimento mais amplo das variáveis que atuam no processo de ensino e aprendizagem de LE no contexto de sala de aula, e que podem influenciar a produção oral dos aprendizes, a presente pesquisa tem por objetivo investigar os traços de personalidade que nos auxiliem a compreender o silêncio de alunos de língua inglesa, em níveis avançados de estudo.

Traços de Personalidade

Introversão-Extroversão

Segundo Dornyei (2005, p. 25), trata-se do “aspecto de personalidade mais pesquisado em estudos de língua”. O autor sugere que um dos motivos para tanto é o fato de haver “relações óbvias de senso comum entre extroversão e uso da língua” e aponta que pesquisas têm demonstrado que aprendizes caracteristicamente extrovertidos falam mais em sala de aula e fazem menor quantidade de pausas do que os introvertidos. Esses últimos, por outro lado, usam linguagem mais formal e com “construções gramaticais” mais elaboradas.

No entanto, houve momentos, na história das pesquisas sobre extroversão, nos quais os resultados obtidos – relacionando esse traço de

personalidade a sucesso na aprendizagem – eram considerados “insignificantes ou mistos” (DORNYEI, op. cit., p. 26). Havia, de modo geral, a expectativa de que aprendizes predominantemente extrovertidos alcançariam melhores resultados na aprendizagem da língua. Dessa forma, esperava-se que esses aprendizes pudessem responder, ao menos em parte, a uma pergunta característica em pesquisas realizadas nos anos 70, sobre qual tipo de aprendiz representaria o “bom aprendiz de línguas”.

De acordo com Dewaele e Furnham (1999, p. 520), tais expectativas existiam porque os aprendizes extrovertidos são

linguisticamente mais ativos do que os introvertidos, fora da sala de aula, aumentando, dessa forma, a quantidade de insumo linguístico (Krashen, 1985) e de produção compreensiva de linguagem (Swain, 1985, 1993), que lhes permitiria testar um maior número de hipóteses sobre a língua-alvo e, assim, adquirir a língua mais rapidamente do que os introvertidos³. Esperava-se que os primeiros contatos bem-sucedidos dos extrovertidos, na língua-alvo, fossem motivá-los adiante. Resumindo, esperava-se que os extrovertidos fossem melhores aprendizes de língua.

Porém, como dissemos anteriormente, pesquisas indicavam que não havia relação direta entre extroversão e melhores resultados na aquisição de LE/L2. Por essa razão, o estudo sobre extroversão perdeu credibilidade e os pesquisadores começaram a duvidar que pudesse haver ligação entre essa variável e qualquer forma de medida de desempenho linguístico (DEWAELE; FURNHAM, 1999, p. 520).

De acordo com Dewaele e Furnham (op. cit.), o motivo para essa perda de credibilidade pode estar relacionado a problemas de inadequação entre os instrumentos de avaliação de desempenho utilizados e a proficiência linguística global (levando-se em consideração não apenas habilidades escritas, mas também orais) dos avaliados. Para os autores, sempre que a influência do fator

³ O contexto ao qual os autores se referem diz respeito à aprendizagem de L2, e não de LE. Contudo, é possível pensarmos que ele é válido no caso desse último contexto, ou seja, que aprendizes extrovertidos sejam, no geral, “linguisticamente mais ativos do que os introvertidos” em sala de aula de inglês como LE.

extroversão era medida a partir de testes escritos, os resultados eram insatisfatórios, ou seja, não havia relação entre esse fator e melhor desempenho na aprendizagem.

Entretanto, apontam Dewaele e Furnham (op. cit.), à medida que novos instrumentos de avaliação linguística foram sendo utilizados, tornou-se possível encontrar vínculos entre extroversão e desempenho linguístico. Quando tal desempenho era avaliado levando-se em consideração habilidades comunicativas orais, os resultados começavam a mostrar que a extroversão poderia conduzir a maior sucesso na aquisição da língua. Uma das explicações, de acordo com Dewaele e Furnham (op. cit., p. 536), estaria no fato de os extrovertidos apresentarem maior probabilidade de participar de discussões e, em virtude disso, terem mais acesso a insumo linguístico compreensível e ampliarem a produção oral.

Pensando no ambiente de sala de aula de LE, podemos supor que aqueles predominantemente introvertidos tenderão a preferir a quietude, ao passo que os extrovertidos preferirão o oposto.

Na medida em que, de modo geral, o indivíduo extrovertido “precisa ter pessoas com quem conversar” e “não gosta de ler ou estudar sozinho”, enquanto o introvertido “prefere livros ao invés de pessoas” (EYSENCK, 1981, apud DEWAELE; FURNHAM, 1999, p. 513), acreditamos numa possível vantagem do primeiro em relação a esse último, no que se refere à produção oral da língua. Afinal, para o desenvolvimento de habilidades orais em uma LE, a interação com outros participantes do contexto de aprendizagem, como já dissemos neste trabalho, é fundamental.

Disposição para se comunicar

McCroskey e Richmond (1990, p. 20) argumentam que enquanto alguns indivíduos, de modo geral, apresentam disposição ou desejo de se comunicar, outros não os apresentariam, preferindo, muitas vezes, o silêncio à comunicação. Sendo assim, os autores falam sobre a existência de diferenças

no que se refere ao “comportamento de fala” de cada indivíduo, como mostra o trecho a seguir:

Algumas pessoas falam muito pouco, elas tendem a falar apenas quando alguém lhes dirige a palavra – e algumas vezes nem mesmo nesse caso. Outras tendem a verbalizar quase de forma constante. Muitas pessoas falam mais em certos contextos do que em outros. A maioria das pessoas falam mais ao conversar com certos interlocutores do que o fazem ao conversar com outros. Essa variabilidade no comportamento de fala está enraizada numa predisposição ligada à personalidade, a qual chamamos de “disposição para se comunicar”.

Ao revisarem tal conceito, MacIntyre et al. (1998, p. 546) apontam que ele está relacionado a uma “predisposição estável” de um indivíduo, sendo, portanto, caracterizado essencialmente como um traço de personalidade:

Embora seja certo que a situação influenciaria o nível de disposição para se comunicar de uma pessoa, o conceito desenvolvido por McCroskey e associados foi criado explicitamente como um traço de personalidade e não como uma variável dependente da situação.

Um desses traços (de personalidade) seria a introversão (MACINTYRE et al., 1998, p. 546). Como vimos na seção anterior, indivíduos predominantemente introvertidos tendem a ser mais quietos e reservados do que os extrovertidos, preferindo, muitas vezes, o contato com livros à interação com outras pessoas. Assim, é possível que esses indivíduos, em determinadas situações, apresentem menos disposição para se comunicar do que outros.

O que diferenciaria os fatores introversão e disposição para a comunicação seria o seu grau de permeabilidade no que se refere a questões sócio-situacionais. Enquanto vemos a introversão como uma característica individual que tende a permanecer constante, independentemente da situação e das pessoas envolvidas, acreditamos – após considerarmos as ideias dos autores citados nesta seção – que a decisão de um indivíduo por comunicar-se ou não poderá sofrer influência tanto de fatores de personalidade como a introversão, quanto de fatores afetivos relacionados ao ambiente.

