

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Letras

Curso de Pós-graduação em Letras

**A BUSCA DA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA NO CONTEXTO ACADÊMICO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Aquisição da Linguagem

Orientação: Prof^a. Dr^a. Margarete Schlatter

Christine Siqueira Nicolaides

Porto Alegre, novembro de 2003.

This work is dedicated to my dear friend

Vera Fernandes

Fair enough!

Minha profunda gratidão e reconhecimento

à orientadora Prof^{ta} Dr^a Margarete Schlatter

ao Prof. Dr. Pedro Garcez

ao Prof. Dr. Wilson Leffa

ao Prof. Wallney Joelmir Hammes

ao Prof. Gilberto Campos

ao Prof. Bruce Morrison Ph. D.

ao Prof. Christopher Green Ph. D.

à Prof. Dr^a Isabella Mozzillo

ao meu marido Eduardo

aos meus filhos Yanni, Nitza e Alikí

aos meus pais Nicholas e Lea

ao meu tio Dimitrios

à professora e participantes desta pesquisa

*por me possibilitarem a realização de mais
uma etapa.*

Meus agradecimentos pelo apoio

à Universidade Federal do Rio Grande do Sul

à CAPES

à Universidade Católica de Pelotas

à Polytechnic Hong Kong University

"yesterday is gone
tomorrow has not yet come
we have only today
let us begin" mother teresa

號
新 報 登
誌 第 一 五
二 號 第 一 五
九 九 九 號

TODAY

今日

第
一 五 九 九 號
第 一 五 二 號

The Hong Kong Heritage Museum

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT	11
1 INTRODUÇÃO	12
2 AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. 23	
2.1 Definindo autonomia.....	23
2.2 Autonomia: uma questão cultural	39
2.3 Os centros de auto-acesso	47
3 METODOLOGIA.....	61
3.1 Objetivos e natureza da pesquisa	61
3.2 Participantes estudados	64
3.3 Local.....	65
3.4 A história e a operacionalização do CAAL.....	66
3.5 A geração de dados	73
3.5.1 Reuniões de aconselhamento	73
3.5.2 Observação das aulas	78
3.5.3 Diário de pesquisa.....	79
3.5.4 Roteiro para reuniões de aconselhamento.....	80
3.5.5 Roteiro para observação das aulas	80
3.5.6 Sessões de visionamento.....	81
3.5.7 Questionários	82
3.6 O autogerenciamento, a autonomia e as categorias de análise.....	84
3.6.1 Capacidade de definirem suas metas no curso.....	84

3.6.2	Concepção de seu papel de aprendiz.....	86
3.6.3	Caminhos traçados para buscarem suas metas.....	86
3.6.4	Capacidade de identificarem suas dificuldades como aprendizes	87
3.6.5	Capacidade de buscarem soluções para suas dificuldades e problemas	87
3.6.6	Capacidade de se avaliarem	88
3.6.7	Suas opções ao buscarem seu conhecimento: sozinhos, em pares ou em grupos.....	88
3.6.8	Capacidade de exercer autonomia como aprendizes nas oportunidades oferecidas pelo contexto.....	89
4	A BUSCA PELA AUTONOMIA NO CONTEXTO ACADÊMICO.....	92
4.1	A trajetória de ROBERTA	95
4.1.1	Capacidade de definir sua meta no curso.....	95
4.1.2	Concepção de seu papel de aprendiz.....	97
4.1.3	Caminhos traçados para buscar sua meta.....	98
4.1.4	Capacidade de identificar suas dificuldades como aprendiz.....	100
4.1.5	Capacidade de buscar soluções para suas dificuldades e problemas	103
4.1.6	Capacidade de se avaliar	105
4.1.7	Suas opções ao buscar seu conhecimento: sozinha, em par ou em grupo....	107
4.1.8	Capacidade de exercer autonomia como aprendiz nas oportunidades oferecidas pelo contexto.....	108
4.2	A trajetória de OTÁVIO	112
4.2.1	Capacidade de definir sua meta no curso.....	113
4.2.2	Concepção de seu papel de aprendiz.....	116
4.2.3	Caminhos traçados para buscar sua meta.....	122
4.2.4	Capacidade de identificar suas dificuldades como aprendiz.....	126
4.2.5	Capacidade de buscar soluções para suas dificuldades e problemas	127

4.2.6	Capacidade de se avaliar	128
4.2.7	Suas opções ao buscar seu conhecimento: sozinho, em par ou em grupo ...	129
4.2.8	Capacidade de exercer autonomia como aprendiz nas oportunidades oferecidas pelo contexto.....	131
4.3	A trajetória de ANTÔNIA	135
4.3.1	Capacidade de definir sua meta no curso.....	136
4.3.2	Concepção de seu papel de aprendiz.....	138
4.3.3	Como busca sua meta.....	143
4.3.4	Capacidade de identificar suas dificuldades como aprendiz.....	144
4.3.5	Capacidade de buscar soluções para suas dificuldades e problemas	150
4.3.6	Capacidade de se avaliar	151
4.3.7	Suas opções ao buscar seu conhecimento: sozinha, em par ou em grupo....	152
4.3.8	Capacidade de exercer autonomia como aprendiz nas oportunidades oferecidas pelo contexto.....	153
5	REVISITANDO O CONCEITO DE AUTONOMIA.....	158
5.1	Autonomia e contexto	159
5.1.1	A meta no curso	159
5.1.2	Como buscam seu conhecimento.....	163
5.1.3	O papel do aprendiz na sua própria aprendizagem	164
5.1.4	As dificuldades e a busca de soluções	169
5.1.5	A forma de trabalhar e os critérios utilizados para optar por uma ou outra forma	171
5.1.6	As oportunidades para o exercício da autonomia	174
5.1.7	A auto-avaliação	176
5.2	O desenvolvimento da autonomia.....	179
5.3	O dilema professora-pesquisadora-participante	184

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
7	BIBLIOGRAFIA	209
8	ANEXOS	216
8.1	Questionários sobre experiências passadas.....	216
8.2	Estilos de aprendizagem.....	217
8.3	Inventário de estratégias para aprendizado de línguas (SILL).....	219
8.4	Roteiro para as entrevistas nas reuniões de aconselhamento.....	224
8.5	Algumas das disciplinas oferecidas na Hong Kong Polytechnic University na área de língua inglesa	227
8.6	Atividades extracurriculares oferecidas pela Hong Kong Polytechnic University na área de língua inglesa.....	228
8.7	Programas de assistência aos aprendizes de inglês da Polytechnic Hong Kong University para desenvolvimento de sua competência lingüística	230

Resumo

Esta pesquisa analisa o processo de desenvolvimento da autonomia de nove alunos sendo preparados para tornarem-se professores de inglês. Baseando-se em princípios etnográficos relata-se como eles definem suas metas no curso; como eles concebem seus papéis como aprendizes; como buscam suas metas; como preferem trabalhar: em par, em grupo ou sozinhos e de que critérios se utilizam para optar por uma ou outra forma; se detectam suas dificuldades como aprendizes procurando soluções para elas; como se avaliam e como lidam com as oportunidades para tomar responsabilidade sobre sua aprendizagem. Esses dados foram gerados durante um semestre letivo em: reuniões de aconselhamento em um centro de auto-acesso (CAAL) na Universidade Católica de Pelotas, por meio da observação e gravação de aulas de inglês nas quais os participantes estavam matriculados; sessões de visionamento das aulas gravadas com os participantes e ainda um diário mantido pela pesquisadora durante a coleta de dados. Os resultados mostraram que, para verificar se um aprendiz é autônomo ou não, é necessário levar-se em conta que autonomia pode ocorrer em diferentes áreas, tempos e níveis, dependendo de uma complexa rede de fatores como personalidade, questões culturais e crenças formadas ao longo dos anos escolares. Essa variação faz com que o aprendiz determine uma demarcação de território imaginária em que, conforme o lugar onde se encontra, exerce mais ou menos autonomia. Os resultados têm implicações pedagógicas, principalmente porque urge a criação de espaço no cenário educacional para que, por profunda reflexão e discussão, se repensem os papéis de seus integrantes e descubra-se como o aprendiz pode, em termos práticos, tornar-se mais responsável pela busca de seu conhecimento.

Abstract

This research aims at observing how the process of autonomy development occurs in nine undergraduate students, future English teachers. Based on ethnographic principles, the data analysis reports how they define their aims in their language course; how they conceive their roles as learners; how they search for their aims; how learners prefer to work: in pairs, in group or alone; whether they detect their difficulties as learners; whether they are capable of looking for solutions for their difficulties and problems; how they evaluate themselves and how they deal with opportunities to make decisions over their learning. The data was generated during a whole school semester during: counseling meetings (interviews) in a self-access center (CAAL) at the Catholic University of Pelotas through observation and video recording of English classes in which these students take part; viewing sessions of the classes recorded, and also through a diary with my impressions about the process. Results have shown that, in order to check whether a learner is autonomous or not, it is necessary to consider which concept of autonomy we are dealing with and also take into account that autonomy may happen in different areas, times and levels depending on a complex net of factors such as personality traits, cultural matters and beliefs formed along school years. This variation makes learners set imaginary territories in which, according to where they are, they exercise more or less autonomy. The results have pedagogical implications especially because it urges the opening for new spaces in the educational scenario. This way, through a profound reflection and discussion, the roles of its participants can be redefined and figured out how the learner can, in practical terms, become more responsible in the search of his knowledge.

1 INTRODUÇÃO

Não se faz necessária muita investigação para diagnosticar que a realidade educacional, em nosso país, deixa a desejar em vários aspectos. Esta seção tem por objetivo apontar alguns desses problemas, para então oferecer como alternativa a introdução do aprendizado autônomo como meta curricular. Para isso, apresentarei argumentos no intuito de justificar a relevância deste trabalho, que possui como cerne analisar o processo para auxiliar o aprendiz de línguas estrangeiras a tornar-se mais autônomo.

Quando se pensa em aprendizagem de língua estrangeira (LE) em nível fundamental e médio, nossos problemas são inúmeros. Entre alguns mais graves, cito:

- pouco espaço na grade curricular que permita oferecer aos aprendizes insumos suficientes para desenvolver competência lingüística em LE;
- falta de validação de metodologias apropriadas à sala de aula de ensino regular com grande número de alunos, não respeitando assim as individualidades, preferências, ritmos de cada aprendiz e, por conseqüência, tratando-os de forma massificada, como se tivessem as mesmas necessidades;
- materiais didáticos distantes de nossa realidade, não só por pertencerem freqüentemente a metodologias importadas, na maioria das vezes, destinadas a contextos de aprendizagem de segunda língua e não de língua estrangeira, como também por serem caros, tornando-se financeiramente inacessíveis para o professor e/ou aluno; também no tocante a materiais didáticos, devemos salientar que as publicações nacionais nessa área tendem a apresentar problemas ainda maiores, pois muitas delas mostram comprometimento com

metodologias ultrapassadas, favorecendo a seqüência gramatical e a memorização, ignorando, freqüentemente, as teorias de ensino e aprendizagem mais recentes;

- docentes de LE com precário preparo acadêmico, deficiente domínio lingüístico e comunicativo, falta de motivação e baixa estima, uso de metodologias autoritárias e vinculadas a teorias de aprendizagem ultrapassadas, pouco espaço nas coordenações e direções das escolas para discussão dos programas com os professores, falta de oportunidades para a formação continuada dos profissionais da área e, finalmente, o próprio contexto social, político e econômico do país, que pouco favorece a educação.

No que concerne o Ensino Superior, os problemas também não são poucos. Ressalto o que acontece na área de pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas no contexto brasileiro: mesmo sendo crescente o número de estudos na área, evidencia-se que, infelizmente, seus resultados parecem pouco influenciar a realidade escolar de ensino fundamental e médio. A falta de integração entre a universidade e a escola ainda é um grande desafio a ser enfrentado.

Cabe ainda lembrar a lacuna entre o discurso feito na Universidade durante a graduação em Letras e o cotidiano a ser logo enfrentado pelo futuro professor. Profissionais que, muitas vezes, são apenas “treinados” a ensinar, ao invés de desenvolver uma prática reflexiva sobre seu ato pedagógico, não estão preparados para enfrentar a complexidade e imprevisibilidade das situações a serem encontradas no ato pedagógico (Celani, 2001:35). Essas características do ensino se dão principalmente devido aos diferentes estilos de aprendizagem, preferências e necessidades peculiares não só a cada aprendiz, bem como a cada contexto. Lamentavelmente, os professores apresentam-se muito pouco preparados para lidar com os diferentes contextos, que atribuem valores distintos à disciplina de LE e à própria escola. Acredito que uma atitude de mudança para a reflexão durante os bancos da Universidade pode levar à formação mais eficiente do profissional de Letras.

Essa exposição breve de problemas enfrentados no dia-a-dia, tanto na vida escolar como nos cursos de formação de profissionais, é suficiente para mostrar-nos que os veios até então percorridos por educadores e administradores da área estão equivocados ou, no mínimo, inadequados para o mundo hodierno. Por outro lado, é preciso também levarem-se em consideração as inúmeras iniciativas que profissionais, não só da área de Letras mas de toda a área de Educação, têm levado a cabo no sentido de amenizar alguns desses problemas. Só para citar alguns, temos os próprios recursos do governo por meio de órgãos de fomento que, apesar de estarem longe de atender à demanda, sempre são um incentivo a novos projetos assim como à capacitação de pesquisadores e professores em geral. Além disso, muitas universidades se empenham em realizar eventos que abordam os mais diferentes temas com o intuito de estimular a pesquisa e compartilhar experiências. Ainda se observam muitos projetos de escolas de ensino fundamental e médio que, de forma isolada, tentam romper com alguns tradicionais preceitos da educação.

Com essas iniciativas e muitas outras não citadas aqui, urge repensarem-se os valores que devem ser estimulados e fomentados no contexto educacional, de forma a preparar eficientemente nosso aluno, respeitando suas peculiaridades e necessidades no meio social em que está inserido. Um desses valores, amplamente discutido no âmbito educacional e, inclusive, previsto nas Leis de Diretrizes e Bases¹ - Lei 9.394 de 20.12.1996 é o da **autonomia**. Especificamente, na proposta das Diretrizes Curriculares do Curso de Letras, elaborada pela Secretaria de Educação Superior do MEC, Comissão de Especialistas de Ensino e Letras (Portaria SESu/Mec nº 146, de 10/03/98 - Brasília, 17 de março de 1999), sendo que podemos destacar algumas das linhas do PARECER CNE/CES 492/2001 – homologado em 4/7/2001 e publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, à página 29, que salientam a autonomia como prioridade na formação do professor de línguas:

¹ As leis de diretrizes e bases (LDB), assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), podem ser acessados em www.mec.gov.br.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- ...facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- ...dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;...
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Ainda nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN), cujo discurso emprega expressões como "a importância de se dar voz ao aluno", a concepção de autonomia perpassa com frequência e a preocupação passa a ser, por exemplo, a possibilidade de que o aluno possa tomar mais turnos de fala durante a aula e, principalmente, a fomentação de uma visão sociointeracional² da aprendizagem de LE.

Nos PCN a autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas. Autonomia com princípio didático geral é concebida como:

...uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiência, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno. (1997:94)

Como pode ser observado, tanto a LDB como os PCN são claros sobre

2 O que subjaz a essa visão é a compreensão de que a aprendizagem é de natureza sociointeracional (ou histórico-social) já que se parte do pressuposto que aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um determinado contexto histórico, cultural e institucional. Desta forma, o conhecimento se dá por meio da interação entre um aprendiz e um parceiro mais competente (o professor ou colega) na resolução de tarefas de construção ou de significado/conhecimento com os quais esses participantes se deparam. Segundo os PCN de Língua Estrangeira (pág. 58), "os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construção do significado e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua, ou seja, a aprendizagem como forma de co-participação social."

a importância do estímulo da autonomia na aprendizagem. Resta, no entanto, uma profunda reflexão e discussão sobre o que de fato a autonomia, como princípio, meta e objetivo, implica em termos práticos na sala de aula e quais conseqüências haverá, em especial nos papéis do professor e aluno. Essas e outras questões serão discutidas quando a questão da conceituação de autonomia for tratada neste trabalho.

A área da Lingüística Aplicada, por sua vez, é rica quando se trata de autonomia do aprendiz na aprendizagem de língua estrangeira. Nos últimos congressos mundiais da *Association Internationale de Linguistique Appliqué - AILA*, realizados, em 2000, em Tóquio, Japão, e em 2002, em Cingapura, a autonomia do aprendiz tem sido um dos tópicos amplamente discutidos, enfatizando-se a importância de estimular-se, cada vez mais, no sistema educacional, seu desenvolvimento. Decorrente desses Congressos da AILA, foi criada, por Sara Cotterall, uma Comissão Científica sobre a Autonomia do Aprendiz, que trata especificamente da autonomia no aprendizado de línguas, tendo essa comissão, ainda, a responsabilidade da produção de um boletim informativo anual sobre o assunto, à disposição dos interessados na Internet: <http://lc.ust.hk/~ailasc/> (verificado em 1º/09/2003). Essa comissão ainda compilou 21 estudos relacionados ao assunto, com nomes reconhecidos internacionalmente como os de Benson & Lor (1998); Gardner & Miller (1999); Vieira (1998) e Wenden (1991) entre outros. A autonomia também tem sido tema de vários outros encontros como: *Autonomy 2000 - The Development of Learning Independence in Language Learning* em Bangkok, Tailândia -1996; *21st International Conference on English Language Teaching Towards 2020: Future Directions in Language Learning and Teaching* em Penang, Malásia - 1996; *Learning Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, na Universidade de Nottingham - 1998. Ainda podemos encontrar, também na Internet, um *site* dedicado ao assunto, criado e mantido por Phil Benson, do English Center da Universidade de Hong Kong (<http://ec.hku.hk/autonomy/> - verificado em 31/08/2003). Lá há uma variada bibliografia na área e um grande

número de pesquisadores estudando diferentes aspectos sobre o tópico³.

Crabbe (1993) é um dos autores que procura justificar a necessidade do desenvolvimento da autonomia. Para tal, ele apresenta três razões: a ideológica, a psicológica e a econômica. A razão ideológica para desenvolver autonomia origina-se da idéia de que o indivíduo deve ser livre para fazer suas próprias escolhas e, conseqüentemente, responsabilizar-se por sua aprendizagem. No momento em que o aprendiz assume essa responsabilidade, é muito provável que ele se sinta mais motivado, já que foi sua a decisão de o quê, como, quando e quanto aprender. Segundo Crabbe, esse é um pressuposto oriundo da psicologia cognitiva e que embasa a razão psicológica: o aluno mais motivado aprende melhor, pois a aprendizagem passa a ser significativa e, portanto, bem sucedida.

A razão econômica para um aprendizado autônomo diz respeito ao fato de o presente sistema educacional não apresentar condições de fornecer uma instrução personalizada que respeite as peculiaridades de cada aluno. O desenvolvimento da autonomia seria uma saída para esse impasse. Nessa idéia está implícito que, sendo o aprendiz autônomo, ele buscaria seu próprio conhecimento de forma mais independente, não necessitando tanto da presença do professor. Chamo atenção, todavia, que, desde a época em que Crabbe apresentou esse argumento, houve posicionamentos distintos em relação a ele. Isso é o que Hurd (1998), por exemplo, afirma sobre a questão. É importante salientar que o aprendizado autônomo não é uma “alternativa barata” para substituir o professor, mas, sim, uma forma de melhor satisfazer os diferentes estilos de aprendizagem e, mais importante, preparar o aluno para estar apto a aprimorar seus conhecimentos em sua vida profissional

³ Duas obras relevantes para a compreensão da abrangência da autonomia e que merecem ser mencionadas são as revistas *Bayreuth Contributions to Glottodidactics*, editada por Cotterall & Crabbe, em 1999 e *System* vol. 21 No 4., publicada pela Pergamon Press, em 1993.

quando assim for necessário. Pelo contrário, “implementar uma abordagem verdadeiramente autônoma é caro tanto em tempo como em dinheiro” (Hurd, 1998:224)⁴. Além disso, mesmo quando se concebe que a aprendizagem deve ser centrada em uma negociação entre os interesses do aluno e a experiência do professor, um aprendiz mais experiente, simplesmente “colocar o aprendiz em um centro (de auto-acesso) não deve significar retirar apoio e orientação, nem deixar de intervir quando necessário”. (Hurd, 1998:225)

Assim, não recomendo que o desenvolvimento da autonomia do aluno seja apresentado como um sistema mais econômico, pelo menos em curto ou em médio prazo. A caminhada dos chamados centros de auto-acesso de línguas, mais adiante apresentados nesta pesquisa, ainda é pequena para se concluir quanto à economia em termos de recursos físicos e humanos que um sistema educacional, cujo objetivo seja o aprendizado autônomo, pode possibilitar. Pelo contrário, o indicativo até agora é de que, para que se almeje a autonomia do aprendiz, é preciso investimentos pesados não só em tecnologia e estudos das formas mais adequadas para desenvolvê-la, como ainda no preparo de pessoal qualificado.

Essa é uma questão de extrema relevância principalmente se consideramos que estamos em tempos em que se fala e se ouve muito sobre metodologias inovadoras que privilegiam, por exemplo, ensino a distância (que não necessariamente estimula a autonomia). O que pode ser encarado como prático, já que gera possibilidade para alunos que antes não tinham acesso à educação devido à distância física, não deve ser confundido necessariamente com um sistema mais econômico. As autoridades educacionais que pensam ser o aprendizado autônomo importante precisam disponibilizar recursos para que essa meta seja passível de ser realizada. Só para mencionar a questão das horas de um professor dedicado a um sistema como esse, temos o fato de que ele precisa dedicar ainda mais horas ao ensino, já que se faz necessário orientar cada um dos alunos, tentando respeitar as peculiaridades de cada

⁴ A autora é responsável por todas as traduções deste trabalho.

situação de aprendizagem.

Retomando a questão da justificativa para se ter como meta a autonomia no ensino e ainda seguindo a linha de raciocínio anterior, Dickinson (1987:18-35) apresenta o termo auto-instrução (segundo ele um termo mais específico do que autonomia), argumentando que essa é uma alternativa para resolver problemas práticos do aprendiz, como falta de tempo para freqüentar aulas regulares, distância física de onde são oferecidos os cursos de línguas, ou por razões como os propósitos dos cursos oferecidos não darem conta das necessidades imediatas do aprendiz.

Outra razão aduzida por Dickinson diz respeito às diferenças individuais do aluno. A própria aptidão para aprender a língua-alvo, o estilo cognitivo e as estratégias de aprendizagem que melhor convêm ao aprendiz são questões que podem ser mais bem contornadas por meio da auto-instrução. O autor argumenta que, por meio da auto-instrução, é possível atingir várias metas educacionais, entre elas o desenvolvimento da autonomia no campo pessoal e a melhoria da eficiência da aprendizagem. Segundo ele, a auto-instrução deve fazer parte das metas educacionais de uma sociedade democrática que precisa estimular os indivíduos a pensar por si mesmos; é papel de todo educador, inclusive do professor de línguas, facilitar esse processo. A auto-instrução também auxilia os aprendizes a desenvolver sua capacidade de planejamento, bem como a de analisar a língua como um sistema formal, com regularidades quanto às relações entre forma e significado. Ainda pode ajudar a lidar com fatores como choque lingüístico e cultural, estresse causado pela deficiência na língua, ansiedade, inibição e empatia, já que a auto-instrução estimula a detecção de problemas, o planejamento e o desenvolvimento da consciência metacognitiva⁵ (Flavell, 1979) e a busca de soluções para os impasses encontrados na aprendizagem.

Já no cenário nacional, autonomia no aprendizado de línguas tomou um grande impulso quando foi o tema do *XII Encontro Nacional de Professores*

⁵ Metacognição é definida por Flavell como “a cognição sobre a cognição”.

Universitários de Língua Inglesa em 1993, na cidade de Porto Alegre/UFRGS. Naquela oportunidade, estudiosos de renome internacional discutiram o tema, como Dickinson, que, além de definir autonomia na aprendizagem de línguas, derrubou alguns mitos e, principalmente, compartilhou alguns princípios de como se pode conduzir o aprendizado autônomo. Também profissionais brasileiros da área, como Menezes de Souza e Grigoletto (1994), demonstraram preocupação em diminuir a lacuna existente entre a universidade e a escola secundária estadual por meio de um projeto que visava a preparar professores aptos a investigar sua futura prática pedagógica com um certo grau de autonomia.

Ainda é interessante ressaltar o estudo de Braga (1999), que discute fatores subjetivos, cognitivos e afetivos que podem influenciar na prontidão dos aprendizes para uso de material de auto-instrução elaborado para ensinar textos em inglês. A autora enfatiza o papel das diferenças individuais e sugere que variáveis subjetivas devem receber especial atenção no processo e avaliação de materiais para auto-instrução.

Também de relevante contribuição, em termos de história sobre autonomia na aprendizagem de línguas no Brasil é o trabalho desenvolvido por Fernandes (1996), que examinou como reagem os aprendizes frente a certos materiais de ensino e como podem ser levados a uma aprendizagem mais autônoma. A pesquisa estudou três grupos que receberam diferentes materiais de auto-instrução, com ênfase, cada um deles, em gramática, produção/compreensão escrita e produção/compreensão oral, respectivamente. O estudo sugere que o grupo que focou a produção e compreensão oral teve o aumento mais significativo em sua competência lingüística, constatado pela aplicação de testes avaliadores das três habilidades, no início e ao final do estudo. Esse crescimento, no entanto, conforme alegado no trabalho, pode ter acontecido também por fatores não lingüísticos, como renda familiar e disponibilidade de recursos, que proporcionavam aos aprendizes uma quantidade e uma variedade de insumos inacessíveis aos outros dois grupos.

Pela argumentação apresentada, parece clara a crescente tendência de aumentar o número de estudos na área educacional de forma a preparar o indivíduo a tornar-se um aprendiz autônomo, responsável por sua própria aprendizagem. Essa é uma exigência advinda da mudança dos tempos, no campo de aprendizagem, e no mundo dos negócios, onde aquele profissional que apenas cumpria ordens de instâncias superiores não mais se adapta ao mercado de hoje. Espera-se que esse profissional tenha idéias e iniciativas próprias, empregando-as de forma criativa e traçando seus próprios planos de ação.

Nesse contexto de estudos sobre autonomia, há necessidade emergente de se fomentarem pesquisas que visem à compreensão do processo autônomo na aprendizagem de línguas estrangeiras para que possamos introduzir na prática da sala de aula os conceitos e concepções de autonomia propostos na literatura. Nas tentativas de contribuir para o desenvolvimento dessa aprendizagem autônoma, professores e/ou pesquisadores muitas vezes se deparam com uma série de obstáculos que impedem esse processo. Especificamente, no que tange a aspectos culturais, que podem inibir o referido processo ou colaborar com ele, encontramos um contexto impregnado de crenças e atitudes, tanto de professores como de aprendizes que, quando contrariadas, podem dificultar a implementação da autonomia em uma instituição educacional. Entre essas crenças e atitudes contrárias à idéia de autonomia posso destacar algumas como: resistência do aprendiz em tomar responsabilidade sobre sua própria aprendizagem; a idéia de que o professor deve ser o responsável pelas decisões sobre todos os aspectos do ato pedagógico; a não abertura de espaço para fazer-se valer a voz do aluno, e o próprio sistema educacional, que de uma forma geral, não facilita ou estimula flexibilização de forma a contemplar as peculiaridades de cada aprendiz e, em especial, de cada contexto de aprendizagem.

Assim, ao propor esse trabalho, pretendo inspirar o leitor em suas reflexões sobre o significado de autonomia na aprendizagem de línguas e quais as implicações do processo de seu desenvolvimento, que por sua vez pode vir

a auxiliar o aprendiz a tornar-se também mais autônomo no campo pessoal. Pretendo estimular essas reflexões por meio da observação e descrição do desenvolvimento de crenças e atitudes de um grupo de alunos do Curso de Letras, futuros professores de inglês, durante um semestre letivo, no qual foram levados a analisar sua responsabilidade sobre sua própria aprendizagem.

Este trabalho apresenta, a seguir, um capítulo que discute diferentes conceitos de autonomia encontrados na literatura adotada nesta pesquisa, relacionando-a com a cultura acadêmica em foco, já que autonomia ocorre e deve ser analisada sempre dentro de um contexto social. Finalizo este capítulo com uma breve explanação sobre centro de auto-aceessos de línguas como uma forma de estimular o desenvolvimento da aprendizagem autônoma.

O capítulo 3 trata da metodologia da pesquisa. Apresento as questões que nortearam o trabalho e o perfil dos participantes. Logo após descrevo como os dados foram gerados e analisados.

O capítulo 4 traz a análise e discussão dos dados ilustrando o processo de desenvolvimento da autonomia desta pesquisa. No capítulo 5 problematizo os resultados e suas implicações em termos teóricos. Finalmente, no capítulo 6, retomo as principais constatações e apresento as limitações do trabalho assim como sugestões para futuras linhas de pesquisa na área.

2 AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

2.1 Definindo autonomia

Autonomia é definida no dicionário como “faculdade de se governar por si mesmo” (Aurélio, 1999:236), cuja origem vem do grego, *autonomía*. Aquele que possui autonomia é denominado de autônomo, termo também vindo do grego *autónomos* ou *autocephalous*⁶, em português, autocéfalo.

Hoje, **autonomia** passou a ser uma das palavras-chave, indispensável para a formação de um profissional preparado para enfrentar os novos mercados de trabalho e, até mesmo, os novos estilos de vida. A literatura, na área da Lingüística Aplicada, apresenta uma variedade de conceitos de autonomia, que não necessariamente se opõem uns aos outros, mas muitas vezes focam diferentes aspectos, como veremos a seguir.

Antes de definir autonomia, todavia, é preciso esclarecer que há outros termos que são utilizados por estudiosos na área. Conforme Dickinson (1987:11), alguns desses termos são: **auto-instrução, autodireção, semi-autonomia, materiais de auto-acesso, aprendizagem de auto-acesso e instrução individualizada**. Segundo o autor, auto-instrução refere-se “a situações nas quais o aprendiz está trabalhando sem o controle direto do

⁶ Para efeitos de informação histórica o termo *autocephalous* foi utilizado para denominar as Igrejas Ortodoxas que ganharam sua independência depois da queda do Império Otomano e se desligaram também do Patriarcado de Constantinopla, que continua até hoje sob jurisdição turca. ("autocephalous church" *Encyclopædia Britannica* in *Encyclopædia Britannica Premium Service*. <<http://www.britannica.com/eb/article?eu=11488>> (Acessado em 31/08/2003).

professor”; auto-direção “descreve uma atitude em particular à tarefa de aprendizagem, em que o aprendiz aceita responsabilidade por todas as decisões que dizem respeito a sua aprendizagem, mas não necessariamente assume a implementação dessas decisões”; semi-autonomia “convenientemente rotula o estágio no qual os aprendizes estão se preparando para a autonomia”; materiais de auto-acesso “são materiais apropriados e disponíveis para a auto-instrução”; aprendizagem de auto-acesso “é a auto-instrução usando esses materiais”; instrução individualizada (Chaix & O’Neil, 1978 apud Dickinson, 1987) é “um processo de aprendizagem que (no que diz respeito a conteúdo, metodologia e ritmo) é adaptado a um indivíduo particular, levando as características desse indivíduo em consideração” (Dickinson, 1987:11).

Benson (1999), em seu site *What is autonomy*⁷, dedicado à autonomia, esclarece, ainda, que, paralelamente à autonomia, pode-se encontrar o termo **independência**. De acordo com o autor, ambos os termos implicam os alunos tomarem um maior controle dos conteúdos e métodos de aprendizagem.

Fazendo um contraponto, cito Dickinson (1994:3-4), que define o que, na sua perspectiva, **não é autonomia**:

- “autonomia não é uma licença para comportar-se sem restrições” - quando apresenta essa idéia, o autor defende a necessidade de se respeitarem as convenções impostas pelo meio onde se vive. Ele cita como exemplo o fato de os adultos, na Inglaterra, serem livres para não freqüentarem as aulas, mas, quando o fazem, devem acatar as regras da sala de aula e a figura de autoridade do professor;
- “autonomia não é fundamentalmente uma questão de cenário físico de aprendizagem” - o autor enfatiza que autonomia não é uma questão de isolar-se apenas. Centros de autonomia podem ser muito centrados no professor e não garantem, por si sós,

⁷ <http://ec.hku.hk/autonomy/what.html>

autonomia;

- “autonomia dos alunos não é uma ameaça ao trabalho do professor” - para Dickinson o professor é um especialista no ensino de língua inglesa e desempenha um papel fundamental no estímulo da autonomia.

Na mesma linha de pensamento, Little (1999:3-4) também sugere que autonomia **não é**:

- um sinônimo para auto-instrução, pois esse termo seria simplesmente uma questão de aprender sem o auxílio de um professor, o que não implica necessariamente ser autônomo;
- o professor abandonar qualquer tipo de iniciativa ou controle no contexto de sala de aula, o que significa dizer que nem a presença do professor é redundante e, por outro, nem o fato de o professor intervir no ato pedagógico destruirá necessariamente o grau de autonomia que o aluno possa ter atingido;
- algo que os professores fazem para seus aprendizes, ou seja, autonomia não é uma nova metodologia, como se pudesse ser programada por meio de planos de aula;
- um único comportamento facilmente descritível já que autonomia pode ser manifestada em maneiras muito diferentes dependendo, por exemplo, da idade, o quanto progrediram com sua aprendizagem e como percebem suas imediatas necessidades de aprendizagem;
- um estágio permanente e imutável a ser atingido. O fato é que autonomia é difícil de ser conquistada e sua permanência não pode ser garantida, além disso, um aprendiz pode ser muito autônomo em uma área e não ser em outra.

Para que possamos levar essa discussão adiante, em que pretendo

fazer algumas reflexões sobre as diferentes concepções de autonomia, apresentarei ao leitor os conceitos mais citados pela literatura da área. Talvez o mais clássico dos conceitos, e ainda hoje amplamente adotado por pesquisadores que desenvolvem o referido tema, seja o proposto por Holec (1981:3), um dos responsáveis pela implementação do CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques em Langues - Universidade de Nancy, França). O autor conceitua autonomia como “a habilidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem”. Por outro lado, a concepção de autonomia é exposta por alguns autores como uma prática educacional, assim como, por exemplo, para Boud (1988:1), que a considera, além de uma meta educacional, também “uma abordagem para a prática pedagógica”. Em uma perspectiva ampliada mais adiante, Dickinson (1994:4) também apresenta autonomia como uma prática educacional, em que essa “é essencialmente uma questão de atitude para a aprendizagem”, não se resumindo apenas a um método, mas, sim, sendo um objetivo da educação. O aprendiz completamente autônomo tomaria todas as decisões sobre sua aprendizagem, desde o planejamento, passando pela execução até a avaliação.

Todavia, cabe aqui trazer a voz de Auerbach (2000:144-145) ao abordar a “pedagogia participativa”, que salienta que, se por um lado os aprendizes têm suas metas e diferenças individuais, os professores têm seus próprios objetivos, sua própria compreensão da pedagogia mais eficiente para L2⁸ e também o poder para essas determinações. Segundo a autora, esse é um pressuposto freqüentemente desconsiderado por pesquisadores de Lingüística Aplicada (LA), que focalizam apenas o aprendiz individualmente e seus processos mentais (linha cognitivista), deixando de lado o contexto social, porque defendem um ensino de L2 centrado no aluno. No entanto, Auerbach afirma que a “pedagogia participativa” prega a necessidade de se focar o contexto social da aquisição da L2 e que relações de poder estão nele inseridas, uma vez que ele é compartilhado por aprendizes e professor. Em

⁸ Apesar de reconhecer a diferença entre segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), para efeitos deste trabalho utilizarei os dois indistintamente, ou conforme a nomenclatura adotada pelo autor citado.

outras palavras, a idéia não é que se substitua o papel do professor pelo do aluno, mas, sim, que seja dada ênfase ao contexto de aprendizagem, levando-se em conta as peculiaridades dali advindas.

Alinhada com uma perspectiva psicolingüística/cognitiva, Rubin se utiliza da conceituação de autogerenciamento proposta por Butler (1997 apud Rubin 2001:25) - “a habilidade de distribuir estrategicamente procedimentos e acessar conhecimento e crenças de maneira a realizar metas de aprendizagem em um ambiente dinamicamente mutável” - para distinguir o termo *autogerenciamento* do termo *autonomia*. Rubin alega que, apesar de ambos os conceitos envolverem independência do controle de outras pessoas, o aprendiz autogerenciado não necessariamente trabalha sozinho como forma de alcançar seus propósitos e necessidades. Esses aprendizes autogerenciados teriam a capacidade de aprender tanto em um contexto de sala de aula centrado no professor, como em um cenário completamente independente. Assim, conforme a autora, para aprendizes dados como autônomos, pouca ênfase é dada ao desenvolvimento de conhecimento sobre tarefas, sobre o “self” e sobre crenças a respeito da aprendizagem e do conhecimento anterior.

Rubin (2001:27-29), preocupando-se mais especificamente com o desenvolvimento de habilidades do aprendiz como indivíduo e, assim, dentro de uma perspectiva mais psicológica como proposta por Benson (1997), apresenta a existência de procedimentos para o autogerenciamento que incluem cinco estratégias metacognitivas:

Planejamento – o aprendiz analisa tarefas; define e seleciona metas produtivas; seleciona, adapta e cria estratégias afetivas e sócio-afetivas adequadas, e estabelece critérios para mensurar a consecução dessas metas.

