

“Pegando o touro pelos chifres”: experiências de aprendizagem e dificuldades com línguas estrangeiras

Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier¹

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados de um estudo de caso desenvolvido com uma estudante de mestrado, matriculada em um curso de inglês instrumental. Ela descreve suas experiências com a aprendizagem de inglês e revela como sua motivação inicial se transformou em completo desinteresse e, posteriormente, em bloqueio. Por outro lado, experiências agradáveis com o francês e o espanhol motivaram os estudos, levando à fluência em ambas as línguas e contribuindo para oportunidades de estudos na Alemanha e na Espanha. Os resultados revelam diferentes tipos de motivação para aprender francês e espanhol, dificuldades com o inglês e metáforas relacionadas a línguas estrangeiras.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas estrangeiras. Motivação. Metáforas.

I. INTRODUÇÃO

A aprendizagem de uma língua estrangeira, assim como todas as atividades nas quais o ser humano se envolve, exige uma motivação, uma força, interior ou exterior, capaz de impulsionar o estudante a seguir em frente, a empreender esforços contínuos na superação de obstáculos. Assim, com o objetivo de entender um pouco mais a motivação para aprendizagem de língua estrangeira, este trabalho procurou investigar as experiências de aprendizagem de uma estudante de mestrado, com relação a três línguas estrangeiras: francês, espanhol e inglês. O foco do trabalho é a última língua, uma vez que os dados foram coletados após a realização de um curso de inglês instrumental, no qual ela estava matriculada.

O interesse em desenvolver este trabalho surgiu logo nas primeiras aulas, quando a estudante revelou frequentar o curso apenas por exigência institucional, não gostar de inglês e ter bloqueios em relação à língua. Confessou que, por uma questão de qualificação profissional, já fizera algumas incursões depois de concluída sua graduação, todas sem sucesso. A partir daí, a professora, autora deste artigo, dedicou-lhe especial atenção, procurando entender o porquê desses sentimentos e contribuir para uma possível superação dos bloqueios.

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Minas Gerais.
Email: cidazolnier@yahoo.com.br

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O referencial teórico usado para desenvolvimento deste trabalho foi baseado em experiências de estudantes, motivação para a aprendizagem e metáforas relacionadas a línguas estrangeiras.

2.1. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS

As experiências de estudantes ganharam especial destaque na pesquisa dos últimos anos, especialmente com os trabalhos de Miccoli (1997, 2000, 2003, 2004 e 2007), nos quais a autora destaca a importância de investigar a vivência dos estudantes, tanto em sala de aula quanto fora dela, de forma a compreender melhor as várias dimensões dos processos de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Em 1997, Miccoli categorizou as experiências (coletivas e individuais) de estudantes como diretas e indiretas. As primeiras englobam as experiências cognitivas, sociais e afetivas. As segundas se referem às experiências contextuais, pessoais, de objetivos e crenças.

Miccoli (2003) relata que a aprendizagem de uma língua envolve momentos de diferentes emoções como baixa autoestima, ansiedade e depressão. A autora destaca que foi através do processo de entrevistas que a participante de seu estudo “se conscientizou de suas emoções e da origem delas, resultando em uma disposição para lidar com elas construtivamente” (p. 181) e, com o passar do tempo, depois de confrontar suas dificuldades, ela observou “que a mudança dependia dela” (p. 188). Diante dos pressupostos defendidos por Miccoli, este trabalho, também realizado principalmente através de entrevista, possui o mesmo objetivo da autora, levar a participante a refletir sobre sua trajetória de aprendizagem de línguas, almejando inclusive apresentar seu posicionamento sobre esta pesquisa, após concluída sua escrita.

2.2. MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

Gardner e Lambert (1972) conceituam o termo motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira como razão, objetivo ou finalidade para o qual se deseja aprender. Os motivos serão considerados (a) integrativos – motivação integrativa – se houver um desejo de interagir com a comunidade dos falantes nativos e (b) instrumentais; e motivação instrumental, quando visarem a um melhor desempenho profissional, econômico ou social. Brown (1987) acrescenta que a motivação integrativa seria um processo de identificação, livre de preconceitos, para com a língua e seus falantes. Além disso, para o autor, esse tipo de motivação pode incluir também um desejo de aprender mais sobre a cultura e ter contato com os nativos da língua.

Por sua vez, Dörnyei (2003, p. 5) define como integrativa a motivação que busca uma identificação psicológica e emocional. “Ela implica uma abertura, um respeito por outros grupos culturais e seus modos de vida”. O autor argumenta que esse processo de identificação nem sempre é possível devido à ausência de contatos com falantes nativos. Neste caso, a identificação pode ser associada a valores culturais e intelectuais associados à língua.