A disposição para se comunicar pode ser um fator importante a exercer influência no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Afinal, ao pensarmos sobre o ensino de línguas comunicativo, no qual se dá ênfase a diferentes formas de interação, torna-se essencial a participação dos aprendizes, notadamente em atividades de produção oral. Conforme Dornyei (2005, p. 207), de maneira geral,

o propósito de abordagens comunicativas de ensino de línguas é promover a competência comunicativa dos aprendizes na língua-alvo. Contudo, não é incomum encontrar pessoas que tendem a evitar engajar-se em situações comunicativas em L2, mesmo possuindo alto nível de competência comunicativa. Isso implica que há uma camada adicional de fatores que fazem a mediação entre ter a competência para se comunicar e colocar essa competência em prática.

De forma semelhante, MacIntyre et al (2001, p. 370) sugerem que:

Num contexto em que a pedagogia de línguas modernas coloca grande ênfase na comunicação autêntica como parte essencial da aprendizagem de línguas, seguir-se-ia, portanto, que diferenças individuais relacionadas a tendências de comunicação terão um papel significativo em resultados de aprendizagem de língua, tanto em termos linguísticos como não-linguísticos.

Portanto, tais diferenças entre indivíduos no que se refere à disposição para a comunicação em sala de aula poderão afetar a sua participação em atividades realizadas nesse contexto. Afinal, para haver participação é necessário que o aluno esteja disposto a participar e a se comunicar com outros envolvidos no contexto citado, havendo oportunidades para tanto.

Capacidade de risco⁴

Tendo em vista as diferenças existentes entre dois idiomas, tanto em termos gramaticais quanto em relação à pronúncia ou vocabulário, é esperado que um indivíduo em processo de aprendizagem de uma LE utilize, muitas

⁴ Tradução de "risk-taking", conforme sugerem Almeida Filho e Schmitz (1998) no Glossário de Linguística Aplicada.

vezes, essa língua de maneira distinta daquela comumente utilizada por falantes nativos, tanto no que se refere à forma tida como padrão como a diferentes modos coloquiais de uso. Especialmente em relação à prática oral, quando não há tempo para planejamento – diferentemente do que acontece com a produção escrita – , requer-se que o aprendiz se exponha, ou seja, que fique suscetível a equívocos ou ao uso incorreto da língua-alvo. Assim, torna-se importante a capacidade – por parte desse aprendiz – de aceitar a possibilidade de que erros sejam cometidos e de correr os “riscos” necessários e, de certa forma, inerentes ao processo em questão.

Brown (2000, p. 149) acredita que a capacidade de correr riscos é “uma importante característica da aprendizagem bem-sucedida de uma LE” e que os aprendizes “devem estar dispostos a testar palpites sobre a língua e correr o risco de estarem errados”. No entanto, não é incomum encontrarmos aprendizes que evitam correr riscos, tanto dentro como fora da sala de aula. De acordo com Beebe (1983, apud BROWN, op. cit.), esse tipo de postura estaria relacionada ao fato de esses aprendizes imaginarem/temerem “ramificações negativas” advindas de possíveis erros ou inadequações. Em sala de aula, algumas dessas ramificações, segundo o autor, incluiriam notas baixas, reprovação, críticas por parte do professor, risos dos colegas, punição ou constrangimento. Fora da sala de aula, os riscos envolveriam o medo de parecer ridículo (o que também pode ocorrer dentro da sala de aula), a frustração causada pelo insucesso na comunicação, entre outros.

Quando os receios mencionados são vividos de maneira intensa pelo aprendiz, ele poderá apresentar limitações importantes em sua atuação em sala de aula. O “medo de parecer ridículo”, por exemplo, pode fazer com que um aprendiz evite participar de atividades de prática oral. Conforme Brown (2000, p. 150), “o aluno silencioso em sala de aula é aquele que se recusa a parecer tolo quando erros são cometidos”. O silêncio, portanto, seria uma forma de evitar correr os riscos que poderiam resultar nos erros temidos.

Metodologia da Pesquisa

Participantes da pesquisa e Contexto

O contexto em que foi realizada a coleta de dados é o de um instituto particular de idiomas localizado em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Nossa pesquisa contou com a participação de 10 estudantes do instituto. Nomes fictícios foram dados a eles, a fim de preservarmos a sua identidade. A idade desses aprendizes variava entre 16 e 26 anos. Eles faziam parte de duas turmas de cursos de inglês de nível intermediário-avançado (Vitor e Isa) e de três turmas de nível avançado (todos os demais).

O motivo da escolha de alunos de níveis intermediário-avançado e avançado como participantes da pesquisa se explica pelo fato de que quando eles se encontram nesses níveis de aprendizagem, tem-se como expectativa que sejam capazes de utilizar os conhecimentos e as habilidades aprendidas nos níveis anteriores (com duração aproximada de três anos), e que englobam desde o uso de diferentes formas verbais (do presente, passado, e do futuro), até vocabulário e estratégias discursivas que os habilitam/habilitariam a atuar com “*uma competência de uso propositado na interação com outros falantes da L-alvo*” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 47).

Segue descrição dos aprendizes: **Carla**: 16 anos, aluna do ensino médio em escola privada, estuda a língua inglesa há oito anos (levando-se em consideração o ensino fundamental), e há aproximadamente cinco anos na escola onde a coleta de dados foi realizada. **Evandro**: 16 anos, aluno do ensino médio em escola privada, estuda a língua inglesa há quatro anos, tendo morado nos Estados Unidos por volta de um ano, quando criança. **Ricardo**: 16 anos, aluno do ensino médio em escola privada, estuda a língua inglesa há quatro anos. **Paula**: 17 anos, aluna do último ano do ensino médio em escola privada, estuda a língua inglesa há aproximadamente quatro anos. **Marcelo**: 20 anos, aluno de engenharia da computação de uma universidade estadual localizada na mesma cidade em que se localiza a escola na qual a coleta de

dados foi realizada, estuda a língua inglesa há dez anos (levando-se em consideração o ensino fundamental), e há aproximadamente seis anos em escolas privadas de idiomas. **Pedro**: 20 anos, aluno de engenharia mecânica da mesma universidade frequentada por Marcelo, estuda a língua inglesa há dez anos, entre os quais houve um intervalo de três anos. **Vitor**: 23 anos, aluno de engenharia elétrica da mesma universidade citada nas duas descrições anteriores, estuda a língua inglesa há quatro anos e meio. **Eduardo**: 24 anos, aluno de ciências da computação da mesma universidade citada nas três descrições anteriores. **Isa**: 25 anos, graduada em Letras por uma universidade estadual localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, estuda a língua inglesa há cinco anos. **Thais**: 26 anos, formação superior, trabalha como secretária na mesma universidade frequentada por Marcelo, Pedro, Vitor e Eduardo, estuda a língua inglesa há mais de quatro anos.