Monitoração – o aprendiz é capaz de detectar suas dificuldades no foco de atenção, compreensão ou expressão, emoções, estratégias cognitivas ou sócio-afetivas.

Avaliação – o aprendiz sabe reconhecer se houve progresso adequado,

levando em conta a consecução de critérios e metas (de aprendizagem) e eficiência de estratégias utilizadas.

Solução de problemas – o aprendiz tem condições de identificar a fonte do problema e apontar a(s) solução(ões) em potencial.

Implementação – o aprendiz identifica a fonte do problema (o uso adequado de estratégias cognitivas ou sócio-afetivas, o tipo de tarefa, a falta de atenção a um determinado ponto, a busca de novos conhecimentos para realizar suas metas, dentre outros) ou sai em busca de novos conhecimentos, necessários para atingir sua meta.

Dessas cinco estratégias, Rubin enfatiza o *monitoramento* e a *avaliação*, argumentando que elas implicam “ativar e desativar outros processos como uma função de avaliação *on-line* de processos de pensamento enquanto ocorrem e produtos do pensamento quando geradas” (Pressley & Ghatala 1990:1, apud Rubin 2001:27). Em outras palavras, essas duas estratégias podem desencadear ações e atitudes que possibilitam o benefício do processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, novos pensamentos serem produzidos enquanto elas acontecem. Esse procedimento é especialmente importante já que proporciona uma reflexão por parte do aprendiz sobre sua aprendizagem, processo esse que acontece durante as reuniões da pesquisadora com os participantes desta pesquisa.

Assim, as críticas feitas por Rubin e Auerbach em relação ao desenvolvimento do aprendizado autônomo se dão em níveis distintos. Enquanto Auerbach vê a necessidade de que os pesquisadores se debrucem mais sobre o contexto social, onde estão os atores da praxis pedagógica, professor e alunos, Rubin afirma que, ao trabalhar com o desenvolvimento de autonomia, os pesquisadores deveriam preocupar-se mais com o treinamento no uso e conscientização de estratégias cognitivas.

No que diz respeito à diferença entre autodirecionamento e autonomia, Dickinson (1987) chamou o aprendiz que tem a responsabilidade de gerir seu

aprendizado de autodirecionado⁹. E explica que, se ele assume todas as tarefas de gerenciamento, sem requerer a assistência de um professor, será, então, autônomo. No entanto, diferentemente de Rubin, Dickinson afirma que o aluno autônomo, assim como o autogerenciado, não necessariamente trabalha de forma isolada. Vejamos:

Um aprendiz autodirecionado, então, é aquele que retém a responsabilidade pelo gerenciamento de seu próprio aprendizado. Se o aprendiz, ele mesmo, além disso, assume todas essas tarefas de gerenciamento, então ele é autônomo, ou seja, ele não mais requer ajuda do professor para organizar sua aprendizagem. No entanto, vale a pena observar aqui que muitos aprendizes autônomos trabalham com outros em sua aprendizagem – autonomia não implica isolamento (Dickinson, 1987:13).

Como pode ser visto pelo exposto até agora, a nomenclatura na área pode ser por vezes confusa no momento em que diferentes autores atribuem significados ou idéias distintas ao mesmo termo. Na intenção, portanto, de melhor esclarecer o conceito de autonomia, penso ser relevante comentar brevemente três termos que costumam aparecer não só na área de Lingüística Aplicada, mas também, por exemplo, em Educação, Filosofia, Sociologia, Antropologia e até mesmo em discussões do cotidiano. Entre esses temos: *liberdade, independência e responsabilidade*. Embora seja complexa a delimitação entre esses e o próprio termo autonomia faz-se aqui necessária, para efeitos didáticos, uma reflexão sobre essas nuances.

Conforme já exposto anteriormente, segundo Benson, em seu site *What is autonomy, independência e autonomia* podem aparecer como sinônimos. Essa afirmação se justifica já que o primeiro pode ser entendido como “Estado ou condição de quem ou do que é independente, de quem ou do que tem liberdade ou autonomia” (Aurélio, 1999:1099). Todavia, nem todos concordam com essa afirmação como é o caso da distinção trazida entre autonomia e independência nos PCN de língua materna (pág.38):

É importante ressaltar que a construção da autonomia não se confunde com atitudes de independência. O aluno pode ser

⁹ Interpreto o termo autodirecionado proposto por Dickinson (1987) como similar ao termo autogerenciado apresentado por Rubin (1997).

independente para realizar uma série de atividades, enquanto seus recursos internos para se governar são ainda incipientes. A independência é uma manifestação importante para o desenvolvimento, mas não deve ser confundida com autonomia.

Ainda, segundo os PCN de língua materna, autonomia refere-se à (pág. 31):

...capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos.

Desta forma, defendo que seja feita uma diferença entre *autonomia* e *independência*, em especial, na área de LA, considerando que o segundo termo refere-se mais a uma questão de atitude. Para que alguém se torne autônomo, a independência faz-se necessária; no entanto, para que seja autônomo, é preciso ainda que ele seja consciente do contexto social no qual está inserido, sendo, assim, influenciado pelo meio, bem como sendo agente modificador de seu ambiente. Essa concepção relaciona-se, por sua vez, com o termo responsabilidade.

No que tange à *responsabilidade*, tomo por pressuposto que, para se agir de forma autônoma, ou mesmo apenas de forma independente, é imprescindível fazê-lo de forma responsável, cujo conceito é aquele (Aurélio, 1999:1754) “que responde pelos próprios atos ou pelos de outrem; que responde legal ou moralmente pela vida, pelo bem-estar, etc, de alguém; pessoa responsável (por alguma coisa ou por alguém)”. Conseqüentemente, autonomia, como já aqui defendido, implica responsabilidade em modificar o meio social no qual se está inserido.

Estamos, a todo momento, suscetíveis a aprender/adquirir novos conhecimentos e temos a escolha de utilizar esse novo conhecimento de forma responsável ou não. Considerando-se, no entanto, que, para ser autônomo é preciso ser também responsável pelo que nos acontece assim como o que acontece em nossa volta, apesar de responsabilidade e autonomia/independência não serem sinônimos, estão bastante ligados.

Scharle & Szabó (2000:4) são autoras que fazem uma relação entre autonomia e responsabilidade afirmando o seguinte:

Teoricamente, podemos definir autonomia como a liberdade e a habilidade de se gerenciar as próprias questões, que também dão o direito de se tomar decisões. Responsabilidade também pode ser entendida como ser encarregado de algo, mas com a implicação de lidar com as conseqüências de suas próprias ações. Autonomia e responsabilidade ambas requerem envolvimento ativo e parecem estar muito inter-relacionadas.

E por último, e nem por isso menos importante, *liberdade* é um termo cujo conceito não pretendo aprofundar nesta pesquisa, pois não é esse o seu objetivo e seria preciso um espaço muito maior para fazê-lo, embora tenha muito a ver com a essência deste trabalho, por ser uma condição básica do ser humano. Mas se analisarmos suas definições podemos ter duas interpretações básicas. A primeira, (Aurélio, 1999:1209) “Faculdade de cada um se decidir ou agir segundo a própria determinação”, parece sugerir que liberdade consiste em agir da melhor forma que convier sem necessariamente se importar com o meio social e assim com as conseqüências de nossas ações. Já em uma segunda concepção, “Poder de agir, no seio de uma sociedade organizada, segundo a própria determinação, dentro dos limites impostos por normas definidas: liberdade civil; liberdade de imprensa; liberdade de ensino”, já são claras as constrações que devemos respeitar em função da sociedade em que participamos. Apesar de ambas interpretações estarem corretas, penso, por uma questão de coerência com o que venho pregando, a segunda concepção ser a mais adequada para a discussão aqui apresentada.

Autonomia pode ainda ser concebida em termos políticos, como propõe Pennycook (1997:45): “para tornar-se autor do próprio mundo, para tornar-se um aprendiz e usuário autônomo da língua, não é tanto uma questão de aprender como aprender quanto é uma questão de aprender como lutar por alternativas culturais”. Em uma definição também política, Caride (1984:100 apud Paiva e Freitas, 1994), um dos seguidores de Vygotsky, considera autonomia como: “a liberação dos indivíduos, para fazer deles agentes ativos, responsáveis críticos na edificação de sua própria cultura e de sua própria

sociedade”. Sob esse mesmo prisma, Caride acrescenta ainda que “... autonomia é ajudar os homens a pensar, decidir e executar por eles mesmos”.

Benson (1997:18-34), em especial, aborda as diferentes perspectivas existentes na definição de autonomia. Ele critica a pouca discussão que tem havido no sentido de defini-la no campo teórico de aprendizagem de línguas e propõe a existência de três grandes versões para aprendizado autônomo na aprendizagem de línguas: uma **técnica**, que pode ser relacionada ao **positivismo**; uma **psicológica**, relacionada ao **construtivismo**, e uma terceira, **política**, que se pode relacionar com a **teoria crítica**. Segundo ele, a versão técnica é definida como a aprendizagem da língua fora do contexto educacional, em que o objetivo é equipar o aluno com habilidades e técnicas de que ele precisará para lidar com essas situações quando elas surgirem.

Versões técnicas da autonomia seriam os estudos sobre estratégias de aprendizagem e treinamento do aprendiz. Essa versão consistiria basicamente em fornecer ao aprendiz oportunidades para trabalhar de forma mais independente não só na sala de aula, mas principalmente fora dela como em centros de auto-acesso e laboratórios. Essa versão não implica necessariamente o estudo de crenças e do “self”, nem a influência do ou no contexto social.

A versão psicológica diz respeito a uma construção de atitudes e habilidades que tornam o aprendiz apto a tomar mais responsabilidade por sua própria aprendizagem, em que o desenvolvimento da autonomia é visto mais como uma transformação interna. Sob essa perspectiva, a autonomia é uma capacidade subjacente do indivíduo, que pode ser desenvolvida ou suprimida ou até mesmo distorcida pela educação institucional. Já na visão técnica, o foco está em aprender, por meio de desenvolvimento de habilidades e treinamento de técnicas e estratégias, o foco nesta perspectiva é o aprendiz, suas crenças, atitudes e características individuais. Alinhada com uma visão construtivista de aprendizagem, ela tende a apoiar a aprendizagem autodirecionada e o auto-acesso como um meio positivo de promover

autonomia e uma ênfase na interação autêntica com falantes da língua-alvo (como língua materna ou estrangeira).

Por último, a versão política focaliza o controle do aluno sobre os processos e conteúdos de aprendizagem. Nessa versão, em consonância com os pressupostos da pedagogia crítica¹⁰, o aluno deve ser estimulado a conscientizar-se do contexto social de aprendizagem e as restrições daí surgidas, interferindo no processo sócio-histórico e tornando-se co-responsável por seu ambiente.

Em um primeiro exame, apenas a terceira versão, a da teoria crítica, parece estar imbuída de implicações políticas para a aprendizagem de línguas. No entanto, Benson argumenta que qualquer uma delas encontra-se longe de estar livre de implicações políticas. Qualquer tentativa de remoção do caráter político reduz a concepção de algo que, na verdade, é, em sua raiz, altamente político. Entre as razões para isso está o simples fato de uma instituição optar, por exemplo, pelo ensino de inglês como LE, acabando por rejeitar uma série de outras possibilidades. O que o autor propõe, enfim, é uma exploração dos elos entre a pedagogia crítica da língua inglesa, os conceitos de autonomia e autodireção, o que de fato já iniciou na área de Lingüística Aplicada e que pode ainda trazer grandes inovações educacionais (ver por exemplo Auerbach, 2000; Cox e Assis-Peterson, 2001).

Benson (1997) nos mostra caminhos para que possamos nos posicionar frente a uma das correntes; ou, melhor do que isso, tirar frutos de cada uma delas e, principalmente, dar-nos conta do caráter político, subjacente ou não, e os resultados que as diferentes perspectivas podem ocasionar ao sistema educacional. No entanto, é o próprio Benson que chama a atenção para o fato de que a autonomia, como um conceito essencialmente político, importado

¹⁰ Doutrina difundida, em especial nos anos 70, por Paulo Freire, cujo discurso prega que “quer como leitores, quer como escritores, no compasso da pedagogia crítica os alunos são imaginados/idealizados como sujeitos de sua prática, como agentes históricos da transformação da sociedade em que vivem numa sociedade mais justa, mais igualitária”. (Cox e Assis-Peterson 2001:16)

para a LA, é uma noção muito flexível e facilmente adaptada a diferentes abordagens.

Posteriormente, Benson (2001, 47-50) declara que prefere definir autonomia como “a capacidade de alguém *controlar* sua própria aprendizagem”, no lugar da definição de Holec (1981) que diz autonomia ser “a capacidade de *encarregar-se* de sua própria aprendizagem”. Benson justifica essa diferença argumentando que quando se fala em encarregar-se ou tomar responsabilidade é preciso definir o que isso significa exatamente no contexto de aprendizagem e, assim, o termo *controle* é mais adequado por parecer estar mais aberto à investigação do que o termo “encarregar-se” ou “responsabilizar-se”. O pesquisador defende a idéia de que não é preciso definir autonomia mais precisamente do que isso já que “controlar” a aprendizagem envolve uma variedade de formas no que diz respeito aos diferentes níveis do contexto de aprendizagem. Essa idéia relaciona-se com o fato de que diferentes aprendizes podem alcançar autonomia em níveis distintos e ainda os mesmos indivíduos desenvolverem o aprendizado autônomo em outros níveis quando estiverem em contextos ou tempos diversos.

Outro ponto importante levantado por Benson (2001:49) é que os aprendizes devem ter a liberdade de escolher suas próprias metas e objetivos se o aprendizado pretende ser, de fato, auto-direcionado. Ou seja, o aprendiz deve ter controle sobre sua aprendizagem, inclusive sobre seus próprios objetivos e conteúdos a serem estudados. Além disso, há o aspecto social que envolve controle sobre situações de aprendizagem e atenção para determinadas capacidades no que diz respeito à habilidade do aprendiz interagir com outras pessoas durante a aprendizagem. Assim, segundo Benson, “o controle sobre a aprendizagem envolve necessariamente ações que têm conseqüências sociais (1996:33)”.

As três versões apresentadas por Benson são especialmente importantes para esta pesquisa já que ela focará, em um certo aspecto, a visão técnica, considerando, por exemplo, a aplicação e a análise do teste SILL (Strategy Inventory Language Learning), mais adiante explicitado, com intuito

de verificar que grupos de estratégias são utilizados pelos aprendizes. Ainda dentro dessa visão técnica, aplico um teste sobre estilos de aprendizagem para estimular uma discussão junto aos participantes deste trabalho sobre as diferentes formas de aprender. Penso também que esta pesquisa utiliza-se da visão psicológica proposta por Benson, no momento em que é feita uma reflexão junto aos aprendizes sobre seu papel na aprendizagem (planejamento, execução e avaliação). Finalmente, a visão política é focalizada na análise das ações do aprendiz quanto ao processo de seu aprendizado, dentro das possibilidades que lhe permite o sistema educacional (opção por trabalhar sozinho, em par ou em grupos e exercício de autonomia nas oportunidades oferecidas pelo contexto fazendo valer suas vozes). Novamente, é importante salientar que essa divisão não é tão definida e, sim, mais para efeitos didáticos já que diferentes autores dão maior ênfase a uma ou outra versão. E especificamente no caso desta pesquisa, apesar de ter sido, por exemplo, verificado quais estratégias eram mais utilizadas pelos aprendizes (conforme explicitado posteriormente na metodologia), não foram criados exercícios ou atividades para a prática dessas ou de outras estratégias que poderiam ser úteis para o aprendizado independente. Na verdade, como veremos mais adiante, os resultados deste teste foram utilizados para promover uma reflexão sobre o uso de estratégias e para estimular uma mudança de atitude muito mais do que apropriação de técnicas, se aproximando, assim, de uma perspectiva psicológica e, como consequência, também de uma política, já que houve mudança no contexto de aprendizagem.

Propõe-se então que, para haver uma real mudança na prática do ensino de línguas, faz-se necessário formarmos professores capazes de refletir sobre o sistema educacional: os currículos, os programas, as metodologias, os materiais e, sobretudo, os objetivos. Objetivos esses que devem não somente estar em torno da competência lingüística e técnica, mas também política.

Sobre a implicação política, ainda trago à tona a discussão de Cox e Assis-Peterson, (1999:433-452) um tanto intrigante, em especial, para nós educadores brasileiros, contemporâneos de Paulo Freire, proponente da

Pedagogia Crítica. As autoras relatam em seu artigo uma investigação sobre o que 40 professores brasileiros sabiam e pensavam sobre pedagogia crítica no ensino de língua inglesa. Os resultados mostraram que, além de não estarem conscientes da real relação que poderia haver entre o ensino de língua inglesa e a Pedagogia Crítica, estão arraigados à crença de que, como educadores, eram “agentes do bem na medida que preparavam seus alunos para serem bem sucedidos no mundo”.

Segundo as autoras, os professores de inglês devem estar cientes dos reflexos políticos do ensino da língua inglesa e questionar a ideologia subjacente que constrói a natureza global do inglês como neutra. Elas constataram que, apesar da tentativa da academia na área da Linguística Aplicada ao tentar o desencadeamento da discussão da Pedagogia Crítica no ensino da língua inglesa já que os ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’ estão aí calcados, poucos professores se engajaram nessa reflexão.

A discussão de Assis-Peterson e Cox reforça, então, a importância de se refletir e discutir sobre as consequências políticas ocasionadas por uma reestruturação no sistema educacional. Esse processo não se dá diferentemente ao se introduzir uma política de aprendizado autônomo. Mesmo partindo-se da premissa que autonomia é, por si só, uma meta educacional que desenvolve o indivíduo não só no campo da aprendizagem, mas também no pessoal, é preciso que os participantes do sistema educacional (docentes, discentes e elaboradores de política educacional) discutam objetivos e metas, respeitando necessidades peculiares culturais da comunidade em questão. Quando menciono peculiaridades culturais refiro-me, por exemplo, à própria concepção de autonomia que deve ser profunda e continuamente refletida para não incorreremos no risco de importar modelos prontos de outras realidades culturais que acabam, muitas vezes, por fracassar em nosso sistema educacional. Além disso, autonomia parece ser um conceito bem mais complexo do que se possa pensar em um primeiro momento. Prova disso está no fato de o aprendizado autônomo vir sendo discutido no campo de aquisição de línguas há mais de vinte anos e a comunidade educacional em geral ainda

resistir a ele, principalmente por não se saber como ele se relaciona com o contexto de aprendizagem e, considerando um contexto favorável, qual a forma mais viável de implementá-lo.

Retomando a questão da conceituação de autonomia, apresento uma definição em uma perspectiva mais pessoal e, sob meu ponto de vista, crucial: aquela proposta por Kenny (1993:436), em que “autonomia não é apenas a liberdade para aprender, mas também a oportunidade de tornar-se uma pessoa”. Essa definição entra em consonância com a de Littlewood (1996:429), que argumenta que “podemos olhar a capacidade geral de uma pessoa para independência ao longo de uma variedade de situações que ela enfrenta. Alternativamente, podemos olhar para a capacidade de um indivíduo em agir autonomamente no desempenho de tarefas específicas”. Assim, um dos objetivos da educação deve ser o de produzir indivíduos autônomos por meio da produção de alunos autônomos. Em outras palavras, deve-se auxiliar o aluno a fazer suas próprias escolhas em sua aprendizagem, de forma que possa também tomar seus próprios caminhos em sua vida pessoal.

A definição de Holec é aquela que, ainda de forma mais geral, cobre o que realmente se almeja quando se pensa em aprendizado autônomo; ou seja, que o aprendiz se responsabilize por sua própria aprendizagem, gerenciando seu tempo e seu ritmo e respeitando, assim, suas preferências e necessidades individuais. Isso acontecendo, poderíamos até mesmo questionar a necessidade do professor ou da instituição educacional para que ocorra a aprendizagem. Contudo, retomando as premissas de que, mesmo a autonomia sendo uma capacidade existente no indivíduo, precisa ser desenvolvida (o que pode acontecer em diferentes graus), o papel do sistema de educação passa a ser fundamentalmente significativo.

O que me parece relevante, todavia, enfatizar, e assim estarei focando neste trabalho, é que a questão do contexto não está explícita na definição de Holec. Desta forma, penso que um aprendiz que desenvolve sua capacidade de encarregar-se por sua própria aprendizagem idealmente precisa:

- saber definir suas metas;
- entender seu papel de aprendiz como responsável pelo processo de busca e aquisição do conhecimento;
- estar apto a definir as formas de buscar seu conhecimento desenvolvendo habilidades e técnicas para trabalhar de forma independente e em outros contextos diferentes do acadêmico.
- ser capaz de detectar suas dificuldades e procurar soluções para serem implementadas, tendo maior controle sobre sua aprendizagem;
- conseguir avaliar-se não só ao final, mas durante o processo de aprendizagem;
- desenvolver a capacidade de exercer autonomia como aprendiz nas oportunidades oferecidas pelo contexto de forma responsável e assim, tomar consciência de seu papel de modificador do meio social no qual está inserido.

Se diante disso, então, aceitamos a autonomia como uma meta e, conseqüentemente, como uma prática educacional, precisamos avaliar suas implicações políticas e a melhor forma de introduzi-la. Forma essa que precisa ser experimentada e lapidada conforme os interesses, estilos de aprendizagem, necessidades e preferências de nossa realidade educacional.

Também um tanto óbvio, mas nem por isso irrelevante para ser enfatizado, é o caminho a ser trilhado nessa busca, que não é sempre igual ou previsível e por isso precisa ser construído e adaptado a cada nova situação que enfrentamos. Apesar de já haver na literatura relatos que diminuem a lacuna entre a teoria e a prática (ver, por exemplo, Gardner & Miller, 1999; Scharle & Szabó, 2000), o desafio para se compreender como se dá a aprendizagem autônoma ainda é bastante grande.

Pelos conceitos de autonomia até então expostos, tive o propósito de apresentar argumentos para mostrar a importância de se incluir na proposta pedagógica a meta de auxiliar o aprendiz a tornar-se mais autônomo; e, em um plano mais profundo, a tornar-se uma pessoa mais competente para fazer suas próprias escolhas e, portanto, com mais chances de ser bem-sucedido em sua vida pessoal.

Uma das formas de compreender como o desenvolvimento do aprendizado autônomo acontece é por meio do exame de crenças e atitudes, tanto de aprendizes como de professores, em relação ao aprendizado autônomo de línguas em contexto cultural específico. Passarei a abordar, na próxima seção, o que será uma das idéias tratadas neste trabalho: o desenvolvimento da autonomia dentro do contexto cultural.

2.2 Autonomia: uma questão cultural

Apesar do grande interesse por parte de pesquisadores e educadores em definir autonomia e de ser evidente a necessidade, cada vez maior, de tê-la como meta na aprendizagem, o caminho a ser percorrido para atingirmos esse objetivo ainda se encontra pouco claro. Cotterall, durante um simpósio sobre *Learner Autonomy* no 12th World Congress of Applied Linguistics, Tóquio, Japão, 1999, enfatizou a relevância de se analisarem as crenças dos aprendizes, envolvendo-os no diálogo sobre ensino e aprendizagem de línguas. Segundo a pesquisadora, esse é um campo que ainda se encontra longe de ser compreendido e cuja natureza e melhor forma de conduzir pesquisa no assunto ainda não são consenso.

Se, em um primeiro plano, é fundamental observar como nossos aprendizes compreendem essa caminhada, que crenças trazem eles dos bancos escolares que inibem ou colaboram no desenvolvimento da sua autonomia, em um segundo plano, como condição *sine qua non*, faz-se

necessário que se respeitem essas peculiaridades, sob meu ponto de vista, culturais, que subjazem às suas atitudes e aos seus comportamentos. Quando me refiro a essas peculiaridades culturais quero, na verdade, dar um maior enfoque ao contexto social, o qual já mencionei várias vezes na seção anterior.

Nessa perspectiva, Candlin (1997: XIII), ao tratar do desenvolvimento de autonomia, diz:

A autonomia não pode ser legislada, a independência não pode ser desejada, nem no currículo nem em qualquer outro lugar na política social; o que pode ser feito é estruturar seus princípios definidores nas ações dos professores e aprendizes e fazer que tais ações não só abram escolhas justificadas para ambos, mas, muito mais importante, que estabeleçam as bases filosóficas, de propósito e de aquisição lingüística de tais escolhas, como parte integrante do currículo. Afinal, decidir o que deve ser feito e porque é um dos poucos atos genuinamente comunicativos que qualquer sala de aula pode encorajar.

Candlin defende que a autonomia no ensino de línguas não pode simplesmente ser imposta por currículo, mas que é possível se criarem condições para que haja discussões e, conseqüentemente, negociação sobre como ela pode ser atingida. Para isso, o autor salienta que a autonomia deve ser uma questão de prioridade tanto para o professor como para o aluno.

O autor afirma que, para a aquisição de línguas, assim como para a aprendizagem em geral, a autonomia deve ser socializada e sempre tratada dentro do seu contexto. Esse entendimento parece ser um ponto de extrema importância para os caminhos desta pesquisa, considerando-se um dos fatos que parecem evidentes no contexto cultural que é alvo de estudo (explicitado no capítulo da metodologia) - o de os alunos apresentarem preferência, por exemplo, por trabalhar em parceria.

Essa tendência pôde ser constatada pelos estudos que já vêm sendo desenvolvidos, desde 1997, no CAAL (Centro Autônomo de Aprendizagem de Línguas - posteriormente apresentado na metodologia deste trabalho) na Universidade Católica de Pelotas, RS. Há dados registrados sobre muitos dos alunos que se apresentaram, geralmente, em grupos ou, no mínimo, em pares, para trabalhar.

Para refletir sobre esse comportamento, é interessante lembrar um dos conceitos apresentado pelo psicólogo Vygotsky de *zona de desenvolvimento proximal* (Vygotsky, 1991), definida como a distância entre o que o indivíduo pode desempenhar sem assistência e o que pode desempenhar por meio da interação com outra pessoa. Essa concepção pode ser relacionada com essa preferência dos alunos, pois se, segundo Vygotsky (1991:18), todo conhecimento existe primeiramente no plano social para somente depois ser adquirido no plano individual, a necessidade apresentada pelos alunos de interagir com outros para melhorarem sua competência lingüística poderá, então, ser uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento de autonomia.

Nessa linha de pensamento interativa, portanto, nem o professor nem o colega são os que transmitem conhecimento, mas aqueles que, naquele momento, possuem mais conhecimento e, por conseqüência mais autonomia e, por meio do que Bruner (1978) denomina *scaffolding* (construção de andaimes), ajudam o aprendiz a avançar o seu nível de competência lingüística e de autonomia.

Sendo assim, parece-me relevante que, nesta pesquisa, sejam considerados e analisados aspectos específicos do contexto cultural em foco, que interagem no processo do aprendizado autônomo do futuro professor. Nesse sentido introduzo aqui o termo *abordagem contextual*, proposta por Barcelos (2001:81), em que, segundo ela, “os estudos incluídos nessa abordagem caracterizam crenças como específicas de um determinado contexto (Allen, 1996) ou de uma cultura de aprender de um determinado grupo” (Barcelos, 1995; Garcia, 1999). Conforme a autora, esses estudos geralmente analisam a influência da experiência anterior de aprendizagem de línguas dos aprendizes não apenas por meio de suas crenças, mas ainda de suas ações em um determinado contexto.¹¹

¹¹ Essa abordagem distingue-se das abordagens *normativa* e *metacognitiva*. Segundo Barcelos (2001:76), a primeira refere-se “a estudos sobre cultura, os quais vêem a cultura dos alunos como explicação para suas ações em sala de aula”, sendo que “os estudos incluídos nessa

Retomando a questão da opção do aluno por trabalhar sozinho, em par ou em grupo e que, mais adiante, na apresentação dos dados, será discutida quanto à presença ou não de critérios por parte dos aprendizes ao optar por uma outra forma, não apresento nesse momento uma ou outra opção como um fator negativo ou positivo em termos de desenvolvimento da autonomia. Já a respeito de outras questões, ainda de forma especulativa, posso citar, além da preferência pelo estudo em pares ou grupo ao invés de sozinho, fatores como: resistência em participar das decisões que concernem sua aprendizagem, como a responsabilidade não só pela execução de tarefas, mas também, pelo planejamento e avaliação; crenças e atitudes que apontem para um ensino centrado no professor em que o aluno exime-se da tomada de decisões; passividade frente ao sistema educacional, não desenvolvendo seu espírito crítico nem aguçando sua curiosidade epistemológica (Freire, 1996); o não aprimoramento de sua competência lingüística por meio da nova tecnologia (por exemplo uso da Internet e software especializado); a não exploração de seu estilo de aprendizagem, preferências, necessidades e conscientização das estratégias de aprendizagem que melhor lhe convém ou, ainda, a própria decisão de tornar-se ou não autônomo (já que essa parece ser muito mais uma questão de atitude). Essas, assim, são apenas mais algumas questões que serão levantadas mais adiante nesta pesquisa como fatores que podem de certa forma atrasar ou prejudicar o aprendizado autônomo.

Enfatizo que os fatores acima mencionados podem ser características do contexto de ensino e aprendizagem e, assim, relevantes em um estudo de como se desenvolve a autonomia. Sendo assim, um estudo exploratório, etnográfico pode contribuir para que melhor se compreenda como acontece essa caminhada, de forma que se possa, no lugar de simplesmente “depositar

abordagem colocam as crenças como indicadores dos comportamentos futuros dos alunos como bons aprendizes ou como aprendizes *autônomos*” (meu grifo, interpretado como independentes segundo minha explicação anterior). Já na abordagem metacognitiva, também segundo a autora (2001:79), “os estudos nessa abordagem definem crenças como conhecimento metacognitivo...”. O pressuposto implícito nessa abordagem é que o conhecimento metacognitivo dos alunos se constitui em suas ‘teoria em ação’ que os ajudará a refletir sobre o que fazem e a desenvolver seu potencial para a aprendizagem (Wenden, 1987:112)

conteúdos”, orientar no sentido de “aprender a aprender”.

Para esclarecer essa questão cultural, que trago à tona neste trabalho, apresentarei alguns conceitos de cultura encontrados na literatura, já que é um dos aspectos que preocupam o pesquisador que se propõe a trabalhar com princípios etnográficos. Digo que essa é uma preocupação para o pesquisador porque, como Erickson (1997:40) argumenta, fazem parte da cultura não só aspectos visíveis e explícitos (como língua, vestimenta, hábitos alimentares, religião e convenções estéticas), mas, tão importantes quanto esses, aspectos invisíveis e implícitos (o quanto alguém pode atrasar-se; como alguém concebe ou experiencia emoções ou dor física, como alguém expressa essa dor; que tópicos devem ser evitados no início de uma conversa; como alguém demonstra interesse ou atenção ao ouvir seu interlocutor; e, no nosso caso, por exemplo, como são sinalizadas oportunidades de exercer autonomia no contexto de ensino).

Segundo Erickson (1997), os aspectos visíveis ou explícitos são facilmente reconhecidos como diferenças culturais. Já os invisíveis ou implícitos podem ser, muitas vezes, interpretados como peculiaridades de alguém que é rude ou pouco cooperativo. O autor ainda diz que, contrário a uma visão clássica de cultura na ciência social, cultura não está limitada a grupos étnicos, raciais, ou mesmo de gênero; como se os membros de uma dessas categorias, necessariamente, compartilhassem a mesma cultura. Pode haver muita diversidade cultural dentro de uma mesma categoria. Esse é um fator a ser aqui considerado, já que estou me propondo, nesta pesquisa, a analisar crenças a respeito da aprendizagem autônoma de línguas em uma cultura “aparentemente homogênea” e da qual faço parte, conforme explicitado, mais adiante, na metodologia. Frente a esse impasse, passa a ser fundamental tentar transformar o “familiar em estranho” e o “estranho em familiar”, quando muitos aspectos da cultura são transparentes para seus membros e, nem sempre, passíveis de observação.

Kramsch (1998:4), ao relacionar cultura com língua, sugere que uma das formas de pensar em cultura é contrastando-a com natureza: “Natureza refere-

se ao que nasce e cresce organicamente (do latim *nascere*: nascer); cultura refere-se ao que foi cultivado e criado (do latim *colere*)”. Conforme Kramsch, a idéia de cultura provoca o clássico debate natureza vs. criação: os seres humanos são principalmente o que a natureza determina já a partir do nascimento ou o que a cultura os permite tornarem-se por meio da socialização e escolarização?

Essa problemática é fundamental no momento em que se questiona o papel da educação formal na vida do indivíduo. Apesar de ser essa uma questão que ainda não pode ser respondida, ela deve estar presente no horizonte dos educadores, para que se possa, periodicamente, rever a real influência da escola na formação do aprendiz. E, se de fato é significativo o papel da instituição educacional, então o modo como essa influência vem sendo exercida e como tem contribuído para a realização plena do ser humano deve estar também presentes nas bases filosóficas do sistema educacional. Questões como a exagerada ênfase na aquisição de “conteúdos” e a pouca preocupação com fatores humanísticos, como o fomento de valores sociais, a descoberta do “eu” e o desenvolvimento da socialização com outros membros da comunidade, são apenas alguns dos pontos que ficam muito aquém do mínimo indispensável para a formação de um indivíduo preparado para enfrentar a vida, não só no campo profissional, mas, principalmente, no campo pessoal e afetivo.

Kramsch (1998:82) ainda acrescenta que as culturas, apesar de heterogêneas e constantemente em mudança, são cenários de luta pelo poder e reconhecimento. Nelas os indivíduos têm necessidade de ter reconhecidas, tanto sua identidade individual, como a de grupo. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o indivíduo precisa assegurar-se dos mesmos direitos dos outros membros de sua sociedade, precisa também ser identificado como um membro único, com suas próprias necessidades, preferências, valores e peculiaridades.

Essa luta pelo reconhecimento de poder entre o que é “eu” e o que é “você”, em muitos momentos, pode transformar-se em “nós”, já que os

membros de uma mesma cultura compartilham um propósito e podem trabalhar pelo bem comum. Contudo, quando se pensa em “bem comum”, outra questão deve ser lembrada: toda essa luta pelo reconhecimento de identidade está inserida em um contexto de desigualdade social de poder e autoridade, em que o conceito de “bem comum” não é universal e nem sempre compartilhado por todas as culturas.

Essa questão é fundamental para o pesquisador que, ao tentar descrever uma determinada comunidade, sendo ou não dela participante, acaba trazendo seus próprios valores e conceitos, podendo fazer julgamentos parciais e autoritários. O que se faz necessário, como propõe Kramsch, é a aceitação de que nossos horizontes podem estar deslocados ao tentar entender o outro. Acredito que, mantendo-se em mente esse dilema e revisando constantemente nossas interpretações, pode-se chegar próximo de uma visão êmica, do ponto de vista dos participantes envolvidos.

De acordo com Pennycook (1997:38), o contexto cultural é, na verdade, uma questão política: “a visão do indivíduo autônomo construído pelo humanismo liberal é um produto cultural e histórico muito peculiar, que tem sua origem no modelo ocidental de esclarecimento e modernidade”. Esse modelo, no entanto, tem sofrido sérias críticas, já que não necessariamente se encaixa em todas as outras culturas. Pennycook compreende então autonomia como “...não algo alcançado ou pela passagem do poder ou pela reflexão racional; ao invés disso, é a luta por se tornar autor do seu próprio mundo, estar apto a criar seus próprios sentidos, perseguir alternativas culturais entre as políticas culturais do dia-a-dia”.

A afirmação de Pennycook me leva mais uma vez a refletir sobre o que de fato significa autonomia, especificamente, no contexto de aprendizagem de línguas. Considerando minha formação de professora que inicialmente se deu dentro do método audiolingual e, mais tarde, nos pressupostos da abordagem comunicativa, estou ciente de que a competência lingüística como alvo na formação de professores ainda é bastante forte. No entanto, hoje, após ler e discutir sobre autonomia, bem como conhecer alguns princípios da pedagogia

crítica, vejo que meu papel como educadora é bem mais amplo e ainda de maior responsabilidade – muito mais importante do que desenvolver competência lingüística é dar e estimular oportunidades para que meus alunos repensem seu papel como aprendizes e futuros professores, como fomentadores da autonomia do indivíduo. Um indivíduo, por sua vez, capaz de fazer valer sua voz dentro de sua própria cultura e saber tanto reconhecer, como exaltar ou como questionar os valores nela inseridos. Esse é um processo que demanda autonomia e, como Pennycook diz, é preciso que se seja “autor do seu próprio mundo”.

É importante também refletirmos sobre contexto. Quando se trata desse tópico, não se pode deixar de relacioná-lo com estudos da Antropologia Lingüística. Duranti (1997:2) apresenta essa ciência como “o estudo da linguagem como um recurso cultural e a fala como uma prática cultural”. Nessa perspectiva, com o auxílio de disciplinas como a Lingüística e a Antropologia, procura-se compreender a linguagem como um conjunto de práticas culturais, representando a ordem social e como essas representações se constituem em atos sociais. Estudiosos da área, por meio de estudos etnográficos, têm como sujeitos falantes, mais especificamente, atores sociais, pertencentes a um determinado contexto em particular, organizados em uma variedade de instituições sociais, contexto esse impregnado de expectativas, crenças e valores morais sobre o mundo.

Goodwin & Duranti (1997:2) argumentam não ser ainda possível definir tecnicamente, de forma única e precisa, a noção de contexto. Esse impasse não consiste para os autores, necessariamente, em um problema que deva ser remediado. Ao invés disso, o simples fato de tantos investigadores reconhecerem a importância do contexto e estarem preocupados em revelar como ele funciona é que constitui a riqueza dos fatos em si. No lugar de uma definição, os autores propõem, então, que a noção de contexto envolva a justaposição fundamental de duas entidades: o evento focal (o fenômeno que está sendo contextualizado) e o campo de ação no qual o evento está sendo inserido (o *background*). O papel do analista, então, é fazer essa delimitação.