As principais características da motivação integrativa são as atitudes positivas, sobre as quais Leffa (2003, p. 240) afirma: “reduzem o filtro afetivo e contribuem para uma motivação integrativa e não apenas instrumental”. O autor afirma ainda que, com a globalização, a língua inglesa rompeu fronteiras geográficas, perdeu sua uniformidade, sua identidade nacional e se transformou em “uma língua multilíngue e multicultural” (p. 242).

Quanto à eficácia da motivação, Gardner e Lambert (1972) discutem que a integrativa parece ser superior, pois proporciona melhor resistência aos esforços exigidos ao longo do tempo, necessários à contínua tarefa que é o desenvolvimento da competência em uma segunda língua. Crookes e Schmidt (1991), no entanto, afirmam não ser comprovada a superioridade de um tipo de motivação sobre o outro. Brown (1987), por sua vez, propõe que os dois tipos de motivação não sejam excludentes, já que a maioria das situações envolve uma combinação de aspectos integrativos e instrumentais.

O que não podemos negar é a grande importância da motivação para a aprendizagem, independentemente de sua classificação. A motivação pode levar o estudante a priorizar os estudos, investindo tempo e esforços para aprender e criando estratégias para se manter motivado e superar obstáculos. Havendo motivação, dedicação, esforço e exposição frequente à língua, grandes serão as chances de sucesso. Se o domínio da língua inglesa é uma ponte que garante acesso ao mundo, quanto mais motivos a pessoa tiver para atravessá-la, melhor.

Após a classificação da motivação em instrumental e integrativa (GARDNER e LAMBERT, 1972), surgiram os subtipos intrínseca e extrínseca (DECI e RYAN, 1985). Segundo Noels (2001, p. 45), a motivação intrínseca é “derivada do prazer inerente e interesse pela atividade desenvolvida, por causa da satisfação espontânea associada a ela” e a extrínseca tem origem em fatores externos, como nota, pressão ou estímulo dos pais e professores, aprovação em algum curso, obtenção de empregos etc.

A esse respeito, Ramsier (2001, p. 422) considera a motivação intrínseca, derivada do prazer, superior à extrínseca. Ele realizou estudos com estudantes de matemática e observou que “a motivação intrínseca leva a comportamentos e resultados mais favoráveis à aprendizagem, como níveis mais altos de criatividade, melhor aprendizagem conceptual, nível mais profundo de processamento e maior realização”. Leffa (2003, p. 239) também considera essencial a presença do prazer nos estudos, pois “o prazer afeta a produção de [...] dopamina, um neurotransmissor que [...] regula os movimentos, a coordenação motora e o desenvolvimento cognitivo”.

Ramsier (2001) alerta, entretanto, que não se deve esperar que os estudantes estejam sempre interessados em todas as matérias e que a aprendizagem escolar seja sempre por prazer. A escola tem que preparar para a vida e, por isso, a aprendizagem deve ser direcionada a situações futuras e possuir finalidades separadas da ação atual. Similarmente, Van Lier (1996) defende a educação como essencial a um melhor preparo para atuação na sociedade. Contudo, acredita que

a motivação intrínseca não significa deixar os alunos expostos à própria vontade e também não equipara a aprendizagem com diversão. O que se deve buscar é uma ação responsável que equilibre recursos intrínsecos e extrínsecos, as necessidades e os objetivos do indivíduo com as necessidades e os objetivos da sociedade.

Diante do exposto por Ramsier (2001), Van Lier (1996) e Leffa (2003), podemos afirmar que a educação, preocupada com o futuro, deve preparar os alunos para estabelecer objetivos de longo prazo e empreender esforços constantes para a sua realização. Algumas tarefas serão mais prazerosas que outras. No entanto, é preciso estabelecer prioridades relacionadas às metas e manter a motivação, a persistência, mesmo quando as situações de prazer se tornarem escassas.

2.3. METÁFORAS E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Lakoff e Johnson (1980) investigam a metáfora sob uma abordagem cognitiva porque acreditam que ela seja não apenas uma figura de linguagem, mas também de pensamento, uma vez que permeia a cognição e a linguagem humana, de uma forma geral. Segundo os autores, as metáforas contidas nos discursos de uma pessoa surgem de suas experiências pessoais, emoções e imaginação e fornecem importantes pistas para que se compreendam seu mundo e seus problemas. Assim, as metáforas permitem a compreensão da experiência de alguma coisa, em termos de outra. Além disso, elas podem “adquirir um status de verdade” (p. 109) e, por isso, guiar as ações humanas.