Neste trabalho, focalizaremos a atuação de quatro desses aprendizes, a saber, Vitor, Paula, Eduardo e Ricardo.

Instrumentos de coleta

Para coletar dados que fossem relevantes para a pesquisa, tendo em vista o objetivo, qual seja, o de obter uma maior compreensão do silêncio de aprendizes em sala de aula de LE, achamos necessária a utilização de diferentes instrumentos de coleta. Isso se deve ao fato de que acreditávamos que uma maior variedade de instrumentos pudesse representar maior número de respostas para a questão de pesquisa – de natureza complexa –, o que, de fato, aconteceu. Os instrumentos de coleta de dados foram notas de campo tomadas pelo professor-pesquisador; gravação em vídeo das aulas; questionário do tipo estruturado; entrevistas de caráter semiestruturado; autoavaliação retrospectiva.

Análise de dados: a influência de traços de personalidade na produção oral de aprendizes de língua inglesa de nível avançado

Pudemos verificar, na análise dos dados que coletamos, de que forma aspectos concernentes à personalidade dos aprendizes que participaram desta pesquisa contribuíram para que eles – mesmo estando em níveis mais avançados de estudo do inglês – tenham tido atuação marcada pelo silêncio em sala de aula. Nas seções seguintes, mostraremos como os fatores ‘introversão’, ‘falta de disposição para a comunicação’ e ‘baixa capacidade de risco’, respectivamente, podem ajudar a configurar o período silencioso em nível avançado de estudo do inglês.

Introversão

Ao analisarmos as gravações em vídeo da aula do dia 03/09/2008, pudemos verificar o aprendiz Vitor discorrer sobre sua atuação como aluno de LE, comparando-a com a de outros alunos e também abordando-a em relação a atividades de prática oral em sala de aula: “já acabou o tempo (...) que você tinha pra conversar (...) eu fico meio quieto, enquanto tem outras pessoas que, apesar de já (...) terem acabado esses assuntos, tão falando de temas relacionados”. A situação que vamos descrever refere-se a um momento da aula em que os alunos realizavam uma atividade de produção oral em grupos (um trio, do qual Vitor fazia parte, e uma dupla). O objetivo dessa atividade, de acordo com o que propunha o livro didático e conforme orientação do professor, era que os aprendizes discutissem os motivos pelos quais algumas lojas e outros estabelecimentos comerciais no Brasil adotavam o uso do apóstrofe seguido de “s” – indicação de posse em língua inglesa – na escolha dos seus respectivos nomes.

Os alunos deram início à discussão depois de observarem, no livro didático, alguns exemplos do tipo de fenômeno descrito no final do parágrafo anterior. Após 2 minutos e 46 segundos de conversa, enquanto os dois outros

aprendizes do seu grupo ainda discutiam, Vitor, com o livro nas mãos havia 11 segundos (os outros dois aprendizes mantinham seus livros em cima de suas carteiras, dando pouca atenção a eles) e aparentemente já alheio à conversa, volta-se para o professor e lhe faz uma pergunta sobre o significado de um verbo. Tal verbo não tinha relação com a discussão da qual tomara parte, ou seja, enquanto seus colegas ainda discutiam o que lhes havia sido proposto – ou falavam sobre “temas relacionados” –, Vitor voltava-se para o livro e elaborava a pergunta que faria em seguida ao professor. No momento em que Vitor faz a pergunta, os colegas com quem havia conversado também param de falar, passando a dirigir sua atenção ao professor, ao mesmo tempo em que os aprendizes que formavam o outro grupo continuam conversando.

Depois de o professor fornecer-lhe a resposta, Vitor apressa-se em anotá-la em seu livro. Em seguida, pega um caderno que havia na carteira ao seu lado, dividindo a sua atenção entre o livro e o caderno, enquanto seus colegas de grupo voltam a conversar, e os do outro grupo continuam conversando. Uma das colegas do seu grupo olha de relance para Vitor, talvez esperando que ele volte a participar da discussão, mas ele se mostra bastante focado no material que tem nas mãos, permanecendo alheio ao que acontecia ao seu redor.

Na continuação do trecho da entrevista que expusemos no início desta seção, Vitor compara, mais uma vez, sua atuação com a daqueles aprendizes que considera comunicativos.

Pesquisador: *Tá . e você:-*

Vitor: *É meio aquele pensamento meio fechado . né . cê falou pra fazer isso . a gente faz isso . sabe ... enquanto que .. tem outras pessoas que .. cê falou pra fazer isso . faz isso e mais alguma coisa . sabe .. é:: eu acho que- .. eu acho que seria- isso seria a ideia de uma pessoa comunicativa e uma pessoa ... bem tímida .. no caso*

Verifica-se que Vitor acredita haver diferenças, no que se refere ao aspecto comunicativo ou interacional em sala de aula, entre aprendizes de uma LE, sendo que uns tem atuação que ele define como “comunicativa” e outros com participação “bem tímida”. Tais diferenças são semelhantes às aquelas apresentadas na introdução deste trabalho, segundo MacIntyre et.al. (2001, p. 469). Os autores classificam os alunos, no que se refere à participação oral, da seguinte forma: 1) aqueles que talvez possamos chamar de *mais comunicativos* na medida em que “falam incessantemente”; 2) os que “falam se um interlocutor inicia uma conversa” e 3) aqueles que “permanecerão em silêncio o tempo que for possível”. Podemos afirmar que o aprendiz Vitor apresenta características do segundo grupo de alunos, a partir do que foi relatado por ele mesmo quando diz que aprendizes de LE como ele apresentam “aquele pensamento meio fechado” e que quando o professor “falou pra fazer isso, a gente faz isso”.

Para esse perfil de aprendiz, poderíamos considerar que a quantidade de ocorrências de interação e o conseqüente uso da língua-alvo em sala de aula serão definidos pelo número de vezes em que houver solicitação do professor para tanto. Então, enquanto alguns alunos fazem o que lhes é solicitado “e mais alguma coisa”, outros ficam restritos a tais solicitações e, dessa forma, apresentam produção oral menos intensa quantitativamente.

No entanto, embora Vitor acredite falar menos do que outros aprendizes em virtude do que chamou de timidez, acreditamos que o fator que o levaria a apresentar produção oral menos intensa seria melhor classificado como introversão⁵, conforme nos indicaram alguns dos dados que analisamos. Na questão 7 do questionário – utilizado como um dos instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa –, os alunos deveriam escolher uma alternativa,

⁵ Assim como um indivíduo extrovertido pode ser relativamente tímido, um introvertido não seria necessariamente tímido. Neste trabalho, estamos considerando a timidez/inibição como um fator afetivo, na medida em que acreditamos relacionar-se a sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima. Por outro lado, a introversão envolveria menor necessidade – em comparação a pessoas extrovertidas – de obtenção de estímulos externos para o desenvolvimento do que Brown (2000: 155) chamou de “senso de completude”, relacionado a questões de ego, auto-estima e auto-afirmação.

complementando a seguinte afirmação: “Considero que aprendo mais:”. Vitor marcou a opção “fazendo atividades de *homework*”, sendo que as outras eram: *ouvindo o professor falar e refletindo, falando/interagindo com o professor e com os colegas de classe, fazendo anotações durante as aulas e outros*. Também foi pedido aos alunos que comentassem a resposta por eles assinalada. Segue o comentário feito por Vitor.