Trazendo essa noção proposta pela Antropologia Lingüística para o tópico aqui abordado, proponho, como evento focal, ações que revelam autonomia no aprendizado de língua estrangeira, inserido em um campo de ação – o sistema educacional, mais especificamente, a cultura de um grupo de aprendizes em uma universidade privada, embebida de atitudes, crenças, valores morais e éticos, tanto de aprendizes como de professores. Enfatizo a importância de estudos etnográficos que revelem como os atores sociais pertencentes ao cenário educacional da aprendizagem de línguas estrangeira fazem sentido do aprendizado autônomo. Meu objetivo é entender, explicar e articular o que acontece em um agrupamento específico e porque fazem o que fazem com base em suas perspectivas.

Tendo feito algumas considerações na tentativa de mostrar o significado de se refletir sobre o contexto cultural ao se analisar o aprendizado autônomo, passarei, na próxima seção, a apresentar uma das maneiras de introduzi-lo no sistema educacional: por meio de centros de auto-acesso de línguas.

2.3 Os centros de auto-acesso

Poderíamos dizer que os chamados “Centros de Auto-acesso” (SAC - self-access centers) ou “Centros de Aprendizagem Independente” (ILC - Independent Learning Centers) são frutos evoluídos dos conhecidos “Laboratórios de Línguas”, amplamente difundidos a partir da década de 60. Os laboratórios foram uma consequência da abordagem behaviorista, cuja premissa básica era que a aprendizagem de línguas ocorre por meio da fixação de estruturas, formação de novos hábitos. Tendo como um dos objetivos almejados a fluência próxima ao do falante nativo, os ditos laboratórios serviam para a prática de exercícios de repetição de estruturas, geralmente muitas vezes descontextualizados e sem focar a comunicação.

Com o surgimento da abordagem comunicativa, os laboratórios caíram

em desuso e, há cerca de duas décadas, quando autonomia começou a ocupar espaço nas discussões sobre educação, os SACs começaram a ser implementados, muitos deles ainda refletindo a concepção behaviorista de aprendizagem.

Segundo Benson (2001:9) um dos primeiros centros de auto-acesso, o CRAPEL, na Universidade de Nancy, e o da Universidade de Cambridge foram criados com o pressuposto de que o oferecimento aos aprendizes de uma rica exposição de insumos na língua estrangeira seria a melhor forma de desenvolver a aprendizagem auto-direcionada. A crença era de que o trabalho de auto-instrução por si só conduziria à autonomia. Hoje sabe-se que o desenvolvimento de autonomia não se dá simplesmente por meio do auto-acesso ou da auto-instrução. Equipes de trabalho de centros de auto-acesso, por exemplo, por mais que invistam em tecnologia sofisticada, cada vez mais se dão conta que, para que haja um aprendizado autônomo, é preciso também se investir em recursos humanos – em pessoal especializado, cuja preocupação seja auxiliar o aluno a tornar-se mais autônomo. Esse processo não acontece apenas por meio de técnicas, métodos ou materiais, mas principalmente pela reflexão do indivíduo no que tange a sua própria responsabilidade sobre seu aprendizado e sobre o meio no qual está envolvido. Assim, não são todos os centros de auto-acesso que têm o objetivo de desenvolver autonomia no sentido que venho aqui pregando. As razões para isso variam desde o não reconhecimento da diferença entre autonomia e auto-acesso (ver seções 1 e 2.1) a, até mesmo, à opção de priorizar o desenvolvimento da competência lingüística acima de tudo.

De qualquer forma, creio que vale a pena conhecer um pouco sobre esses Centros, que são reconhecidos mundialmente por seu trabalho na área. Dickinson (1987:43-58) menciona três grandes sistemas de auto-instrução para adultos, dois dos quais descreverei brevemente:

CRAPEL, Universidade de Nancy, França – O CRAPEL foi criado com base nos resultados do projeto do Conselho de Línguas Modernas da Europa, criado em 1971, e pode ser considerado o mais clássico dos centros de auto-

acesso. Originalmente fundado por Yves Châlon, falecido em 1972, e atualmente liderado por Henri Holec, o CRAPEL oferece aprendizagem por auto-instrução de línguas também a alunos que estão fora da Universidade. O Centro dispõe de aulas noturnas, orientadas por professores, e é também utilizado por aqueles que, na impossibilidade de freqüentarem aulas regulares, optam por aprender autonomamente. Nesse Centro há “ajudantes” (falantes competentes nas línguas-alvo) que orientam o aprendiz a estabelecer seus próprios objetivos, de acordo com suas necessidades e considerando restrições como tempo e habilidade para a língua. Baseados nisso, os aprendizes tomam decisões sobre materiais, métodos e técnicas de aprendizagem. Além de uma variedade de recursos em material autêntico e outros preparados pela equipe do Centro, os aprendizes têm acesso a uma biblioteca de som e vídeo. Os freqüentadores do CRAPEL auto-avaliam-se, levando em conta aspectos como desempenho quanto à utilização dos materiais, compreensão de discurso de falantes nativos, grau de compreensão ou incompreensão da fala do aprendiz por falantes nativos etc.

Moray House College, Edimburgo – O *Language Skills Programme* no Scottish Centre for Education Overseas (SCEO) propõe-se a atingir três metas:

- a) ajudar alunos do curso a melhorar sua proficiência lingüística em inglês:
 - no estudo de habilidades relevantes às disciplinas que estão cursando,
 - no seu uso de inglês em contextos sociais no Reino Unido,
 - e, no geral, melhorar seu desempenho em língua inglesa;
- b) auxiliar os alunos do curso a atingir autodireção no seu estudo;
- c) demonstrar a aprendizagem autodirigida como uma possibilidade de aprendizagem.

O programa é destinado a formadores de professores de inglês oriundos de diferentes partes do mundo, com peculiaridades culturais específicas e, em

geral, com pouca consciência sobre que aspectos específicos da língua desejam melhorar.

Surpreendentemente, o programa começa com um estudo intensivo de 30 horas centrado no professor, em que os alunos aprendem a escrita acadêmica. Nesse período, os alunos são divididos em grupos de 15, havendo um tutor para cada grupo. Os aprendizes trabalham individualmente, após em pares e depois em grupos. A reflexão sobre a aprendizagem pessoal e sua melhora na competência lingüística é incentivada não só nessa fase, mas durante todo o processo. Após essa fase, 3-4 horas são dedicadas para reavaliar necessidades individuais, quando são determinados os exercícios que farão parte do contrato de cada aprendiz para as próximas 3 ou 4 semanas. Outros contratos são feitos ao longo do programa, a maioria, então, sem ajuda dos tutores. Daí em diante, o sistema funciona com relativa flexibilidade em termos de avaliação. Para passar para uma nova fase, o aprendiz deve apresentar um passe, e para obtê-lo, precisa demonstrar que trabalhou suficientemente no sentido de atingir os objetivos antes estabelecidos.

Hong Kong, reconhecida por seus modernos centros de auto-acesso, na década de noventa foi contemplada com significativas verbas por parte do governo para serem investidas na área de ensino de línguas. Das seis universidades lá existentes, cinco optaram pela montagem de centros de auto-acesso, todos equipados com alta tecnologia, mas cada um de acordo com as necessidades de seus alunos e dentro da disponibilidade de recursos, principalmente em termos de espaço físico e recursos humanos. Esses centros encontram-se abaixo listados, mas me deterei na descrição dos dois últimos, em especial, da *Polytechnic Hong Kong University*¹²:

¹² Recentemente, por meio de uma bolsa de doutorado sanduíche financiada pela CAPES, tive a oportunidade de passar três meses em Hong Kong, conhecida mundialmente por seus modernos centros de auto-acesso. Minha visita concentrou-se a maior parte do tempo no CILL, sediado na Hong Kong Polytechnic University.

Chinese University of Hong Kong (Independent Learning Centre)

<http://www.ilc.cuhk.edu.hk/> (verificado em 31/08/2003)

City University of Hong Kong (Self-access centre)

<http://www.cityu.edu.hk/elc/sac.htm> (verificado em 31/08/2003)

Hong Kong University (Virtual English Centre)

<http://ec.hku.hk/vec/> (verificado em 31/08/2003)

Hong Kong University of Science and Technology, Language Centre (Self-access center)

<http://lc.ust.hk/~sac/> (verificado em 31/08/2003)

Hong Kong Polytechnic University (Centre for Independent Language Learning - CILL)

<http://www.engl.polyu.edu.hk/CILL/> (verificado em 31/08/2003)

Universidade de Hong Kong de Ciência e Tecnologia (UST) – Esta Universidade possui um Centro de Línguas que oferece insumos em sete idiomas, mas a maior parte em inglês, desde 1994. O Centro está aberto à comunidade, porém atende em sua maior parte do tempo seus alunos oriundos dos cursos de Engenharia, Ciências e Administração. O Centro tem como filosofia de trabalho a flexibilidade para se aprender qualquer habilidade lingüística necessária, no ritmo que for conveniente para o aluno. Há o desenvolvimento de programas especiais que têm por objetivo:

- auxiliar os aprendizes a melhorar uma determinada área da língua que eles tenham escolhido focar;
- desenvolver a habilidade dos aprendizes a aprender independentemente.

O Centro mantém uma ampla variedade de materiais de aprendizagem que os alunos podem vasculhar e escolher para o desenvolvimento de sua

competência. Tecnicamente é muito bem equipado e ainda possui materiais para grupos de aprendizes específicos de um determinado curso. Para seu funcionamento, o Centro possui um gerente sênior (um professor com poucas horas de sala de aula), onze tutores (funcionários que optam por lá trabalhar em tempo parcial como parte de suas responsabilidades), dois funcionários administrativos e um assistente técnico.

Nos últimos dez anos a equipe do Centro desenvolveu uma série de programas que envolvem os aprendizes no planejamento, realização e avaliação de sua aprendizagem em língua. Os projetos desenvolvidos pelos aprendizes podem ser de poucas horas até o semestre integral. Segundo Toogood & Pemberton (2002:89), os programas eletivos de um semestre para alunos de pós-graduação são os que mais têm obtido sucesso. As principais características desses programas são:

- aproximadamente 10 horas de oficinas introdutórias nas quais os aprendizes analisam suas necessidades, examinam materiais, determinam e discutem alguns objetivos etc;
- aproximadamente 30 horas de aprendizagem auto-direcionada (três horas por semana);
- submissão de diários a cada duas semanas;
- um portfólio (submetido ao final do semestre) que inclui planos, diários, excertos de trabalho e uma avaliação final.

O aprendiz pode ainda obter ajuda prática ou aconselhamento sobre aprendizagem, bem como *feedback* sobre seu trabalho. De tempos em tempos, são aplicados questionários de avaliação sobre o sistema aos usuários e, após uma análise feita pela equipe do Centro, novas demandas são atendidas.

Hong Kong Polytechnic University - CILL (Center for Independent Language Learning)

Em 1998 a área de inglês na Polytechnic University of Hong Kong sofreu uma divisão e, a partir daí, passou a ter o Departamento de Inglês, cuja função é a formação de professores dessa língua inglesa, o Centro de Aprendizagem de Inglês - ELC. Esse Centro fornece ensino da língua-alvo para todos os outros cursos da Universidade, aproximadamente 12.000 alunos por ano, por intermédio de várias disciplinas, entre as quais cito as mais procuradas: (Anexo 5)

- *English for Academic Purposes*
- *English in the Workplace*
- *English for Professional Purposes*
- *English for Diploma Students*

Todos os alunos dos cursos de graduação da Universidade fazem duas ou mais das disciplinas descritas, dependendo da área na qual estão engajados.

Paralela às disciplinas há toda uma infra-estrutura de programas extracurriculares, cujo objetivo é o melhoramento do uso da língua inglesa em diferentes habilidades. As atividades atualmente oferecidas pelo ELC são (Anexo 5):

- *English Club*
- *Big Mouth Corner*
- *PolyU International Film Society (PIFS)*
- *English Debate Group*
- *Brickers Staff Student Band*
- *The English Drama Club*

Afora essas atividades extracurriculares o ELC possui uma série de programas mais formais para os aprendizes de inglês desenvolverem as diferentes áreas da língua-alvo: (Anexo 5)

- *Writing Assistance Program (WAP)*
- *Speaking Assistance Program (SAP)*
- *Supplementary English Program (SEP)*

O ELC ainda oferece um site para os alunos acessarem e praticarem a língua-alvo. O objetivo é fornecer uma grande variedade de materiais suplementares, em inglês, para o auto-estudo. Site: <http://vlc.polyu.edu.hk/>, que deve ser acessado pelo link do ELC <http://elc.polyu.edu.hk>.

A razão pela qual apresentei uma descrição mais detalhada do CILL¹³ é que, segundo minhas impressões lá coletadas, as atividades extracurriculares e os programas desenvolvidos no Centro desenvolveram muito mais autonomia do que as aulas regulares da Universidade ou mesmo os materiais de auto-acesso utilizados por seus usuários. Penso que os motivos para isso, além de todo esforço por parte da comunidade em estimular o estudo da língua inglesa e, assim, o destino de grandes recursos financeiros para serem investidos em espaço físico, tecnologia e pessoal, são:

- o discurso coerente entre a equipe do CILL e professores sobre a filosofia do Centro, especialmente sobre a importância do trabalho de auto-acesso e a participação em atividades extracurriculares e programas acadêmicos;

¹³ Uma reflexão sobre diferentes aspectos sobre o CILL aqui descrito e os impactos sobre a comunidade acadêmica poderá ser encontrada no artigo intitulado “*English educational context in Hong Kong: an outsider’s perspective towards autonomous language learning*” no Hong Kong Journal of Applied Linguistics (Nicolaidis & Green, no prelo).

- a flexibilidade do sistema que se encontra em constante avaliação tanto por parte da equipe de trabalho, assim como por parte dos próprios aprendizes;
- o próprio contexto de ensino de segunda língua favorável à aprendizagem de inglês em Hong Kong, que outrora era subjugado às leis britânicas.
- e, finalmente, o fato dessas atividades e programas possibilitarem uma maior flexibilização do trabalho desenvolvido junto aos alunos que, na sua maioria, juntam-se a elas voluntariamente e conforme suas preferências e necessidades individuais. Ainda o número de alunos nesses grupos é geralmente bem menor do que uma sala de aula regular e, assim, o professor encarregado tem condições de melhor orientar os alunos a atingirem suas metas, adaptando o caminho trilhado conforme o andamento do trabalho.

Ainda há poucos estudos sobre os reais efeitos dos centros de auto-acesso (ver, por exemplo, Miller, 1992 e Morrison, 1999), especialmente pela dificuldade de se fazer uma avaliação que relacione o trabalho de auto-acesso com o desenvolvimento da competência lingüística. O mais comum é a descrição da aplicação de questionários avaliativos dos centros feitos junto aos usuários. Em termos de autonomia, no entanto, eu diria que são ainda mais escassos, pois demandariam estudos de cunho etnográfico e longitudinal já que nesse caso o que se quer observar é a mudança de crenças e atitudes do aprendiz em relação à sua própria aprendizagem. Cabe ainda salientar que nem todos os projetos de auto-acesso preocupam-se com o que descrevo aqui como autonomia e, sim, com o auto-acesso como forma de melhorar a competência lingüística.

Mais adiante, ao expor a metodologia deste projeto, apresento ainda algumas das características do Centro de Auto-acesso da Universidade Católica de Pelotas, onde se dará parte da geração de dados da pesquisa aqui

proposta. Para finalizar esta seção, julgo interessante a exposição da tipologia proposta por Gardner e Miller (1999:59-63) da variedade de centros de auto-acesso hoje encontrados.¹⁴

¹⁴ O quadro mostrado a seguir foi traduzido e exposto com a permissão de Lindsay Miller.

Quadro 1: Tipos de Centros de Auto-acesso

Tipo	Descrição	Tipo de Aprendiz	Vantagens/desvantagens
Vendas por telefone	Sistema sem lugar específico, baseia-se no uso de computadores. Aprendizes interagem com professores por telefone ou e-mail.	Universitários.	Só são necessários computadores. O contato com professor ocorre apenas quando o aprendiz precisa.
Loja móvel	Quantidade limitada de material é colocada em um carrinho móvel. O material destina-se a um grupo específico de aprendizes e as habilidades desenvolvidas são determinadas pelos professores que controlam o material. Geralmente leitura e compreensão oral.	Alunos de escolas regulares.	Pode ser facilmente movido. Se há um único carrinho, só uma turma pode usar o material de cada vez.
Banca de mercado	Opera em alguns dias e/ou horas. Os materiais são guardados em um armário em uma sala de aula e no dia e hora marcados o professor abre e exhibe o material para os alunos escolherem.	Alunos de escolas regulares.	Pode ser programado para a situação de aprendizagem. A escolha de material é limitada pela limitação de espaço.
Venda leva-e-traz	Os aprendizes trazem para aula algo sobre a língua – palavras novas, revistas, pôsteres, algo que tenham juntado nas férias no país da língua inglesa compartilham com os outros. É um sistema não estruturado que se baseia nas experiências dos aprendizes e no que eles trazem para a aula.	Alunos de escolas regulares.	Alunos trazem para a aula o que realmente lhes interessa. Só funciona quando os aprendizes estão ativamente envolvidos e trazem para a aula.
Vendas Postais	É semelhante a um curso de correspondência ou programa de aprendizado a distância. O material é centralmente elaborado e enviado aos aprendizes conforme o solicitam. Verificam seu progresso com a ajuda de gabarito.	Adultos.	Podem estudar em qualquer lugar. Há muito pouco contato pessoal entre aprendizes e conselheiros.
Butique	Sistema especializado que opera dentro de SACs destinados a grupos de aprendizes. Os materiais freqüentemente complementam a sala de aula. Material para: medicina, engenharia etc.	Universitários	O desenvolvimento do material pode focalizar um grupo específico de aprendizes. Só é útil para grupos específicos.
Vídeo locadora	A ênfase está na diversão. Os aprendizes vêem um filme. O propósito pedagógico é a imersão na língua.	Alunos adultos.	Altamente motivador. Os objetivos do aprendizado de língua podem não ser claros p/os aprendizes. É caro para operar e os vídeos precisam ser atualizados.
Loja de Tecnologia	Baseia-se em tecnologia: vídeo, áudio, computador. Comumente encontrado em SACs de universidades com recursos abundantes.	Todos os aprendizes.	Alguns aprendizes são altamente atraídos para o aprendizado de línguas via tecnologia. Caro para instalar, manter e atualizar.

Quadro 1: Tipos de Centros de Auto-acesso

Tipo	Descrição	Tipo de Aprendiz	Vantagens/desvantagens
Venda por Catálogo	Funciona em um sistema dirigido por catálogo. Os aprendizes precisam saber o que querem antes de entrar no sistema e precisam saber usar o catálogo (computador ou manual) para localizar o material.	Universitários/adultos.	Materiais são controlados por professores, funcionários ou bolsistas para garantir a segurança. Requer treinamento para usar o sistema.
Lanchonete	Atende às necessidades imediatas do aprendiz. Apoia-se em materiais que podem ser usados em período curto e foca habilidades específicas.	Universitários/equipe de trabalho.	Fornecer doses rápidas p/aprendizagem de língua. Pode não satisfazer às necessidades de todos os aprendizes.
Loja de jogos	Foca o aprendizado via jogos ou atividades divertidas.	Jovens aprendizes.	Promove a motivação. Alguns professores (e aprendizes) não acreditam que esse sistema tenha valor pedagógico.
Supermercado	O sistema exibe material sob categorias claramente marcadas: compreensão oral, fonologia etc, classificados por nível de dificuldade.	Todos os aprendizes.	Um sistema amigável para o aprendiz. Precisa de muito material para funcionar bem.
Pague e Leve	Há um quantidade limitada de material, mas várias cópias. O material é gerenciado pelo professor e o foco está também naquilo que o professor percebe ser necessário.	Alunos de escolas regulares.	Barato. Oferece muito apoio a alunos inseguros. Poucas oportunidades p/o aprendiz explorar os materiais.
Loja de Departamentos	O sistema oferece vários centros como butikues dentro de um mesmo SAC.	Alunos universitários.	Diferentes tipos de aprendizes podem usar o sistema. Caro p/implantar e operacionalizar.

Adaptado de Gardner, David & Miller, Lindsey. Establishing Self-Access: from theory to practice. Cambridge University Press. UK,1999: 59-63.

Convém aqui salientar que a tipologia apresentada pelos autores, apesar de nos esclarecer sobre os diferentes tipos de centros de auto-acesso possíveis de serem implementados, dificilmente pode ser enquadrada um centro perfeitamente em uma das categorias. Os mais comuns são centros com parte das características de uma ou mais categorias. Também é importante lembrar que todo centro está constrangido pelo contexto institucional e cultural no qual está inserido. No que tange ao institucional, podemos considerar fatores como o sistema educacional adotado, verbas e recursos destinados a esse tipo de projeto, principalmente, em relação a espaço físico e pessoal especializado. Em relação ao contexto cultural, refiro-me, mais uma vez, às crenças e atitudes dos participantes do cenário educacional, ou seja, aprendizes, professores, elaboradores de política educacional e administradores institucionais que influenciam, positivamente ou não, no estabelecimento de um projeto dessa natureza.

Enfim, minha posição não é a favor da implementação de um tipo A ou B de centro de auto-acesso. Acredito que devemos analisar as necessidades da comunidade em questão e, gradualmente, implementarmos a forma que melhor convém, considerando as restrições acima mencionadas. Mais importante do que isso, não termos a pretensão de ter atingido uma forma ideal e, assim, estagnarmos o processo de desenvolvimento do aprendizado autônomo. Essa é uma questão complexa, que envolve constante reflexão e reavaliação por parte de todos os participantes envolvidos.

Neste capítulo fiz uma exposição sobre os diferentes conceitos de autonomia apresentados na literatura e me posicionei no que penso ser seu significado e algumas de suas implicações. Ainda dei uma ênfase à questão cultural justificando sua importância pelo fato de defender a idéia de que a aprendizagem se dá sempre dentro de um contexto e, assim, quando temos autonomia como meta educacional, é preciso considerar esse fato auxiliando o aprendiz a tornar-se consciente do seu papel como aprendiz e modificador do ambiente no qual está inserido. Por último, fiz um relato sobre o que é um centro de auto-acesso e qual sua relação com autonomia e ainda sobre os

diferentes tipos de centros.

No próximo capítulo, exporei como se deu esta pesquisa, descrevendo como os dados foram gerados, o local onde ocorreu e ainda como os participantes envolvidos foram escolhidos.

3 METODOLOGIA

3.1 Objetivos e natureza da pesquisa

Fundamentalmente, quero observar nesta pesquisa como ocorre o desenvolvimento da autonomia dos alunos do Curso de Letras, na UCPel, aprendizes de inglês como língua estrangeira. Desta forma, creio estar colaborando no sentido de oferecer alternativas ao ato pedagógico que estimulem a autonomia do futuro professor, não só durante o seu curso de graduação, mas também durante toda sua vida, acadêmica ou profissional e até em um sentido mais amplo, pessoal. Convém observar, no entanto, que minha preocupação básica, neste trabalho, não é o resultado final que o aprendiz possa atingir em termos de competência lingüística, mas sim, registrar o quanto, e como buscam, autonomamente, alcançar sua meta no Curso de Letras, além do como se posicionam e compreendem o assunto. Guio-me pela crença de que um aluno autônomo atingirá competência lingüística de forma mais rápida e, principalmente, mais eficiente.

Paralelamente, fiz uma reflexão junto ao professor desses alunos para a introdução e desenvolvimento da aprendizagem autônoma, verificando como, durante o ato pedagógico, o aluno lida com a oportunidade para envolver-se ativamente na sua aprendizagem. Os resultados desta reflexão foram gerados durante uma reunião entre a pesquisadora e a professora no meio do semestre em que os dados para esta pesquisa foram coletados.

O trabalho de campo se deu, basicamente, dentro do Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas (CAAL), cuja meta é auxiliar a desenvolver autonomia em seus freqüentadores, conforme será explicitado mais adiante. No intuito de analisar o desenvolvimento da autonomia dos

alunos, no período de um semestre letivo, focalizarei as seguintes questões:

a) Crenças e atitudes de cada um dos aprendizes em relação à aprendizagem de línguas:

- Como o participante percebe a autonomia na formação de um indivíduo e, mais especificamente, na aprendizagem de uma LE? O que é, para ele, ser um aprendiz autônomo? Que papel ele acredita ter em sua aprendizagem?
- Ele busca desenvolver a autonomia? Quais os caminhos por ele percorridos na tentativa de alcançar esse objetivo
- Busca seu conhecimento sozinho, em par ou em grupo?
- Consegue perceber suas dificuldades? Busca soluções para elas?
- Qual a sua avaliação em relação à sua aprendizagem?
- O aprendiz exerce autonomia quando as oportunidades assim são oferecidas pelo contexto de aprendizagem?
- As características do participante, apresentadas por meio dos dados gerados, apontam para um perfil de aprendiz autônomo segundo a teoria apresentada na literatura?

b) O papel do sistema educacional:

- É possível que o sistema educacional auxilie o aprendiz a tornar-se mais autônomo? Como? Em outras palavras, um aluno pode mudar suas crenças e atitudes em relação à sua aprendizagem por meio de apoio fornecido pelo professor ou pela instituição de ensino na qual está inserido?

Na tentativa de responder as questões aqui propostas, fiz uma pesquisa com princípios etnográficos em que procurei manter em mente três dos pressupostos básicos da pesquisa qualitativa: privilegiar a *visão êmica* dos

participantes, considerar a questão da *reflexividade* e fazer *triangulação de dados*.

Em relação à *visão êmica* refiro-me a uma co-construção de como se desenvolve o aprendizado autônomo, junto aos participantes desta pesquisa, para que eu consiga aproximar-me o máximo possível de como os aprendizes entendem e enfrentam o desafio da aprendizagem autônoma. Partindo-se da premissa de que uma visão objetiva não é possível, já que como pesquisadores, trazemos conosco nossa *visão ética*, e que a análise dos dados é sempre uma interpretação, me proponho a tentar construir uma visão intersubjetiva em que aprendizes e pesquisadora buscam mapear como crêem ser a realidade social na qual estão inseridos, no que tange à autonomia.

Ligada à concepção de *visão êmica* está a questão da reflexividade. Essa idéia refere-se à relação do pesquisador com o universo que está se propondo a analisar. No caso desta pesquisa, em especial, além de pesquisadora, sou professora da instituição e uma das responsáveis pela implementação do Centro de Auto-acesso onde foram gerados parte dos dados. Como tal, trago comigo a crença de que um aluno autônomo tem mais possibilidades de ser bem sucedido em sua aprendizagem de línguas e, portanto, a idéia de que a frequência a um Centro como o CAAL pode ser altamente positiva. Além disso, como participante desse mesmo universo, encontro dificuldades para “tornar o familiar estranho e o estranho familiar”, como já me referi anteriormente (ver página 42). Todavia, esse foi um desafio enfrentado, em que a saída viável foi tentar estar consciente da questão e passar por reflexões constantes, tanto individualmente, como em grupo, com o intuito, como já mencionei, de construir uma *visão êmica* mais próxima possível dos participantes da pesquisa.

O último princípio, o da triangulação dos dados gerados, foi de fundamental importância. Em outras palavras, os dados foram comparados e contrastados em diferentes estágios da observação de campo e gerados por vários métodos conforme explicitação posterior. Desta forma, creio ter obtido uma melhor compreensão do que está acontecendo na realidade social em

questão.

Nas próximas seções, passarei a tecer comentários sobre os participantes, os locais onde os dados foram gerados, o objetivo de cada um dos métodos que foram utilizados nesta pesquisa e de que forma colaboraram para responder as questões aqui propostas.

3.2 Participantes estudados

Os participantes contatados para esta pesquisa foram 10 alunos do segundo semestre do Curso de Letras, da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), dos quais alguns se propunham a, paralelamente às suas aulas de inglês, planejar, executar e avaliar seu próprio projeto de trabalho, tendo como meta desenvolver o aprendizado autônomo na língua-alvo. Por outro lado, também acompanhei alguns que optaram por trabalhar com materiais de auto-acesso¹⁵, observando como se deu o desenvolvimento do aprendizado autônomo. Esse grupo de participantes foi selecionado por ser, na época, a turma mais nova no curso, mas que ao mesmo tempo não era de primeiro período (semestre) e, portanto, já parcialmente integrados no sistema universitário. A turma era originalmente constituída de treze alunos, dos quais dez se dispuseram a participar das “reuniões de aconselhamento”¹⁶ por mim orientadas.

No semestre anterior ao da geração de dados (2001/1), como pesquisadora, eu estava atenta ao desempenho dos alunos, tanto em suas aulas de língua inglesa, como em seu trabalho no CAAL. Para isso observei algumas aulas da turma e fui conselheira deles durante o referido semestre,

¹⁵ No caso dos alunos que não desejavam desenvolver seu próprio projeto de trabalho, havia a opção de escolherem, sob minha orientação, atividades que estavam disponíveis no CAAL. Minha orientação se dava mais no sentido de auxiliá-los em escolher exercícios conforme suas necessidades, bem como na quantidade de tarefas a serem desenvolvidas.

¹⁶ Esse papel de conselheira, bem como o objetivo dessas reuniões, serão explicitados mais adiante ainda neste capítulo.

procurando instigá-los no sentido de desenvolverem seu próprio projeto, bem como a refletir sobre suas crenças e atitudes em relação a sua própria aprendizagem. Interessante observar que alguns dos aprendizes já apresentavam a preferência por trabalhar em projetos desde o segundo período, já outros resistiram ainda no terceiro semestre a escolher suas próprias atividades. Essa resistência era justificada por eles por razões como: falta de tempo ou dificuldade em selecionar seus caminhos em busca da aprendizagem. As observações tiveram como objetivo clarear as categorias a serem observadas durante a geração de dados em si, categorias essas que auxiliaram a responder as questões norteadoras deste trabalho. Essa foi uma fase anterior ao da geração de dados em si, que foi útil no sentido de proporcionar-me uma fase de familiarização com os participantes e os locais da pesquisa. No semestre subsequente (2001/2), na fase de geração e análise dos dados de fato, um dos participantes foi desligado da pesquisa por não ter comparecido a duas das reuniões devido a compromissos profissionais, ficando a pesquisa, assim, com 9 deles. Para descrição nesta pesquisa, no entanto, a maioria dos exemplos provém de apenas três dos participantes, cujos nomes fictícios atribuídos foram: ROBERTA, OTÁVIO e ANTÔNIA¹⁷. Mais adiante justifico as razões que me levaram a selecionar estes três participantes, entre os nove originalmente observados e analisados.

3.3 Local

Os dados para esta pesquisa foram gerados, principalmente, no Centro Autônomo de Aprendizagem de Línguas (CAAL), que se encontra em funcionamento no Curso de Letras da UCPel. Os dados foram gerados durante as “reuniões de aconselhamento”, e na época gravados em áudio. Conforme combinado com a professora da turma, três das aulas de língua inglesa foram

¹⁷ Todos os nomes dos participantes da pesquisa foram alterados para manter sua identidade em sigilo.

por mim observadas, para verificar em que medida os alunos aceitavam as oportunidades oferecidas para participar das decisões sobre sua aprendizagem. Sendo assim, alguns dos dados foram gerados também na sala de aula, por meio de gravação em vídeo e áudio e ainda por minhas anotações feitas durante as observações.

Além das observações dessas aulas, após ver, escutar e transcrever as gravações daí originadas, propus duas sessões de visionamento a cada um dos participantes da pesquisa, adiante mais explicitadas.

Para tornar mais compreensível a forma de como aconteceu a geração de dados, faz-se necessária aqui, uma breve descrição sobre o histórico e a operacionalização do CAAL e de como autonomia passou a ser uma das metas na área de língua estrangeira na UCPel.

3.4 A história e a operacionalização do CAAL

Baseando-se em uma das constatações da dissertação de mestrado de uma professora do Curso de Letras da UCPel, a necessidade latente de se estimular a autonomia de forma a adaptar os futuros professores ao perfil adequado exigido pelo mercado, um grupo de professores-pesquisadores dedicou-se ao planejamento de um Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas (CAAL), no primeiro semestre de 1997. Essa dissertação foi realizada por Vera Fernandes, e é intitulada *“A Busca da Autonomia na Aprendizagem de LE: a Experiência do Ensino Concentrado na UCPel”*.

O CAAL tem, como meta principal, colocar mais insumos à disposição do aprendiz, por meio de recursos tais como: computadores com programas específicos em LE, *Internet*, trabalhos de compreensão oral com gravadores, vídeos, livros, textos, revistas e jornais para trabalhos de compreensão escrita e conjuntos de atividades em diferentes níveis de complexidade, aos quais o aluno recorre conforme suas expectativas, aspirações de aprendizagem, suas

necessidades ou dificuldades, em seu próprio tempo disponível.

O CAAL atualmente está localizado no terceiro andar da UCPel, nas dependências do Curso de Letras. Constitui-se de uma sala de aproximadamente 20 m² repartida por divisórias brancas em três partes: uma para realização de atividades em grupo com uma mesa grande cercada por dez cadeiras e várias pastas com exercícios em LE para o desenvolvimento de diferentes habilidades, dois computadores ligados à Internet e com impressora à disposição dos usuários e ainda dois gravadores com fones para atividades de compreensão oral; uma outra repartição direcionada para os alunos assistirem a vídeos didáticos e a filmes estrangeiros, equipada com um aparelho de televisão de 29' com TV a cabo e um sofá; uma terceira parte contém um acervo de livros didáticos e de literatura e ainda um pequeno estoque de vídeos e fitas de áudio para uso no local, sendo alguns para empréstimo doméstico aos alunos. Essa parte também é equipada com um computador ligado à Internet com impressora para uso dos bolsistas de iniciação científica que trabalham na área de pesquisa de autonomia bem como para administração do Centro.

Hoje o CAAL possui uma variedade de materiais, não só em língua inglesa e língua espanhola, mas também começa a organizar seu acervo na língua materna, o português¹⁹.

O CAAL também tem à disposição bolsistas de iniciação científica (na área de inglês e de espanhol) que, além de darem atendimento aos freqüentadores do Centro, orientando-os na escolha do material a ser

¹⁹ O Centro conta com a colaboração de cinco professores-pesquisadores: Prof. Dr. Hilário Bohn - consultor do projeto, Prof.^a Ms. Vera Fernandes e eu, na área de Língua inglesa, Prof.^a Ms. Matilde Contreras e Prof.^a Ms. Tânia Natel na área de língua espanhola.

trabalhado, colaboram na elaboração dos materiais propriamente ditos, participam das reuniões com os professores pesquisadores, quando se discutem os diferentes aspectos da autonomia que emergem a partir do contato com os alunos, apresentam relatórios mensais aos professores, registrando as principais impressões deixadas pelos alunos no Centro, além de apresentarem trabalhos de iniciação científica em congressos.

O projeto de implementação do CAAL teve em uma primeira fase, como meta principal, a frequência dos alunos do Curso de Letras, em pelo menos 2 h/a semanais, ao Centro, sempre visando à auto-instrução como forma de desenvolver sua autonomia na aprendizagem da língua-alvo. O que se observou, no entanto, nos primeiros três anos de pesquisa, é que apesar de 32% dos alunos matriculados no Curso de Letras irem ao CAAL com regularidade, não havia dados sobre o que de fato lá buscavam. Não se tinha registrado se havia uma visão clara, por parte deles, de que o objetivo principal do projeto era a busca pelo aprendizado autônomo.

Considerando o que anteriormente já mencionei sobre a autonomia ser uma capacidade que precisa ser desenvolvida (ver página 31), foi implementado no CAAL, inicialmente um trabalho mais dirigido com os alunos. Conforme a caminhada de cada aprendiz, gradualmente, recebiam maiores opções de escolha até que se tornassem aprendizes mais autônomos no sentido de buscarem o que acreditam que vá suprir as necessidades de aprendizagem. Entendo que, para que o contexto seja favorável ao desenvolvimento da autonomia o aluno deva:

- ter conhecimento sobre o que se espera dele em termos de ações autônomas;
- conhecer as alternativas que o contexto pode oferecer para que ele descubra essa autonomia;
- ser estimulado para usar essas alternativas.

Das três condições anteriores, que penso serem importantes para o

desenvolvimento da autonomia, a última pode ser questionada já que o estímulo pode ser interpretado como nota. Ou seja, o aluno ser compensado, ou punido, pelo trabalho realizado, seja por atividades pré-estabelecidas, seja por um projeto autônomo, por meio da avaliação feita pelo professor. Isso equivaleria a dizer que estaríamos desenvolvendo autonomia por meio da “obrigatoriedade”. Essa é uma questão complexa de solução pouco fácil. Todavia, tendo passado esses anos me dedicando ao tema, levanto dois argumentos.

O primeiro é que se concordamos que autonomia não é sinal de liberdade no sentido de se agir apenas conforme se pensa ser adequado, sem levar em conta o contexto, então auxiliar o aluno a lidar com constrições como avaliações e outras imposições obrigatórias do contexto acadêmico, me parece razoável. O segundo argumento que constatei durante minhas observações é que, quando um aprendiz, de fato, passa a se encarregar de sua própria aprendizagem, vê a razão porque está realizando determinada tarefa, é responsável pelas decisões daí decorrentes e sabe que benefícios pode obter com ela, a “nota”, dada pelo professor ou instituição educacional, passa a ser secundária. O que de fato conta para ele é o seu “produto”, o que conseguiu atingir no período em que se propôs a trabalhar e quão bem sucedido foi segundo seus próprios conceitos. Daí, a nota recebida é para ele uma consequência.