Similarmente, Ellis (2001) acredita que as metáforas sejam importantes instrumentos de investigação dos construtos mentais que subjazem o nosso pensamento sobre algo. Para o autor, a metáfora nos ajuda a compreender o significado que uma pessoa atribui ao mundo à sua volta, oferecendo meios para reflexão, avaliação e até mesmo mudança desses construtos. Os dados do autor se referem a metáforas que revelam o modo como os estudantes se veem, ou seja, ora como recipientes ou máquinas (coisas que devem ser cheias ou manipuladas), ora como pessoas que enfrentam diferentes emoções e sofrimentos (sofredores, solucionadores de problemas, viajantes, lutadores etc.).

Araújo e Sol (2005, p. 301) afirmam que as metáforas revelam a forma como as pessoas conceituam os processos de ensino/aprendizagem de línguas. Dessa forma, “as metáforas expressas por professores e aprendizes podem se tornar um valioso instrumento através do qual ambos explicitam o significado do que pensam e fazem na sala de aula”. As autoras realizaram um estudo para investigar as metáforas mais utilizadas por professores e aprendizes para descrever o professor de inglês e verificaram que as expressões mais recorrentes se referem ao profissional como transmissor e controlador da aprendizagem, as quais “revelam uma visão do professor oriunda de abordagens tradicionais de ensino. Nesse sentido, o professor é considerado a fonte de todo o saber e responsável maior pela aprendizagem de seus alunos. Assim, cabe a ele ‘passar’, ‘transmitir’, ‘ensinar’ a língua a ser estudada” (p. 306).

A partir dos estudos apresentados, podemos destacar que as metáforas

presentes nos discursos de professores e estudantes representam importantes instrumentos de análise das percepções de ambos, uma vez que fornecem informações essenciais sobre os modelos mentais relacionados ao processo de ensino/aprendizagem de línguas.

3. METODOLOGIA

Este trabalho é um estudo de caso, que, segundo Brown e Rodgers (2002), tem por objetivo investigar detalhadamente uma unidade social, seja ela um indivíduo, grupo ou comunidade. A unidade deste trabalho se refere a uma estudante de mestrado, Maria (nome fictício), engenheira agrônoma de 43 anos, oriunda do interior de São Paulo, matriculada em um curso de inglês instrumental em uma universidade federal de Minas Gerais. Para a coleta de dados foram usados um questionário de avaliação de curso e uma entrevista. Os resultados foram organizados cronologicamente, uma vez que o estudo de caso se preocupa com padrões e sequências de mudanças ocorridas em um determinado período. Após a conclusão do trabalho, ele foi enviado para a participante, de forma que ela pudesse refletir sobre suas experiências e revelar seu posicionamento sobre as análises realizadas.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados serão organizados em quatro tópicos: a) educação básica; b) graduação e cursos de pós-graduação); c) mestrado; e d) metáforas relacionadas à aprendizagem de línguas.

4.1. EDUCAÇÃO BÁSICA

Segundo Maria, mesmo antes de começar a estudar inglês na escola, ela já tinha interesse em aprender outras línguas:

Eu era metida a querer falar. Eu era bem pequena, devia ter uns cinco ou seis anos [...] eu cantava quando ia tomar banho. Pegava a mangueirinha do chuveiro e cantava, cantava e cantava. Qualquer momento de brincadeira, eu cantava, enrolava a língua e cantava. Eu não estava falando nada com nada, mas eu cantava. Nas brincadeiras de criança: "estou indo pra Londres, estou chegando de Londres..."

Essa grande motivação continuou na 5ª série (atual 6º ano), quando ela afirma que gostava de copiar músicas do rádio e conversar em inglês com a colega de sala. Esses dados apresentados por Maria coincidem com os apresentados por Lima (2005) e por Zolnier (2007), que discutem a grande motivação das crianças de 5ª série com a aprendizagem da língua inglesa. No entanto, como é o caso de Maria, esse interesse se reduziu, com o passar dos anos, na escola regular:

Era o verbo *to be* de novo e a gente nem tinha aprendido ele direito. E as professoras não falavam inglês, falavam uma ou outra palavra, mas não conversavam em inglês com a gente. Era tudo em português [...]. Hoje, depois de ter aprendido outros idiomas, acredito que se elas

tivessem um pouco mais de domínio, um pouco mais de didática... Depois eu me mudei de escola e achava o inglês péssimo. Eu usava o horário das aulas de inglês pra marcar dentista, só pra sair da aula. Antes eu gostava [...]. Talvez a culpa seja do sistema, poucas aulas, pouco material didático...