*Acredito que aprendo mais fazendo os exercícios de casa e lendo a matéria **sozinho**. Isto vale tanto para o curso de inglês quanto para a faculdade. Acredito que tenho facilidade para aprender com os livros (...)*

Quando Vitor diz que aprende mais “lendo a matéria sozinho” e que tem “facilidade para aprender com os livros”, lembramos a citação feita anteriormente, na qual Eysenck (1981, apud DEWAELE; FURNHAM, 1999, p. 513) sugere que enquanto um indivíduo extrovertido “precisa ter pessoas com quem conversar, e não gosta de ler ou estudar sozinho”, outro predominantemente introvertido “prefere livros ao invés de pessoas”, ou seja, é possível inferirmos que esse último tenha a preferência por estudar sozinho, como é o caso do aprendiz sob análise.

Há outros dados que apontam a preferência de Vitor pelo estudo individual. Nas notas de campo tomadas pelo professor-pesquisador durante as aulas, essa preferência é observada nos seguintes trechos, mostrados na Tabela 1.

Tabela 1: Notas de Campo com foco no aprendiz Vitor

Data	Notas
27/08/2008	- Vitor parece não querer trabalhar em par; parece mesmo querer trabalhar sozinho; - quieto, focado no trabalho individual; - quieto, mas à vontade

03/09/2008	- parece estar 'no seu mundo'; - impressão de estar na aula apenas para buscar o que lhe interessa; tem o seu próprio ritmo
05/10/2008	- aprendiz não discute as respostas com os colegas de grupo
20/10/2008	- Vitor trabalha sozinho; apesar de os outros alunos também o fazerem, ele aparenta estar bastante confortável dessa forma
24/11/2008	- Vitor parece ter um pouco de dificuldade em trabalhar em par com outro aluno; ele parece gostar mais de trabalhar sozinho; - ele não fala muito, parece estar falando consigo mesmo
01/12/2008	- aprendiz trabalha individualmente, e parece confortável com tal situação; parece focado

Podemos perceber, portanto, que a preferência de Vitor pelo estudo individual e pelo contato com o livro – traços característicos de sua personalidade – apresenta como consequência um tipo de atuação em que o aprendiz “não fala muito” ou mesmo permanece quieto enquanto outros aprendizes interagem.

A seguir, abordaremos a influência de outro traço de personalidade na participação oral de aprendizes, os quais podem permanecer em silêncio em virtude do que seria uma baixa disposição para a comunicação. Esse fator, se comparado à introversão, apresenta maior susceptibilidade à atuação de outros fatores, como veremos na seção seguinte.

Disposição para se comunicar

Em trecho da entrevista realizada com o aprendiz Eduardo, ele fala sobre suas preferências em relação a certos aspectos das aulas de inglês, envolvendo a sua atuação, o material didático e o tipo de configuração estabelecido pelo professor para a realização de atividades. Ao falar sobre esses aspectos, o aprendiz faz alusão a fatores que poderiam fazê-lo apresentar participação reduzida em atividades de prática oral.

Pesquisador: *Tá [...] Você falou aqui [o pesquisador refere-se ao questionário] também . né . que voc- durante as aulas . você prefere ficar ouvindo as explicações do professor .. então . o que- você- ã:: .. o que que você gosta mais .. de ficar ouvindo o professor explicando . né . e: .. procurando entender . e tal . ou de interagir? Com os colegas de classe . fazer atividades em dupla . em trio . o que que você prefere?*

Eduardo: *Do- .. gosto . me sinto melhor escutando o professor falando ... e olhando no livro . por isso que eu não .. eu não gosto muito de .. ficar .. conversando ... interagindo assim- .. interagindo . assim . por que: .. mesmo porque os textos nunca ajudam muito . assim . ou .. motivam pra- .. aí cê fica meio sem ter o que falar . não tem um .. uma:: um . um assunto que puxe você pra conversar com a pessoa ... aí você vê que é um motivo pra não ter muito o que conversar com o outro .. eu acho- não sei . eu prefiro .. com o professor falando*

Podemos identificar, na fala acima do aprendiz Eduardo, a existência de dois aspectos que poderiam levá-lo a ter participação reduzida em atividades de prática oral. Primeiramente, o aprendiz diz sentir-se melhor ouvindo o professor falando e “olhando o livro” do que “ficar conversando” e interagindo com os colegas. Em seguida, Eduardo procura explicar tal preferência, fazendo referência aos assuntos propostos pelo livro didático para a prática oral, ao dizer “mesmo porque os textos nunca ajudam muito”. É possível inferirmos que a escolha – do aprendiz – pelo uso das palavras *mesmo* e *porque*, evidencia a existência de algo anterior ao que irá dizer em seguida. Um dos significados atribuídos à palavra *mesmo*, quando usada como advérbio, segundo o dicionário Aurélio, seria *ainda* (no sentido de adição), ou seja, além da razão apresentada primeiramente, “ainda” há outra que será usada para justificá-la.

Portanto, além de o aluno parecer não mostrar disposição para se comunicar, como nos leva a acreditar o trecho “me sinto melhor escutando o professor falando... e olhando no livro, por isso que eu não, eu não gosto muito de ficar conversando, interagindo assim”, os assuntos propostos pelo livro para interação com colegas influenciariam a atuação do aprendiz no sentido de reforçar essa disposição.

Em relação ao primeiro fator, vimos que o conceito *disposição para se comunicar* pode envolver tanto características duradouras de um indivíduo (traços de personalidade) quanto aspectos relacionados ao contexto no qual ele está inserido, como por exemplo, o “tópico da conversa” (MACINTYRE et. al., 1998, p. 546). Um dos traços de personalidade que pode afetar a sua disposição para a comunicação é a introversão. Uma pessoa predominantemente introvertida, conforme apontamos anteriormente, é geralmente “quieta e retraída, introspectiva, que prefere livros ao invés de pessoas” (EYSENCK, 1981, apud DEWAELE; FURNHAM, 1999, p. 513). Podemos ver semelhança, portanto, entre essa definição e a afirmação de Eduardo, segundo a qual ele se sente melhor “escutando o professor falando” - ou seja, permanecendo quieto – e “olhando no livro”. Além dessa afirmação, numa das respostas do questionário o aluno diz considerar-se uma pessoa “um pouco tímida e introvertida”.

O material didático utilizado nas aulas, notadamente o livro do aluno (*Student's Book*) – outro fator que, segundo Eduardo, exerceria influência na sua (falta de) disposição para se comunicar – é objeto da reflexão do aprendiz, na sequência da entrevista (após o trecho que destacamos no início desta seção). Eduardo apresenta as razões pelas quais os textos normalmente oferecidos para a prática oral não o motivariam a falar.