Retomando a questão metodológica adotada no CAAL já, então, a partir do segundo semestre de 2000, por meio de um estudo piloto, envolvendo os alunos das disciplinas de Língua Inglesa II e Língua Espanhola II, foi feito um trabalho dirigido em que foram elaborados, pelos professores-pesquisadores e bolsistas, “pacotes” de nível básico com atividades de compreensão oral, gramática, vídeo e multimídia. Com o objetivo de dar início ao aprendizado autônomo foi solicitado aos alunos que realizassem essas atividades, no próprio Centro, em um total de 20 h/a no semestre, somando 10 conjuntos de atividades ao todo. Essas eram corrigidas pelo próprio aluno, por meio de gabaritos fornecidos no Centro. Posteriormente, as atividades eram

apresentadas às professoras, em data previamente marcada, que as computavam na avaliação das disciplinas de Língua Inglesa II e Língua Espanhola II.

Com a intenção de refletir sobre esse trabalho e, assim, estimular a autonomia, todo esse processo foi acompanhado pelas professoras-pesquisadoras de inglês e pelos bolsistas, por meio de aconselhamento mensal aos alunos e reuniões também mensais com a professora da disciplina, conforme explicitado na seção sobre geração de dados.

Esses procedimentos, tanto de “pacotes”, como de projetos autônomos estavam sendo utilizados quando os dados para esta pesquisa foram gerados e continua até os dias de hoje. Devido à complexidade do processo de desenvolvimento de aprendizagem autônoma, os pesquisadores do CAAL, a cada semestre, reavaliam o trabalho até então feito.

Na primeira vez em que esse procedimento foi adotado (2001/1), resultados positivos foram constatados. Dos 21 alunos acompanhados (alunos de inglês e espanhol), cinco deles desenvolveram seu próprio plano de trabalho. Uma delas preparou-se para fazer o *Cambridge First Certificate* e para tal requisitou orientação do Centro para seu plano de trabalho diferenciado. Outra aluna propôs-se a, no lugar de preencher atividades pré-estabelecidas, elaborar e organizar um pequeno banco de filmes em inglês com as respectivas sinopses e atividades. Já uma terceira aluna, se propôs à elaboração de uma pasta com roteiros turísticos em 10 cidades famosas, incluindo atividades para serem feitas por futuros aprendizes. Ainda duas alunas de espanhol prepararam-se para a prova de proficiência D.E.L.E. (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira), oferecida pela Universidade de Salamanca. O restante dos alunos trabalhou nos “pacotes”.

No semestre subsequente, com esses mesmos alunos, quando os dados desta pesquisa foram gerados, os resultados foram melhores se considerarmos a motivação daqueles aprendizes que de fato se envolveram com suas metas. Especificamente no caso do inglês, os alunos de terceiro

período (participantes desta pesquisa) tinham a opção de trabalhar com projetos autônomos ou com pacotes. Dos treze alunos que estavam matriculados na disciplina de Língua Inglesa II, seis optaram por trabalhar com projetos diferenciados, seis com os pacotes elaborados pela equipe do CAAL, e uma delas trabalhou com um pacote com atividades especiais para suas dificuldades e participou em um dos projetos juntamente com as colegas.

Quanto à realização das atividades previstas nos pacotes, esse é um procedimento, à primeira vista, que envolve quase que nenhuma autonomia por parte do aluno, a não ser o fato de ir ao Centro no horário que for mais conveniente, seja sozinho ou em grupo, para a realização das tarefas propostas. O que se pretende é, em um primeiro momento, expor o aluno ao Centro de auto-acesso e trabalhar com sua auto-estima, principalmente, durante as reuniões de aconselhamento.

Os resultados dos trabalhos desenvolvidos por esses aprendizes, ao final do semestre, foram apresentados durante um pequeno evento que denominamos de “Mostra de Projetos Autônomos dos Alunos do Curso de Letras”. No evento estavam presentes, além dos apresentadores dos trabalhos, colegas de outros semestres e alguns dos professores de línguas estrangeiras. As apresentações, em sua grande parte, foram feitas com o auxílio do programa PowerPoint, alguns mostrando os principais resultados de suas pesquisas, outros o produto final de seu projeto e ainda outros fazendo um depoimento sobre quais tinham sido os aspectos positivos e negativos, em termos de desenvolvimento de sua competência lingüística, com o auxílio dos pacotes.

Dos projetos apresentados pelos participantes, um dizia respeito à implementação de aulas extracurriculares em uma escola fundamental da rede pública em que os alunos tinham a opção de colaborar na escolha do que queriam aprender e de que forma preferiam fazê-lo. Os participantes, futuros professores, aplicaram questionários para descobrir a preferência de seus alunos e apresentaram os resultados ao final do semestre na Mostra de Projetos Autônomos. Foram dois participantes envolvidos nesse projeto

(RODRIGO e JOANA) e uma terceira (ANTÔNIA) que atuou como colaboradora além de ter realizado exercícios de gramática para suprir algumas de suas necessidades.

Outro aprendiz²⁰ da turma desenvolveu um banco de dados sobre compositores de música clássica. Os dados eram todos em inglês e ele ainda organizou exercícios de compreensão sobre os textos que continham um gabarito de respostas ao final. Esse banco, assim como outros do estilo, se encontram à disposição no CAAL para o uso dos freqüentadores.

OTÁVIO, um dos participantes que foram analisados com maior profundidade nesta pesquisa, se propôs a fazer a tradução de inglês para português de um disco que ele denominava “conceitual”. Segundo sua explicação, cada faixa musical era um subenredo de uma história que contava o disco. A intenção era que não fosse apenas uma tradução, mas um trabalho adaptado para ser cantado em português, já que OTÁVIO apresenta um grande interesse por música.

Ainda houve RAFAEL que confeccionou um jogo didático para o desenvolvimento de vocabulário em inglês, testando-o em uma turma de inglês do curso de Letras. RAFAEL apresentou na Mostra de Projetos Autônomos as reações dos alunos ao utilizarem o jogo.

O restante dos participantes, ROBERTA, MAURA, VICTÓRIA e LUÍSA, optaram por trabalhar nos pacotes oferecidos pelo CAAL. Pelo meu levantamento, LUÍSA conseguiu entregar nove (do total de dez) dos pacotes a que se propôs a entregar, e as outras, oito.

Em estágios iniciais, o aprendiz tem o compromisso de freqüentar o Centro, mas com liberdades de escolha como, por exemplo, podendo optar pelo tipo de atividade que gostaria de realizar. Assim, espera-se que ocorra, sucessivamente, até que ele chegue, ao final do curso, a ser um aluno, parcial ou totalmente, responsável por sua própria aprendizagem. Em outras palavras,

²⁰ Aprendiz não participante desta pesquisa.

parto da hipótese de que, exposto a oportunidades de encarregar-se por seu próprio aprendizado, refletindo sobre ele e estimulado a se envolver cada vez mais nesse processo, o aprendiz poderá finalizar seu curso de graduação com mais ou menos condições de incumbir-se pela busca de seu conhecimento. Em outras palavras, ele terá maior ou menor parcela de responsabilidade sobre o que, o como e o quanto buscar não só na língua-alvo, mas também outras áreas do conhecimento. O objetivo deste trabalho é justamente acompanhar esse processo de “tornar-se um aprendiz de línguas autônomo”, para compreender como ele acontece e analisar a relação entre a trajetória individual desses alunos e o contexto educacional do qual fazem parte.

3.5 A geração de dados

3.5.1 Reuniões de aconselhamento

Conforme já mencionei anteriormente, nesta pesquisa foquei nove alunos do terceiro período, dos quais quatro estavam trabalhando em seus próprios projetos em língua inglesa, quatro optaram por fazer os pacotes oferecidos pelo Centro e uma montou seu próprio pacote, além de ter auxiliado dois colegas que estavam envolvidos em um projeto. Assim, foi oferecida a oportunidade de o aprendiz elaborar seu próprio pacote de atividades ou modificá-lo com base naqueles oferecidos pelo CAAL. Justifico essas diferentes opções por entender que o verdadeiro aprendizado autônomo, em princípio, deve ser de iniciativa do próprio aprendiz. Quanto maior sua participação no processo, inclusive no planejamento de sua aprendizagem, mais chance de sucesso. No entanto, pressupondo que a autonomia pode ser desenvolvida em diferentes graus, também observei alguns aprendizes que optaram por um aprendizado não tão autônomo. Fiquei atenta para verificar como eles traçavam o caminho em busca da sua aprendizagem e se progrediram em termos de autonomia durante o processo.

Para os aprendizes que optaram por projetos diferenciados, foram oferecidas como base, as propostas de Fried-Booth (1986) e Haines (1989), que consistem basicamente em o aluno, ou o grupo, delinear um plano de trabalho com o objetivo de concretizar um produto final, como, por exemplo, um comercial em vídeo ou um roteiro para turistas.

Já para os alunos que optaram por fazer as atividades dos pacotes oferecidos pelo Centro, meu papel foi o de acompanhá-los durante essa caminhada, de maneira que conseguissem cumprir as tarefas estabelecidas e, nas eventuais dificuldades, sugerir tarefas alternativas, estimulando-os a buscar seu próprio conhecimento.

Meu papel, além de pesquisadora, foi o que rotulei de “conselheira”, que orientou e procurou facilitar a aprendizagem autônoma desses alunos. É oportuno rever o que Riley (1997:122) propõe como papéis do conselheiro:

- elicitare informação sobre metas, necessidades e desejos;
- fornecer informação, esclarecer por quê, para quê, como, por quanto tempo, sugerindo materiais e outras fontes;
- sugerir procedimentos organizacionais;
- sugerir metodologia;
- ouvir, responder;
- interpretar informação;
- sugerir procedimentos de manutenção de registros e planejamento;
- apresentar materiais;
- analisar técnicas;
- oferecer procedimentos alternativos;
- sugerir ferramentas e técnicas de auto-acesso;
- dar *feedback* no auto-acesso;
- ser positivo;

- apoiar.

Dentro da concepção de visão êmica, já aqui discutida, convém ainda reproduzir a figura apresentada por Riley (1997:123):

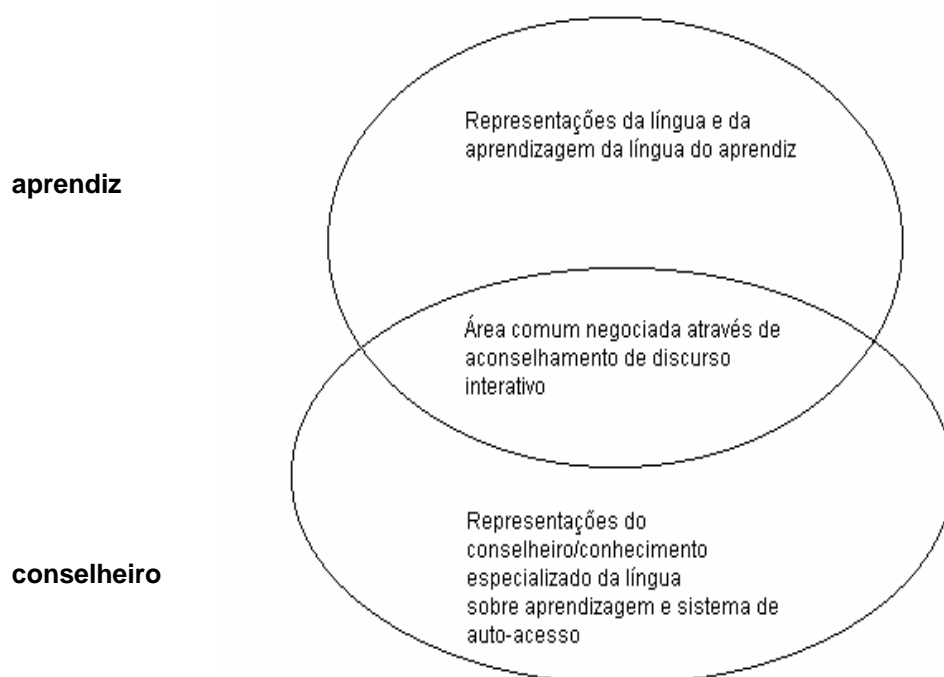


Fig. 1 - A relação de papéis complementares entre conselheiro e o aprendiz de línguas.

A figura acima resume a relação de papéis complementares entre conselheiro e aprendiz nesse contexto. De um lado, o aprendiz vem imbuído de crenças oriundas da sua cultura de aprendizagem, que acabam por influenciar suas atitudes durante o ato pedagógico. Por sua vez, o conselheiro também traz consigo um conjunto de representações, valores e crenças que incluem conhecimento especializado sobre o processo de aprendizagem de línguas, bem como sobre a operacionalização do sistema de auto-acesso. O resultado desse encontro deve ser o estabelecimento da intersubjetividade, em que aprendiz e conselheiro exercem seus papéis de forma a conhecerem as

representações um do outro e, talvez, cheguem a algumas representações comuns situadas em um determinado contexto. Riley chama atenção para a questão da assimetria de poder presente em uma situação como essa, em que se incorre no risco de repetir a tradicional relação professor/aluno, reforçando o papel centralizador do professor como único tomador de decisões.

Exatamente em função dessa assimetria de poder mencionada por Riley é importante lembrar que nessa situação, em que o participante é o “aprendiz aconselhado” e eu “a professora-pesquisadora e conselheira”, os dados daí oriundos tenham uma limitação gerada pelo contexto. Em outras palavras, os participantes, ao responderem minhas perguntas, podem muitas vezes dizer não aquilo que realmente sentem ou pensam, mas, sim, o “que achavam que eu queria ouvir”. Para tentar resolver essa questão, no sentido de chegar a uma visão êmica dos participantes, foi feita a triangulação dos dados gerados durante as reuniões de aconselhamento com os da sala de aula e os de visionamento.

Como conselheira, procurei instigar o aluno a buscar seu conhecimento, conforme as metas por ele estabelecidas, dando oportunidades para que se encarregasse de sua aprendizagem desde o planejamento e execução até a avaliação de seu projeto de trabalho. Essa orientação foi dada em reuniões individuais de aconselhamento, quinzenalmente, ou conforme a necessidade do próprio aprendiz. Nesses encontros, que iniciavam com uma entrevista sobre suas crenças de aprendizagem, também apliquei diferentes questionários e testes com o objetivo de verificar e refletir sobre estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem que melhor convêm ao aprendiz, estimulando, assim, a aprendizagem autônoma.

Observo aqui que, em vários momentos desses encontros, os participantes revelaram, de forma mais (ou menos) explícita, ter a expectativa de que eu resolvesse alguns de seus impasses na aprendizagem enquanto eu tentava ao mesmo tempo cumprir meu papel de conselheira e de pesquisadora buscando as respostas para minhas perguntas de pesquisa. Convém mencionar que essa expectativa por parte dos alunos – a de eu resolver seus

problemas de aprendizagem – acabou mudando em alguns deles, já que o objetivo era que refletissem sobre essas questões e buscassem suas próprias soluções. Esse fato acabou levando alguns a desistirem das reuniões de aconselhamento e, de certa forma, frustrando-me como pesquisadora na época da coleta de dados.

É importante salientar que parte das *reuniões de aconselhamento* eram *entrevistas* com os participantes para as quais criei um roteiro de perguntas para garantir que no mínimo aqueles tópicos seriam abordados. Esses tópicos diziam basicamente respeito ao grau de envolvimento deles sobre sua própria aprendizagem. Chamo atenção para o fato de que não havia categorias pré-estabelecidas. As categorias foram determinadas depois dos dados gerados, conforme me chamaram a atenção por sua peculiaridade ou generalização. Uma vez então estabelecidas as categorias a serem analisadas, usei como base as versões de autonomia de Benson para organizar minha interpretação de dados (visões técnica, psicológica e política, ver seção 2.1). E como argumenta Barcelos (2001), não deixei o componente cognitivo de lado, já que classifiquei algumas das categorias dentro das estratégias propostas por Rubin, conforme expliquei anteriormente.

Se, por um lado houve momentos de conflitos comigo mesma quanto a minha possível influência na geração de dados, por outro, penso também ter havido uma reciprocidade na relação entre pesquisadora e participantes. Eu tinha o objetivo de pesquisa, buscando compreender como se dá o desenvolvimento da autonomia, os participantes tinham uma certa expectativa de resolver seus conflitos de aprendizagem. Com o passar do tempo, tive que esclarecer a situação e tentar mostrar-lhes que a idéia era oferecer momentos de reflexão sobre suas crenças e atitudes, de modo que reavaliassem sua caminhada e tomassem novos rumos se assim achassem necessário (e não, como alguns esperavam, que eu resolvesse seus percalços).

Além dos documentos, que foram aplicados e discutidos com os aprendizes durante as reuniões de aconselhamento, foi feita uma reflexão no sentido de instigá-los sobre questões do aprendizado autônomo, todos

explicitados mais adiante. Foram coletadas informações sobre como viam seu crescimento em termos de independência na aprendizagem, como o projeto ou os pacotes estavam se desenrolando, se estavam auxiliando no processo e que caminhos estavam trilhando para atingir esse objetivo. Essas reuniões (entrevistas, orientações sobre o projeto, comentários sobre questionários e testes) foram gravadas em áudio. As gravações foram por mim ouvidas posteriormente e transcritas as partes julgadas pertinentes para responder as questões norteadoras desta pesquisa.

3.5.2 Observação das aulas

Estive em contato regular com a professora desses alunos, através de reuniões informais nas quais refletimos sobre o processo de autonomia dos alunos. Uma dessas reuniões, em que a professora traça, sob seu ponto de vista, um perfil de cada um dos participantes em questão, foi gravada em áudio.

Ainda para observar como os alunos aproveitam oportunidades oferecidas para tomada de decisões, assisti a três aulas durante a geração de dados, em que observei como eles reagem perante essas situações. Essas aulas foram gravadas em vídeo, e o roteiro seguido para essas observações também será exposto mais adiante.

Cabe aqui descrever que a sala onde aconteciam as aulas de inglês era ampla, clara, limpa, com boa luminosidade e confortável tanto para os alunos como para o professor. Era equipada com ar condicionado, aparelho de TV com videocassete e cadeiras de braço estofadas. Essas peculiaridades eram especialmente importantes já que o sistema de ensino, na época, no Curso de Letras da UCPel era concentrado. Ou seja, em vez de aulas diárias, os alunos tinham aulas concentradas em dois dias da semana. Assim, por exemplo, os alunos assistiam à aula de Teoria da Literatura na manhã de segunda-feira, à

aula de inglês toda à tarde e à de Análise Sintática na terça-feira pela manhã. Isso significava longas horas de aulas e encontros menos freqüentes de aulas de língua inglesa.

Os alunos em geral costumavam sentar em pequenos grupos escolhidos por eles mesmos, espalhados pela sala. Esses grupos consistiam, basicamente, sempre dos mesmos membros. Às vezes, ocorriam assuntos paralelos aos do tema proposto pela professora. Nem todos demonstravam estar sempre inteirados com as atividades da aula. Mas, de maneira geral, eram colaborativos uns com os outros na realização das tarefas. Havia um fluxo quase que contínuo de entrada e saída dos alunos, talvez pelo longo período que precisavam permanecer em aula. Já minha posição na aula como observadora era na lateral da sala de aula, onde eu deixava uma pequena câmera de vídeo em cima de um apoio filmando a aula, enquanto eu ficava sentada fazendo anotações para meu diário de pesquisa. Nos primeiros momentos da gravação da primeira aula, houve um certo constrangimento por parte dos alunos, mas logo em seguida se acostumaram tanto com a câmera, como com minha presença.

Outro fator que me chamou atenção foi a resistência em falar em inglês entre eles. Só utilizavam a língua-alvo quando assim era solicitado pela professora. Ela, por sua vez, também se dirigia a eles na maior parte do tempo em português. Uma grande parte da aula era dirigida à explicação de procedimentos das tarefas em si.

3.5.3 Diário de pesquisa

Para maior riqueza dos dados, mantive um diário com anotações de campo, em que descrevi a história da pesquisa em si, enriquecida com impressões sobre as reações dos aprendizes freqüentadores do CAAL, da professora desses alunos, dos bolsistas do Centro e as minhas próprias sobre

o desenvolvimento do aprendizado autônomo nesse período (segundo semestre de 2001). Essas anotações eram sobre o andamento da pesquisa em geral durante a geração de dados. Foram observações não só sobre as aulas assistidas, mas também sobre as minhas impressões quanto às atitudes e crenças dos aprendizes durante as reuniões de aconselhamento e ainda durante as sessões de visionamento.

3.5.4 Roteiro para reuniões de aconselhamento

Com o intuito de estabelecer uma relação com os participantes desta pesquisa, em que desempenhei o papel de conselheira e eles de aprendizes, fiz 6 reuniões com cada um dos 9 participantes, durante um semestre letivo com um intervalo de 2 a 4 semanas entre elas. Essas reuniões foram gravadas em áudio e, logo após, transcritas. Essas consistiam em uma primeira parte quando os alunos falavam sobre o andamento da realização dos “pacotes” ou de seus projetos. Como conselheira, eu procurava sempre estimulá-los à continuidade do trabalho, dando sugestões principalmente sobre as dificuldades que enfrentavam. A segunda parte da reunião era uma entrevista, guiada por um roteiro de questões (Anexo 4), abordadas durante as reuniões no sentido de provocar a reflexão sobre a sua própria aprendizagem.

As reuniões de aconselhamento aconteciam no CAAL, onde, em um compartimento fechado do Centro, eu ficava *vis-a-vis* com o aprendiz, registrando os dados em um pequeno gravador. As entrevistas (parte das reuniões) foram transcritas para posterior análise.

3.5.5 Roteiro para observação das aulas

Conforme já explicado anteriormente, foram feitas observações e gravações de 3 aulas de língua inglesa na qual estavam matriculados os participantes da pesquisa. Durante as aulas observei o comportamento dos

aprendizes procurando fazer anotações sobre os seguintes aspectos:

- *Eles buscam desenvolver a autonomia? Quais os caminhos por eles percorridos na tentativa de alcançar esse objetivo?*
- *Eles apenas cumprem o que o professor determina ou vão além? Eles contribuem para o andamento da aula com sugestões/atividades etc?*
- *Mostram-se colaborativos, motivados e responsáveis frente às propostas do professor? São comprometidos com os objetivos propostos na sala de aula?*
- *Como trabalham em aula? Em par, individualmente ou em grupo? Em que situações? Quem determina a parceria? Eles ou o professor? Há uma tendência de ficarem sempre nos mesmos grupos? Como reagem quando a professora tenta desmanchar suas parcerias?*
- *Como os alunos lidam com as oportunidades oferecidas pelo professor para tomarem decisões sobre sua aprendizagem? Como reagem sempre que é dada a oportunidade de tomarem decisões sobre os:*
 - *procedimentos;*
 - *conteúdos;*
 - *forma de avaliação.*
- *Como negociam seus interesses, preferências na forma de aprender? Manifestam seu agrado ou desagrado em relação ao ato pedagógico? Quando?*

3.5.6 Sessões de visionamento

Como já mencionado, foram feitas três sessões de visionamento com os participantes. Essas sessões consistiam em mostrar a eles os momentos registrados durante três de suas aulas de inglês, no sentido de se tentar construir uma visãoêmica do que estava ali acontecendo. Eram feitas em grupos de três ou quatro participantes no próprio CAAL. Eu colocava a fita para

assistirem e dava a um deles o controle remoto para que pudessem avançar, retroceder, pausar ou repetir as cenas como desejassem. Era solicitado a eles que, conforme assistissem à gravação, fossem fazendo comentários sobre tudo que lhes chamasse a atenção.

Penso terem sido esses momentos de grande aprendizagem, tanto para eles como aprendizes e futuros professores, como para mim como professora e pesquisadora. Momentos esses que proporcionaram a eles a chance de refletirem sobre suas atitudes em relação a sua própria aprendizagem e, para mim, a oportunidade de dar-me conta, mais uma vez, que nossas respostas às questões educacionais estão bem mais próximas do que se possa pensar – junto aos nossos aprendizes.

3.5.7 Questionários

Um dos primeiros passos para introduzir-se o aprendizado autônomo é conhecer as crenças que os aprendizes trazem consigo, resultado de suas experiências anteriores de aprendizagem, seja do ensino médio, seja de outros cursos de línguas. Uma das formas de se constatar o que os aprendizes dizem que *acreditam* ou *fazem* é por meio de questionários, sendo que a única forma de certificarmos-nos de que realmente acreditam e fazem o que dizem é por meio da observação direta dos processos e resultados da aprendizagem (Benson 2001:196).

Com o objetivo de verificar dados sobre como os alunos percebem a aprendizagem de línguas baseados em suas experiências anteriores, apliquei o *Questionário sobre Experiências Passadas* (Anexo 1), adaptado por Scharle & Szabó (2000:17) de Wright (1987:134), logo na primeira sessão de aconselhamento, aos alunos. Acredito que esse questionário mapeou uma primeira impressão sobre o *background* educacional dos alunos estudados, já sendo possível perceber como lidam com o aprendizado autônomo. Além disso, serviu para que eles, talvez pela primeira vez, tivessem a oportunidade

para refletir sobre sua aprendizagem. As respostas desse questionário foram comentadas na segunda reunião de aconselhamento.

Uma vez tendo tido um breve delineamento sobre as experiências passadas dos aprendizes, parti para uma busca um pouco mais aprofundada sobre a percepção deles em relação à sua aprendizagem – os estilos de aprendizagem. Esses se referem às formas de como o aprendiz gosta ou não de aprender. As preferências, quando apontadas, podem auxiliar o aprendiz a tornar-se consciente do seu potencial de aprendizagem. Assim, apliquei o questionário proposto por Gardner & Miller (1999:159-160) (Anexo 2), na terceira reunião de aconselhamento, com o objetivo de promover a discussão sobre o estilo de aprendizagem do aprendiz e sobre como esses estilos podem afetar a forma de aprender a língua-alvo.

Um outro passo para a introdução do aprendizado autônomo é familiarizarmos-nos com as estratégias de aprendizagem conhecidas e utilizadas pelo aprendiz. Uma vez feito isso, faz-se necessário que se mostrem outras estratégias que se pode utilizar para a aprendizagem de línguas e quais as mais adequadas para nosso estilo de aprendizagem. Um dos questionários mais utilizados com esse propósito é o SILL (Strategy Inventory for Language Learner), cuja versão para aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira está publicada em Oxford (1990). De acordo com Oxford & Burry-Stock 1995 (apud Benson 2000:84), ao contrário da maioria dos questionários publicados, o SILL é testado tanto quanto à sua confiabilidade como quanto à sua validade, inclusive, em diferentes contextos culturais em mais de 40 grandes estudos na área.

O SILL (Anexo 3) apresenta seções para verificar o uso de estratégias de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais. Ainda serve para constatar o grau de controle que os alunos declaram ter sobre sua própria aprendizagem. Nesta pesquisa, o SILL foi aplicado na quinta reunião de aconselhamento, analisado de acordo com os critérios sugeridos pela autora e comentado no encontro subsequente com o aluno.

Convém aqui ressaltar que os três documentos aqui propostos não tiveram, nesta pesquisa, o objetivo de medir estratégias utilizadas ou rotular o aprendiz dentro de um ou outro estilo de aprendizagem. Esses testes tiveram como objetivo principal motivar a reflexão e discussão entre a conselheira e os aprendizes sobre as diferentes formas de aprender e a que melhor se encaixa para cada um dos aprendizes em termos de estilo, preferências e necessidades. Os participantes tiveram uma boa receptividade no que se referia à aplicação do teste.

3.6 O autogerenciamento, a autonomia e as categorias de análise

Nesta seção farei uma breve explanação sobre os 8 aspectos analisados em cada um dos nove participantes e como cada uma deles pode colaborar na compreensão de como se dá o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Levando em conta, por um lado, os procedimentos que Rubin propõe para o autogerenciamento, aliados ao conceito de autonomia de Holec (1981) – a capacidade de o aprendiz encarregar-se de sua própria aprendizagem, as perspectivas técnica, construtivista e política propostas por Benson (1997), as perguntas norteadoras desta pesquisa e as observações relativas às aulas assistidas e às ações dos alunos no CAAL, selecionei 8 aspectos para serem analisados. Esses aspectos foram examinados nos dados gerados a partir de cada um dos participantes que, sob meu entendimento, podem apontar mais, ou menos, para o desenvolvimento de autonomia. Os aspectos verificados são explicitados a seguir.

3.6.1 Capacidade de definirem suas metas no curso

Para que um aluno desenvolva autonomia em sua aprendizagem é

fundamental que ele saiba onde quer chegar, que objetivos e metas fazem parte de sua vida acadêmica e, assim, se está no caminho certo para atingi-los. Essa concepção está relacionada com a de *planejamento* que, conforme Rubin, faz-se necessária para que o autogerenciamento seja viável.

Muitas vezes os acadêmicos de Letras, em especial nas universidades particulares, procuram esse curso pela pouca afluência de candidatos no momento do processo seletivo. Portanto, não é raro encontrarem-se acadêmicos que não necessariamente optam pelo curso para exercer o magistério, mas sim, por diferentes razões como a de estarem afastados dos bancos escolares há muito tempo e terem a crença de que o curso exige menor esforço e demanda de conhecimentos em geral ou pelo gosto pela aprendizagem de línguas e assim por diante. Em muitos casos os alunos chegam à Universidade sem de fato ter refletido que uma licenciatura em Letras implica desempenhar o papel de professor e, freqüentemente, desconhecem a possibilidade de tornarem-se pesquisadores da área.

Desta forma, advogo a idéia de que é papel da instituição educacional questionar seus aprendizes sobre suas metas, esclarecer que caminhos estão tomando e quais suas possibilidades, provocando uma reflexão para que possam decidir se é de fato esse o alvo que almejam. Essa reflexão poderá facilitar sua independência na perseguição de seus objetivos e metas em sua aprendizagem de línguas. Nesta pesquisa procurei desencadear esse processo e analisar se os aprendizes aqui em questão estavam definidos no que concerne a objetivos e metas quando de seu ingresso no Curso de Letras e se, após um semestre, houve alguma mudança nesse sentido.

Uma segunda questão a ser aqui examinada são as razões pelas quais os participantes optaram por inglês no lugar de espanhol. Ao ingressar no Curso de Letras da UCPel, o acadêmico deve optar por licenciar-se para ensinar uma das línguas estrangeiras, além da materna. As razões para a opção que fazem diferem, desde o conhecimento prévio de uma delas, a experiências anteriores de contato com a língua, até crenças de que uma ou outra seja mais fácil de adquirir. Então, assim como em suas metas, acho

importante um exame das razões que os levaram a optar por inglês ao invés do espanhol, de forma a verificar o quanto esses aprendizes estão certos de sua escolha, assim facilitando sua busca pela autonomia.

3.6.2 Concepção de seu papel de aprendiz

Infelizmente nosso sistema educacional parece fornecer pouca ou nenhuma oportunidade para que o aprendiz expresse como entende seu papel na aprendizagem. Não lhe é esclarecido que há mais de uma forma de aprender, ou seja, não apenas aquele ensino centrado no professor, em que esse é o “dono do conhecimento” e ao aluno cabe o papel de “absorver” esse conhecimento, mas que há uma outra forma de aprendizado na qual ele passa a ser responsável por sua própria aprendizagem. Também dentro da estratégia metacognitiva de *planejamento* proposta por Rubin, pretendo analisar como os participantes pensam que o ato pedagógico deve ser conduzido. Ou seja, quem deve determinar o quê, o como, o quanto e por quanto tempo um determinado item deve ser aprendido. Essa é uma questão complexa em que freqüentemente o discurso não combina com a prática. Em outras palavras, apesar de “autonomia” ser uma questão que aparece tanto no discurso dos educadores como no dos aprendizes em formação para o ensino de línguas, é pouco encontrado no ato pedagógico. Acredito ser relevante essa análise para que possamos compreender como inicia o processo da aprendizagem autônoma.

3.6.3 Caminhos traçados para buscarem suas metas

Baseados em suas crenças de aprendizagem e suas experiências anteriores, os alunos buscam alcançar suas metas de diferentes maneiras. Ainda dentro da estratégia metacognitiva de *planejamento* observada por Rubin, creio ser relevante analisar como os aprendizes buscam atingir suas

metas. Essas variam, desde as formas mais tradicionais, como a de completar as tarefas determinadas pelo professor, até usar seu tempo em pesquisas na Internet. As diferentes formas também dependem de sua disponibilidade em termos de recursos materiais/econômicos e ainda variam de acordo com seus estilos e preferências. Aqui, então, traço um perfil de como cada um dos participantes opta por aprender, provocando ainda uma reflexão sobre as diferentes maneiras de “aprender a aprender” e assim caminharem em direção à aprendizagem autônoma.

3.6.4 Capacidade de identificarem suas dificuldades como aprendizes

Inspirada na estratégia metacognitiva de *monitoramento*, apresentada por Rubin no processo de autogerenciamento, analisarei a capacidade do aprendiz em detectar seus problemas e dificuldades ao adquirir uma língua. Esse é o passo anterior ao de encontrar soluções. No entanto, nem sempre os aprendizes conseguem determinar seus reais obstáculos e acabam por atribuir seus percalços a outros fatores (como método de ensino, falta de tempo etc), eximindo-se assim de assumir sua parcela de responsabilidade no processo. Pretendo, assim, verificar que problemas e dificuldades listam ao aprenderem a língua-alvo e fazer uma análise de como essas dificuldades são parte do processo do desenvolvimento de autonomia ou caracterizam uma forma de continuarem com um posicionamento passivo em relação à sua própria aprendizagem.

3.6.5 Capacidade de buscarem soluções para suas dificuldades e problemas

Rubin (2001) afirma que uma das características de um aprendiz capaz de autogerenciar-se, além de detectar seus problemas no processo de aprendizagem, é também tentar possíveis soluções – a estratégia da

implementação. Sendo assim, procurei fazer uma análise da capacidade de os participantes encontrarem soluções para suas dificuldades e novamente, de que parcela de responsabilidade julgam eles ter para a solução de obstáculos.

3.6.6 Capacidade de se avaliarem

Uma vez verificado se o participante foi capaz de detectar suas dificuldades e buscar soluções para elas, outra etapa que estarei analisando é a sua capacidade de se avaliarem. Conforme Rubin, essa capacidade é uma das características do aluno que sabe se autogerenciar, e, conseqüentemente o auxilia a tornar-se um aprendiz mais autônomo. Ninguém melhor do que ele próprio para constatar o quanto vem progredindo, se esse progresso está adequado ao perfil de um futuro professor e, principalmente, se se coaduna com suas próprias perspectivas. Essa análise inclui ainda a verificação de quão motivado o aluno continua em relação a suas metas e objetivos ao final de um semestre.

O fato de o aprendiz ser capaz de avaliar-se também tem um caráter político se considerarmos que, para sua própria avaliação, ele terá que se conscientizar do contexto social no qual está inserido e, a partir daí, adaptar-se às restrições que eventualmente tenham surgido durante sua aprendizagem ou, ainda, interferir nas características do contexto como julgar necessário.

3.6.7 Suas opções ao buscarem seu conhecimento: sozinhos, em pares ou em grupos

Conforme anteriormente já mencionado, Benson (1996:33), dentro de sua versão política de autonomia, defende a idéia de que a aprendizagem autônoma tem necessariamente influência sobre o meio no qual o aprendiz está inserido. Uma das formas que o indivíduo acaba por atingir seu ambiente de aprendizagem é na escolha da maneira pela qual vai aprender. Dependendo

da situação de aprendizagem, o aprendiz pode adquirir conhecimento de forma individual ou não. Diferentemente do que afirma Rubin, penso que essa escolha em si não o caracteriza, necessariamente, como aprendiz autônomo. Sob meu ponto de vista, mais importante do que sua preferência é constatar se ele está consciente de seu estilo de aprendizagem e a que situações ele melhor se adapta para aprender sozinho ou não. Um aprendiz autônomo deve estar consciente desses critérios, de maneira que possa optar por trabalhar de uma forma ou de outra, conforme julgar mais adequado. Portanto, penso ser relevante uma reflexão sobre a existência ou não desses critérios, por parte dos aprendizes, ao optarem por trabalhar sozinhos, em pares ou em grupos.