A partir da 6ª série (atual 7º ano), Maria descreve apenas situações de desinteresse com as aulas de inglês. Ela enfatiza a falta de competência oral das professoras e o fato de elas falarem sempre em português e oferecerem um ensino descontextualizado de gramática, como revelado por Paiva (2006). Esse interesse decrescente da estudante pelas aulas também é recorrente no estudo de Zolnier (2007), que investigou crenças e expectativas de estudantes de uma escola pública.

A motivação inicial e o desinteresse causado pela repetição apresentados por Maria condizem com dados apresentados por Miccoli (1997, p. 170). Nesse trabalho, a autora relata que seu participante Reginaldo “prestava atenção ao inglês como se fosse ‘algo muito especial, mais especial que outras matérias, como matemática’. Depois que se mudou para outra escola pública, a repetição fez com que começasse a perder interesse, até que alguém lhe trouxe músicas cujas traduções gostava de ler”.

Apesar de não se interessar pelo inglês oferecido pela escola, Maria afirma ter desejado estudar em cursos livres: “a gente tinha vontade de entrar, mas não tinha dinheiro. Parecia que lá aprendia, parecia. Não sei se aprendia, mas parecia. A gente escutava: ‘Quer aprender, tem que entrar nessas escolas, tem que estudar inglês para o futuro, é importante’”.

Ela relata que já havia a crença de que só se aprende inglês nos cursos de idiomas (BARCELOS, 1995 e COELHO, 2005), e as pessoas que queriam aprender a língua se viam obrigadas a se matricular nesses cursos. Como sua família não dispunha de recursos financeiros para esse fim, por mais que se falasse que a aprendizagem do idioma seria importante para a carreira profissional, o aprender ficava apenas no desejo.

Terminado o ensino fundamental, Maria foi matriculada em um curso de magistério, onde não teve aulas de inglês, o que contribuiu para um distanciamento ainda maior da língua: “fui fazer magistério e não tinha mais idiomas. E esse inglês foi ficando distante. Estava descobrindo outras coisas sobre educação e achava que iria seguir essa carreira. Nem pensava mais em inglês”.

4.2. GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Na faculdade de Agronomia no Rio Grande do Sul, Maria descreve como foi adquirindo conhecimentos sobre a situação política mundial e isso fez com que se afastasse ainda mais do inglês, ao desenvolver uma visão da língua associada ao colonialismo americano:

Nessas alturas, um maior contato com outras línguas foi me dando outra visão de mundo e um entendimento porque somos pobres

enquanto país, a divisão geopolítica: 1º mundo, 2º mundo, 3º mundo. E aí foi me dando certa bronca do inglês. Então eu já não sabia mesmo, fui pegando bronca, lia alguma coisa sobre segurança alimentar, da covardia dos Estados Unidos depois da 2ª guerra e a forma como os Estados Unidos invadiram o mundo inteiro com o “sonho americano”, através de filmes e enlatados. Então, aquilo vai dando uma percepção e aquilo cega você. Junto com isso, você vai se encantando com outros idiomas... Primeiro o espanhol, depois o francês. (MOITA LOPES, 1996)

Maria acredita que a “bronca” com os Estados Unidos fez com que se sentisse “cega”, bloqueada para a língua inglesa. Por outro lado, nesse período, foram surgindo oportunidades de contato com falantes de francês, o que despertou o interesse pela língua e a fez sentir que entendia e era capaz de aprender:

Eu estava terminando a faculdade e tive duas oportunidades. Uma era com um professor francês que foi dar um curso sobre sistemas de produção. Tinha um tradutor, mas parece que eu entendia alguma coisa que ele estava falando. Depois eu tive outra experiência com um pessoal do estágio onde eu atuava. Era uma semana inteira, vieram dois professores da França, um sociólogo e um agrônomo. Eles falavam francês e eu entendia e tive muita vontade de aprender francês.

Já na pós-graduação, a universidade oferecia oportunidades para os estudantes cursarem idiomas como disciplinas complementares. Maria, então, decidiu se matricular no curso de francês, no qual cursou seis semestres:

O inglês era muito concorrido. Como não conseguimos vagas, eu e uma amiga nos matriculamos no curso de francês. Nós começamos junto com o pessoal do francês e éramos as melhores da turma. Era um prazer. Eu começava no meio da tarde e ia até tarde da noite. Era um prazer. Era um prazer. Eu amava ler o dicionário. Quando eu estava fazendo os deveres e não sabia uma palavra, eu ia procurá-la no dicionário. Uma palavra me remetia à outra, à outra e eu ficava lá.