Pesquisador: *Tá .. você acha que os textos normalmente .
então . não-*

Eduardo: *Muito bobos*

Pesquisador: *Bobos?*

Eduardo: *Muito . muito*

Pesquisador: *A maioria . cê acha?*

Eduardo: *((inint)) as opções que tem . assim . classifique
alguma coisa (no livro) de acordo com mais isso daqui ... aí cê
tem que fazer um listening e falar ... as opções são muito ..
esdrúxulas . muito .. espaçadas . assim . tipo .. ã:: .. se tivesse*

*alguma coisa no livro assim que .. não tinha umas opções ..
mais realistas . assim*

Pesquisador: *Tá*

Eduardo: *Sempre é o::: umas .. historinhas . assim .. coisas
que tem- acho que são .. muito bo:bas . assim .. deveria ter
assuntos .. mais da realida:de ou .. um pouco mais elaborados*

O material didático empregado no período letivo que se encerrava⁶, é dividido em cinco módulos, sendo que cada um é geralmente distribuído da seguinte forma: primeiramente, uma atividade⁷ de vocabulário e prática oral na qual o tópico do módulo é introduzido; uma atividade de leitura ou prática auditiva com posterior produção oral; uma atividade com foco na gramática; uma atividade de prática auditiva seguida de produção oral; mais uma atividade focalizando aspectos gramaticais da língua; uma tarefa (*task*), na qual os aprendizes deverão alcançar um determinado resultado ou produzir algo; uma atividade de escrita; e uma atividade final com foco no vocabulário.

A primeira atividade é geralmente constituída por um texto, a respeito do qual algumas questões são propostas para que os alunos discutam em pares ou pequenos grupos. Em um dos módulos, por exemplo, cujo tópico refere-se a estilos de vida no século 21, propõe-se, nessa atividade inicial, que os alunos leiam quatro pequenos textos, cada um descrevendo uma suposta invenção (como, por exemplo, uma geladeira "inteligente" que, conectada à internet, é capaz de encomendar novos produtos, à medida que os antigos sejam consumidos).

Os aprendizes, após realizarem a leitura dos textos, deverão discutir, em seus respectivos grupos, se esses objetos já existem ou não, qual deles mais lhes chamou a atenção e se eles acham que essas invenções fariam sucesso. Em seguida, deverão discutir possíveis consequências sociais, econômicas e pessoais dessas invenções, comparando suas opiniões às de especialistas.

⁶ A entrevista com Eduardo foi realizada após a última aula do referido período letivo.

⁷ Todas as atividades propostas pelo material didático em questão estão relacionadas ao tópico do módulo/unidade em que aparecem.

Em relação à atividade descrita nos dois parágrafos anteriores, entendemos que a crítica feita por Eduardo, ao dizer que no livro didático “deveria ter assuntos... mais da realidade”, pode ser pertinente, na medida em que, apesar de ser uma atividade que trata de novas tecnologias – tema atual –, não traz textos autênticos. Na sequência da entrevista, o aprendiz enfatiza a preferência pelo trabalho com esses textos.

Eduardo: *[...] acho que (deveria ter) algum texto de jornal . às vezes*

Pesquisador: *Certo-*

Eduardo: *Tem umas histórias que às vezes eles inventam aqui: [no livro do aluno que Eduardo tem em mãos].. que são .. parece que o cara invento:u . só por qualquer motiv- só pra jogar palavras no meio . ou-*

Pesquisador: *[Tá]*

Eduardo: *[estru]turas gramaticais*

Pesquisador: *Certo-*

Eduardo: *Quando cê pega um .. um texto de .. um jornal .. ou alguma coisa assim de internet . assim . eu acho be::m melhor*

[...]

Eduardo: *Eu acho que se tivesse u::m .. tipo .. ã: texto de jornal . mesmo . revista . essas coisas . eu acho que são .. be:m mais interessantes de se ler . assim*

Pesquisador: *Certo*

Eduardo: *E quando .. você pega trechos de: .. jornais e revistas . cê pega .. coisas mais reais . assim ... atraindo a atenção mais-*

Até esse ponto da entrevista, como vimos, Eduardo faz referência a atividades que visam à prática oral, a partir de textos. Em seguida, o aprendiz

cita outro tipo de atividade que considera ineficiente no sentido de motivá-lo a interagir oralmente.

Eduardo: [...] ((aluno folheia o livro texto com o qual trabalhara no período letivo que se encerrava)) ah . aqui: ó .. as coisas que tem . as opções ... aqui: tinha umas coisas muito esdrúxulas .. um .. ã: .. 'cê . cê pintaria o seu cabelo de .. pre:to: . azul turque:sa:' .. o:u .. sei lá . outra . rosa . assim

Pesquisador: Hum

[...]

Eduardo: [...] tinha umas opções ((inint)) ..

Pesquisador: Hum

Eduardo: que num .. sabe o tipo de exer- de coisa que cê ((inint)) ã:: um exercício que cê quer saber o: que que as pessoas gostam . ou não . aí ninguém gosta de nenhuma das opções . entendeu . esse tipo de coisa::

[...]

Pesquisador: Ã:: .. ago:ra .. cê acha . então .. que se fosse- cê falou . né . que cê prefere ficar ouvindo as explicações do professor do que fazer atividades em pares ou em grupos . por que geralmente as atividades envolvem textos chatos . assim ((P afirma, esperando confirmação do aluno))

Eduardo: É . é que não .. motivam muito a querer falar

Portanto, como dissemos anteriormente, há dois aspectos contribuindo para a configuração da falta de disposição de Eduardo para a comunicação. A predominância da introversão⁸ como traço de personalidade pode fazer com que o aprendiz prefira o contato com o livro à interação com os colegas de classe. Por outro lado, muitas vezes os temas propostos pelo livro didático não “motivam muito a querer falar”. A esse respeito, pudemos constatar, a partir da

⁸ Apesar de Eduardo caracterizar-se como um aluno introvertido, optamos por tratar esse aspecto de sua personalidade como determinante na constituição de outro fator, qual seja, a falta de disposição para a comunicação. Por esse motivo, decidimos não incluir o aprendiz na análise referente à introversão.

análise das notas de campo, a influência exercida pelo “tópico da conversa” (MACINTYRE et. al., 1998, p. 546) – no sentido de aumento na produção oral de Eduardo – à medida que assuntos não relacionados ao livro eram discutidos. Exibimos as notas referidas na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2: Notas de Campo com foco no aprendiz Eduardo

Data	Notas
14/07/2008	- fala intensa (assunto: pizza)
15/07/2008 Período: manhã	- fala intensa (assunto: Jesus)
15/07/2008 Período: tarde	- falou mais => assuntos de seu interesse
16/07/2008	- falou bastante - [Paula] falou mais do que geralmente fala, porém menos do que Eduardo
17/07/2008	- fala bastante => assuntos do seu interesse, mas não do interesse de Paula

Percebe-se que nas aulas dos dias 14/07/2008 e 15/07/2008 (período da manhã), nos momentos em que os assuntos tratados não estavam diretamente relacionados ao livro, Eduardo apresentou produção oral intensa. No dia 15/07/2008 (período da tarde), observamos, por meio da gravação em vídeo, que quando os alunos realizavam uma atividade na qual tinham que relacionar duas colunas, formando conhecidos provérbios em língua inglesa, Eduardo falou mais do que Paula pelo motivo que exporemos a seguir. Após relacionarem as duas colunas, os aprendizes deveriam tentar explicar o significado de cada provérbio – eram sete no total – e dizer quais deles eles consideravam como os mais significativos.