3.6.8 Capacidade de exercer autonomia como aprendizes nas oportunidades oferecidas pelo contexto

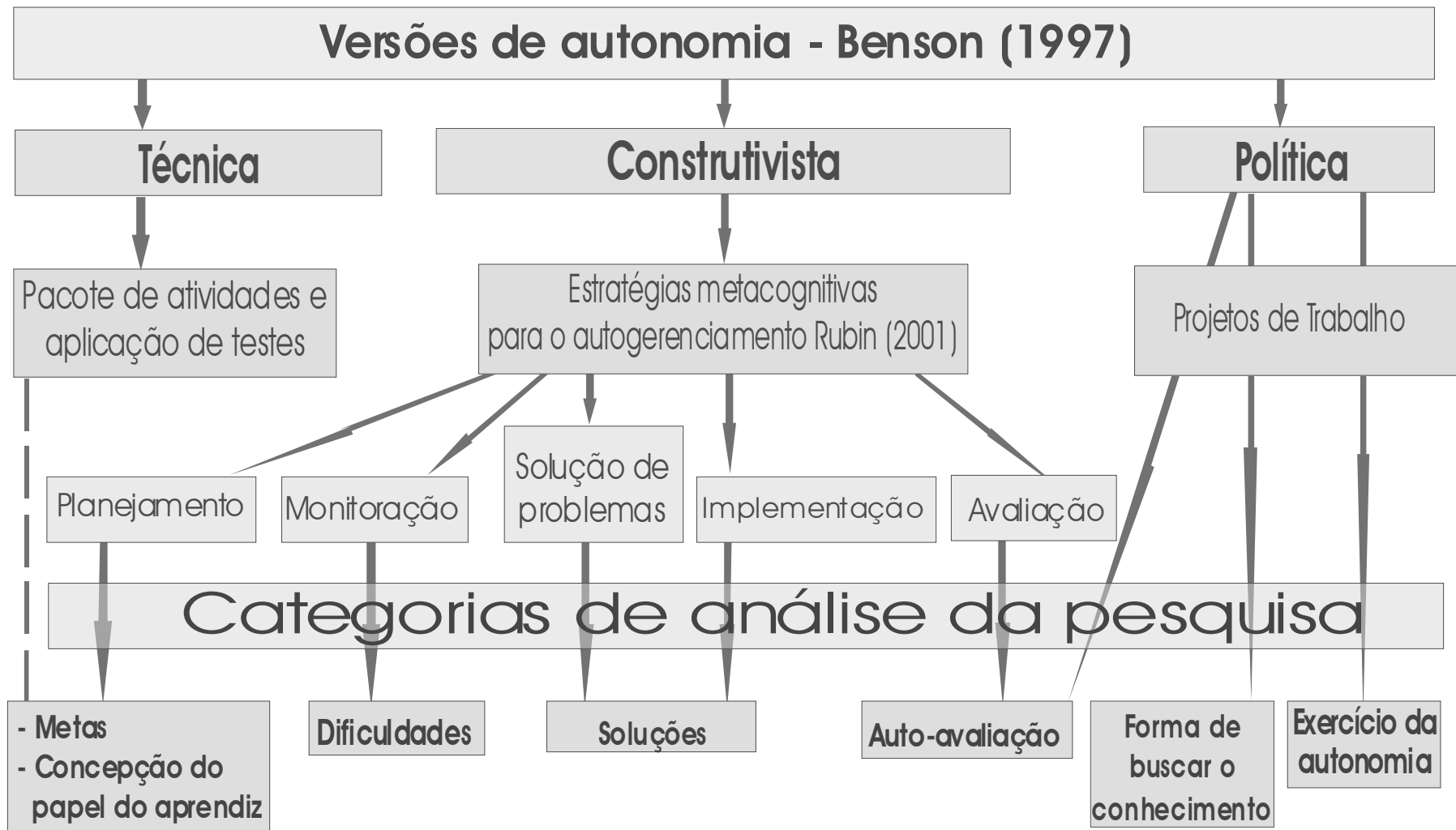
Algumas vezes nosso aprendiz possui um perfil autônomo, mas não há espaço para que ele exerça tal autonomia. Outras, eles entendem que há o espaço, todavia, escolhem não participar do processo. Essa é uma das questões de mais difícil análise já que, por mais que se questione ou observe, há inúmeras razões pelas quais o aprendiz encarrega-se ou não de sua aprendizagem. Desta maneira, tento expor o que pensam sobre a existência de oportunidades para fazerem valer suas vozes e relato algumas situações em que exercem ou não seu direito de escolha.

Esse último aspecto enfatiza a versão política de autonomia, pois analisa como e quanto o aprendiz lida com as oportunidades ou a falta delas para exercer um papel mais ativo em sua aprendizagem. É preciso analisar que crenças traz consigo sobre o contexto de aprendizagem no qual está inserido e que estratégias utiliza ou não para fazer valer sua voz.

Para finalizar essa seção, apresento a seguir um diagrama, cujo objetivo é representar a forma como relaciono as versões de autonomia propostas por Benson (1997) com as estratégias metacognitivas para o autogerenciamento

da aprendizagem apresentadas por Rubin (2001) e os aspectos utilizados nesta pesquisa para a análise do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem dos participantes aqui examinados.

Diagrama 1. Relação entre as versões de autonomia e as estratégias metacognitivas para o autogerenciamento com as categorias de análise da pesquisa.



4 A BUSCA PELA AUTONOMIA NO CONTEXTO ACADÊMICO

O objetivo deste capítulo é apresentar a busca pela autonomia dos participantes da pesquisa, ilustrando-a por meio dos dados gerados nas reuniões entre a pesquisadora e os participantes desta pesquisa, das observações e gravações feitas das três aulas de língua inglesa nas quais estavam presentes os participantes, das duas sessões de visionamento feitas com eles das aulas gravadas; da reunião com a professora desses aprendizes e, ainda, do diário por mim elaborado ao longo da coleta de dados com minhas impressões sobre o desenrolar da pesquisa. Convém lembrar que esses dados, aqui triangulados e utilizados para análise, foram gerados inicialmente com base em nove participantes. No entanto, uma análise mais focada nos participantes ROBERTA, OTÁVIO e ANTÔNIA foi feita, pelo fato desses três aprendizes representarem um universo maior no grupo ou, ao contrário, situações peculiares e interessantes de serem analisadas.

Antes de iniciar a análise, é importante retomar o que significa nesta pesquisa ser autônomo no que tange às ações dos participantes. Foi possível rever em seção anterior alguns dos diferentes conceitos trazidos por autores que tentam definir autonomia. Relembrando Benson (1997), em sua classificação das definições de aprendizagem autônoma em três versões (técnica, psicológica e política), ele sugere que a última seria aquela em que o aluno tem controle sobre sua aprendizagem, inclusive sobre os conteúdos.

Poderíamos partir do pressuposto que todos os dias de nossas vidas experimentamos e aprendemos novos procedimentos, sentimentos, expressões, passamos por diferentes situações e, com ou sem a ajuda de outros, somos responsáveis por esse processo de aprendizagem. Decidimos (conscientemente ou não) se queremos aprender algo, escolhemos a

estratégia para essa aprendizagem e incorporamos ou não esse novo conhecimento em nossas vidas, se assim acharmos relevante. Nessa perspectiva todo ser humano é autônomo e, portanto, essa é uma questão que não necessita maiores discussões. Por outro lado, imaginar uma situação em que o aluno é responsável por todo seu processo de aprendizagem, inclusive sobre os conteúdos a serem aprendidos pode parecer utópico, pelo menos em um de contexto formal de educação.

Quando transferimos a questão da autonomia para a aprendizagem formal que se espera acontecer em uma instituição educacional, talvez nossos parâmetros mudem. Nesse contexto há toda uma estrutura para educação baseada em uma crença histórica de que a aprendizagem pode se dar de uma forma organizada e sistemática, ou seja, é um processo sobre o qual um grupo de pessoas determina o que, o quando, o quanto e o como deve acontecer. Sem querer entrar na polêmica se a academia é onde realmente se dá a aprendizagem, partindo-se do pressuposto que a academia é uma concepção consagrada pela sociedade em geral, é preciso então verificar esse contexto. Se autonomia é de fato algo que pensamos ser importante como meta educacional, faz-se mister determinar que faces das crenças e atitudes de um aprendiz o delineiam como um aprendiz menos ou mais autônomo. Essa seria a perspectiva ética, ou seja, a análise do pesquisador baseada em conceitos teóricos trazidos até então sobre o que é ser ou não autônomo. Como já vimos, sob minha perspectiva, ser autônomo significa:

- saber definir suas metas;
- entender seu papel de aprendiz como responsável pelo processo de busca e aquisição do conhecimento;
- estar apto a definir as formas de buscar seu conhecimento desenvolvendo habilidades e técnicas para trabalhar de forma independente e em outros contextos diferentes do acadêmico.
- ser capaz de detectar suas dificuldades e procurar soluções para serem implementadas tendo maior controle sobre sua aprendizagem;
- conseguir avaliar-se não só ao final, mas durante o processo de

aprendizagem;

- desenvolver a capacidade de exercer autonomia como aprendizes nas oportunidades oferecidas pelo contexto de forma responsável e assim, tomar consciência de seu papel de modificador do meio social no qual está inserido.

Do ponto de vista do aluno, no entanto, não necessariamente ser autônomo coincide com a visão ética do pesquisador. Poderia-se dizer que, de forma geral, quando o aprendiz é questionado sobre autonomia, ele admite em seu discurso a essencialidade da questão, ou seja, ser autônomo é responsabilizar-se. No entanto, quando precisa assumir um papel mais ativo e decidir sobre sua aprendizagem, mantém-se resguardado a uma passividade, e só interfere no processo quando assim lhe é solicitado. O aprendiz pode muitas vezes interpretar o conceito de autonomia como ser um “bom aluno”. Neste caso, precisamos procurar compreender o que ele concebe como ser um bom aluno. Essa concepção pode variar desde a de que, para ser um bom aluno, é preciso cumprir tudo aquilo que é esperado pelo professor ou pela instituição no qual está inserido até que é aquele que busca seu próprio conhecimento. Por outro lado, ele pode entender autonomia como liberdade para fazer o que quer, ou como independência no sentido que aqui já vimos. Esses conceitos se confundem e muitas vezes interagem. Assim, da mesma forma, é necessário entender o que ele entende por “liberdade” ou “independência”. Poderíamos ainda considerar uma terceira alternativa, que seria a da negociação entre aquilo que o aprendiz traz consigo e aquilo que ele encontra estabelecido no contexto de aprendizagem. Sejam quais forem as concepções possuídas e empregadas pelo aprendiz, o fato é que precisamos procurar diagnosticá-las e compreendê-las. Isso obviamente torna o processo de análise bem mais complexo e passível de diferentes interpretações.

Desta forma, neste capítulo trago à tona exemplos de crenças e atitudes dos aprendizes que, sob o ponto de vista teórico demandam mais ou menos autonomia. Por outro lado, estarei atenta à visão ética que tentei construir juntos aos participantes do que entendem eles por aprendizado autônomo.

4.1 A trajetória de ROBERTA

ROBERTA optou por fazer os “pacotes” propostos pela equipe do CAAL (no lugar de um projeto). Durante o semestre em que a acompanhei, a aluna teve um período, em que se sentia desestimulada, por questões pessoais, o que acabou afetando seu ritmo de aprendizagem e talvez também causando o atraso nas atividades que se propôs a fazer no que tange às datas anteriormente estabelecidas. Essa crise acabou por ser superada mais adiante, principalmente guiada pelo desejo de ser professora de inglês. A superação de sua fase de falta de motivação coincidiu com a oportunidade de ROBERTA assumir, por um tempo, a liderança de um grupo de colegas de aula, que os próprios aprendizes chamavam de conversação básica e que, na verdade, eram aulas dadas por ela aos colegas. Essas aulas ministradas por ROBERTA aconteciam no CAAL e havia sempre um bolsista do Centro presente, mas que parecia muito mais apoiá-la do que propriamente conduzir as aulas.

Esses e mais alguns outros aspectos sobre o perfil de ROBERTA serão ilustrados e analisados a seguir.

4.1.1 Capacidade de definir sua meta no curso

Ao ser questionada sobre sua meta no curso, ROBERTA explicita o desejo de exercer o magistério, em especial na área da língua inglesa.

Transcrição 1: reunião 1- 13/08/01

ROBERTA- Eu quero aprender bem o inglês. Quero, pretendo dar aula de inglês.

C²¹- Hum, hum. Não é português então o teu caso? Tu queres mesmo...

ROBERTA- Eu gosto de português também. Mas eu adoro o inglês.

²¹ C. representa Christine, a professora-pesquisadora, autora deste trabalho.

Pode-se verificar, ainda, pelo extrato da entrevista a seguir, feita no final do semestre, que a meta de ROBERTA está bem definida, o que se percebe pela repetição de seu pensamento no extrato de fala retirado da reunião 6, exposto a seguir. Apesar de determinada em relação ao seu objetivo, ROBERTA manifesta sentir insegurança quando a questiono se esse sentimento se relaciona ao Curso como um todo ou especificamente à língua-alvo.

Transcrição 2: reunião 6- 05/12/01

C- Em relação ao inglês ou em relação a tudo?

ROBERTA- **Em relação....(pausa) a mais ao inglês.**

C- Mais ao inglês.

ROBERTA- **Porque é o que mais me interessa. Talvez seja por isso.**

C- Hum, hum.

ROBERTA- Né, talvez é o que mais me interessa então o que eu mais me avalio é nisso, né?

C- Essa insegurança em relação a quê?

ROBERTA- À... depois eu quero dar aula, né? Então, eu não sei, parece que eu não me sinto preparada pra... tá muito no início, eu sei disso, né? Mas eu não, sei lá, não sinto uma firmeza assim.

...

C- Inclusive eu vejo assim, quer dizer, eu nunca assisti, mas eu observei que quando vocês tão juntos, tu um pouco que lidera, né? Tu gosta, mesmo o Manoel (bolsista do CAAL) tando junto tu gosta de...

ROBERTA- **Eu gosto, eu adoro. Dar aulas pros colegas...**

O fato de a participante saber sua meta no Curso e demonstrar firmeza em relação a ela é o primeiro passo importante para que tenha condições de tornar-se mais autônoma na aprendizagem, considerando-se que só se pode estabelecer um caminho quando se sabe qual a meta que se pretende atingir.

No que diz respeito à sua opção pela LE, ROBERTA, também pelos dados das entrevistas anteriores, mostra que tem claro a sua opção por inglês no lugar do espanhol, enfatizando inclusive uma tendência para exercer o

magistério na área de língua inglesa e não na língua materna. O fato de ROBERTA estar estudando a língua-alvo por opção, conseqüentemente, faz com que sua busca fique mais estimulante e prazerosa, facilitando assim a superação de suas dificuldades.

É importante ainda notar que ROBERTA manteve-se firme em relação à sua meta do início ao final do semestre, independentemente dos obstáculos (que serão apresentados mais adiante) por que tenha passado durante o semestre.

4.1.2 Concepção de seu papel de aprendiz

ROBERTA afirma, na primeira reunião, que para desempenhar com eficiência seu papel de aprendiz não pode ficar limitada ao que é determinado pelo professor.

Transcrição 3: reunião 1- 13/08/01

ROBERTA- O meu papel é buscar, né, além do que me é solicitado, né, sei disso, é que às vezes a gente não tem tempo pra isso.

C- Tu trabalhas, ROBERTA?

ROBERTA- Não, agora não tô trabalhando.

C- Hum, hum. Mas estavas na escola?

ROBERTA- Tava instituto (_____)²²

C- Hum, hum.

ROBERTA- Agora tô com mais tempo. Não todo o tempo, né? Mas, quando eu posso, quando eu tô a fim, eu vejo alguma coisa.

Assim, apesar da dificuldade que encontra para organizar seu tempo, é consciente que precisa buscar seu próprio conhecimento. Em outras palavras, tentando construir uma visãoêmica junto à aprendiz, ela entende que para

²² Fala inaudível para transcrição.

haver uma boa aprendizagem é preciso haver uma busca própria pelo conhecimento. Mais adiante veremos se suas ações espelham essa consciência de autonomia.

A entrevista com a professora de ROBERTA aponta para o fato de que ela parece ser um aprendiz que apresenta traços de autonomia. Sua professora se expressa da seguinte maneira:

Transcrição 4: reunião com a professora de ROBERTA- 07/08/01

P- Excelente aluna. É uma aluna que tem muita potencialidade pra línguas assim, no sentido de ela gostar, por ela gostar ela tem um gosto incrível, **uma atitude super positiva em relação pelo inglês e é por isso. Ela busca.**

Assim, tanto ela própria quanto sua professora convergem para a mesma idéia, a de que para ROBERTA é uma aprendiz que busca um conhecimento que vai além do que lhe é solicitado pelo contexto educacional. Do ponto de vista da professora, ROBERTA é uma aprendiz que se comporta de forma autônoma. Como veremos mais adiante, ela realmente usa as oportunidades que tem para buscar sua aprendizagem.

4.1.3 Caminhos traçados para buscar sua meta

Apesar de algumas dificuldades, como falta de tempo e desestímulo temporária para os estudos por problemas de ordem pessoal, ROBERTA procura aprimorar seu conhecimento da língua-alvo de diferentes maneiras, seja por meio de traduções de músicas, seja entrando em bate-papos na Internet, seja conversando com colegas.

Transcrição 5: reuniões 2 e 3 – 03/09/01

C- Me, me conta algumas coisas que tu fazes assim de...

ROBERTA- Eu gosto de escutar música, de fazer tradução de música, eu gosto. Eu sinto prazer em fazer isso.

C- Hum, hum.

ROBERTA- Uma coisa que me dá prazer.

C- Hum, hum.

ROBERTA- Eu gosto de conversar, o pouco que eu gosto eu gosto de conversar pra...

C- E tu tens com quem praticar?

ROBERTA- **Só aqui.** (no CAAL)

C- Só aqui.

ROBERTA- É.

C- Tu conversas com o OTÁVIO, por exemplo?

ROBERTA- Com o OTÁVIO eu até que falo, eu falo com ele em inglês.

Transcrição 6: reuniões 2 e 3 - 03/09/01

ROBERTA- Eu acho que sim, né? Eu não sinto aquela, aquele domínio da outra parte, que eu tô teclando ali no caso, eu não sinto que aquela pessoa sabe muito mais do que eu, até porque eu entro na, na sala do inglês básico, então claro há tem muita coisinha que tá errada, mas aí que, que eu faço? **Eu faço aquele chat, e mostro, tento passar pra professora, alguma coisa, ela dá uma olhadinha, agora eu fiz poucos né, fiz uns dois assim eu entreguei pra ela, mas aí ela corrige, eu vou aprendendo sempre alguma coisa.**

Transcrição 7: reunião 5 - 07/11/01

ROBERTA- ... E eu tento assim traduzir não toda a música, às vezes um pedacinho... outro dia outro.

C- Pega a letra e tenta traduzir?

ROBERTA- Tudo. É, eu tento traduzir o que eu sei. O que eu não encontro ali eu vou pro dicionário.

C- Até esgotar todos os recursos. E isso tu fazes assim, é um hábito isso?

ROBERTA- Eu tô sempre tentando entender as músicas.

Pelas falas anteriores pode-se observar as diferentes alternativas encontradas por ROBERTA para tentar alcançar de seu objetivo, as quais são tanto ações individuais como com colegas. Mesmo suas dificuldades não a

fazem desistir de sua busca pelo conhecimento, como quando, por exemplo, sente que não é entendida pela outra parte no bate-papo de Internet.

Conforme as declarações de ROBERTA, já aqui explicitadas no início desta seção, e anotações de meu diário, uma outra estratégia que ela utiliza para buscar desenvolver seu conhecimento é reunir seus colegas no CAAL para encontros que eles próprios chamaram de *Clube de Conversação Básica*, por ela liderado.

4.1.4 Capacidade de identificar suas dificuldades como aprendiz

A falta de tempo, mencionada por ROBERTA anteriormente, ao tratar de seu papel como aprendiz, ou melhor, a dificuldade em estabelecer seus estudos como prioridade por motivos de ordem pessoal, a incomoda.

Além disso, ela reconhece não ter tido estímulo para aprofundar seus conhecimentos como acha que deveria.

Transcrição 8: reuniões 2 e 3 - 03/09/01

C- Tu tens alguma coisa pra acrescentar? Porque a gente ficou um mês praticamente sem se falar.

ROBERTA- Não, é que... Eu vejo assim, ó, o meu desempenho, eu sei que eu tenho muito mais pra dá, sabe? **É isso que eu vejo, então, eu não posso exigir uma nota se eu não tô dando tudo de mim.**

C- E por que, que tu acha que tu não tá dando?

ROBERTA- Ah, eu não sei. Eu não sei te dizer ainda.

C- Será que, será que é algum problema de identidade com o curso? Porque às vezes acontece, né?

ROBERTA- Não, não é isso. Com certeza não é isso.

C- Hum, hum. Alguma coisa que tu tá chateada com a turma?

ROBERTA- Não, eu me dou super bem com todo mundo.

C- É teu mesmo?

ROBERTA- É, uma coisa assim, sei lá.

(a gravação é interrompida a pedido da aluna que fala sobre sua falta de estímulo em se dedicar aos estudos)

É importante lembrar que, ao se considerar uma situação de reunião entre uma professora (no caso a pesquisadora) e uma aluna, pode ser provocado na participante uma sensação de ela esteja sendo questionada/julgada pelo que declara e, assim, ela gerar uma afirmação de acordo com que pensa que irá preencher a expectativa que acha que a professora e/ou eu, como pesquisadora, temos dela. O fato de ROBERTA declarar que precisa se esforçar mais pode ser simplesmente uma resposta pró-forma. No entanto, tanto nessa como em outras situações em que se encontram afirmações dos participantes, mais importante do que “o que” dizem é a oportunidade que se tem de refletir junto ao aprendizes para que se apercebam de suas limitações e, assim, sejam mais capazes de enfrentá-las.

A capacidade de ROBERTA para detectar dificuldades é ainda perceptível em sua fala, na sessão de visionamento, em que ela e seus colegas discutem o fato de que nem ela, nem os demais alunos participam da atividade proposta pela professora, o que acaba por deixar a aula monótona, como eles próprios constatam.

Transcrição 9: sessão de visionamento 1 - 09/10/01 – aula gravada em 07/08/01

RAFAEL- Mas é uma coisa que tu podes notar nas outras aulas pelo...raras ocasiões se fala em inglês, nas participações.

ROBERTA– Eu não tenho medo de errar, sabe? O que eu sinto assim ó, eu não tenho como começar a falar, porque errar eu tenho certeza de que vou errar bastante.

C –Tu tava nessa aula aí, não?

ROBERTA– Tava. Eu tenho certeza que vou errar muito, né? Eu sei que vou errar, eu não tenho medo de errar. **Eu gosto de ser corrigida, só que acho que não sei começar a conversar.**

ROBERTA detecta também uma outra dificuldade que enfrenta – o fato

de o Curso não estar satisfazendo sua necessidade de embasamento para atingir sua outra meta, tornar-se uma boa professora. É possível observar esse fato quando, durante a parte da entrevista em uma reunião, ela fala sobre a insegurança que sente em relação a sua vida acadêmica:

Transcrição 10: reunião 6 – 05/12/01

C- Insegurança em relação a que?

ROBERTA- Ah... depois eu quero dar aula, né? Então, eu não sei, parece que eu não me sinto preparada pra... tá muito no início, eu sei disso, né? Mas eu não, sei lá, não sinto uma firmeza assim.

C-Tu esperavas que mesmo só com dois semestres tu tivesse com mais...

ROBERTA- Não, não, preparada não mas mais empolgada, sabe?

C- Ah, tu tá falando dos sentimentos...?

ROBERTA- **Mais empolgada de querer dar uma aula, pegar, dominar um assunto, sentir vontade de fazer...**

C- E isso tem a ver com a, com o que tu acumulaste de conhecimento de inglês ou tem a ver com os teus sentimentos de não tá motivada pra dar aula?

ROBERTA- **Eu aprendi bastante coisas, né? Mas eu acho que poderia ter acontecido mais coisas assim que me, me empolgasse.**

C- Acontecido? Por exemplo? Que, que é deixou de acontecer nesse meio do caminho que não tá deixando mais...? É interno ou é de fora?

ROBERTA- Não sei não, não. É, não é uma coisa interna. Eu acho que tinha que ser uma coisa mais direcionada. Mais bem organizada. Que claro, nem todos tão aqui pra dá uma aula também, né?

C- Todos vão ser professores.

ROBERTA- **Pois é, né? Eu acho assim que devia ser mais direcionado pra isso.**

Observa-se que ROBERTA não só detecta suas dificuldades, como parece fazê-lo com um aguçado senso crítico principalmente no que diz respeito à estrutura do Curso de Letras. A observação de ROBERTA sobre a falta de relação entre a teoria e a prática do Curso demonstra mais uma vez sua capacidade para reconhecer suas dificuldades, no caso a falta de uma maior motivação para o Curso, e, ao mesmo tempo, apontar a causa para o problema – o fato de o Curso não ser mais direcionado para o lado prático da

profissão.

4.1.5 Capacidade de buscar soluções para suas dificuldades e problemas

Das dificuldades citadas por ROBERTA, há dados de busca de soluções para pelo menos duas delas – a de uma melhor organização de seu tempo para os estudos e a da falta de estímulo causada pela pouca oportunidade para prática pedagógica.

Já mais para o final do semestre, ROBERTA, uma vez tendo consciência de sua dificuldade em organizar seu tempo, declara ter tomado uma atitude e ter superado seu problema.

Transcrição 11: reunião 5 - 17/11/01

ROBERTA- Agora eu me organizei melhor a minha vida então tô tendo tempo pra...

C- Quer me contar um pouquinho, como é que tu conseguiste fazer mudar as coisas, que, que é que tu tá fazendo de diferente que antes tu não fazia?

ROBERTA- **Não, é que eu dei uma organizada. Cada dia é pra isso, não tô tentando fazer tudo ao mesmo tempo e eu não consigo fazer nada direito. Fica tudo pela metade.**

C- E o que, que te levou a tomar essa decisão assim de organizar a tua vida?

ROBERTA- Principalmente pelo fato de eu não fazer nada direito... do jeito que eu gosto de fazer.

C- Tá mais satisfeita contigo mesmo agora?

ROBERTA- Tô.

É interessante observar que a dificuldade detectada por ROBERTA sobre o tempo, pelo menos sob sua perspectiva, ela acabou por resolver sozinha. O meu papel de conselheira/pesquisadora foi de questioná-la sobre suas dificuldades e ela própria buscou formas de lidar com elas.

Já no que diz respeito à outra dificuldade que ROBERTA cita, o não direcionamento de seu Curso para seu objetivo – ser professora, verifica-se que ela busca sua própria solução, mas dessa vez atendendo à sugestão dada por mim durante uma das reuniões de aconselhamento, conforme anotações de meu diário:

Transcrição 12: anotações de diário - 25/09/2001

Andei conversando com Roberta e Victória sobre a possibilidade de se fazer um clube de conversação de nível básico, não definimos nada ainda.... sinto que para que se tornem mais autônomas é preciso, antes de mais nada, que estejam se sentindo motivadas e seguras em relação não só à aula de inglês, mas também às suas expectativas trazidas consigo ao optarem pelo Curso de Letras.

Parece que essa sua iniciativa de ensinar os colegas acabou inspirando ROBERTA a tomar um novo passo em sua caminhada como aprendiz. No semestre subsequente, conforme as anotações em meu diário, alia-se a duas outras colegas e propõe um projeto para atuar em uma escola da rede pública, onde implementam um clube de inglês para crianças.

Como dados adicionais para ilustrar o desenvolvimento da autonomia de ROBERTA, trago anotações do meu diário, feitas no semestre seguinte ao das reuniões de aconselhamento:

Transcrição 13: anotações de diário - 06/03/2002

Roberta está iniciando o semestre altamente motivada com seu projeto para ensinar inglês básico para crianças. Parece que esse fato fez toda uma diferença como aprendiz, está bem mais motivada e feliz com o curso em geral.

Transcrição 14: anotações de diário - 14/03/2002

Roberta me procurou junto com sua colega com a idéia de montar um clube de inglês em uma escola da rede particular. Essa proposta seria para desenvolvimento de seu projeto autônomo no CAAL que deverá ser desenvolvido no semestre.

Sua iniciativa de ministrar um curso básico de inglês para crianças fez com que ela acentuasse seu gosto pela língua inglesa, aproximando-se de seu objetivo maior. É importante salientar ainda que ROBERTA, ao invés de simplesmente responsabilizar a estrutura do Curso por não preencher suas expectativas, foi em busca de solução por seus próprios recursos. Se considerarmos que as soluções encontradas por ROBERTA revelam a aplicação de uma estratégia de implementação que, segundo Rubin (2001), consiste na capacidade de o aluno experimentar novas soluções para suas dificuldades e problemas, podemos dizer que ROBERTA está desenvolvendo autonomia.

Quando fala sobre suas dificuldades, ROBERTA destaca ter progredido em relação a sua meta de aprender inglês, conforme entrevista apresentada anteriormente. Por outro lado, declara sentir-se insegura e desorientada na parte pedagógica. Como ROBERTA tem definida a expectativa de ser professora de inglês, quando se apercebe de que o curso não segue nessa direção, sente-se frustrada. Penso ser esse um posicionamento importante por parte do aprendiz, já que ele indica a capacidade não só de avaliar seu progresso, mas, além disso, de criticar o sistema educacional que não preenche, naquele momento, sua expectativa de “aprender a ser professor”. Por outro lado, sua frustração não deu espaço à passividade. Ao contrário, ROBERTA organizou formas de ir buscar os conhecimentos que queria na prática, criando um curso e solicitando orientação para implementá-lo.

4.1.6 Capacidade de se avaliar

Ao ser solicitado que ROBERTA fizesse uma avaliação de seu desempenho como aprendiz ao final do semestre, ela diz o seguinte:

Transcrição 15: reunião 6 - 05/12/01

C- Qual é a diferença entre a ROBERTA que entrou no Curso de Letras no início do ano e a de hoje? Tu te sente diferente?

ROBERTA- **Eu sinto assim que eu não, eu não tenho muita segurança. Eu não tenho muita segurança assim no Curso.**

...

C- Tu esperavas que mesmo só com dois semestres tu tivesse com mais...

ROBERTA- Não, não, preparada não, mas mais empolgada, sabe?

Apesar de ter superado a dificuldade da falta de tempo e ter buscado alternativas para suprir suas necessidades como futura professora, ROBERTA ainda relata sua quebra de expectativa em relação ao seu estágio de motivação ao final do semestre.

ROBERTA ainda destaca em sua auto-avaliação o esmorecimento do Clube de Conversação Básica (aulas ministradas aos seus colegas) por ela liderado. Vejamos o extrato de fala da reunião 6:

Transcrição 16: reunião 6 – 05/12/01

C – O que tu achas que aconteceu?

ROBERTA– **O que aconteceu é que tava numa época de, de provas, coisas assim, então a gente usava esse tempo pra estudar. Aí o grupo de conversação... poderia ter marcado um outro dia, né, ninguém marcou e... A gente foi se acomodando.**

Em relação ao motivo pelo qual o clube de conversação entre os colegas terminou, vale aqui trazer à tona outra razão levantada por sua colega ANTONIA – a de um pequeno conflito ocorrido entre elas durante as referidas aulas. Vejamos minhas anotações de diário após a reunião 6 com ANTONIA:

Transcrição 17: anotações de diário - 06/12/2003

*ANTONIA pede para desligar o gravador e fala sobre o problema que enfrentou com sua colega durante as reuniões de estudo – **em um dos estudos ROBERTA chamou atenção de ANTONIA por estar bocejando.** Isso causou um certo conflito entre elas e acabou por desestimular ANTONIA para os estudos em grupo. Então foram pelo menos dois os fatores que levaram elas a pararem de estudar em*

grupos: o término das aulas de inglês, passando eles a terem outras prioridades e ainda o conflito entre as duas colegas. Esse conflito ainda teve maior importância por ter acontecido com ANTONIA, que é um dos elementos agregadores na turma e que lidera positivamente a turma.

Pode-se observar que as duas perspectivas em relação à razão de o clube de inglês ter terminado são diferentes. Independentemente de o cancelamento da atividade ter sido causado pelo conflito, ou pela falta de tempo, ou por ambos, o término do clube não foi razão para que ROBERTA se sentisse desestimulada ou deixasse de seguir sua meta de ministrar aulas de inglês.

Na prática, ROBERTA procura diferentes formas para atingir sua meta de aprender inglês. Possui ainda a capacidade de detectar suas limitações e, ainda dentro do semestre, mostra ter a habilidade de superá-las como foi o caso de sua falta de organização em relação ao tempo. ROBERTA também consegue constatar a falha do sistema, que não preenche sua expectativa de formação de professor e não se dando por satisfeita, busca sua própria alternativa no semestre subsequente.

4.1.7 Suas opções ao buscar seu conhecimento: sozinha, em par ou em grupo

ROBERTA demonstra uma preferência pelo trabalho em grupo, conforme o extrato a seguir. O que chama atenção em seu depoimento é que ela deixa explícita a razão de sua preferência – a troca de informação – que, sob uma visão Vygotskyana, é quando se dá a aprendizagem na zona proximal de desenvolvimento. Uma aprendizagem autônoma, conforme afirmado anteriormente, não implica um trabalho individual. A aprendizagem em par ou em grupo pode ser igualmente ou até mais produtiva, dependendo da situação.

C- Tu gostas mesmo de inglês. Que essa é a tua vontade, que tu te enxerga como, como tal, né? E pra isso tu precisa buscar e alguma forma da tua de ser bem competente na língua, né? Quando tu fazes isso ROBERTA, tu já até me falasse um pouco, tu faz isso em grupo, em par ou de forma individual?

ROBERTA- **Eu gosto de fazer o trabalho em grupo, se surge dúvidas a gente vai trocando informação. Eu gosto disso aí.**

C- Isso fora da sala de aula ou em aula?

ROBERTA- Fora da sala de aula, no CAAL, no laboratório de informática. Aonde for.

C- Até no laboratório, tu achas que tu gosta mais de ir em grupo?

ROBERTA- Gosto.

C- Hum, hum. E tu estuda com o pessoal da aula mesmo?

ROBERTA- O pessoal da aula.

C- Hum, hum. Vocês conseguiram retomar aquele grupo que tinha no semestre passado?

ROBERTA- **A gente entra no chat, né? Brinca e surgem novas expressões. A gente comenta.**

Os dados apresentados nesta seção entram em consonância com um dos resultados de ROBERTA em seu teste SILL. Dos 5 grupos de estratégias, o que mais se utiliza é o das sociais (média 4,0), em que mostra sua preferência por aprender com os outros.

Outro fato que corrobora sua preferência pelo trabalho em grupo é a própria menção em gostar de ministrar aula a seus colegas, explicitada anteriormente e, ainda, sua declaração de que, quando busca conhecimento, procura fazê-lo interagindo com outras pessoas, ou seja, conversando, participando de bate-papos na Internet etc.

4.1.8 Capacidade de exercer autonomia como aprendiz nas oportunidades oferecidas pelo contexto

Segundo a perspectiva da professora, já anteriormente mencionada, ROBERTA é um aprendiz autônomo, que busca seu conhecimento e que gosta da língua que estuda.

No extrato abaixo, conforme as afirmações de ROBERTA, é oferecida aos aprendizes a oportunidade para exercício da autonomia e ela faz uso disso, o que é coerente com sua declaração anterior: que sua busca deveria ir além daquilo que determina o professor.

Transcrição 19: reunião 3 - 03/09/01

ROBERTA- Eu acho que a prof..., na aula de língua inglesa?

C- A aula de língua inglesa.

ROBERTA- **Eu acho que ela tá sempre aberta a sugestões.**
(_____)

C- Vocês são? Vocês opinam sobre como é que aquela coisa deve acontecer ou não deve acontecer?

ROBERTA- **Algumas.**

C- Algumas. Tu, tu tens algum exemplo assim que tu te lembres, coisas que vocês, que tu deste a tua opinião, que tu participaste, até a tua voz fez diferença?

ROBERTA- Não sei. Não me lembro agora.

C- E quando tem essa oportunidade tu, tu participas ou tu prefere ficar no grupo da que...?

ROBERTA- **Ah, não. Eu gosto de participar.**

Apesar de expressar esse pensamento com relação à sua preferência por participar, ROBERTA afirma, durante a sessão de visionamento 1, em que se discute a razão pela qual a turma quase não tomou o turno naquela aula, que os alunos não participam por não se sentirem obrigados a falar. Vejamos o extrato:

Transcrição 20: sessão de visionamento 1 - 09/10/01 – aula gravada em 07/08/01

RAFAEL- Realmente é difícil. Tu falares uma, uma coisa que tu não tem certeza então pela (_____) pessoal tu vai, já que tu não tens a obrigação tu vai acabar te travando.

ROBERTA- **A gente tem que se sentir obrigado a falar.**

RAFAEL- É, e até mesmo na aula de português. Por exemplo, a, a tendência inicial quando perguntava é não falar. Quando até quando tu não tem certeza tu não fala o português, por exemplo...

A atitude de ROBERTA, que transfere a responsabilidade de participar, para o professor, não é rara. Os aprendizes, contagiados por algumas teorias pedagógicas, acabam por reproduzir o pensamento de que o aluno deve ter sua parcela de responsabilidade em sua aprendizagem; todavia, quando a oportunidade para interferir no processo aparece, eles optam, muitas vezes, por não se manifestar. ROBERTA demonstra procurar oportunidades para sua prática mais freqüentemente fora do que dentro da sala de aula, deixando de aproveitar a chance que tem de também aprimorar seu conhecimento em aula, quando tem plenas oportunidades de praticar a língua com seus colegas. Afirmando isso com base em minhas observações de aula, em que testemunhei atividades propostas pela professora para fazerem prática da oralidade em dupla ou em grupo e ainda discussões sobre temas variados, quando podiam contribuir com suas opiniões.

Resta aqui uma reflexão sobre a razão pela qual ROBERTA deixa de utilizar as oportunidades para aprendizagem na sala de aula. Poderíamos considerar razões extrínsecas, como falta de insumos durante o ato pedagógico, ou intrínsecas como o fato de não estar suficientemente convencida de que é preciso envolver-se e praticar a língua-alvo tanto quanto possível para aprimorar sua competência lingüística ou ainda pelo motivo de não querer participar das atividades.

O teste aplicado com ROBERTA sobre estilos de aprendizagem parece responder parcialmente essa questão. O teste teve como resultado o tipo 2, que indica um aprendiz que gosta de aprender inglês em aula e prefere que o professor a conduza na aprendizagem da língua. Assim, apesar de ROBERTA achar importante e gostar de praticar a língua, parece que, pelo menos em algumas ocasiões, acha que deve fazê-lo quando assim for determinado pelo professor. A razão aduzida, segundo a participante, parece ser extrínseca – o professor não gerencia a aula de forma a fazer com que seus alunos falem.