Talvez se tivesse tido a oportunidade de cursar inglês na universidade, Maria pudesse ter se aproximado novamente da língua e tivesse aprendido. Como só conseguiu se matricular no curso de francês, ela se dedicou ao máximo que pôde. No excerto acima, a estudante usa a palavra prazer três vezes para realçar suas emoções com os estudos, inclusive para estudar pelo dicionário. Essa motivação intrínseca derivada do prazer (NOELS, 2001 e RAMSIER, 2001) é, segundo o último autor, superior a outros tipos de motivação e, talvez por isso, Maria tenha se dedicado tanto até alcançar fluência.

Durante a graduação no Rio Grande do Sul, Maria pôde aprender outra língua estrangeira: o espanhol. Isso se deu através de leitura e do contato direto com falantes, em suas rápidas viagens para o Uruguai e a Argentina, ainda que nunca tenha estudado essa língua sistematicamente:

Como era muito próximo da fronteira, era só pegar uma carona e a gente chegava ao Forte Santa Tereza, no Uruguai. O Brasil é muito voltado para o oceano, mas não é voltado para a América Latina. Eu não me considerava uma latina. Quando era bem criança, década de 70, e falavam que o Brasil era um país latino-americano, eu associava com subdesenvolvimento. Devido a reportagens na televisão, relacionava a América Latina com pobreza e queria diferenciar o meu país dessa história de países pobres. O Rio Grande, pela proximidade com a Argentina e o Uruguai e pela formação do povo gaúcho, tem uma relação com a América Latina e com o espanhol diferente da nossa. Eu comecei a ouvir música em espanhol. Eu não entendia absolutamente nada, nada. Eu tinha até vontade de arrumar um namorado que falasse espanhol porque aquilo era gostoso, assim, aquela sonoridade era boa demais. Os uruguaios eram muito simpáticos com os brasileiros, com todos. Casais de idosos supersimpáticos, quando tomavam conhecimento de que éramos brasileiros diziam: “Brasil, me gusta tanto Brasil, me encantan los brasileños”.

Esse desejo de interagir com a comunidade dos falantes nativos de espanhol e, até mesmo, ter um namorado falante dessa língua é classificado como motivação integrativa (GARDNER e LAMBERT, 1972). Um processo de identificação, livre de preconceitos e atitudes autoritárias para com a língua (BROWN, 1987) surge com muito destaque nos dados revelados por Maria. Ela apresenta uma atitude muito positiva com relação à língua e seus falantes (LEFFA, 2003) e enfatiza grande interesse pela cultura dos nativos (DÖRNYEI, 2003), revelando, inclusive, uma mudança em sua identidade: passou a se sentir latina. No que se refere à aprendizagem de aspectos culturais ligados à língua estrangeira, Maria destaca:

Minha ida para o Rio Grande descortinou uma série de oportunidades, acho que a principal delas foi a descoberta emocional de que sou latina e do gosto que daí adveio. Tão distinto da imagem que havia formado a partir da ideia que outros tinham do país e da região latino-americana. Ou melhor dizendo, da ideia de subdesenvolvimento engendrada para diferenciar e dotar de valores culturais distintos da sociedade de consumo que se consolidava nos países de capitalismo avançado. Descortinou um novo mundo e pude perceber que não existia só a minha cultura, que ao acessar outro idioma, eu iria acessar também outra cultura. Isso aconteceu com o francês. Isso aconteceu com o espanhol. Sobretudo com o espanhol. Eu queria acessar a cultura. Eu estava apaixonada pela América Latina. Nessas alturas eu não queria aprender algo que não conhecia, distante de mim, apesar de saber de sua importância, em termos profissionais. E o francês me abriu a possibilidade de conhecer um tanto de coisas na parte da arte e da cultura universal. Talvez a gramática seja o menos importante, mas esse universo cultural que pode se descortinar com o idioma... Isso é rico demais!

A grande ênfase na importância da cultura é colocada aqui em comparação com o ensino da gramática descontextualizada (PAIVA, 2006), tão comum nas aulas de inglês das escolas. Ela faz referência às suas experiências anteriores com a língua inglesa na escola, em que a repetição e o ensino pouco interessante fizeram com que perdesse o interesse pelas aulas. A seguir, a participante continua a enfatizar o distanciamento do inglês, a língua de um povo que ela não conhecia e nem queria conhecer. Isso, inclusive, durante o curso instrumental no qual se matriculou na época:

Em inglês eu nem tirava cópia das coisas, pra não jogar dinheiro fora. Quando eu tinha muita necessidade mesmo, pedia socorro e alguém fazia a tradução. Eu nem tentava entender. Lá eu também tentei fazer inglês instrumental, *bah, tché*, que horror. Eu nem tentava usar as coisas que já sabia para que, num crescente de aprendizagem, eu pudesse ir acumulando... Que coisa mais deprimente aquele inglês instrumental.