Os alunos fizeram a primeira parte da atividade individualmente, o que durou cerca de cinco minutos, e, em seguida, o professor iniciou a sua correção, que se deu no formato interacional professor-aluno. Ao mesmo tempo em que verificava se os alunos haviam relacionado as duas colunas de maneira correta, o professor perguntava a eles qual era o significado de cada provérbio

e o que pensavam sobre eles. Todos os provérbios diziam respeito aos atos de mentir ou contar a verdade.

O professor, tentando aproximar o tema à realidade dos alunos, pergunta a eles qual tinha sido a última vez em que haviam mentido. Paula fica em silêncio, pensativa, enquanto Eduardo fala sobre uma situação em que mentiu para uma companhia telefônica, para evitar que continuassem ligando para sua casa oferecendo produtos. Paula diz que essa empresa também havia ligado para a sua casa para oferecer produtos, porém é Eduardo quem toma a maior parte dos turnos, falando sobre o tema para o qual havia chamado a atenção, ou seja, na medida em que foi ele que sugeriu esse tema, é possível supor que esse tenha sido um motivo para que apresentasse maior disposição para falar a seu respeito.

Em relação à aula dia 16/07/2008, na qual, segundo as impressões do professor-pesquisador, Eduardo “falou bastante”, constatamos, ao analisar as imagens registradas desse dia, que essa nota refere-se, principalmente, ao momento inicial da aula. Nesse momento o professor e os dois aprendizes – essa turma era formada por apenas dois alunos, Eduardo e Paula –, após cumprimentarem-se, falavam sobre assuntos não relacionados à aula ou a alguma atividade específica. Eduardo diz ao professor que fazia uma semana que não tirava suas lentes de contato. Então, os três começam a falar sobre o uso de óculos ou lentes, fato compartilhado pelos três. Apesar de Paula ter falado “mais do que geralmente fala”, a aprendiz falou “menos do que Eduardo”. É possível que o interesse do aprendiz pelo assunto, naquela ocasião, fosse maior, em virtude de que dizia respeito a uma situação específica que estava ocorrendo em sua vida – o fato de não tirar as lentes de contato havia uma semana –, aumentando a sua disposição para se comunicar.

A seguir, voltamos nosso foco para a aprendiz Paula. De acordo com MacIntyre et. al. (1998, p. 546), os fatores mais imediatos que possivelmente determinarão a disposição de comunicar de um aprendiz são o desejo de interagir com uma pessoa específica e a autoconfiança em relação à capacidade de comunicar-se utilizando a língua-alvo, num dado contexto/momento. No

início da entrevista com a aprendiz, o professor-pesquisador tenta esclarecer porque ela havia afirmado, no questionário e em uma das autoavaliações retrospectivas, que preferia realizar atividades de prática oral com a classe toda (no formato interacional alunos-professor/professor-alunos) do que fazê-lo em pares ou pequenos grupos. Eis o excerto em questão, com a resposta da aluna e a continuidade da entrevista.

Pesquisador: *Eu anotei algumas coisas aqui . a partir do questionário . né . que você escreveu .. e do diário também. [...] você colocou aqui . né . que você prefere ... debater algum assunto . com todos os colegas juntos . né .. ao invés de fazer atividades em pares ou pequenos grupos ... Eu gostaria que você explicasse assim . porque*

Paula: *Ah . eu acho que quando todo mundo fala . eu acho que- .. são mais opiniões . né?*

Pesquisador: *Certo*

Paula: *que vai tá junto .. e: eu acho que a gente fica mais à vontade também ... então . eu acho que a gente fica mais à vontade .. porque às vezes eu ((tom enfático)) tenho um pouco de vergonha . assim sabe . pra falar-*

Pesquisador: *Certo*

Paula: *em dupla .. então . eu acho que todo mundo junto é mais legal . pra mim . né . não sei*

Pesquisador: *Tá ... você tem vergonha de falar em dupla ((inint))*

Paula: *É*

Pesquisador: *Tá*

Paula: *Acho que..porque: . eu ((tom enfático)) ((inint)) eu acho que eu tenho pouco vocabulário. né?*

Pesquisador: *Certo*

Paula: *Assim . então . às vezes é porque . porque: . ah . eu não sei muito a fa- a pala:vra . então eu não sinto assim . não . vontade pra falar*

Vemos, dessa forma, que o fato de Paula achar que tem “pouco vocabulário” faz com que ela se sinta menos à vontade para realizar uma atividade em dupla ou em pequenos grupos. A sensação de não ter vocabulário suficiente diminui a autoconfiança da aprendiz em relação a esse tipo de atividade, tendo como consequência a falta de “vontade pra falar”. Na sequência da entrevista, Paula reafirma a preferência pelas atividades de prática oral com a classe toda, fornecendo novas razões para isso.

Pesquisador: *Mas aí tem uma diferença . então ... quando você tá falando em dupla: .. ou .. com todo mundo junto? ((P faz a pergunta, tentando confirmar o que a aprendiz havia dito)) ... porque daí não seria a mesma coisa ? .. você ter que falar ... –*

Paula: *Então . mas aí se todo mu- .. por exemplo .. em dupla . é eu que sofria ((risos))*

Pesquisador: *Certo*

Paula: *Agora .. quando tá todo mundo . distribui um pouco ((risos)) .. que tudo –*

Pesquisador: *Cer[to]*

Paula: *[En]tendeu? ... cada um fala um pouquinho*

Concluimos, assim, que a falta de disposição para a comunicação apresentada por Paula – resultante, como vimos, da autoconfiança diminuída em virtude da sensação de ter vocabulário insuficiente – tem como consequência a sua predileção por práticas em que “cada um fala um pouquinho”, ou seja, que envolvem a classe toda. Quando Paula diz “em dupla é eu que sofria”, podemos perceber a dificuldade da aprendiz com esse tipo de prática. Dessa maneira, ela pode ter o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem da língua inglesa comprometido, ao passo que se apresentasse maior disposição para realizar atividades em duplas ou pequenos grupos, Paula

provavelmente não se restringiria a falar apenas “um pouquinho”, o que resultaria no aumento de sua produção oral.