Em suma, ROBERTA, dentro de sua visão, da visão de sua professora e do ponto de vista teórico, em uma perspectiva construtivista/psicológica, apresenta traços de uma aprendiz autônoma: possui metas definidas, toma

iniciativas para atingi-las, concebe seu papel como alguém que deve buscar além do que é determinado pelo professor, sabe detectar suas dificuldades e encontra alternativas para lidar com elas. Em uma perspectiva política, ela também pode ser considerada autônoma em alguns aspectos. ROBERTA tem como critério a troca de informação ao preferir o trabalho em grupo – demonstra capacidade de se avaliar. Todavia, mesmo admitindo que está inserida em um contexto que favorece o exercício da autonomia, no que concerne à sala de aula, e ainda manifestando seu gosto por participar das atividades propostas, declara, por outro lado, que só participa quando lhe é determinado. A participante parece demarcar um território no que diz respeito a encarregar-se de sua própria aprendizagem: fora de sala de aula é seu dever procurar seu aprimoramento acadêmico, em aula a responsabilidade passa a ser do professor – a de conduzir o ato pedagógico, de forma que o aprendiz se sinta em condições de aprender. É como se o momento da aula fosse separado do restante do ato pedagógico e, por isso, exigisse procedimentos diferentes.

A descrição de um aprendiz como ROBERTA, em que se pode observar o desenvolvimento da aprendizagem, me leva a crer que autonomia pode, então, de fato se desenvolver em um mesmo indivíduo em determinadas áreas mais do que outras. O fator determinante nesse caso parece ser o contexto de aprendizagem. Cada contexto deve ter um responsável e quando o professor está presente, ele é quem determina fatores como, por exemplo, quem deve falar e em que momento. A exemplo disso, está o fato de que, quando ROBERTA está em aula, espera que a professora a faça participar; quando passa a ser professora (quando ministrava aula aos colegas), se sente no direito de chamar a atenção de seus colegas no que diz respeito a comportamentos durante a aula.

A descrição aqui apresentada também me leva a pensar que autonomia pode ser uma questão de referencial. Mesmo quando um aprendiz admite que é importante ser autônomo e, por conseqüência, buscar seu conhecimento, é preciso verificar se na prática ele compreende o conceito da mesma maneira

ou se, por exemplo, entende que autonomia implica apenas trabalhar de forma independente. No caso de ROBERTA, como foi dito anteriormente, essa busca só se faz valer fora da sala de aula, já que nesse contexto quem deve oferecer as oportunidades de aprendizagem e decidir quem deve usá-las é o professor. A contribuição de ROBERTA para o contexto social não parece estar inclusa em sua concepção de autonomia já que, segundo sua percepção, o professor é o encarregado, é quem determina o que e quando deve a interação acontecer. Assim, o ambiente de sala de aula passa a ser fundamental para o exercício da autonomia, sendo uma via de duas mãos. Cabe ao professor mostrar aos seus alunos que a construção do ato pedagógico deve ter a contribuição também dos alunos e cabe ao aluno fazer uso dessas oportunidades.

4.2 A trajetória de OTÁVIO

OTÁVIO deixa como marca principal a de que é um aluno com aptidão e gosto pela língua inglesa, embora com muitas dificuldades de se adaptar ao meio acadêmico. Essas dificuldades, descritas a seguir com mais detalhes, variam desde sua forma de lidar com responsabilidades e tarefas que lhe são solicitadas pelo contexto de aprendizagem, até atitudes que o rotulam, sob o ponto de vista dos professores, como um aluno “rebelde” e que não possui atitudes condizentes com a de um aluno universitário.

Por outro lado, OTÁVIO, conforme vou tentar descrever, é um participante extremamente interessante no que diz respeito a aprendizado autônomo. Ele aprendeu inglês sozinho, sem a ajuda de ninguém ou de qualquer ambiente formal de aprendizagem. Aqui é preciso considerar a questão da interdependência, defendida por Kohonen (1992:19 apud Benson 2001:14) da seguinte maneira:

Decisões pessoais são tomadas necessariamente com respeito a normas sociais e morais, tradições e expectativas. A autonomia então inclui a noção de interdependência, que é ser responsável pela própria conduta no contexto social; estar apto a cooperar com outros

e resolver conflitos de maneiras construtivas.

Desta forma, já à primeira vista, pode-se observar em OTÁVIO uma atitude controversa. Levando-se em conta o que Kohonen prega, OTÁVIO não parece responder ao que se espera de um aprendiz autônomo. Por outro lado, se considerarmos autonomia como sinônimo de independência, ele seria autônomo.

Essas e outras questões serão abordadas na descrição que se segue sobre OTÁVIO.

4.2.1 Capacidade de definir sua meta no curso

OTÁVIO busca seu próprio conhecimento por prazer, por gostar de filmes e música. Baseado nessa motivação é que escolheu o Curso de Letras, pensando que deveria usar sua habilidade lingüística para construir um futuro profissional. Cabe aqui salientar que, diferentemente de seus colegas, OTÁVIO não iniciou o Curso com a expectativa de necessariamente exercer o magistério, mas ao deparar-se com situações em que teve a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos com os outros aprendizes, começou a vislumbrar essa possibilidade, como veremos mais adiante. Vejamos, primeiro, as declarações feitas por OTÁVIO no início do semestre:

Transcrição 21: reunião 1 - 13/08/01

C- Mas eu queria saber a tua posição hoje. Qual o teu objetivo principal no Curso de Letras? Qual é a tua meta, até o final do curso? Que tu vislumbras?

OTÁVIO- **Ah, profissionalmente assim? Ah, sinceramente eu não tenho...**

C- Pode ser pessoal também, se não for profissional.

OTÁVIO- **É, que eu não tenho assim nada planejado assim. Mas é que eu tô no curso porque eu me dou assim pra inglês e tudo e ah, tenho que explorar meus pontos fortes, né?**

C- Hum, hum.

OTÁVIO- É uma questão assim. Eu tenho, eu tenho habilidade pra, pra tal coisa, se eu tenho essa habilidade eu tenho que aproveitar ela.

É possível perceber que, apesar de que nesta época o aprendiz estava cursando o terceiro período do Curso de Letras, ele ainda não tinha definido seu futuro profissional. No decurso do semestre, no entanto, OTÁVIO demonstra mudar seu pensamento em relação à sua meta inicial.

Transcrição 22: reunião 5 - 18/11/01

OTÁVIO- **Pois é, é que, que eu cheguei à conclusão que o que eu vou me dar mesmo é ser professor porque sinceramente esse negócio de pesquisa não é bem a minha praia.** Porque assim eu gosto de ler, mas eu sou um cara que só leio por prazer, não adianta assim inglês, português, qualquer língua eu não consigo ler se não for por prazer.

Na última reunião do semestre, OTÁVIO já se apresenta bem mais definido em relação à idéia de ser professor e parece ter descoberto sua habilidade para a profissão.

Transcrição 23: reunião 6 - 05/12/01

C- Tu encaras o inglês hoje como uma coisa que pode te dar uma profissão?

OTÁVIO- **Hum, hum. Só que, ah é difícil explicar assim, por eu saber inglês bem eu tinha a impressão assim que todo mundo sabia. Que a minha presença então não era necessária. Aí eu comecei a perceber que não era bem assim.**

C- Tua presença não era necessária aonde?

OTÁVIO- Assim com, assim já tem professor de inglês demais.

C- E hoje tu achas que não é bem assim?

OTÁVIO- Não e também assim, é que oh, é difícil explicar assim, em Letras é visto sempre assim, eu nunca cheguei assim vou aprender inglês assim, foi algo foi aprendido sem mais sem menos, sem querer.

C- Aprendeu sem querer. E a profissão agora?

OTÁVIO- Tá, agora tá na boa assim já que eu tenho habilidade pra isso, tentar unir o útil ao agradável.

C- Tu dirias assim, que o que tem de diferente de um ano atrás agora é isso, que **tu enxergas o inglês hoje como uma profissão?**

OTÁVIO- **É, como uma fonte de renda.**

C- Como uma fonte de renda.

OTÁVIO- Hum, hum.

C- Tu entraste no Curso de Letras porque tu gostavas de inglês?

OTÁVIO- É, e porque eu tava de saco cheio de administração.

C- Mas e como aprendiz, tu achas que tu fazes coisas diferentes de um ano atrás?

OTÁVIO- **Hummm, tá, eu acho assim, que no sentido assim de ensinar os outros. Porque até entrar no Curso de Letras nunca tinha assim dado aula assim. Explicando coisa pros outros.**

C- E como é que tá sendo essa experiência de explicar pros outros?

OTÁVIO- **Tá, tô me saindo bem. Melhor do que eu esperava.**

C- Tu tá gostando?

OTÁVIO- Tô, tô. Um lado engraçado assim, que apesar de não ter nada assim, de eu não ir com uma aula preparada, eu seguro bem assim, eu acho que me viro melhor improvisando na hora do que se eu viesse com uma coisinha preparada. Tipo o Manoel assim, Manoel sempre vem com um negócio preparado. Eu chego aqui, se tem os três aqui, hã, sei lá, só parados aqui eu já, vamos tirar dúvidas.

É importante salientar que OTÁVIO possui um bom nível de competência lingüística, principalmente na habilidade oral, fato inclusive que lhe permitiu, no semestre subsequente, matricular-se diretamente na Língua Inglesa V (adiantando assim dois semestres), após ter se submetido a um teste de proficiência proposto pelo sistema interno da Universidade. Essa mudança de atitude de OTÁVIO leva à reflexão sobre como a importância do papel da instituição educacional na abertura de novos horizontes na vida do aprendiz. No caso de OTÁVIO, apesar de sua consciência ao entrar no Curso de que tinha habilidade para adquirir a língua, não tinha até então um objetivo traçado. Parece ter sido seu contato com a vida acadêmica que lhe proporcionou a chance de considerar a possibilidade do exercício do magistério como profissão.

Quando fala sobre sua opção por inglês, mais uma vez OTÁVIO justifica ter feito uma escolha em função de sua experiência anterior com a língua. Por

outro lado, o fato de, no caso, o espanhol ser para ele algo novo e desconhecido não desafia OTÁVIO a buscar conhecimento.

Transcrição 24: reunião 1 - 13/08/01

C- Tu agora tá no segundo semestre. Muito bem. E por que inglês e não espanhol?

OTÁVIO- Assim porque. É bom porque olho assim, espanhol eu não sei nada, nada mesmo. Todo mundo fala um portunhol assim meio arranhado assim, mas eu nem isso consigo fazer. **Falar portunhol. Eu sou um zero mesmo.**

C- Então tu escolheste isso porque é o que tu sabe?

OTÁVIO- É.

4.2.2 Concepção de seu papel de aprendiz

Se entendêssemos autonomia como independência, OTÁVIO, para alguns professores, pesquisadores, e até para ele mesmo, poderia ser considerado um aprendiz autônomo já que aprendeu o inglês por iniciativa própria, por meio de uma grande exposição a insumos (filmes e músicas), sem praticamente nunca ter estudado a língua formalmente antes. Por outro lado, se considerássemos autonomia como a capacidade de lidar com suas responsabilidades, OTÁVIO não é autônomo já que, no que tange aos seus trabalhos acadêmicos, os faz apenas por obrigação. Ou seja, cumpre aquilo que lhe é pedido, não por achar que vai lhe acrescentar algo em termos de competência lingüística ou profissional e, sim, para conseguir notas satisfatórias. Isso é o que se pode constatar na sua fala a seguir:

Transcrição 25: reunião 1 – 13/08/02

C- E tu achas assim, que tu estás cumprindo teu papel como aprendiz? Tu achas que tu cumpres a tua parte? A responsabilidade que te cabe assim?

OTÁVIO- Como assim? De buscar conhecimento?

C- Hum, hum.

OTÁVIO- Ah, eu acho que eu cumpro assim. Eu cumpro assim meio no sentido tradicional.

C- Tu cumpres o tradicional também?

OTÁVIO- É porque, se não eu rodo.

C- Se não tu roda. Cumpre porque aquilo vale nota.

OTÁVIO- É.

C- Mas além disso...E tu continuas assim estimulado como tu era na tua infância? Ou tu acha que já não é o mesmo?

OTÁVIO- Como assim?

C- Pra buscar conhecimento.

OTÁVIO- É agora mudou um pouco. Porque assim. Meu interesse passou de filme pra música.

C- Mas tu continuas buscando?

OTÁVIO- Sim, agora eu procuro assim traduzir música, eu vejo filme assim, só que eu nem olho legenda mais.

No caso de OTÁVIO, pode-se considerar duas possibilidades: ele não acredita que o sistema educacional possa ajudá-lo em seus objetivos a não ser o de formalizar-lhe uma profissão e/ou ele realmente acha que o papel do aprendiz é de apenas cumprir obrigações. De qualquer forma, o sistema educacional nessa situação não parece ser suficiente no sentido de conseguir motivar o aprendiz a ponto de desafiá-lo a cumprir suas tarefas acadêmicas para aprimorar seus conhecimentos.

Esse seu desestímulo pode ainda ser confirmado durante a primeira sessão de visionamento quando comenta uma das suas aulas:

Transcrição 26: sessão de visionamento 1 - 09/10/01 – aula gravada em 07/08/01

C- Que, que tá achando da aula?

OTÁVIO - Na hora ou olhando agora?

C- Olhando.

OTÁVIO - **Ah, eu acho que tá meio chato.**

LUÍSA- Parado. A gente não tá participando.

OTÁVIO - **É. Ah e sinceramente, na hora eu nem tava prestando atenção na aula, tava prestando atenção na Maria.**

OTÁVIO revela que a aula não estava tendo muita importância naquele momento. Ele prioriza a colega no lugar da atividade proposta pela professora.

Pelas anotações em meu diário posso verificar que OTÁVIO, apesar de presente em duas das três aulas que observei, saiu da sala várias vezes, não tendo sido pontual para o início delas. Além disso, pouco participou das atividades propostas, como se percebe no exemplo abaixo, retirado de minhas observações de uma das aulas, em que os alunos estão, em sua maioria, engajados em um jogo sobre descrição de roupas dos colegas:

Transcrição 27: anotações de diário - aula 2 - 24/09/01

Otávio ficou para trás porque não havia feito sua descrição e não participou da atividade.

Sua falta de interação em sala de aula poderia ter sido justificada por, na época, OTÁVIO encontrar-se desmotivado já que estava em um nível inadequado à sua competência lingüística em relação aos colegas. Embora o problema do desnivelamento tenha sido solucionado mais adiante com o teste de proficiência, não foi razão para que se sentisse mais motivado e integrado à vida acadêmica, como mostrarei mais adiante nesta análise.

Quando questionado sobre quem deve determinar os itens conteúdo, profundidade, forma, tempo, avaliação e atividades para casa, OTÁVIO pensa que o professor deve designar o modo pelo qual um conteúdo deve ser aprendido. Vejamos o excerto a seguir:

Transcrição 28: reunião 2 - 29/08/01

C- Hum, hum. E a forma como é aquilo deve ser abordado, por exemplo, o professor determinou que vocês vão falar sobre *my best friend*.

OTÁVIO- Tá.

C- Uma coisa que vocês falaram recentemente. Se deve ser, se aquela atividade deve ser feita em dupla, individual, se deve ser feito por meio de exercícios, se deve ser feito por meio de texto, se deve ser usado o livro, se não deve ser usado o livro, quem é que deve determinar isso?

OTÁVIO- **Acho que o professor também.**

...

OTÁVIO- E, mas assim, um ponto, como que deve ser feito, se é exercício, se é texto, **aí é o professor que deve decidir.**

No que tange ao que deve ser aprendido, OTÁVIO crê que depois de algum conhecimento adquirido, o aluno pode participar desse processo. No início, no entanto, essa é uma função do professor, conforme se pode observar a seguir:

Transcrição 29: reunião 2 - 29/08/01

C- Assim oh, quem tu achas que deve determinar o **conteúdo**, na sala de aula que deve ser ensinado?

OTÁVIO- **O professor.**

C- O professor tem que determinar isso.

OTÁVIO- É.

C- Por que, que tu achas?

OTÁVIO- **Porque o aluno não tem, o aluno não sabe nada assim. A maioria chega assim sabendo zero.**

C- Hum, hum.

OTÁVIO- **Então assim o aluno não tem como determinar o conhecimento sem, qual é o conteúdo da sala de aula se ele não tem conhecimento nenhum. O que é diferente assim se for uma aula, por exemplo, inglês médio, inglês avançado onde o aluno já sabe, o pessoal já sabe alguma coisa, o pessoal até pode se organizar, pra dizer - queremos aprender isso.**

C- Mas a Universidade aqui no, no, língua inglesa, por exemplo, quem que tu acha que deve determinar? Se deve ser esse o tema, se deve ser aquele outro que deve ser abordado.

OTÁVIO- **Não, tô dizendo assim, no começo assim do curso o professor, mas lá por final até dá pra nego... os alunos fazerem assim uma negociação assim.**

A professora de OTÁVIO, por sua vez, tem uma opinião bastante negativa sobre OTÁVIO como aluno. Ela faz uma distinção clara entre a concepção do que pensa ser a diferença entre um *aluno* e um *aprendiz*: admite que OTÁVIO possa ter aprendido bem inglês, mas que não possui características adequadas aos seus preceitos de “bom aluno”. Vejamos a fala

da professora durante a reunião com a pesquisadora:

Transcrição 30: reunião com a professora de OTÁVIO - 02/10/01

P- Então, ele é uma pessoa, ele falta muito à aula, ele chega muito atrasado, durante a aula só **Quer dizer, na minha aula, como meu aluno, podemos falar do OTÁVIO como uma pessoa que sabe inglês, mas como aluno é péssimo.**

C- Como aluno...

P- **Não colabora com colega nenhum.**

C- Ah, não colabora?

P- Não.

C- Eu achei que ele colaborasse.

P- Não, má vontade pra colaborar, eu peço pra ele, ajuda esse grupo OTÁVIO, monitora aqui, explica aqui, chega atrasado.

C- Nem para a Maria?

P – Não, nem com a namorada, porque ela não tá sabendo nada. Eles tão ... e ele não tá ensinando ela.

C- Tu acha que ele busca outras coisas pra aprender a língua?

P – **Eu acho que ele é muito egoísta, muito egocêntrico, só vê o umbigo dele**, só gosta de música, rock pesado, e ele vive na Internet, com rock pesado, letra de música.

C- E ele aprende assim?

P- Acredito que sim, da maneira dele.

C- Tu acha que de fato ele aprendeu inglês assim?

P- Não sei porque eu nunca me dediquei muito pra prestar atenção nele.

Assim como a questão da interdependência, já mencionada anteriormente, nesse momento vale trazer à tona a relação que Scharle & Szabó (2000:3) fazem entre responsabilidade e autonomia, argumentando que ambas concepções requerem envolvimento ativo e estão aparentemente muito ligadas entre si. As autoras entendem como aprendizes responsáveis aqueles que “aceitam a idéia de que seus próprios esforços são cruciais para progredir na aprendizagem e se comportam apropriadamente”. Ainda mais adiante, explicitam que “aprendizes responsáveis não precisam ser especialmente bons em trabalho de equipe, mas que estejam dispostos a cooperar com o professor e outros no grupo de aprendizagem para o benefício de todos”. Finalmente, as

autoras afirmam que aprendizes responsáveis “conscientemente monitoram seu próprio progresso e esforçam-se para usar as oportunidades disponíveis para seu próprio benefício, incluindo atividades de sala de aula e tarefas de casa”.

Dentro da concepção de Scharle e Szabó, OTÁVIO, em consonância com a perspectiva da professora, não poderia ser considerado um aluno autônomo. A situação, no entanto, é mais complexa. Os excertos a seguir revelam que a visão do aluno é diferente daquela da professora sobre ele não estar disposto a colaborar com seus colegas.

Transcrição 31: reunião 3 - 14/09/01

C- E aí esse trabalhos tu fazes sozinho ou tu fazes em grupo ou em dupla?

OTÁVIO- Ah, quando é grupo eu faço, não até quando é, quando é opcional eu faço em grupo assim. Até pra dar uma força pro pessoal.

C- Hum, hum. Não porque tu aches que vais aprender alguma coisa?

OTÁVIO- **Não, mas não custa nada assim dá uma mão pros outros assim.** E depois assim pra testar minhas habilidades de transmitir conhecimento. Porque eu sou da opinião assim que o importante não ter o conhecimento, é transmitir o conhecimento que tem. E, eu costumo ensinar assim, porque é como eu falei antes, eu tenho o meu método, a minha maneira pouco ortodoxa, ortodoxa de ver as coisas.

Desta forma, da primeira para a terceira reunião, já se pode observar uma atitude um pouco diferente por parte de OTÁVIO. Se no início ele nem tinha uma razão clara da razão de estar no Curso de Letras (vide o início da seção 4.2), aqui ele já demonstra um certo interesse em compartilhar seu conhecimento com os colegas. Esse interesse é ainda mais marcante com o passar dos meses como se pode observar em reunião mais adiante, inclusive fazendo uma relação com experiências de sua vida pessoal:

Transcrição 32: reunião 5 - 18/11/01

C- Tu gosta de compartilhar os teus conhecimentos com outras pessoas?

OTÁVIO- É, assim, não é que eu goste de compartilhar, eu gosto que me pergunte assim. Porque assim ser professor é um troço que não me incomoda, que dar explicação pros outros.

C- Quer dizer que antes tu não pensava nisso e agora tu já tá pensando nessa possibilidade.

OTÁVIO- Não é que, hã, eu sempre assim, eu nunca, tá já notei assim que até em relação a outras coisas assim que eu não, que eu sou um cara assim que eu não sei, consigo explicar mesma coisa quinhentas vezes sem me irritar.

C- Tu achas que tens paciência?

OTÁVIO- É.

C- E isso tá te levando no assunto de ser professor. É isso que tu tá querendo...

OTÁVIO- Até assim ensinar a minha mãe a usar o videocassete. Eu explico cem vezes e não me irrita.

C- E explicar pra mãe é uma coisa complicada. (risadas). Ninguém tem paciência.

OTÁVIO- É.

Outro dado que apresento para enriquecer essa questão é o fato de OTÁVIO ter trabalhado como bolsista no CAAL durante um semestre. Das observações que coletei a seu respeito nessa função, pode-se dizer que OTÁVIO foi considerado um bom colega no sentido de que estava sempre disposto a colaborar com os que o procuravam no Centro. Alguns usuários marcavam seus horários de estudo junto com os de OTÁVIO, para tê-lo, especificamente, como monitor. Por outro lado, OTÁVIO mostrava dificuldades em lidar com questões organizacionais e regras em geral do Centro. Esse fato acabou por fazer com que sua bolsa não fosse renovada por outro semestre, por não preencher os requisitos de um acadêmico com condições de cumprir suas tarefas com a dedicação necessária.

4.2.3 Caminhos traçados para buscar sua meta

Ao relatar sua história sobre como aprendeu a língua inglesa, OTÁVIO demonstra que, por ser filho único, passou grande parte de seu tempo, durante

sua infância, sozinho assistindo a filmes e, assim, exposto à língua conforme se pode observar em sua fala a seguir:

Transcrição 33: reunião 2 - 29/08/01

OTÁVIO- É, que no caso é diferente assim. Eu fui bombardeado desde pequeno.

C- Foi bombardeado por quem?

OTÁVIO- Ah, pela TV assim. Ah, é que é uma história meio comprida assim. Tá, meu pai trabalhava na B., sabe? Ele era, ele é gerente aqui de vendas. E aí a, a B. deu um videocassete de presente pra ele assim, como um, assim como um bônus assim pelo serviço. Isso foi lá em 1973, época que...

C- Pouca gente tinha vídeo.

OTÁVIO- É. Tá e aí, nessa é, aí, pra aumentar mais a coincidência, meu tio nessa época resolveu abrir uma locadora, que é a P. e...

C- Uma das primeiras locadoras em Pelotas.

OTÁVIO- É. Hã, e aí assim eu, eu desde pequeno assim passei, deixa eu ver, eu passei dos 5 até os 16 anos assistindo videocassete.

C- Essa oportunidade toda que tu teve, mas outra é interno teu também, de querer ir atrás.

OTÁVIO- É. Acho também que porque eu era filho único, então não tinha irmão pra... ficar comigo nada.

C- Então tu te dedicava a ver filme?

OTÁVIO- É, mesmo sem ler, eu me lembro assim.

C- Que idade tu tinha?

OTÁVIO- Cinco anos eu acho. Ah, eu me lembro assim, não sei se foi o primeiro filme na vida, mas a lembrança mais distante que eu tenho assim é Superman.

C- Superman.

OTÁVIO-É, eu me lembro assim, apesar dos filmes serem legendados assim, eu não sabia, eu não conseguia ler as legendas.

C- Tu não lia? Tu estavas sendo alfabetizado em português?

OTÁVIO- Não, eu acho que nem era alfabetizado na época. Mas eu me lembro assim, eu conseguia entender a história relativamente bem.

C- Escutando?

OTÁVIO- É, e vendo assim as imagens. E depois eu me lembro assim, tá quando eu vi o filme mais tarde, quando eu tinha os meus 16 anos, eu entendi bem melhor do que quando eu tinha 5. Mas...

C- Tu viste o filme várias vezes?

OTÁVIO- Ah, não sei. (_____). Quando eu tinha 5 anos, quando eu tinha 14, 15, eu peguei por acidente, por acaso e acabei entendendo bem melhor porque...Quando eu tinha 5 anos o grosso da idéia eu conseguia tirar.

Por suas declarações, um dos motivos pelos quais OTÁVIO passava grande tempo assistindo a filmes e, conseqüentemente, exposto à língua-alvo, é porque era filho único e assim não tinha outras crianças para interagir. Desta forma, ele aprendeu a língua sozinho e em um contexto sem outros indivíduos para praticá-la. Quando entrou em contato com o ensino formal da língua, OTÁVIO continuou utilizando-se da mesma estratégia para aprender – de forma solitária.

Parece que OTÁVIO, como conseqüência de ter aprendido a língua inglesa por si só, continua utilizando-se da mesma estratégia.

Transcrição 34: reunião 1 - 13/04/01

OTÁVIO- Nem eu sei como é que eu faço. Olha nem eu sei como é que eu faço, eu sei que... ah eu vou hã aquele método básico se eu não sei uma palavra eu procuro no dicionário.

C- Hum, hum.

OTÁVIO- **Ou às vezes eu traduzo, vou descobrir o sentido da palavra pelo resto da frase.**

C- Hum, hum. Hum, hum. Tu usas uma estratégia assim?

OTÁVIO- É.

C- Mas pra buscar, pra melhorar tua fluência, não é? Pra conhecer coisas novas? Que, que tu fazes?

OTÁVIO- Assim, de língua assim?

C- Hum, hum.

OTÁVIO- **Ah, eu aprendo muito vendo filme e ouvindo música.**

C- Aliás, foi o que tu me disseste na última vez, né?

OTÁVIO- Hum, hum. Hum, hum.

C- Aprendeste inglês assim, né?

OTÁVIO- De tanto ver filme.

C- De tanto ver filme, de tanto traduzir música? De tanto ouvir música?
Tu nunca fizeste curso fora?

OTÁVIO- **Não.**

C- Só colégio?

OTÁVIO- É. E Universidade.

C- E Universidade.

Transcrição 35: reunião 4 - 25/09/01

C- Tu podes me dar um exemplo de coisas que tu fazes porque eu sei que tu, tá tem toda história de música, de fita, mas aí é uma coisa mais solitária, né? Mais sozinho. E outras oportunidades que tu procura interagir com pessoas pra praticar a língua.

OTÁVIO- **Hã, tá eu acho que, tem o clube de conversação, né, o resto não bem uma interação assim, mas, hã, eu costumo assim, me juntar com os parceiros pra tocar né, geralmente porque hã, acaba assim havendo uma, uma coisa assim, eu acabo tô escrevendo as músicas em inglês pro cara que canta, cantar.**

Pelos extratos anteriores pode-se observar que OTÁVIO passa a usar o conhecimento adquirido com outras pessoas. Por outro lado, como se verifica no excerto a seguir, sua preferência é aprender se expondo a texto, Internet etc, mas sozinho.

Transcrição 36: reunião 5 - 18/11/01

C- Tu lê pra ti mesmo então?

OTÁVIO- **É. Bah, esse feriado, quinta-feira, eu passei a, a das dez da manhã às sete da noite na Internet lendo assim, textos em inglês.** Só assim, digamos assim, coisas de meu interesse assim, bobagem, fiquei lendo uma página que eu achei lá que era só críticas a, críticas negativas de escritor de filme, sabe?

C- Hum, hum.

OTÁVIO- Que eu achei bem engraçado os comentários assim hã detonando com, com os (_____) detonados. Tudo em inglês, e eu e esse tipo de leitura assim.

Parece que OTÁVIO pouco se influenciou, até então, por sua freqüência

aos bancos da Universidade. Trouxe consigo suas fortes experiências de aquisição da língua inglesa por meio de exposição a filmes e músicas em inglês e assim continua em sua vida universitária, pelo menos quando é para buscar conhecimento. É importante lembrar que embora prefira adquirir conhecimento por se, OTÁVIO declara não se importar em auxiliar seus colegas. Parece que essa preferência ocorre especialmente fora da sala de aula. Sua contrariedade em colaborar é apenas durante a aula em si.

4.2.4 Capacidade de identificar suas dificuldades como aprendiz

Como já explicitado anteriormente, OTÁVIO não estava no nível adequado ao seu conhecimento da língua-alvo, apresentando um conhecimento superior comparado aos seus colegas. No decorrer do semestre houve ocasiões em que OTÁVIO se sentia bastante desmotivado. Eis algumas de suas falas:

Transcrição 37: reunião 4 - 25/09/01

C- Algumas pessoas resistem, tu és bem receptivo. Tu parece que gosta. Em aula tu costumavas falar inglês?

OTÁVIO- Não.

C- Por quê?

OTÁVIO- Ah, porque ninguém sabe, então... Tá, de vez em quando eu falo com a professora, só quando a professora pergunta alguma coisa em inglês também eu respondo pra ela. Porque assim, eu não gosto de ficar perguntando em inglês parece que aí tô dando uma de bom, sabe?

C- Fica um pouco constrangido perante os colegas que sabem menos. Tu acha que isso te causa..? Se tu tivesse numa turma de nível mais avançado...

D – Ah, aí não ia ter problema.

C- Não teria problema. Então nesse ponto tu tá até um pouco perdendo, né?

OTÁVIO- É.

C- De tá numa sala de aula..

OTÁVIO- Mas assim, não tô nem agüentando mais aula de Língua Inglesa II.

C- Tá difícil pra ti?

OTÁVIO- Não, eu nem tenho ido mais assim.

Percebe-se, pois, que OTÁVIO reconhece uma de suas dificuldades – a de não ter encontrado, no contexto de aprendizagem, pessoas com quem pudesse interagir que tivessem um conhecimento semelhante ao seu. Na verdade, o que a professora interpreta como falta de colaboração ou responsabilidade talvez possa ser justificado pelo constrangimento de OTÁVIO em relação aos seus colegas por estar em um nível mais adiantado do que o deles em termos de competência lingüística. Mais uma vez o participante demonstra que só interage quando é solicitado pela professora em aula ou pelos colegas fora dela.

Cabe ressaltar, porém, que OTÁVIO, nunca menciona ter dificuldade de cumprir com as formalidades acadêmicas. Passa a impressão de que pensa não precisar delas como oportunidade para aprender. Essa impressão que ele passa é pelo fato, por exemplo, de ser ele relapso quanto a horários de aula, por sua reação de indiferença quando tinha reunião comigo ou assistia à sessão de visionamento, ou ainda pelo pouco engajamento com que desenvolveu seu projeto autônomo.

4.2.5 Capacidade de buscar soluções para suas dificuldades e problemas

Como durante o período da pesquisa OTÁVIO não apresentou obstáculos em relação à aprendizagem da língua inglesa em si, não houve oportunidades para examinar sua capacidade de buscar soluções nesse sentido. No entanto, pude observar que OTÁVIO apresentava uma certa dificuldade, por exemplo, em estabelecer um projeto de trabalho que dependesse de seu próprio gerenciamento. Conforme explicitado na metodologia, os participantes desta pesquisa tinham como opção tarefas pré-

estabelecidas pelo grupo de trabalho do Centro. OTÁVIO, mesmo possuindo um conhecimento acima do nível de seus colegas, escolheu trabalhar inicialmente com as mesmas atividades. Após várias sugestões de minha parte e tratativas com a professora, OTÁVIO resolveu desenvolver seu próprio projeto, em que se propunha fazer a tradução de um disco que ele classificava como “conceitual”, ou seja, cada faixa musical era um pedaço da história do disco. Pelo que obtive de informações dos colegas, OTÁVIO chegou a terminar seu projeto, só que no dia da apresentação não compareceu, e nem mesmo procurou sua professora para justificar sua ausência.

Pelo que os dados indicam, OTÁVIO, apesar de ter autonomia para buscar conhecimentos na língua-alvo, possui dificuldades em organizar-se em volta de um objetivo específico. Isso é o que ocorre quando ele precisa lidar com formalidades como notas, tarefas, projetos, regras, datas para entregas etc. O participante demonstra não ter sua estratégia metacognitiva de planejamento desenvolvida e o “sistema” não parece ter sido suficiente para ajudá-lo nesse sentido. Essa foi a principal dificuldade apresentada por ele que, ao mesmo tempo, não procurou resolvê-la, talvez por ele não considerar essa questão como uma dificuldade.

4.2.6 Capacidade de se avaliar

Pelos dados até agora expostos, OTÁVIO demonstrou ter capacidade de avaliar-se em termos de crescimento, detectar que suas aulas de inglês pouco ou nada lhe acrescentaram em termos de competência lingüística:

Transcrição 38: reunião 3 – 14/09/01

C- Tu, como aluno, como é que tu te sentes?

OTÁVIO- Pra mim não faz diferença nenhuma, só chego ali, faço a prova e deu.

C- Tu não tás acrescentando nada de inglês no teu, nas aulas de inglês?

OTÁVIO- **Não.**

C- Não tá te acrescentando. Nada, ainda tá muito básico para ti.

OTÁVIO- **Hum, hum.**

C- Tu tá ali mais pela turma pelo que eu entendo.

OTÁVIO- **Hum, hum. É também por causa desse teste de proficiência, caso não saia.** Porque eu cheguei à conclusão que se o teste não sair no ano que vem não vai adiantar nada, que no ano que vem eu já vou estar quase no 4º semestre.

Todavia, o aprendiz não demonstrou, durante as entrevistas ou nas observações de aula por mim feitas, durante o semestre, capacidade de avaliar seu desempenho como aprendiz, ou seja, que alternativas buscou para superar seu desestímulo.

Mesmo levando em conta que OTÁVIO, em semestre subsequente, buscou uma solução para seu desnivelamento lingüístico em relação aos colegas, submetendo-se ao teste de proficiência proposto pela Universidade, não se pode afirmar que o fez porque estava preocupado em atingir sua meta no Curso. Na verdade, pelos dados coletados no semestre seguinte, em entrevista com sua subsequente professora, OTÁVIO foi aprovado para matricular-se na disciplina de Língua Inglesa V (dois semestres mais adiantados do que aquele em que estava matriculado quando foram gerados os dados para esta pesquisa) e, no entanto, continuou sendo pouco assíduo às aulas e não participativo nas atividades propostas, mesmo quando inserido em um contexto de aprendizagem adequado ao seu nível de competência lingüística.

4.2.7 Suas opções ao buscar seu conhecimento: sozinho, em par ou em grupo

Vejamos pelos excertos a seguir como OTÁVIO busca seu conhecimento:

Transcrição 39: reunião 3 - 14/09/01

C- Tu pra buscar o teu conhecimento em inglês, tu normalmente faz de forma **individual** pelo o que tu estás me dizendo?

OTÁVIO- **É, basicamente é.**

C- É as revistas que tu lês...

OTÁVIO- Hum, hum. Vendo filme, hã, ah, por exemplo, quando houve o atentado lá, jogaram o avião contra o prédio, tá meu pai e minha mãe tavam vendo a Globo e eu peguei e fui pro andar de cima e liguei na CNN americana.

C- Até porque tinha as notícias muito antes.

OTÁVIO- É. Porque assim, deviam tá mais por dentro do que a Globo.

C- Com certeza.

OTÁVIO- O pior é que não tava, falavam mais ou menos a mesma coisa que a Globo falou.

C- É que agora é, é quase junto, né? Eu também fiz isso o tempo todo e era quase junto, né porque... Mas a Globo tava com as informações via CNN também.

OTÁVIO- É, eu vi ali, *Breaking News* na tela, aí fui lá e coloquei na no canal, na CNN americana mas...

C- E aí tu entendes tudo?

OTÁVIO- Entendo, entendo.

C- E aí esse trabalhos tu fazes sozinho ou tu fazes em grupo ou em dupla?

OTÁVIO- **Ah, quando é grupo eu faço, não até quando é quando é opcional eu faço em grupo assim. Até pra dar uma força pro pessoal.**

Conforme já esclarecido anteriormente, OTÁVIO aprendeu inglês sozinho, considerando que não esteve interagindo com pessoas, seja com outros falantes de inglês, seja por meio de cursos formais de línguas, pelo menos até a sua vida adulta. Como consequência, OTÁVIO parece utilizar a mesma forma para adquirir conhecimentos seja pela Internet, seja assistindo a filmes ou escutando música. Esse fato, no entanto, segundo seus depoimentos, não o impede de compartilhar seu conhecimento com colegas. Em outras palavras, OTÁVIO tem critérios para trabalhar sozinho ou não, conforme seu objetivo no momento. Se OTÁVIO busca novos conhecimentos e aprimoramento na língua-alvo, o faz por prazer e de forma individual. Todavia,

para praticar a língua-alvo, se não constrangido pelo ambiente no qual está inserido, o faz para colaborar com colegas e testar o quanto sabe “transmitir seu conhecimento”.