O “crescente de aprendizagem” a que Maria se refere pode ser compreendido em relação com o estudo de Miccoli (1997, p. 174), que se refere a seu participante: “Reginaldo sempre via uma relação entre o que ele estava fazendo e o que tinha feito anteriormente. As conexões entre o que foi aprendido anteriormente e o que está sendo aprendido trazem um senso de continuidade e de desenvolvimento”.

É interessante destacar também a importância atribuída por Maria à questão cultural e identitária. Mesmo sendo paulista e ter vivido nesse estado por mais de vinte anos, ela faz questão de revelar sua identificação com o Rio Grande do Sul (onde residiu por oito anos) e constantemente emite um *bah, tché*, levando qualquer de seus interlocutores a acreditar que ela se origina do sul do Brasil. Destaco aqui essa sua identificação com a cultura gaúcha com o intuito de questionar, uma vez mais, sobre o que teria feito com que ela se identificasse tanto com os brasileiros do sul e com os latinos e, por outro lado, rejeitasse a língua inglesa e seus falantes, especialmente os estadunidenses.

Maria relata também que se matriculou em um curso livre, mas não conseguiu aprender, mesmo depois de ter ficado amiga do professor. Apesar disso, acredita que tem facilidade com línguas, uma vez que se tornou falante fluente de francês e espanhol, o que contribuiu para que pudesse estudar e se aperfeiçoar profissionalmente na Europa (um ano na Alemanha e três meses na Espanha). Mesmo não sendo seu objetivo e tendo se dedicado minimamente ao idioma alemão, acrescido do fato de que na cidade onde viveu se fala um dialeto, Maria afirma que deixou a Alemanha com condições de se comunicar minimamente neste idioma, considerado por ela de elevado nível de dificuldade.

4.3. MESTRADO

Maria passa a descrever suas experiências de aprendizagem mais recentes

com inglês instrumental, agora em uma universidade federal do interior de Minas Gerais:

Eu fui obrigada a fazer a disciplina porque eu não fiz a prova. As aulas eram divertidas, a turma era divertida. Parecia que a gente estava brincando e, ao mesmo tempo, estava aprendendo. Então era divertido. Era uma aula à noite, cansativa, se não fosse divertida, não aconteceria. E olha que eu estava com o tal do *burnout*. Você respeitou o meu momento. Você estabeleceu uma relação de confiança comigo, “estou confiando em você”. Você gerou uma necessidade de reciprocidade de compromisso. Assim como você tem que retribuir uma dádiva, eu tinha que corresponder, era pessoal mesmo. Tudo me machucava naquele momento e minha mente não estava conseguindo entender nada, mas o inglês não me machucava. Isso se deu num momento de exaustão. A turma também ajudou muito.

Durante a entrevista, Maria descreve a necessidade de reciprocidade de compromisso, citando a teoria da dádiva de Marcel Mauss (2003), que se dedicou a entender a força que possui o objeto doado que o faz voltar e circular, ou seja, que faz com que uma dádiva seja retribuída. Mauss observou que a troca envolve uma tripla obrigação de dar, receber e retribuir, que permite estabelecer e manter as relações sociais. Aquele que recebe assume o papel de devedor. Como o objeto doado conserva a essência do doador, o receptor é movido pelo magnetismo da dádiva e levado a retribuir o presente. Dessa forma, o presente dado se revela um instrumento de poder, pois vincula as pessoas, permitindo estabelecer relações que solidificam a vida social, já que receber implica um compromisso de retribuição.

Como quem recebe uma dádiva, Maria se sentiu obrigada a retribuir a confiança recebida da professora com um bom rendimento e dedicação à disciplina, apesar de estar sob tratamento para a Síndrome de *Burnout*. Para ela, as experiências de aprendizagem sociais e afetivas (MICCOLI, 1997) com a professora e os colegas foram o ponto alto do curso, principalmente durante a elaboração do trabalho final: “Quando a gente teve que fazer o seminário, a gente ficou o dia inteiro! Eu nunca tinha pegado um texto em inglês pra entender. E a gente começou a entender, começou a ficar alegre com aquilo, fazia festa com aquilo. Foi um marco!”