Capacidade de risco

Analisando as respostas do aprendiz Ricardo ao questionário, verificamos que na última questão, em relação ao item *Prefiro dizer o que penso em inglês sem me preocupar muito com os detalhes gramaticais*, o aprendiz assinalou a opção 4, que significa *Reflete muito pouco a sua atitude*. A partir disso, é possível reconhecermos certa preocupação, por parte dele, em relação ao uso correto da língua, no que se refere à prática oral. Encontramos outros dados apontando nesse sentido. No início da entrevista que realizamos com o aprendiz, ele discorre sobre suas impressões a respeito desse tipo de prática, em comparação ao estudo da gramática e também ao seu comportamento de fala na língua portuguesa, como vemos a seguir.

Pesquisador: *Na questão seis do seu questionário ... em relação ao speaking [...] você escolheu o número quatro . que significa 'gosto'*

Ricardo: *Humhum*

Pesquisador: *E tinha a cinco . que era 'gosto bastante' .. né . você escolheu o quatro ... ã:: ... então eu queria saber só o seguinte . né . porque que você não pôs cinco . por exemplo . 'gosto bastante' .. do speaking ?*

Ricardo: *Ah . por que eu prefiro:: ... **eu não gosto muito de falar** . sabe . eu prefiro: .. ((inint)) . escrever . essas coisas*

Pesquisador: *tá .. em inglês-*

Ricardo: *É-*

Pesquisador: *você diz? Então você acha que é uma coisa que tem a ver com o inglês .. não com-*

Ricardo: *É . eu- é .. em português eu falo bastante*

[...]

Pesquisador: *Né .. então . assim . você acha que isso é uma coisa que tem a ver só com a aula de inglês . ou ... cê falou que fora da aula você fala [bastante]*

Ricardo: *[É]*

[...]

Ricardo: ***Eu acho que em português eu falo mais***

[...]

Pesquisador: *Não lembro que que cê falou agora .. mas **cê falou isso agora . ou não . que você não gosta muito do speaking***

Ricardo: ***É . é que eu prefiro .. gramática***

Pesquisador: *Tá ... e:: .. e porque . você acha . que você tem essa preferência?*

Ricardo: *Ah .. não sei ((risos tímidos)) **acho que é mais fácil . sabe . de e- fazê .. é . dá branco . assim . no meio .. eu acho que é isso***

Pesquisador: ***Na hora de falar-***

Ricardo: ***É***

Conforme vimos, ao mesmo tempo em que Ricardo diz “eu não gosto muito de falar”, declara que em português fala bastante, revelando, dessa forma, desconforto especificamente relacionado à prática oral da língua inglesa. Em seguida, afirma preferir a gramática, mas, quando questionado a respeito dessa preferência, apresenta uma outra razão para não gostar do *speaking*, que seria o fato de dar “branco” na hora de falar.

Observando algumas das gravações em vídeo que fizemos das aulas, pudemos notar que Ricardo, em vários momentos, apresenta a seguinte postura física: com o cotovelo apoiado na carteira, mantém a mão direita

encostada à boca, tendo o dedo indicador na posição horizontal, entre os lábios superior e inferior. O fato de ter a mão tapando a sua boca nos leva a inferir que o aprendiz estaria, de certa forma, procurando esconder a mesma, de forma a evitar a fala, ficando, dessa maneira, livre de “riscos”.

Retomando uma citação feita neste trabalho, ter a disposição ou capacidade de correr riscos é considerado fator importante para o sucesso na aprendizagem de uma LE (BROWN, 2000, p. 149). Sem essa disposição, um aprendiz poderia limitar-se a realizar apenas o que perceba como “inevitável”, como, por exemplo, o cumprimento de uma atividade a partir de instruções dadas pelo professor, porém sem aproveitamento completo do tempo oferecido para interação, resultando em participação oral reduzida ou silêncio.

A partir das notas de campo, verificamos que algumas das impressões do professor-pesquisador acerca da atuação de Ricardo indicam que ele, de fato, em diferentes aulas, teve participação marcada pelo silêncio ou por produção oral reduzida (na medida em que outros aprendizes continuavam conversando), conforme mostramos na Tabela 3.

Tabela 3: Notas de Campo com foco no aprendiz Ricardo

Data	Notas
25/09/2008	- Ricardo está quieto
02/10/2008	- Ricardo e Marcelo estão quietos após realização de atividade em par; os outros pares continuaram falando
16/10/2008	- Ricardo e Leandro formam um par - Ricardo → silêncio; Leandro inicia a conversa - Ricardo já terminou de conversar, olha para o professor como se perguntasse: ‘E agora, o que é pra fazer?’
11/11/2008	- Leandro, Ricardo e Marcelo formam outro trio - Leandro é quem fala mais, apesar de Marcelo estar falando bastante também - Ricardo é quem fala menos - agora Ricardo fala; foi o último a falar

18/11/2008	<ul style="list-style-type: none">- Rafaela e Ricardo formam par- Ricardo menos falante do que Rafaela
02/12/2008	<ul style="list-style-type: none">- Quatro alunos presentes à aula: Rafaela, Ricardo, Antonio e Leandro- Ricardo e Antonio formam par- Ricardo e Antonio terminam a discussão bem antes do que a outra dupla; agora eles conversam; Ricardo parece envolvido na conversa, mas parece que foi Antonio quem a iniciou- os alunos trocam as duplas- Ricardo parece envolvido na conversa com Rafaela, mas ele faz o que tem que fazer, ele não vai além disso, e esse parece ser um comportamento típico seu

Notamos, portanto, que Ricardo – segundo as impressões do professor-pesquisador – muitas vezes restringe-se a fazer “o que tem que fazer”, não indo “além disso”, ou seja, não tendo um aproveitamento completo do tempo oferecido para a interação verbal, na medida em que o aprendiz encontrava-se em silêncio enquanto outros ainda conversavam. Mesmo em situações distintas, trabalhando com diferentes colegas de classe, Ricardo atuou de maneira semelhante, ou seja, não foi quem iniciou os turnos de fala, falou menos do que aqueles que estavam no seu grupo e ficou em silêncio enquanto outros aprendizes ainda conversavam.

A aprendiz Paula também demonstrou preocupar-se com a possibilidade de cometer erros ou, como relatou Ricardo, de “dar branco” durante a prática da oralidade. Num trecho da entrevista com ela realizada, o professor-pesquisador procura saber os motivos pelos quais a aluna havia afirmado (no questionário e em uma das autoavaliações retrospectivas) que não gosta de trabalhar em pares ou pequenos grupos em atividades de prática oral⁹. Segue o referido trecho, com a resposta de Paula.

⁹ A aluna já havia mencionado um desses motivos, conforme vimos anteriormente.

Pesquisador: *[você acha] que se você fizesse as atividades em pares ... ou . ahn . em grupos . você teria mais chance de de de fala::r .. ou . ou mesmo assim você prefere não ... não fazer essas atividades?-*

Paula: *Então . pensando assim . né? ... mas tem sempre .. um medinho . entendeu? Pensando assim . lógico ... ajudaria muito . mais- a falar mais . né?*

Pesquisador: *Certo*

Paula: *Fazer em par . tudo . ((inint)) falar demais . também . tal .. mas aí: tem aquele medinho ainda*

Pesquisador: *Esse medinho é o de .. se expor ((P afirma, esperando confirmação)) .. no caso-*

Paula: *É*

Pesquisador: *falar-*

Paula: *De não te::r o que- sabe . de não ter .. o que falar . porque eu não sei . entendeu .. a palavra*

Num outro momento da entrevista, o professor tenta averiguar porque a aprendiz havia relatado, em uma das autoavaliações retrospectivas, que não gostava muito do inglês e que, em virtude disso, tinha falado apenas o suficiente naquela aula. Paula, então, volta a referir-se ao receio sentido em situações de prática oral, como se vê a seguir.