4.2.8 Capacidade de exercer autonomia como aprendiz nas oportunidades oferecidas pelo contexto

Quando inquirido sobre as oportunidades de participação existentes em suas aulas de inglês, OTÁVIO manifesta-se da seguinte forma:

Transcrição 40: reunião 3 - 14/09/01

C- Tá, mas como é que é na aula de inglês?

OTÁVIO- Ah, na aula de inglês eu acho, da professora tu diz, pode ficar lá em cima de acordo com o figurino assim. Mais pelo livro. Não sei, ela mistura o que, que tá assim, mas não é o que foi ensinado assim e o que o manual manda fazer. Sabe? E tu, mais próprio dizer, ela faz uma salada assim da do, do manual assim de regras de ensino com o (_____).

C- ... Tá e quando é que é dada a oportunidade, quando acontece essa coisa aí tradicional na aula, digamos que vocês foram consultados, tu geralmente participas com a tua opinião? Ou tu prefere ficar na tua e deixar que a turma decida?

OTÁVIO- **Não, é porque no caso como pra mim não faz diferença nenhuma eu não me meto, entende? Bah, os outros, os outros se metem bastante.**

C- Hum, hum.

OTÁVIO- **Mas eu fico na minha.**

C- Hum, hum.

OTÁVIO- **Tá, mas se tem uma matéria assim que, é, se é uma outra matéria assim, por exemplo, Cálculo Diferencial na Administração, eu me meti bastante porque eu não tava conseguindo aprender nada.**

C- Então quando a coisa não tá bem...

OTÁVIO- É.

C- Aí quando não tá bem pro teu lado, que tu sentes, tu vai e reivindicas pelas tuas e tu participa.

OTÁVIO- Eu e a turma toda. O pessoal tá sempre fazendo isso, indo lá e reclamando pra professora que não tá ninguém aprendendo, que tá todo mundo rodando. Sabe, acho que os alunos reclamam quando eles vêem que a coisa tá apertando que tá ficando feia, os alunos vão pra cima.

C- E o teu caso é assim também.

OTÁVIO- Não no meu caso, mas em todos assim. Em todas as salas de aula que já tive na vida, sempre assim, quando os alunos... quando a aula tá indo bem, quando todo mundo passa legal o professor que vai...

C- Tá, mas isso é em relação à nota e em relação a outras coisas por exemplo, se tu achas que o trabalho seria melhor vocês não estarem vendo aquele assunto estarem vendo outro, falas alguma coisa? Como por exemplo, tu achas que a, a o que tá sendo visto em inglês, pelo que tu tá te dizendo, não é o suficiente pra te ensinar, tu não falas nada?

(pausa)

OTÁVIO- **É, eu não falo nada.**

C- Não fala nada.

OTÁVIO- **É, que na verdade os alunos, assim, não sou só eu mas todos, 99% dos alunos da face da Terra vêem assim dessa maneira. Se, eles ficam com a mentalidade, time que tá ganhando não se mexe. Se o professor dá a matéria, todo mundo tira uma nota legal assim, tá tudo numa boa, ninguém reclama.**

C- Mesmo que...

OTÁVIO- Não dão palpite sobre como o professor deve dar a matéria.

C- Mesmo que não esteja havendo aprendizagem?

OTÁVIO- **É, agora quando se a coisa começa a, a apertar, ficar feia, aí o pessoal começa a reclamar, o pessoal reclama quando tá ruim pro lado deles.**

C- Então a coisa tá muito ligada à nota e não necessariamente...

OTÁVIO- É, isso que eu tô dizendo.

C- ...a resultados de fato de aprendizagem, pelo que tu tá me dizendo, como é o teu caso.

OTÁVIO- Pois é, não, não é o meu caso. Todo mundo pensa assim.

Assim como ROBERTA, OTÁVIO prefere não expressar sua opinião quando há oportunidades para interferir no desenvolvimento da disciplina, mesmo quando a aprendizagem não acontece. A diferença é que OTÁVIO declara ter se manifestado quando não houve aprendizagem (no exemplo da disciplina Cálculo Diferencial), mas no caso da Língua Inglesa, em que não

estava evoluindo em termos de desenvolvimento de competência na língua-alvo, optou por permanecer em silêncio, já que não se sentia ameaçado por uma avaliação não satisfatória. O sistema educacional, em que o aprendiz em geral é rotulado com uma determinada nota, provavelmente tem influência nesse processo, invertendo as reais razões pelas quais o aluno deveria manifestar-se – a aprendizagem. É preciso lembrar também que em vários momentos da entrevista, OTÁVIO manifesta a sua preocupação em não interferir em um contexto em que ele se distingue. Ele tem consciência que destoa do grupo e tenta minimizar essa diferença não participando, não “dando uma de bom” falando inglês. Ele opta por não interferir em benefício próprio (em termos de aprendizagem de língua inglesa em sala de aula) em favor dos demais, que estão no semestre adequado. Se por um lado essa atitude pode ser considerada solidária aos colegas, a professora não a considera desejável, já que OTÁVIO se afasta das responsabilidades e do comprometimento com o desenvolvimento das atividades propostas pela professora.

OTÁVIO também estava consciente de sua habilidade para adquirir a língua inglesa e de que estratégias funcionaram para tal. Isso faz com que ele repita sua metodologia até os dias de hoje em sua vida universitária. OTÁVIO ainda teve a oportunidade de aperceber-se de sua possível vocação para o ensino, que não fazia parte dos seus planos iniciais, mesmo sua professora pensando que ele não estava disposto a colaborar com seus colegas.

Desta forma, OTÁVIO possui marcas de um aprendiz independente, já que aprendeu e continua aprendendo a língua-alvo por conta própria; porém apresenta dificuldades em se adaptar a um sistema formal de ensino, principalmente no que tange a determinadas inflexibilidades como: estar matriculado em uma turma diferente de seu nível, a presença obrigatória nas aulas, possuir atitudes que sua professora acredita serem inadequadas para sala de aula ou ainda ter que se dispor a compartilhar seus conhecimentos na hora determinada pela professora e não quando assim lhe convier.

Ainda chamo atenção para o resultado do teste sobre estilos de aprendizagem de OTÁVIO. Encaixou-se no do estilo 1, o que se apresenta em

parte coerente com os dados coletados – um bom comunicador, que gosta de interagir com pessoas usando a língua que aprendeu de forma natural – se pensarmos que OTÁVIO interage fora da sala de aula com outras pessoas e não quando lá está. Seu teste SILL, no entanto, não teve resultados totalmente coerentes com os dados até aqui vistos. OTÁVIO teve uma média geral bastante baixa no uso de estratégias (2,03). Isso talvez confirme sua declarada displicência com relação a assuntos que não o interessam, ou seja, a aplicação de um teste para detectar que estratégias o aprendiz utiliza não faz parte de seu repertório de atividades relevantes.

Para ser um aprendiz autônomo então é preciso não só ter estímulo e ser capaz de buscar conhecimento, mas também de lidar com as restrições impostas pelo contexto social.

No caso de OTÁVIO, ele tinha condições para tornar-se um aprendiz autônomo, já que, além de apresentar gosto pelo língua-alvo, sabia que estratégia precisava usar para aprofundar seus conhecimentos de acordo com seu estilo de aprendizagem. Seu objetivo principal era, na verdade, buscar o credenciamento para exercer a profissão na área do magistério. Todavia, seus problemas começam quando encontra um contexto diferente do qual está acostumado até então – um ambiente com regras e formalidades a serem seguidas, responsabilidade e prazos a serem cumpridos. Assim, OTÁVIO, apesar de seu bom nível de conhecimento, não consegue vencer com total sucesso sua caminhada de aprendiz autônomo. É fato que ele demonstra progressos ao descobrir que pode e sente prazer ao compartilhar seus conhecimentos. Esse progresso parece ter sido graças à sua oportunidade de interagir com outros durante sua vida acadêmica. Em termos de conceito de *interdependência*, ele apresenta um certo crescimento. Todavia esse crescimento foi apenas um primeiro passo, já que OTÁVIO só consegue descobrir o prazer de transmitir aquilo que sabe e não ao contrário – aprender com os colegas ou com o professor. Assim, não considero esse progresso suficiente para considerar OTÁVIO um aprendiz autônomo, mas um aprendiz que opta por aprender sozinho.

Finalmente, assim como ROBERTA, OTÁVIO tem aspectos de aprendiz autônomo desenvolvidos dentro de uma visão construtivista/psicológica, já que consegue definir sua meta ao final do semestre, busca seu próprio conhecimento e tem a consciência de como o faz; detecta suas dificuldades principalmente em relação à sua motivação na aula de inglês e, em parte, busca soluções para seus obstáculos como foi o caso da realização do teste de proficiência. Também demonstra capacidade de se avaliar e chegar à conclusão de que a aula de língua inglesa tem lhe acrescentado pouco em termos de conhecimento. No entanto, OTÁVIO não consegue detectar sua dificuldade em lidar com as regras do sistema acadêmico e, conseqüentemente, não busca solução para ela.

No que tange à visão política, o aprendiz, assim como ROBERTA, mas por motivos um pouco diferentes, também mostra uma certa passividade frente a obstáculos que se apresentam decorrentes do ato pedagógico. Essa passividade a que me refiro diz respeito a sua não manifestação e desinteresse pelo fato de não estar aprendendo nada durante sua aula de inglês. Assim como ROBERTA, ele busca seu conhecimento fora da sala de aula, à sua maneira, mas só por seu próprio prazer. Considero esse um fator positivo em termos de desenvolvimento de aprendizagem autônoma. No entanto, novamente quando o momento da aula em si entra em questão, o aprendiz opta por não interferir, a não ser que tenha uma conseqüência direta em sua avaliação. É o aluno reforçando o sistema da recompensa – “a nota pelo que é considerado um bom trabalho pelo professor ou pelo sistema educacional”. Parece não haver, sob o ponto de visto do aluno, muitas vezes, uma relação entre aquilo que está aprendendo nos bancos escolares e aquilo que realmente quer para sua vida.

4.3 A trajetória de ANTÔNIA

ANTÔNIA pode ser considerada uma líder positiva em sala de aula, já

que promove a união do grupo. Dedicada aos estudos, freqüentadora assídua do CAAL, mas com limitações para desenvolver a habilidade oral, em especial. É uma pessoa que parou de estudar por vinte anos e, em um ano, terminou o Ensino Médio por meio do supletivo, ingressando em dois cursos universitários: Geografia em outra instituição e Letras. ANTÔNIA optou por trabalhar em um livro de exercícios, no lugar dos “pacotes”, em suas horas no CAAL. Tem como meta ser professora e competente lingüisticamente em inglês. Possui grande gosto e motivação pela língua-alvo. Traz consigo crenças fortes de um ensino tradicional, seqüenciado e baseado em gramática, o que dificulta sua adaptação à metodologia proposta pela professora. Esse fato gera grande ansiedade e obstáculos para sua aprendizagem, conforme veremos nos excertos trazidos a seguir.

4.3.1 Capacidade de definir sua meta no curso

Logo no início do semestre ANTÔNIA apresenta como meta o domínio da língua inglesa. Vejamos sua fala:

Transcrição 41: reunião 1- 27/08/02

C- A gente conversou sobre isso no semestre passado ANTÔNIA, mas eu queria saber de novo da tua posição, o teu objetivo ao optar pelo curso de Letras. Que meta tu tens até o final do curso?

ANTÔNIA- **Falar inglês perfeitamente.**

C- Falar inglês perfeitamente.

ANTÔNIA- Porque entender eu até entendo.

Mais para o final do semestre, ANTÔNIA continua com sua meta de ter boa competência lingüística, só que imbuída da preocupação de tornar-se também uma boa professora como pode ser verificado no excerto a seguir:

Transcrição 42: reunião 5 - 18/11/01

C- Muito bem. ANTÔNIA, outra coisa que eu queria ver contigo é o seguinte. Lá no início, na primeira reunião desse semestre, nós fizemos até a 1 e 2 juntas. **Tu me disseste assim, que a tua meta era, tua meta era falar inglês perfeitamente. Foram essas tuas palavras.**

ANTÔNIA- É.

C- Não sei se continua sendo...

ANTÔNIA- Ah, claro.

C- Tem alguma outra diferente, algum outro que tenha acrescentado?

ANTÔNIA- **Tá, mas eu acho que se eu falar perfeitamente eu acho que tudo vai, é uma consequência. Eu vou ensinar perfeitamente, vou conseguir passar. Acho que vou ser ótima professora.** Se eu não souber, eu tô perdendo meu tempo aqui. E perdendo dinheiro, né?

Durante o mesmo encontro ANTÔNIA também fala sobre sua opção por estudar inglês, dizendo ser o espanhol mais fácil e declarando sua preferência pelo inglês:

C- E por que o inglês ao invés do espanhol?

ANTÔNIA- Nem sei, (_____). Acho bonito.

C- Tu não desgosta do espanhol?

ANTÔNIA- Não, gosto, gosto, mas acho o espanhol tão fácil.

C- Hum, hum.

ANTÔNIA- **Eu acho. Tão fácil. Tão próximo da nossa língua, né? E a impressão que me dá é que se eu falar o português e o espanhol eu não falo duas línguas. Ai que horror, mas é!**

É interessante observar a crença que ANTÔNIA possui de que espanhol é uma língua fácil de ser adquirida e, inclusive, o fato de não considerar alguém que o fale como bilíngüe, devido à semelhança com o português. Ao passo que OTÁVIO escolheu o inglês por já saber a língua, ANTÔNIA o escolhe por não saber inglês, ou seja, parte do pressuposto que no contexto acadêmico terá oportunidades para aprender.

Assim, como ROBERTA, ANTÔNIA inicia e termina o semestre com a mesma meta. O que resta analisar é de que modo ela enfrentou a busca por sua meta, o que será analisado a seguir.

4.3.2 Concepção de seu papel de aprendiz

Nos comentários de ANTÔNIA, sobre quem deve decidir no que tange à determinação do conteúdo, seu pensamento inicial é de que deveria ser o professor; com o passar do tempo e suas experiências como aprendiz, sua crença se transforma. Vejamos sua fala:

Transcrição 43: reunião 2 - 27/08/02

C- O conteúdo a ser aprendido em sala de aula? Deve ser decidido por quem? Os temas? Né, tipo assim se é família, agora sei que vocês tão vendo família, se é *best friends*, se é sobre empregos, né? Ou se é gramática, se não é gramática, quem é que deve tomar decisão sobre o que deve ser ensinado, aprendido.

ANTÔNIA- **Pô. Essa pergunta já foi feita, né?**²³

C- Já.

ANTÔNIA- Tá e eu respondi que acho que deveria ser o professor, né?

C- Tu achas isso ainda?

ANTÔNIA- **Já não sei mais. Vou ser bem franca.**

C- Tu tá questionando?

ANTÔNIA- Tô. Eu acho que (_____) porque se não vai continuar a mesma coisa. Tá sendo a mesma dificuldade do outro semestre.

C- Quem tá decidindo os conteúdos, tu achas, é a professora? Não são vocês?

ANTÔNIA- É, é que aí tu fica assim ontem mesmo foi um stress, um stress.

C- Se dependesse de ti as coisas teriam uma seqüência as coisas, a aula?

ANTÔNIA- Se eu fosse professora sabe o que eu faria, eu faria?

C- Hã?

ANTÔNIA- **Eu voltaria pro do, does e ter certeza de quem não sabe aprendeu. Porque eu tenho a impressão que se aprender isso aí, tô dando um exemplo, né, eu acho que aí tudo anda.**

²³ A participante comenta que a pergunta já havida sido feita porque no semestre anterior, como projeto piloto e familiarização com os aprendizes, algumas dessas questões haviam sido abordadas, conforme explicitado na metodologia.

A questão sobre quem deve determinar o conteúdo imediatamente provoca em ANTÔNIA um processo de reflexão sobre como ele está sendo desenvolvido. Pode-se observar inconformidade por parte de ANTÔNIA e ainda que, segundo seu pensamento, se suas necessidades fossem consideradas, maior ênfase à gramática seria dada. A participante, que anteriormente pensava ser papel do professor a determinação do conteúdo, quando essa determinação entra em choque com o que considera adequado para o ensino da língua, questiona o fato de ser o professor o responsável pela determinação de conteúdos.

Aqui é relevante trazer o que Auerbach (2000:155) afirma ao defender o ensino participativo:

...os alunos podem ser convidados a criticamente analisar atividades de sala de aula e serem solicitados a discutir quais atividades eles gostam, com quais eles sentem que aprendem mais e quais são as vantagens e desvantagens das diferentes atividades. Eles podem ser convidados a investigar o impacto de diferentes estratégias de ensino/aprendizagem (por exemplo, correção explícita vs. correções por modelo, exercícios de repetição estruturais, diálogos baseados em conteúdos). **Professores não precisam adaptar as tarefas às percepções dos aprendizes, mas ao invés disso usar suas avaliações como uma forma de ajudar a desenvolver consciência metacognitiva.** (grifo meu)

O extrato de diálogo entre ANTÔNIA e a pesquisadora parece ser uma dessas situações em que as crenças do aprendiz poderiam ter sido aproveitadas para uma reflexão sobre as distintas maneiras de aprender e qual seria a mais adequada para cada tipo de aprendiz, ou do grupo em questão.

Essa inconformidade por parte de ANTÔNIA foi tão marcante que me fez fazer algumas anotações em meu diário na época:

Transcrição 44: anotações de diário - 10/09/2001

*...Hoje, pela primeira vez, entendi que de fato há um problema entre alguns deles e a professora. **Antônia, já desde a outra reunião, fala em falta de seqüência das aulas de inglês, fala que devem parar os 'delírios' e fixarem melhor a matéria, pois muitos não têm base.** Por conhecer algumas das crenças de aprendizagem da professora em questão e analisando, de uma posição um pouco menos parcial, acho*

que parte desses sentimentos das alunas, deve-se às crenças trazidas de um contexto educacional em que tudo é sistemático. Um sistema com objetivos e metas fixos, com início, meio e fim e em que o desempenho do aluno só é considerado satisfatório se assim cumpre as metas estabelecidas pela instituição em questão. Tanto Roberta, como Márcia²⁴, alunas oriundas de um sistema assim, têm dificuldades em lidar com sistemas que rompam com esses conceitos. O que deveria ser positivo acaba gerando insegurança e ansiedade. Pelo lado da professora, apesar dessa análise não fazer parte dos meus objetivos, talvez esteja faltando um pouco de plausibilidade para sentir o quanto seus alunos estão prontos ou não para romper com conceitos já estabilizados há tantos anos. **Penso que é preciso fazer uma ponte e mostrar aos alunos outras alternativas de aprendizagem, nem melhores, nem piores, apenas diferentes daquelas com que estão familiarizados e que podem trazer outros benefícios além daqueles que já conhecem.** Acho que essa deve ser uma preocupação, em especial, quando lidamos com educação de adultos respeitando suas crenças já formadas. **A tentativa de um rompimento brusco pode ser desastrosa, como parece ser esse o caso.** O que me surpreende é que custei a me dar conta do que ali se passava. Eu estava tão preocupada com as perguntas de meu projeto, que não percebi que um dos caminhos para um aprendizado autônomo pode ser exatamente o de tentar construir junto ao aprendiz uma visão de como ele vem aprendendo até então.

Em relação à profundidade com que um determinado conteúdo deve ser abordado, ANTÔNIA defende a opinião de que deve haver o que ela chama de “negociação” entre professor e aprendizes, conforme declara a seguir:

Transcrição 45: reunião 2 – 27/08/2001

C- E a profundidade ANTÔNIA? Digamos então que o professor determinou lá que tem que ser um ponto X da gramática, com que profundidade aquilo deve ser estudado? É o professor que deve decidir ou tu achas que deve ser uma negociação com os alunos?

ANTÔNIA- **Tem que negociar bastante. Assim, oh, se toda todo aquele livro ali tem todos os exercícios, né? Eu acho que tu não pode pegar um exercício aleatoriamente numa turma que não sabe que nem a nossa.**

C- Não pode pegar exercício aleatoriamente?

ANTÔNIA- Não, acho que tem que fazer toda. Tem que ser que nem criança.

²⁴ Aluna não participante desta pesquisa.

Do ponto de vista de ANTÔNIA, seria mais produtivo se, por exemplo, um exercício ou conteúdo fosse estudado de forma integral, do início ao fim, e não apenas as partes que a professora julga importantes. Todavia, a “negociação” mencionada por ANTÔNIA, é na verdade, ser feito o que ela pensar ser o mais adequado, não deixando assim uma negociação acontecer de fato entre professor e alunos.

Fora do contexto de sala de aula, ANTÔNIA, assim como os outros participantes, pensa que o aprendiz deve responsabilizar-se por sua aprendizagem. É o que pode ser constatado em suas falas a seguir:

Transcrição 46: reunião 2 – 27/08/01

C- E em casa? Quem é que deve determinar o que deve ser estudado?

ANTÔNIA- Ah, eu faço aquela gramática, até eu faço porque eu tenho...

C- É tu que decide?

ANTÔNIA- **Ah, é. Eu olho assim, se eu sei fazer eu vou fazendo.** Porque na verdade a gente nunca usou em aula aquela gramática.

C- A do Murphy? É aquela que gente indicou pra vocês, a do Murphy?

ANTÔNIA- Eu não tenho, mas eu fiz xerox, mas eu faço em casa.

Apesar de não responder explicitamente que é o aluno quem deve determinar o que deve ser estudado fora da sala de aula, ANTÔNIA declara estudar por um livro de gramática. Embora o referido livro tenha sido sugerido pela professora e pela equipe do CAAL, foi opção da participante usá-lo como apoio até porque parece combinar com sua necessidade de estudar regras gramaticais, conforme anteriormente exemplificado.

Quanto à avaliação, ANTÔNIA acha que não deve ser feita por meio de um único instrumento, de uma vez só:

Transcrição 47: reunião 2 - 27/08/01

C- Tá. E a avaliação?

ANTÔNIA- Como assim?

C- Como é que tu acha que deve ser feita? Tu acha que deve ser feita toda de uma vez só, tu acha que tem que ser feita aos pouquinhos? Todos os dias?

ANTÔNIA- **Aos pouquinhos.**

C- Tá. E quem é que determina, assim, quem é que deve determinar o quanto que deve valer cada coisa?

(pausa)

C- É o professor? É o aluno?

C- Não paraste pra pensar.

ANTÔNIA- Não.

C- E o teu papel? Assim todas as coisas que tu tá me dizendo aí, né? Na verdade tu não tem uma definição muito, se o professor que tem mais responsabilidade, se é o aluno. Se é uma negociação. Tu tá em processo de transformação, tu até mesmo me disseste, tu achavas que era o professor, agora tu tá questionando, né?

ANTÔNIA- Não.

C- Tu acha que não é.

ANTÔNIA- **Eu achava, eu acho que depende do professor.**

Em relação ao seu papel como aprendiz, ANTÔNIA encontra-se em fase de autoquestionamento. É oriunda de um sistema tradicional, em que o professor é o principal responsável pela determinação do que, do como, do até quanto e por quanto tempo os conteúdos devem ser vistos. No entanto, atualmente, ANTÔNIA questiona até que ponto deve ser mesmo o professor a determinar todos esses itens, se seus reais interesses não estão sendo atingidos.

Sobre essa questão do estágio de transformação pelo qual ANTÔNIA parece estar passando em relação aos papéis do professor e do aluno no processo de aprendizagem, trago o resultado do seu teste sobre estilos de aprendizagem. ANTÔNIA teve maior pontuação no *tipo 2*, contudo, também teve alta pontuação no *tipo 1*. Ao interpretar esse resultado, considerando que o *tipo 2* seria aquele aprendiz que prefere a aula conduzida pelo professor e o *tipo 1* aquele aprendiz mais comunicador, eu diria que ANTÔNIA pode estar passando por mudanças em suas crenças. Parece que suas novas experiências na aprendizagem da língua-alvo estão fazendo com que repense

a forma utilizada para aprender até então.

4.3.3 Como busca sua meta

Entre as formas de ANTÔNIA atingir sua meta, ela cita a exposição a insumos por meio de filmes em inglês sem legenda:

Transcrição 48: reunião 2 - 27/08/01

C- E o que, que tu fazes ANTÔNIA pra? Já que assim, essa é a tua meta, apesar de tudo essa tua angústia, tua meta é, é falar perfeitamente inglês, foram essas tuas palavras. O que, que tu como aluno tu fazes pra, pra alcançar essa meta?

ANTÔNIA- **Em casa? Eu procuro assim ver, ver filmes em canais que não tem legenda, sabe? Isso eu gosto de fazer.**

C- Tens em casa?

ANTÔNIA- Tenho. Eu procuro tudo que for sabe hã assim procurar ver sem a legenda, é o que procuro mais fazer.

Além de sua exposição a insumos por meio de filmes, durante o semestre, ANTÔNIA procura ajuda fora da Universidade para superar suas dificuldades por meio de aulas em cursos particulares. É possível verificar, inclusive, que ANTÔNIA, apesar de estudar em uma instituição particular, tem recursos financeiros limitados o que não a impede de buscar sua meta como podemos ver a seguir:

Transcrição 49: reunião 3 - 11/09/2001

C- Tu tá estudando fora também?

ANTÔNIA- Tô, inclusive tô fazendo umas aulas com a Rose, que aliás é maravilhosa.

C- Tá fazendo no curso de extensão ou...?

ANTÔNIA- Não, eu paguei separado (_____). Eu vendi minha impressora e paguei umas aulinhas pra ela porque todo mundo dizia que ela era muito boa. Aliás, amanhã é minha última aula com ela, mas o JONAS conseguiu no CEL ou CELI ou algo parecido por trinta reais, aí já é menos, não pesa tanto. A gente vai fazer.

Esse esforço de ANTÔNIA mostra sua vontade e determinação em buscar sua meta e superar suas dificuldades.

4.3.4 Capacidade de identificar suas dificuldades como aprendiz

Posso dizer como pesquisadora e co-participante desse processo que ANTÔNIA é, entre os alunos deste grupo, a que mais enfatiza suas dificuldades como aprendiz, em especial, na aquisição da língua-alvo. Vejamos algumas de suas dificuldades:

Transcrição 50: reunião 2- 27/08/2002

ANTÔNIA- **Mas como tá difícil, céus, às vezes tenho fico pensando que eu não vou conseguir.**

C- Hum, hum.

ANTÔNIA- Eu tô achando tão difícil.

C- É, mesmo?

ANTÔNIA- Tô. Não é que seja difícil, o problema ai, é que eu vou te dizer bem claro assim, as coisas não tão como eu esperava, **a gente tá delirando muito em aula.** Ontem eram quatro horas a aula não tinha rendido nada.

C- Hum, hum.

ANTÔNIA- **Acho que a aula não tá rendendo sabe. Não tem assim tipo um segmento. Pode me chamar, sabe dizer assim, ah ela gosta do abc. Mas eu acho que tem que ser assim.**

C- Tu sente necessidade de uma, uma seqüência?

ANTÔNIA- É, é. Tu tá fazendo um exercício, daqui a pouquinho ela olha pra aquele quadro ali, ah que tal a gente ir lá pro pátio, sabe?

C- Hum, hum.

ANTÔNIA- Entendeste, não tem. Aí, não sei, eu não aprendi nem o A e já tô lá no C. **Eu me angustio.**

C- E isso te dá angústia?

ANTÔNIA- Claro, porque eu acho que eu não vou aprender nada. Claro eu entendo perfeitamente que eu tenho que procurar eu me esforçar pra...por minha própria conta, ver, ler, entendeste? Mas assim eu vejo,

eu vejo que os outros também, mas é nem todo mundo gosta de falar, mas a gente não tem, às vezes, o mínimo.

C- Tu sabes ANTÔNIA...

ANTÔNIA- E, e fazer é formar frases, eu tenho uma dificuldade incrível. O meu consolo é que ontem eu tava conversando com a Tais e ela “ANTÔNIA eu também tenho esse problema” e ela já é formada, né? Porque eu entendo, tu me dá um textão do tamanho de um trem consigo sabe, no contexto, **mas eu não consigo formar frase. Pra fazer uma pergunta eu penso trezentas horas antes de responder.**

Mais uma vez, durante o encontro seguinte, ANTÔNIA manifesta sua insatisfação no que tange à falta de seqüência no método empregado pela professora:

Transcrição 51: reunião 3 - 11/09/2002

ANTÔNIA- **Aí, essa história já é velha. Eu vou me tornar, eu vou ser repetitiva.** A gente pede que tenha um método de trabalho, tem que ter uma seqüência natural, entendeste, tipo sair com a carreta na frente dos bois não pode.

C- Tu queres me dar um exemplo mais concreto ou tu prefere não?

ANTÔNIA- Não. Eu não sei te explicar e não adianta, mas aí tem autores que dizem que não sei o que. Eu não tenho que ver os autores, os autores escreveram de uma maneira geral, cada caso é um caso. De repente o autor que escreveu isso é lá da Universidade nos Estados Unidos.

C- Tá falando especificamente da aula de língua inglesa, né?

ANTÔNIA- **É, sim. Ah, mas os autores dizem bebebe, bebebe, ah não, nem tudo que tá no livro é certo.**

C- Isso é verdade.

ANTÔNIA- **Cada caso é um caso. Tu é Christine, eu sou a ANTÔNIA. Tu tens a tua maneira de ser e eu tenho a minha. A gente vai tentar se entender. Agora porque eu li em algum lugar que tu tem que aprender assim tu tem, não.**

É importante observar que nas falas anteriores ANTÔNIA demonstra inclusive uma certa irritação frente aos professores e pesquisadores. Muitas vezes, como educadores e pesquisadores, tentamos justificar determinada atitude em sala de aula trazendo autores renomados que se posicionam em

relação a um determinado assunto. Essa medida deve ser tomada com cautela para não provocar ainda mais resistência nos aprendizes, que crêem que o professor se julga o dono da verdade e detentor de todas respostas no que diz respeito à melhor forma de aprender.

Essa observação de ANTÔNIA fez, mais uma vez, que eu fizesse algumas anotações em meu diário que mostram a complexidade da questão:

Transcrição 52: anotações de diário - 10/09/01

*...Até me questiono, hoje, o que sei tanto mais que esses aprendizes para dizer-lhes que é melhor aprender de uma forma do que outra. As próprias palavras de Antônia exemplificaram esse pensamento. Ela disse algo como “É quando a Vera (outra pesquisadora) disse ‘porque a literatura tem mostrado...’ a gente já sentiu que não adiantava mais falar. Não tem esse negócio de literatura, cada um aprende de um jeito diferente”. Fiquei um tanto surpresa com os comentários da aluna e de fato acho que nós, acadêmicos, por vezes temos uma atitude, eu diria, um tanto arrogante. **Dizemos pregar uma pedagogia crítica, mas tentamos é impor nosso discurso, nossa prática, aquilo que achamos ser melhor para nossos aprendizes e acabamos por abafar suas vozes.** Mas estou feliz em ter tido a oportunidade de ouvir essa voz que já algum tempo queria me explicar sua perspectiva e eu parecia não querer ouvir. O que me resta agora é pensar no que fazer. Devo interferir no processo? Deveria conversar com a professora? Deveria levar essas queixas das alunas para outra pesquisadora que por sua vez também é coordenadora do curso? Por enquanto aconselhei Antônia a conversar com suas colegas para que fossem à coordenação, já que o diálogo com a professora não tem causado o efeito esperado. Vou apenas continuar ouvindo e instigando os alunos a pensarem sobre suas práticas.*

Ainda na mesma linha de raciocínio, ANTÔNIA mostra sua indignação em relação a trabalhos que, sob seu ponto de vista, são pouco produtivos:

Transcrição 53: reunião 3 -11/09/2001

ANTÔNIA- Não, eu acho que é muito trabalhinho que é muito fora assim, muito. Eu acho que tem que exigir da gente em aula, sabe. **Mas coisas que sejam pertinentes àquela lição que a gente tá aprendendo. Entendeste? Não pode ficar delirando, inventando uma coisa, olha pra aquela antena, entendeste, ah vocês podiam tá vendo aquela antena, entendeste?** Acho que...

...

ANTÔNIA- Ah, é pertinente é claro, aprendeu palavras novas, mas é perda de tempo, a gente vai lá em baixo, tem que filmar, entendeste? **Eu acho, eu acho uma melhor ficar na sala de aula e tentar ou passar ou revisar o que a gente não sabe ou seguir, se tá seguindo o Atlas, tem que seguir como tem que ser.** Tu não pode ficar voando assim, tu muda de idéia como que ao sabor do vento. É só isso que eu acho.

É interessante mostrar que, embora tenha opinião contrária à da professora em relação ao método que ela usa, essa parece ter uma opinião positiva em relação à aluna:

Transcrição 54: reunião com a professora de ANTÔNIA – 02/10/01

P- É uma pessoa muito querida pela pessoal todo, tá se dedicando, tenho visto ela aqui no CAAL seguido, quase todo dia.

C- Eu acho até que ela vai acabar largando o curso de geografia e ela vai acabar ficando... Eu não disse pra ela mas...

P- E sempre no inglês. **Ela adora o inglês, ela disse que, ela disse não sei se eu gosto mais das aulas, se eu gosto mais de ti, se gosto mais, eu tô adorando.**

Se por um lado, a participante seguidamente enfatiza sua não-satisfação com a maneira pela qual a aula é conduzida, por outro, a professora parece não se aperceber ou ignorar esse fato. Seus comentários sobre os relatos elogiosos da aluna em relação às aulas contrastam com a freqüente expressão de inconformidade manifestada por ANTÔNIA.

Analisando o contexto da sala de aula algumas anotações sobre as atitudes de ANTÔNIA parecem explicar a apreciação da professora:

Transcrição 55: anotações sobre a aula 2 - 22/10/03

“Antônia está bastante atenta à correção do exercício que está sendo feita entre a professora e a Luísa. Antônia é a única que faz pergunta à professora. Normalmente é a professora quem pede para um aluno ler a resposta. Quando a professora dá a oportunidade para alguém ser voluntário, Antônia é quem se manifesta.”

ANTÔNIA ainda expressa sua frustração por ter menos domínio da língua-alvo do que alguns colegas e responsabiliza a instituição por esse fator,

ao mesmo tempo em que expressa a percepção de que há necessidade de chegar à universidade com algum conhecimento da língua-alvo.

Transcrição 56: reunião 3 –11/09/2002

C- E tu tá conseguindo manter aquela seqüência que a gente tinha combinado? Até de seguir o Atlas de seguir o Atlas 1 por fora.

ANTÔNIA- Tô, tô. Tô correndo atrás. Tu viste, tu teve a prova do que te falava, eu não sabia o mínimo que eu sabia, mas o mínimo eu não tinha. **Porque tu entras na sala de aula, ah, tem uns que já falam inglês e acham que todo mundo já sabe. Não é. Infelizmente o manual do candidato não diz isso. Que o Curso de Letras, que a língua estrangeira é pra quem já tem uma noção, que vem só pra tirar o canudo e é claro e muita gente que pensa...**

ANTÔNIA também menciona, em encontro posterior, sua dificuldade em se arriscar para a produção oral. Examinemos sua fala:

Transcrição 57: reuniões 4 e 5 - 18/11/01

ANTÔNIA- Eu acho que a única pessoa que não tem vergonha de falar na aula é a ROBERTA.

C- É mesmo?

ANTÔNIA- Ah, a ROBERTA fala bem porque ela já estudou fora, entendeste? Ela sabe, ela tem né um assim no caso né o OTÁVIO, mas pra falar na frente não é fácil. **Eu vou, tento, falo, eu nem sempre acerto, né, mas eu fico assim em pânico. Porque eu sei que isso é necessário. Quer dizer que se não falar, só escrever não basta.**

C- Claro.

ANTÔNIA- Porque eu tenho uma facilidade, tem palavras que eu nunca vi mas se tu fala ela eu escrevo perfeito em inglês. Não sei da onde eu tirei isso, né? **Mas na hora de eu falar (suspiro) eu entro em pânico. É mais difícil, né?**

Essa dificuldade em correr riscos durante sua prática oral ainda pode ser confirmada pelas anotações retiradas de meu diário. Essas anotações foram feitas com base em uma das sessões do clube de conversação avançada, que na época era uma das atividades que aconteciam no CAAL:

Transcrição 58: anotações de diário - 27/09/01:

*“A única que não participou ativamente foi ANTÔNIA. Foi interessante, pois ela lá estava na hora do clube, sentada à mesa com um imenso gravador à sua frente, fazendo uma outra atividade. **Era como se ela quisesse se proteger com o gravador com medo que alguém dirigisse a palavra a ela.** Por outro lado, seus olhos chegavam a brilhar de curiosidade tentando entender o que ali se passava. O grupo não insistiu em puxar conversa com ela. Antônia permaneceu no CAAL, não só durante a atividade do clube, mas até o final da tarde cumprindo as tarefas com as quais havia se comprometido.”*

Outro dado que revela a dificuldade de ANTÔNIA pode ser identificado no extrato a seguir durante uma sessão de visionamento em que ela estava presente:

Transcrição 59: sessão de visionamento em 10/11/01 - aula 2-24/09/01

C- Se vocês quiserem traçar um paralelo dessa aula com a outra que vocês assistiram? Que vocês disseram, nossa aula não é bem assim. Lembram? Vocês sentiram que tinha pouca participação.