Hoje Maria afirma acreditar na possibilidade de aprender inglês: “acho que esse bloqueio já foi um pouco superado, já foi bastante superado”. Durante toda a entrevista, ela enfatiza a importância do inglês e afirma ter perdido muitas oportunidades de trabalho e treinamento por causa dele: “É como se falava antes: tem que aprender inglês. Eu tenho o perfil, mas não tenho o abençoado do inglês. Não servem um francês, um espanhol, quem sabe um arranhado em alemão? Não. Já passou da hora. Uma hora, vou ter que tirar um tempo e encarar, vou ter que pegar o touro pelos chifres”.

4.4. METÁFORAS DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

As metáforas são importantes instrumentos para compreender o pen-

samento do estudante. Por isso, tornou-se relevante investigar as metáforas da participante, uma vez que surgiram livremente em grande número nos dados. No questionário de avaliação de curso, Maria escreveu:

O que me chama a atenção é que o pouco tempo que consigo para me dedicar, vejo que não é um bicho de sete cabeças e então me pergunto: como é possível passarmos sete anos tendo inglês no colégio, sermos bombardeados cada vez mais com inglês no cotidiano, músicas, internet... E como é possível não abriremos a mente para o *insight* necessário a fim de dominar ou pelo menos usar minimamente este idioma, que até o momento é tão fundamental para a maioria das profissões?

No questionário e na entrevista de duração média de uma hora, Maria usou oito expressões relacionadas ao inglês como bombas. A metáfora de bloqueio surgiu cinco vezes nos dados. Parece, então, coerente afirmar que as metáforas de guerra, associadas à “invasão” cultural (internet, músicas, filmes) realizada pelos Estados Unidos, refletissem um desejo de bloquear o bombardeio. E como não dispunha de meios para controlar a invasão do território nacional, ela bloqueava o que estava a seu alcance: sua mente (excerto anterior).

Além das metáforas de guerra, foram três as de animais bravos para descrever a língua inglesa citadas por Maria: bicho de sete cabeças, fera e boi de chifres. No excerto acima é apresentada uma dessas metáforas: “*vejo que não é um bicho de sete cabeças*”. E em outro momento: “*se conseguisse transferir para o inglês o prazer que tinha em estudar francês, poderia domar a fera*”. E ainda: “*uma hora eu pego esse touro pelos chifres*”. Assim, o contato com a língua inglesa só é descrito com expressões negativas. A partir da motivação inicial de criança e do prazer de poder brincar, literalmente, com a língua, Maria descreve as situações de repetição e frustração com o ensino, passando à bronca e ao distanciamento, para chegar à apreensão sentida em relação às feras, das quais tenta se proteger. Mesmo tentando fugir, se distanciando da língua, se sente bombardeada, se “bloqueia” e não consegue “abrir a mente” para o insumo oferecido pela língua.

Por outro lado, Maria se refere ao francês e ao espanhol como prazer e alegria, tanto com a língua quanto com o contato com os falantes e usa metáforas de porta e janela para descrever o acesso que teve a diferentes oportunidades, por meio dessas duas línguas: “*descortinou uma série de oportunidades, [...] descortinou um novo mundo. [...] Isso aconteceu com o francês e com o espanhol. [...] O francês me abriu a possibilidade de conhecer um tanto de coisas da arte e da cultura universal. Talvez a gramática seja o menos importante, mas esse universo cultural que pode se descortinar com o idioma*”.

As metáforas apresentadas pela participante para descrever suas percepções sobre as várias línguas estrangeiras com as quais teve contato oferecem importante compreensão sobre sua aprendizagem de línguas, suas preferências, dificuldades e sentimentos, assim como defendido por Araújo e Sol (2005), Ellis (2001) e Lakoff e Johnson (1980).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Várias questões surgiram nos dados e uma das mais importantes é o papel da escola, que deveria conhecer as motivações dos estudantes e trabalhar para manter viva essa força, de forma que eles pudessem se sentir desafiados a investir esforços contínuos na aquisição da língua estrangeira.

Os resultados confirmam as hipóteses de (a) Gardner e Lambert (1972): motivação integrativa — identificação com uma comunidade — superior à instrumental e (b) Ramsier (2001): motivação intrínseca — derivada do prazer — superior à extrínseca. No caso de Maria, mesmo tendo conhecimento da importância do inglês para sua vida profissional, os dois tipos de motivação que realmente levaram à fluência do espanhol e do francês foram a integrativa e a intrínseca. Com relação ao inglês, faltaram situações de prazer na aprendizagem da escola e faltou desejo de se relacionar com os estadunidenses: o principal povo ao qual a aprendiz, nos dados, associa a língua. Outras referências a países falantes de inglês são escassas, exceções feitas ao citar Londres — capital da Inglaterra — nas brincadeiras de criança e a perda de oportunidade de treinamento na Jamaica, em grande parte por não dominar a língua inglesa.