Pesquisador: *... em um de seus diários .. você diz ter participado oralmente .. numa das aulas . né*

Paula: *Hum*

Pesquisador: *'apenas o suficiente . por não gostar de falar em inglês'... que é isso que cê .. tinha acabado de falar [aqui]*

[...]

Paula: *.. não sei . eu acho que é tudo por causa .. do . do vocabulário . de medo . mesmo . um pouquinho de medinho . mesmo . sabe ..*

Pesquisador: *Cer[to]*

Paula: *[de] ter que fala:r .. inglês*

Portanto, o “medo” relatado por Paula tem como consequência, de acordo com o seu depoimento, participação oral na qual ela fala “apenas o suficiente”. O “medinho” de “ter que falar inglês” estaria relacionado ao tipo de exposição que é inerente ao processo de aprendizagem de uma LE, conforme já observamos. Os aprendizes devem estar dispostos a correr certos riscos no que se refere à exposição de imperfeições, à medida que erros sejam cometidos – o que é normalmente esperado, sobretudo em relação à oralidade. Ainda assim, em outro trecho da entrevista, Paula revela ter dificuldade com a possibilidade de cometer erros, como vemos a seguir.

Paula: *... tudo bem . que você tá aí . a gente pode errar ou- a gente tá em sala de aula . tudo . mas o legal seria falar certinho . não é?*

Pesquisador: *Tá .. o que . o que pra você é .. ‘falar certinho’?*

Paula: *Ah . é sabe:r quais palavra- saber bastante pala:vras . né ... saber usa::r ... é: . o verbo corretame:nte*

[...]

Pesquisador: *... é::: ... você se considera uma pessoa perfeccionista . você . normalmente: ..*

Paula: *Ah . eu queria falar disso mesmo*

Pesquisador: *Ah . é?*

Paula: *Porque eu acho que- .. por eu ser .. é:: perfeccionista . eu quero fazer tudo certinho . então às vezes eu acho que eu .. me fecho um pouco .. por exemplo . que nem .. dirigi:r*

Pesquisador: *Cer[to]*

Paula: *[Tá] . eu tirei carta . tudo . mas eu não ((inint)) querer dirigir . porque eu tenho medo de morrer o carro . tenho medo de .. acontecer alguma coisa . porque eu quero sempre acertar . sabe?*

Pesquisador: *Certo*

Paula: *Acho que é um pouco: . é um defeito isso ((inint))*

A aprendiz Paula, ao dizer que quer “sempre acertar”, e que por isso se “fecha” um pouco, nos dá informações importantes a respeito de sua atuação em sala de aula. Na aprendizagem de uma LE, o aprendiz precisa estar disposto a correr o risco de cometer erros. Nesse sentido, tem que estar receptivo às práticas necessárias para o seu desenvolvimento enquanto falante dessa nova língua. Quando Paula diz que quer fazer “tudo certinho”, revela certa intolerância em relação aos erros, tendo como reflexo, conforme ela colocou, o fechar-se diante da possibilidade de sua ocorrência. Em termos de produção oral, isso significaria falar “apenas o suficiente”, já que quanto menos fala menores são os riscos de abalo do perfeccionismo relatado pela aprendiz.

Considerações Finais

Pudemos constatar, a partir da análise dos fatores citados, que a natureza distinta do período a que vimos nos reportando – ou seja, período silencioso em nível avançado de estudos da língua inglesa – não nos permite classificá-lo, de modo geral, a partir de termos como positivo ou negativo, ou então, mais enfaticamente, como “problemático” (GRANGER, 2004, p. 3-4), principalmente ao considerarmos fatores como a introversão. Esse fator, por estar relacionado à personalidade de aprendizes, é geralmente mais estável e duradouro e, portanto, menos suscetível a influências do ambiente ou passível de mudança.

Nesse sentido, poderíamos sugerir que mesmo no contexto em estudo, no qual os aprendizes sentam-se em formato semicircular – que é adotado, como vimos, para promover interação –, indivíduos apresentando características de introversão tenderiam, de maneira geral, a falar/interagir com menor frequência do que os extrovertidos. Dessa maneira, um professor de LE poderia considerar o possível silêncio ou participação oral menos frequente dos primeiros como aceitável pedagogicamente, ainda que se tratasse de alunos em nível avançado de estudo da língua. Assim, acreditamos que não seria adequado definir o “período silencioso prolongado” como problemático, na medida em que pode estar vinculado às características citadas.

No entanto, gostaríamos de sugerir que os professores alertem seus alunos sobre a importância da interação no aprendizado de uma LE, principalmente para o desenvolvimento de habilidades orais. Dessa forma, mesmo aqueles notadamente introvertidos, por exemplo, poderiam esforçar-se um pouco mais no sentido da comunicação com os colegas de classe.

Finalizamos este trabalho ressaltando a relevância de que os resultados obtidos e as discussões realizadas sejam levados em consideração na prática pedagógica de língua estrangeira, uma vez que eles podem servir como orientação aos professores sobre diferenças apresentadas pelos aprendizes na participação e na interação nesse contexto formal de aprendizagem.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____; SCHMITZ, J.R. *Glossário de linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 1998.

BARBIRATO, R.C. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso*. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2005.

BROWN, H.D. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. New York: Pearson Education Company, 2000.

DEWAELE, J-M; FURNHAM, A. Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research. *Language Learning*, v. 49, n. 3, p. 509-544, 1999.

DORNYEI, Z. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005.

DIAS, E. *Falar ou não falar?: Eis a questão!* Dissertação de Mestrado, UNESP, 2003.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. 4. ed. Oxford University Press, Oxford, 1996.

GRANGER, C.A. *Silence in second language learning: a psychoanalytic reading*. Clevedon et al: Multilingual matters, 2004. 142 p. (Second language acquisition 6).

MACINTYRE, P. D.; MACMASTER, K.; BAKER, S. C. The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey. In DORNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Eds.). *Motivation and second language acquisition* (Technical Report, 23, p. 461-492. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 2001.

_____; CLEMÉNT, R.; DORNYEI, Z.; NOELS, K. A. Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 4, p. 545-562, 1998.

MCCROSKEY, J.C.; RICHMOND, V.P. Willingness to Communicate: a cognitive view. *Journal of Social Behavior and Personality*, n. 5, p. 19-37, 1990.

TOLEDO, F. B. *O silêncio dos aprendizes: um estudo sobre o "período silencioso prolongado" de aprendizes de língua estrangeira (Inglês)*. Dissertação de Mestrado, UFSCAR, 2010.