Quando este trabalho estava em vias de conclusão, Maria teve a oportunidade de fazer sua leitura, discutindo os dados e clareando alguns pontos. A seguir, apresentou a seguinte síntese:

A língua inglesa esteve mais distante de mim no magistério e nos dois primeiros anos de graduação porque depois eu tinha clareza de sua importância para minha qualificação profissional, queria aprender. Pensei em estudar inglês, como disciplina especial na universidade, mas não tinha vaga. Mesmo tendo consciência de sua importância na contemporaneidade do mundo do trabalho especializado e mesmo tendo procurado aprendê-la, não conseguia. Talvez por falta de tempo para me dedicar, talvez pelo bloqueio ou talvez pelos dois. O fato é que, mesmo com motivações fortes, não obtive êxito em minhas tentativas. Disso se depreende que a motivação profissional, que se enquadraria no que Gardner e Lambert (1972), categoriza-se como motivação instrumental, ou ainda como Noels (2001) classifica como extrínseca não foi suficiente para me manter no aprendizado do inglês. As pessoas são diferentes do ponto de vista cognitivo. No meu caso em especial, há clara predominância da motivação integrativa e da intrínseca. Mesmo hoje, com maturidade profissional.

Já que considera importante uma aprendizagem prazerosa, Maria relata seus planos para aprender inglês: com músicas, assim como fez com o espanhol, e através de sua sistemática no aprendizado do francês. Atualmente, afirma que se sente pronta para começar os estudos em inglês porque reconhece a falta que ele lhe faz. Além disso, durante o curso de inglês instrumental no mestrado, quando realmente “pegou o touro pelos chifres”, viu que é possível aprender, basta se dedicar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, D.R.; SOL, V.S. A análise de metáforas como meio de compreensão do processo de ensino/aprendizagem de inglês. In: TOMITCH, L.M.B. (Org.) *A Interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005.
- BARCELOS, A.M.F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- BROWN, H.D. *Principles of language learning and teaching*. Englewoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 1987.
- BROWN, J.D.; RODGERS, T. *Doing second language research*. Oxford: Oxford, 1989.
- COELHO, H.S.H. “É possível aprender inglês em escola pública?” *Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- CROOKES, G.; SCHMIDT, R.W. Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, Ann Arbor, v. 41, n. 4, p. 469-512, 1991.
- DECI, E.L.; RYAN, R.M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.
- DÖRNYEI, Z. Attitudes, orientations and motivation in language learning: Advances in theory, research and applications. *Language Learning*, Ann Arbor, v. 53, n. 1, p. 3-32, 2003.
- ELLIS, R. The metaphorical constructions of second language learners. In: BREEN, M. *Learners contributions to language learning: new directions in research*. Harlow: Pearson Education, p. 65- 85, 2001.
- GARDNER, R.C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley.: Newbury House, 1972.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- LEFFA, V.J. O ensino do inglês no futuro: Da dicotomia para convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.) *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, p. 225-250, 2003.
- LIMA, S.S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2005.
- MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca em sociedades arcaicas. In: *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac e Naify, p. 184- 314, 2003.
- MICCOLI, L.S. A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 208-248, 2007.
- _____. Collective and individual classroom experiences: A deeper view of EFL learning in a Brazilian university. *Revista Virtual da Linguagem*, São Leopoldo,

- v. 2, n. 2, p. 1-29, 2004. Disponível em: <www.revelhp.cjb.net>. Acesso em: 20 mar. 2009.
- MICCOLI, L.S. Individual classroom experiences: A socio-cultural comparison for understanding EFL classroom learning. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 61-91, 2003.
- _____. A deeper view of EFL learning: students' classroom experiences. *Claritas*, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 185-204, 2000.
- _____. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learner's classroom experiences in a university classroom*. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade de Toronto, 1997.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de linguística aplicada*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.
- NOELS, K.A. New orientations in language learning motivation: towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In: DÖRNYEI, Z. e SCHMIDT, R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, p. 43-68, 2001.
- PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.
- RAMSIER, E. Motivation to learn as an outcome and determining factor of learning at school. *European Journal of Psychology of Education*, Springer, v. 16, n. 3, p. 421-439, 2001.
- VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. New York: Longman, 1996.
- ZOLNIER, M.C.A.P. *Língua inglesa: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.