RODRIGO- Tava todo mundo bem monótono.

MAURA- Dá pra traçar um paralelo desde o início do ano que todo mundo se anima a falar inglês, não é? Agora nesse exercício todo mundo se anima a falar inglês.

RODRIGO- Eu acho que no fundo, no fundo a gente tinha medo que...

RODRIGO- Agora eu não tô nem aí, se eu tiver que falar eu falo, se falar errado também.

C- Não era timidez?

ANTÔNIA- **Não, nem era timidez não, eu não sabia mesmo.**

A idéia que ANTÔNIA tem de si mesma em relação a não possuir o domínio que considera necessário perpassa por seu discurso em vários momentos.

4.3.5 Capacidade de buscar soluções para suas dificuldades e problemas

Ao final do semestre, ANTÔNIA, mesmo encontrando entraves para sua aprendizagem, demonstra uma atitude mais positiva frente a ela. É o que se pode detectar no excerto a seguir:

Transcrição 60: reunião 6 - 06/12/01

ANTÔNIA- **Ah, eu senti no início. Senti, meu Deus eu fiquei desesperada tu lembra bem disso. Desesperada, mas como eu não desisto das coisas que quero entendeu?**

C- Hum, hum.

ANTÔNIA- Mas eu fiquei, eu fiquei simplesmente apavorada Eu fiquei mesmo. Digo, tá eu não vou conseguir, né?

C- Realmente tu resolveste então...

ANTÔNIA- É eu acho que...

C- Colocar essas dificuldades no bolso e tocar.

ANTÔNIA- É. Até ali. Até ali, né?

(risadas)

Para confirmar esses dados exponho algumas das falas de ANTÔNIA durante uma das sessões de visionamento, também ao final do semestre:

Transcrição 61: sessão de visionamento 11/11/01 - aula 2 - 24/09/01

C- O que, que tu achaste dessa aula?

RODRIGO- Ah, eu gostei. Achei legal, estimulou bastante esse tipo de trabalho.

ANTÔNIA- **Qualquer trabalho que a gente possa falar...**

C- De forma geral vocês tão achando essa aula mais positiva?

ANTÔNIA- **Ah, claro, fora os conflitos, mas isso acontece, né?**

...

ANTÔNIA- **A maneira de dar aula mudou um monte.**

C- Vocês diriam que essa é a aula de hoje que tá acontecendo de vocês?

ANTÔNIA- **Ah, é...Melhorou muito.**

...

ANTÔNIA- **Eu acho que até a professora, participa assim mais com a gente.**

MAURA- Tá havendo maior entendimento.

ANTÔNIA- **E quando não sabe pergunta, como é que pronuncia, repete de novo. Ela parece que está mais disposta a ... entendeste? Porque no outro semestre assim se eu te perguntasse alguma coisa (tava perdendo tempo) e agora ela se convenceu que com essa, essa turma terá que ser diferente.**

C- Tu acha que vocês conseguiram chegar a um acordo?

ANTÔNIA- **Já, claro.**

ANTÔNIA- **Eu acho que, sim, que houve uma boa vontade das duas partes. Os alunos perceberam assim. Se continuar assim a tendência é melhorar, se espera, né?**

Assim, ANTÔNIA, embora suas dificuldades com relação à aprendizagem como a sua não adaptação ao método empregado pela professora, a falta de conhecimento prévio da língua-alvo e problemas para produção oral, continua motivada, como poderemos verificar na próxima seção. Pela primeira vez ANTÔNIA demonstra estar mais satisfeita por sua voz ter sido ouvida e considerada durante o ato pedagógico. Parece, então, que houve uma negociação entre as partes.

4.3.6 Capacidade de se avaliar

ANTÔNIA mostra ter atingido um estágio importante em termos de aprendizado autônomo – o de ter se convencido de que é capaz de atingir sua meta no curso. É o que pode ser constado em sua fala a seguir:

Transcrição 62: reunião 6 - 06/12/01

C- Qual é a diferença da ANTÔNIA que iniciou o Curso de Letras e a de hoje, um ano depois?

ANTÔNIA- Ah, acho que...

C- Se é que tem diferença. Tem diferença?

ANTÔNIA- **Tem. Quando eu entrei, eu fiquei simplesmente apavorada, tensa, horrorizada, porque “Meu Deus se eu não conseguir...**

C- Hoje?

ANTÔNIA- **Não, eu acho que eu chego lá. Só que eu já aprendi, sei de cor e salteado que eu tenho que eu tenho que aprender fora da Universidade, que a Universidade não me dá tudo que eu preciso pra quem não teve um conhecimento prévio da língua.** No meu caso, né? Que tem conhecimento não tem problema nenhum, só vai, né? Mas pra mim eu já aprendi que eu tenho que procurar fora da Universidade.

C- E tu tá fazendo isso?

ANTÔNIA- **Procuo né, claro. Só que...** (faz gesto significando falta de recursos financeiros)

Outra constatação pela fala anterior de ANTÔNIA foi a de que precisa buscar seu próprio conhecimento se quiser de fato atingir seus objetivos. Por um lado esse também pode ser considerado um fator favorável ao desenvolvimento do aprendizado autônomo, já que a consciência de que é preciso se buscar o próprio conhecimento é o primeiro passo para alguém caminhar nessa direção. Por outro lado, a razão pela qual ANTÔNIA diz que deve buscar seu próprio conhecimento, não é, necessariamente, uma atitude de quem está aumentando seu grau de autonomia. Na verdade, ANTÔNIA responsabiliza o sistema educacional por não lhe fornecer condições suficientes para a aquisição da língua-alvo, considerando que não possui conhecimentos prévios. Ou seja, ao invés de ir propor uma solução para preencher a lacuna de que precisa para acompanhar as aulas de inglês, como ela própria sugere, apenas se queixa sobre o sistema não ser suficientemente eficiente nesse sentido.

4.3.7 Suas opções ao buscar seu conhecimento: sozinha, em par ou em grupo

Quando busca seu conhecimento, ANTÔNIA declara normalmente trabalhar em grupo, porque assim as oportunidades lhe são proporcionadas. No entanto, ela esclarece que o que realmente faz diferença para ela é se a

aprendizagem acontece. É o que se pode constatar em suas falas:

Transcrição 63: reunião 3 - 11/09/01

C- Tá. E me diz uma coisa ANTÔNIA, quando tu fazes isso tudo, tu fazes sempre em grupo?

ANTÔNIA- **Sempre. Quase sempre.** A não ser esse curso com a Rose que eu estou estudando sozinha em casa porque ela disse assim, ela disse: eu não permito que com cinco aulas tu não aprenda isso aqui, entendeste?

...

C- Por que, que tu prefere o grupo ao invés de ser individual? Tem alguma razão em especial?

ANTÔNIA- Não, até nem é porque eu prefira, é que se proporciona, não, não, eu pra mim não importa, **o importante é aprender pra mim.** Não, não importa. Não, em absoluto. É que se proporciona, né. A gente se telefona, se encontra todo mundo aqui e tal, é só por isso, não que seja, que tenha que ser em grupo.

4.3.8 Capacidade de exercer autonomia como aprendiz nas oportunidades oferecidas pelo contexto

No que diz respeito a oportunidades oferecidas pelo contexto, ANTÔNIA é enfática ao afirmar que elas não existem, pelo menos no meio do semestre:

Transcrição 64: reunião 3 - 11/09/01

C- E ANTÔNIA em termos assim de decisões na sala de aula? Vocês acham que na aula de língua inglesa vocês têm a oportunidade para tomar decisões pra ou fazerem parte das decisões que acontece no processo de ensino aprendizagem?

ANTÔNIA- **Não, isso é óbvio. Isso já foi falado. A gente não toma nada.**

C- Tu acha que não?

ANTÔNIA- Acho que não, não.

C- Não há esse espaço?

ANTÔNIA- **Não, não.**

C- Ou há ou tu não tomas? Tô só provocando.

ANTÔNIA- Não sei. Aqui?

C- Na aula de língua inglesa.

ANTÔNIA- Não, eu sei. Assim, eu acho que a gente fala, fala e não muda muita coisa.

No entanto, confrontando esses dados com os coletados dois meses depois, durante uma sessão de visionamento, nota-se uma transformação para uma atmosfera mais tranqüila em sala de aula:

Transcrição 65: sessão de visionamento 11/11/01 – aula 2 - 24/09/01:

Rodrigo- **Eu acho que ficou um clima pesado, mas depois melhorou.**

Maura- Ficou um clima pesado. Quando ela falou do comportamento da turma, não foi?

Rodrigo- **Acabou sendo solucionado.**

Maura- Ela fez um elogio, né? O elogio era que a turma era sempre disposta, se sujeitarem a mudanças e a crítica era a posição infantil que a turma tinha diante da vida de estudante universitária.

C- Qual foi a posição de vocês em relação à crítica?

ANTÔNIA- Na verdade todo mundo escutou e ninguém respondeu pra ela.

C- Querem responder agora? Quer dizer, não pra ela, pra mim?

(silêncio)

C- Vocês concordam com a crítica?

(silêncio)

A constatação de ANTÔNIA, feita em sua entrevista, de que não há espaço para decisões sobre a aprendizagem por parte dos alunos é, de fato, grave quando se almeja o desenvolvimento da aprendizagem autônoma. Se, por um lado o professor traz suas próprias crenças sobre o que pensa ser o melhor para seus aprendizes, por outro, o aluno traz as suas e, como Auerbach (2000:147) afirma, “a dança de professores e alunos enquanto negociam suas respectivas metas, expectativas e compreensões é central para o ensino participativo de segunda língua”. Todavia, mesmo com essa falta de espaço, a aprendiz busca e conquista um ambiente mais favorável entre professor e alunos, conforme vimos na transcrição 61.

Posso dizer que ANTÔNIA foi uma “sobrevivente” ao sistema educacional no qual estava inserida. Com todas suas crenças contrárias às da professora e mesmo às de alguns colegas, acrescidas de dificuldades em termos de recursos não só financeiros, mas também cognitivos, ANTÔNIA chega ao final do semestre com o mesmo gosto pela língua inglesa e disposta a continuar a perseguir sua meta. De fato, a vontade de buscar conhecimento é crucial para um aprendizado mais autônomo e dificilmente um sistema conseguiria reverter esse quadro contra a vontade interior do aprendiz. Por outro lado, de nada adianta a existência dessa vontade interior se o sistema não proporciona oportunidades para que ela se desenvolva.

Dos nove participantes desta pesquisa, ANTONIA é quem mais levanta sua voz nas reuniões de aconselhamento, no sentido de não haver espaço na sala de aula para a tomada de decisão por parte dos aprendizes, ou seja, para que exercitem sua autonomia. Se, por um lado, o professor traz suas próprias crenças sobre o que pensa ser o melhor para a aprendizagem de seus alunos, por outro, o aluno traz as suas, e ambas devem ser negociadas até que se atinja uma meta comum entre as partes. Dentro de uma perspectiva política, então, ANTÔNIA, mesmo com suas limitações, apresenta um perfil mais autônomo do que ROBERTA e OTÁVIO. Sua insatisfação parece ter contagiado seus colegas, que se organizaram como um grupo e se dirigiram à coordenação do curso, a fim de discutir a metodologia utilizada pela professora de inglês. Percebe-se assim, que há uma mudança de procedimento por parte da professora, que resulta em uma maior satisfação dos aprendizes. Obviamente não estou questionando ser a metodologia da professora ou a pretendida por ANTÔNIA a mais adequada, mas chamo a atenção para o fato de que parece ter sido sua reivindicação, o elo desencadeador de um processo que, finalmente, resultou em uma negociação entre as partes. Enquanto ROBERTA e OTÁVIO se conformaram com o que estava ocorrendo na sala de aula e só atuaram fora dela para busca de seu conhecimento e suas metas, ANTÔNIA reivindicou seu espaço até o final. Mesmo não tendo sido totalmente bem-sucedida, o que importa é que a aprendiz lutou pelo que afinal é autonomia nesse contexto - controle sobre sua aprendizagem, inclusive sobre

os conteúdos, influenciando assim o contexto de aprendizagem.

Cabe aqui citar Benson que fala não só na transformação do indivíduo quando desenvolve autonomia, mas do ambiente onde está inserido (Benson, 1996:34):

Porque passos em direção à autonomia invariavelmente problematizam papéis e relações de poder, autonomização é necessariamente a transformação do aprendiz como indivíduo social. Em outras palavras, não apenas transforma indivíduos, também transforma as situações sociais e as estruturas nas quais eles são participantes.

Dentro dessa perspectiva proposta por Benson, ANTÔNIA, foi então responsável não só por sua própria transformação, mas também, em parte, pelo ambiente de aprendizagem no qual estava inserida. Antônia estava auxiliando, de certa forma, seus colegas a desenvolverem autonomia - fazendo valer suas vozes.

Neste capítulo trouxe à tona exemplos gerados por meio dos dados desta pesquisa no sentido de esclarecer como se deu ou não desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de língua inglesa em três participantes. Pode-se observar, por um lado, alguns traços comuns entre os aprendizes como uma predominância no sentido de acharem que o professor deve tomar a iniciativa das decisões sobre a aprendizagem e que, a eles cabe um papel mais passivo de seguir o que assim for determinado pelo professor. Por outro lado, temos exemplos peculiares como o de OTÁVIO que parece ser um aprendiz mais atípico, já que aprendeu de forma independente e se recusa a ceder às exigências acadêmicas. Sua forma de contestar o sistema com o qual não concorda se dá somente nesse nível. Quando tem a oportunidade de manifestar sua voz em sala de aula, no entanto, permanece em silêncio. Sugeri que no caso de OTÁVIO parece haver uma relação entre seu background pessoal e suas atitudes em relação à aprendizagem.

A questão crucial parece continuar a mesma. Alguns aprendizes conseguem trabalhar de forma independente, mas não de maneira suficientemente autônoma a ponto de interferir no contexto no qual estão

inseridos. Alguns aprendizes, no entanto, como é o caso de ANTÔNIA, se instigados a refletir, acabam por tentar mudar o seu meio. Assim, há um indicativo de que a autonomia pode ser estimulada dentro do sistema educacional. É claro que sempre a última decisão em agir de uma forma ou de outra é do aprendiz. Aliás, se estamos falando em autonomia seria incoerente que tentássemos (se é que fosse possível) obrigar alguém a aprender, e ainda de forma autônoma.

No próximo capítulo estarei problematizando, com mais profundidade, cada uma das categorias aqui utilizadas no sentido de esclarecer ao leitor sobre minha reflexão quanto ao que seja o desenvolvimento de aprendizado autônomo.

5 REVISITANDO O CONCEITO DE AUTONOMIA

Depois da análise e discussão dos dados usados para ilustrar diferentes aspectos de crenças e comportamentos dos participantes desta pesquisa, cujo objetivo é descrever o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de língua estrangeira, cabe problematizar os resultados e suas implicações em termos teóricos.

Assim, mantendo em mente que, nesta pesquisa, autonomia consiste em, além de o aprendiz ter a habilidade para trabalhar de forma independente, ser consciente de seu papel no meio em que está inserido, em um primeiro momento, farei uma relação entre autonomia e contexto, tentando mostrar como os aprendizes aqui analisados se comportam no contexto. Em um segundo momento, exporei como esses mesmos participantes desenvolveram ou não sua autonomia e em que aspectos.

Como já explicado anteriormente, basicamente apenas os dados de ROBERTA, OTÁVIO e ANTÔNIA foram utilizados para ilustrar as questões levantadas nesta pesquisa. A razão pela qual escolhi esses 3, entre os 9 participantes, foi porque, de alguma forma, o conjunto de características de cada um desses três parecia representar um universo maior. ROBERTA é uma aprendiz jovem com relativa facilidade para adquirir a língua-alvo e com o sonho de tornar-se uma boa professora de inglês. Busca por si o conhecimento, mas em aula prefere que o professor conduza a aprendizagem. OTÁVIO foi por mim escolhido exatamente por suas peculiaridades. Um aluno “rebelde” com relação ao sistema acadêmico e, assim, com certa dificuldade para se adaptar ao ambiente universitário, adquiriu seu conhecimento por conta própria sem ter tido contato com um ambiente formal de aprendizagem de língua; por isso pensei que seria interessante analisá-lo em termos de

aprendizado autônomo. Por último, selecionei ANTÔNIA por ser uma aprendiz que, apesar de todas suas dificuldades em adquirir a língua, é admirável por sua vontade de atingir a meta a que se determinou. Aluna mais velha do que seus colegas, parou de estudar por muitos anos e mostra sua angústia por não conseguir se adaptar à metodologia da professora em sala de aula.

Neste capítulo, no entanto, estarei trazendo também dados dos outros participantes, na tentativa de possibilitar algumas generalizações a respeito de aspectos que constatei serem comuns à maioria dos participantes, ou ao contrário, aspectos específicos de uma minoria que, por algum motivo, me chamaram a atenção.

5.1 Autonomia e contexto

Para analisar os contextos nos quais estão inseridos os participantes desta pesquisa é preciso retomar a reflexão por eles feita em termos de metas no curso; sobre o papel a ser desempenhado por eles no ato pedagógico, (sobre quem deve decidir o conteúdo a ser desenvolvido, com que profundidade deve sê-lo, de que forma, por quanto tempo as atividades devem ser realizadas, e como devem ser avaliadas, tanto na sala de aula como fora dela); como buscam realizar suas metas; dificuldades que enfrentam durante sua caminhada; como trabalham e, por último, como lidam com as oportunidades oferecidas pelo contexto para exercer autonomia em sua aprendizagem.

5.1.1 A meta no curso

Quando foi pedido aos participantes que refletissem sobre qual seria sua meta no Curso de Letras, todos, com exceção de OTÁVIO, sabiam defini-la logo no início do semestre. Essa afirmação vale não só para ANTÔNIA e

ROBERTA, como para também para o restante dos participantes cujos dados não foram mencionados até aqui – os alunos têm como meta a competência lingüística no inglês, especialmente na habilidade oral.

Em relação à questão da produção oral, cabe trazer à tona algumas das reflexões propostas por Benson (2002:10-28), que faz uma relação entre *autonomia* e *comunicação*. Em um de seus estudos, desenvolvido na Universidade de Hong Kong, Benson & Nunan (2003) mostram uma relação entre autonomia na aprendizagem de línguas e comunicação. Para que essa relação possa ser explicada, Benson argumenta que é preciso mostrar que “o controle do aprendiz sobre a aprendizagem depende, na verdade, do desenvolvimento de uma relação psicológica com a língua-alvo envolvendo comunicação, criatividade e expressão de significados pessoais” (Benson, 2002:18).

Entre as conclusões importantes do estudo está a de que os aprendizes em questão chegam a um estágio em que relatam ser o inglês para eles um meio de comunicação e não apenas uma disciplina ensinada na escola. Além disso, declaram ainda que, freqüentemente, chegam a um processo que os autores enxergam como autodirecionado e que pode ser considerado como concebido independentemente da aprendizagem institucionalizada.

Para Benson (2002:28) “o exercício da autonomia no contexto de aprendizagem de línguas implica que autonomia também se torne, por meio da comunicação, um atributo de situações e contextos sociais nos quais é exercida”.

Transferindo esse ponto de vista para o caso não só de ANTÔNIA, mas também para a grande maioria dos participantes, sua meta inicial – a de poderem se comunicar na língua-alvo – parece enquadrar-se no caso mencionado por Benson. Sob a perspectiva dos alunos, tomar controle sobre sua aprendizagem relaciona-se com a capacidade de extrapolar o uso do inglês para fora da sala de aula, ou seja, conseguir comunicar-se em diferentes contextos de aprendizagem.

O que difere, no entanto, em comparação aos aprendizes de Hong Kong, é que esses, com toda sua resistência ao uso da língua inglesa, têm uma série de condições favoráveis à aprendizagem da língua (Nicolaidis, no prelo), principalmente pela grande oportunidade de prática da língua no contato com o grande número de estrangeiros lá existentes, em ambientes de trabalho e acadêmicos. Alunos como ROBERTA e ANTÔNIA freqüentemente não conseguem de fato atingir essa meta. Sua consciência metacognitiva as faz crer que esse é o objetivo principal em seu Curso de Letras, mas toda vez que encontram obstáculos, sentem-se frustradas e desmotivadas. Alunos como elas, que acreditam que conseguirão atingir plena competência na língua-alvo durante o Curso de Letras sem conhecimento prévio razoável da língua, e não tendo, grande parte do tempo, participação ativa sobre sua aprendizagem, passam a desacreditar de todo seu curso, uma vez que se apercebem do fato de não estarem atingindo sua meta. Isso causa ainda maiores dificuldades em sua vida acadêmica.

Assim, penso que, se os alunos, ou pelo menos parte deles, vêm com essa expectativa, como é a de ANTÔNIA, por exemplo, de “falar inglês perfeitamente”, é preciso que se reflita com eles sobre as reais condições de se atingir essa meta e o que é, de fato, necessário para que ela se realize. Se a conclusão do estudo de Benson e Nunan é verdadeira (entre elas que a autonomia do aprendiz relaciona-se com a capacidade de comunicar-se na língua-alvo), e de alguma forma também condiz com nossa realidade (principalmente sob a perspectiva dos alunos), parece que nossas condições de ensino/aprendizagem precisam ser reavaliadas. Embora uma aluna como ANTÔNIA, por exemplo, tenha ao final do semestre superado em parte seus entraves, corremos o risco de termos que lidar com momentos como o desta aprendiz que, ao ver sua meta não se realizar, se deixa dominar pela angústia, como mostrei na análise dos dados.

Mais adiante no semestre foi perguntado aos participantes se haviam mudado ou não suas metas no Curso e suas atitudes para alcançá-las. Pelos extratos de fala das reuniões, dos participantes entrevistados apenas um

alterou sua meta inicial – OTÁVIO. Como já explicitado anteriormente, ele entrou no Curso de Letras principalmente pela habilidade que pensava ter em Língua inglesa e não tinha, na época, nada muito definido em relação ao seu futuro profissional. Aprendeu inglês fora do ensino formal e independente por questões circunstanciais de sua vida pessoal. Assim, OTÁVIO continua a adquirir seus conhecimentos até hoje por prazer, por meio de música ou filmes e, na maioria das vezes, sozinho. Na convivência com o meio acadêmico, no entanto, OTÁVIO teve a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos prévios da língua-alvo com os colegas, acabando assim por descobrir que também tinha vocação para ensinar. Essa questão da transformação de OTÁVIO, e de outros participantes, será tratada na próxima seção sobre o desenvolvimento da autonomia.

Considero como altamente favorável para o desenvolvimento do aprendizado autônomo o fato de os aprendizes terem, em sua maioria, suas metas definidas, já no início do Curso. Se, por um lado, podemos encontrar algumas dificuldades por estarmos lidando com adultos e, conseqüentemente, com crenças mais enraizadas e de mais difícil transformação, temos, por outro, a vantagem de estarmos lidando com aprendizes que têm suas metas determinadas. Essa vantagem é mais perceptível quando temos, por exemplo, aprendizes adolescentes que, muitas vezes, não têm claro o motivo pelo qual estão estudando uma determinada LE.

No que diz respeito à opção de inglês como língua estrangeira no lugar de espanhol, as razões se dividem entre o gosto pela língua-alvo e a importância que pensam ter a língua para o mercado de trabalho. Apesar de nem todos terem como meta ministrar aulas de inglês, mostram ter selecionado a língua-alvo por opção, e não manifestam uma atitude negativa em relação a ela.

Essa é uma constatação igualmente importante, pois é preciso que se tenha consciência das reais razões de nossas opções. O fato de, no caso do Curso de Letras da UCPel, o aluno ser obrigado a estudar uma língua estrangeira pode causar algum desconforto em certos aprendizes. Em relação

aos participantes desta pesquisa, a maioria tem como objetivo dedicar-se à língua inglesa e ministrá-la no futuro. Uma motivação como essa pode ser fundamental no processo de aprendizagem e deve ser fomentada, sob pena de desestimular o aprendiz. Isso foi o que aconteceu, por exemplo, com ROBERTA, que não conseguindo se satisfazer no sentido de adquirir experiência para exercer o magistério, buscou sua própria oportunidade. Um aluno, no entanto, sem o devido estímulo, por parte da instituição, ou sem o mesmo grau de autonomia, poderia ter deixado que sua falta de motivação levasse à desistência do Curso.

5.1.2 Como buscam seu conhecimento

As formas que cada um deles usa para buscar seu conhecimento são bastante diversificadas. As razões pelas quais optam por uma outra forma têm relação com suas preferências, estilos de aprendizagem, oportunidades. No entanto, o que se faz mister é proporcionar aos aprendizes diferentes formas de aprender. Muitos deles simplesmente optam por uma forma porque desconhecem outra e não tiveram a oportunidade de refletir sobre as variadas maneiras de aprender. O papel institucional passa a ser essencial e é o de mostrar a seus aprendizes os diferentes caminhos para busca do conhecimento sem, no entanto, desconsiderar aqueles que eles trazem de seu contexto cultural.

Em termos de autonomia, principalmente dentro de uma visão construtivista, saber planejar sua própria aprendizagem é uma etapa de significativa relevância. Como foi possível verificar pelos dados apresentados nesta pesquisa, os aprendizes trazem consigo suas maneiras próprias para buscar conhecimento. O que parece estar faltando é o desenvolvimento da consciência metacognitiva por parte dos aprendizes no sentido de se darem conta das diferentes maneiras que utilizam para buscar conhecimento e, mais importante, as razões pelas quais utilizam uma ou outra forma. Essa consciência, no entanto, depende de um estímulo por meio da reflexão.

Especialmente quando lidamos com alunos oriundos de um ensino tradicional, onde a reflexão sobre sua aprendizagem não ocupa um espaço importante, é fundamental que se proporcione essa oportunidade ao aprendiz. Essa preocupação se torna ainda mais essencial já que estamos falando de aprendizes se preparando para exercer o magistério. É preciso que se encontre uma forma de cortar o círculo vicioso, resultado de uma educação milenar que preconiza, entre outras idéias, a autoridade do professor. Uma formação de professores em que impera apenas a reprodução de valores sociais e não uma verdadeira reflexão por meio das próprias experiências, crenças e atitudes do aprendiz, não consegue formar professores com condições de educar outros seres com a capacidade de aprender autonomamente.

Desta maneira, reforço a importância de se incluir no ato pedagógico, momentos em que o aprendiz possa tornar-se consciente de suas diferentes formas de aprendizagem e que outras poderiam beneficiá-lo de uma maneira ou de outra.

5.1.3 O papel do aprendiz na sua própria aprendizagem

Em relação ao papel que pensam exercer em sua própria aprendizagem parece haver um comportamento um pouco diferenciado entre os aprendizes analisados. Cabe aqui trazer alguns resultados gerais sobre os participantes no sentido de colaborar com um maior número de dados sobre essa questão. No que tange à maneira pela qual concebem seu papel de aprendiz, apresento um quadro que resume as respostas dos participantes durante a entrevista em que questionei quem deve ser o responsável por cada um dos itens apresentados.

No referido quadro, classifiquei as respostas dos participantes em três tipos:

- **professor** - aquela em que pensam ser o professor o responsável pelo referido item no processo de ensino-aprendizagem;
- **aluno** - aquela em que crêem ser o aluno quem deve

determinar aquele item;

- **negociação** - aquela em que os participantes acreditam que deve haver uma negociação entre professor e alunos.

Aluno	Conteúdo	Profundidade	Forma	Tempo	Avaliação	Atividades em casa
ROBERTA	* 25	*	*	*	*	*
OTÁVIO	professor	professor	negociação	negociação	*	aluno
LUÍSA	negociação	negociação	negociação	professor	variada	aluno
VICTÓRIA	professor	professor	negociação	professor	variada	aluno
RODRIGO	*	*	*	*	*	*
JOANA	professor	professor	negociação	professor	variada	professor propõe aluno decide
MAURA	negociação	professor	negociação	negociação	variada, auto-avaliação, do grupo e do prof.	*
RAFAEL	negociação	professor	negociação	professor	oposição a provas	professor propõe aluno decide
ANTONIA	negociação	negociação	negociação	negociação	*	aluno

Quadro 2: Respostas dos participantes sobre quem deve ser o responsável sobre cada item do ato pedagógico.

Pelos dados mostrados, pode-se observar que, apesar de haver no grupo uma certa diversidade de posicionamentos sobre quem deve ser o responsável pelo o que, o quanto, o como, o tempo e a avaliação de cada conteúdo, predomina a indicação do professor como responsável pelo

²⁵ * Dados não disponíveis ou porque o participante não respondeu o item, ou porque houve problemas na transcrição ou porque a entrevista não aconteceu.

processo de ensino-aprendizagem. Em especial, esse posicionamento fica evidenciado no item *profundidade* e *tempo*. Parece que a razão aduzida está no fato de os participantes possuírem a crença de que aquele que detém mais conhecimento e experiência sobre o assunto a ser aprendido naquele momento é o que possui mais condições de determinar com que profundidade um conteúdo deve ser abordado.

Já no que tange à determinação de conteúdos e ao tempo a eles dedicado, há uma divisão de opiniões sobre como deve acontecer. Metade dos participantes pensa que deve ser também o professor o encarregado desse item, enquanto o restante acha que deve haver negociação entre as partes. Aqui se pode detectar uma prática discursiva que vem pululando no cenário educacional, qual seja o discurso cuja base prega que os interesses e preferências dos aprendizes devem também ser levados em conta. Portanto, chamo atenção para o fato de que é preciso analisar com mais profundidade até que ponto essa é, na verdade, uma crença colocada em prática ou é ainda apenas um discurso emprestado de algumas teorias pedagógicas (Nicolaidis, 2003).

É importante ainda lembrar o que nos diz Freire sobre a pedagogia crítica (1970) - que a verdadeira mudança na vida dos indivíduos só pode acontecer por meio da reflexão crítica e da ação coletiva. Auerbach (2000:145) complementa que não é apenas fazendo na prática da sala de aula um atendimento aos desejos dos aprendizes que se atinge uma aprendizagem eficiente, mas proporcionando uma reflexão para conduzi-los a constatar quais são, de fato, os melhores caminhos a serem perseguidos. Ignorar o papel do professor ou da instituição nesse processo é uma idéia equivocada e que pode trazer conseqüências não favoráveis à aprendizagem como, por exemplo, a desistência do aprendiz do Curso no qual está inserido por sentir-se perdido e incapaz de seguir sozinho seu caminho.

A reflexão de Auerbach nos leva a crer que o desenvolvimento da autonomia, então, não se dá simplesmente levando em consideração o que pensa o aluno, mas, sim, é o resultado de uma negociação entre as partes. As

crenças dos aprendizes devem ser a base para a reflexão estimulada pelo professor, que com sua experiência tem o papel fundamental de proporcionar ao aprendiz a oportunidade de refletir sobre sua aprendizagem.

Quanto à avaliação, embora nem todos os participantes tenham expressado de forma explícita ser apenas o professor quem deve avaliar o aluno, talvez muito mais pela forma geral de como foi por mim abordada a questão, somente um participante menciona a auto-avaliação, a avaliação do professor e a avaliação do grupo como um todo. Sendo assim, penso que muito provavelmente esteja implícita a crença de que deve ser o professor o encarregado pelo processo de avaliação. Todavia, deixam claro que a avaliação deve ser sempre variada de forma que o aprendiz possa ser apreciado em vários aspectos e por meio de vários instrumentos, não ficando restrita à nota de uma única prova, por exemplo.

Já ao final desta seção, faz-se necessário retomar alguns conceitos já expostos nesta pesquisa para que se possa fazer uma relação com os resultados apresentados até aqui. Um deles é o conceito de Barcelos (2001:81) relativo à *abordagem contextual*, que pode ser também aplicado ao conceito de autonomia. Nessa linha de pensamento, ao analisar aprendizes de inglês, futuros professores da língua, procurei focar a influência de sua experiência anterior de aprendizagem de línguas, não apenas por meio de suas crenças, mas ainda de suas ações em um determinado contexto.

Portanto, além do contexto da sala de aula em si, foi examinado como eles se comportam no CAAL. Como levantado anteriormente, parece que há uma demarcação bastante clara de que em alguns lugares eles podem ou devem exercer mais autonomia. Em sala de aula, como foram os casos em especial de ROBERTA e OTÁVIO, ficou demonstrado que esses aprendizes só pensam ser importante encarregar-se de sua própria aprendizagem fora da sala de aula. Quem deve determinar o conteúdo, por quanto tempo uma atividade deve ser desenvolvida, com que profundidade e de que forma, fora da sala de aula é o aluno. Essa constatação vale também para os outros participantes desta pesquisa.

Conforme o quadro anterior, pode ser observado que os seis participantes que responderam à pergunta determinaram o *aluno* como responsável pelo que diz respeito à aprendizagem que acontece fora da sala de aula. Apenas dois deles mencionaram a possibilidade de o professor poder sugerir o que pode ser feito fora da sala de aula, mas quem tem a palavra final é o aluno. Aqui há uma definição clara de demarcação de território. Metaforicamente falando, “em aula o professor é o chefe; em casa é o aluno que tem poder sobre as decisões de seu aprendizado”. Isto parece ocorrer principalmente pelo fato de os alunos pensarem que quem detém o poder é aquele que deve determinar o que acontece durante o ato pedagógico. Novamente aparece uma demarcação, só que agora em questão de conhecimento, entre aquele que o possui e aquele que não o possui (segundo a perspectiva dos aprendizes). Isso é percebido, por exemplo, pelo exame da transcrição 29 (ver seção 4.2.1). No entanto, apesar de pensarem e justificarem seu comportamento com essa razão, mesmo quando têm a oportunidade de fazer valer sua voz por possuírem as condições (ou o conhecimento) para tal, não o fazem, conforme exporei mais adiante.

Penso ser essa uma importante constatação em termos de autonomia especialmente para aqueles que crêem que o aprendiz faz, em casa, aquilo que o professor determina. Se, por vezes, o aluno executa, fora da sala de aula, o que é determinado pelo professor, pelos dados gerados percebe-se que os participantes não acreditam que assim deva suceder. Segundo esses aprendizes, a decisão sobre a aprendizagem fora da sala de aula compete a eles.

A idéia de que o aluno só é responsável pelas decisões que concernem o contexto fora de sala de aula e nela só adquire o direito à opinião após alcançar um determinado nível de conhecimento poderia não ser considerada a situação ideal para alguns. O conceito clássico proposto por Holec, em que autonomia é definida como a habilidade de encarregar-se ou, como Benson prefere, controlar sua própria aprendizagem, pressupõe que um aluno completamente autônomo seria também encarregado por sua aprendizagem

durante a aula. Por outro lado, os autores não falam que o aprendiz deve ser necessariamente responsável por toda sua aprendizagem ou parte dela. Então se consideramos o fato do aluno determinar, ou pelo menos achar que deve determinar, o que deve ser feito fora da sala de aula, já temos um passo adiante em termos de autonomia. Outro fator positivo em termos de autonomia é que, em uma perspectiva sociointerativista, em que a aprendizagem se dá primeiro no plano social, e depois no individual, é importante que o aluno busque outras formas de aprender interagindo.

No caso dos participantes desta pesquisa, alguns buscam suas metas se expondo a insumos na língua inglesa por meio de filmes, músicas, estudos em grupo no CAAL, aulas de língua fora do contexto universitário e estudos sobre a gramática. Por outro lado, deparei-me com algumas formas mais características por parte de apenas alguns dos participantes, como bate-papos na Internet, leituras na área pedagógica, estágios na língua-alvo, leituras em LE, repetição, exercícios do livro texto, pesquisas no dicionário e interação com outras pessoas. De qualquer forma, o importante é que estar fora do contexto da sala de aula leva os aprendizes a interagirem de maneiras distintas, o que faz suas chances de aprendizagem crescerem mais do que se ficassem restritos ao que acontece na sala de aula.

5.1.4 As dificuldades e a busca de soluções

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas, todos os participantes demonstraram saber reconhecer pelo menos algumas delas. Em alguns predomina o discurso de que deveriam dedicar-se mais a seus estudos, mas não o fazem alegando, principalmente, falta de tempo. Esse fato pode ser constatado, por exemplo, nas falas de ROBERTA.

Já OTÁVIO, que pode ser considerado um aprendiz independente, pois aprendeu inglês apenas por uma grande exposição a insumos (por meio de filmes e músicas), sem praticamente nunca ter estudado a língua formalmente

antes, apresenta dificuldades em lidar com as imposições acadêmicas, freqüência às aulas etc. Aqui o sistema educacional mostra-se ineficiente por não motivar o aprendiz suficientemente a ponto de desafiá-lo a ser melhor naquilo que almeja, aproveitar seus conhecimentos prévios da língua para construir um futuro profissional. Desta forma, OTÁVIO não consegue ver uma relação entre o ato pedagógico e sua meta, cumprindo as formalidades, quando assim o faz, apenas por obrigação.

O caso de OTÁVIO, pelo menos nesse aspecto, mostra sua falta de autonomia, já que tem dificuldades em mesmo reconhecer sua dificuldade e, se chega a reconhecer, parece não se importar com o que acontece dentro de seu contexto social, aqui, a sala de aula. Retomando o argumento de Benson, que diz que autonomia implica também se levar em conta o contexto social, OTÁVIO precisaria trabalhar mais esse aspecto.

ANTONIA, entre todos os participantes, é a que mais manifesta suas angústias e frustrações como aprendiz da língua-alvo. Entre suas dificuldades a mais marcante é a sua não adaptação à metodologia proposta em sala de aula. ANTONIA lutou durante todo o semestre para que sua voz se fizesse valer, de forma que suas necessidades fossem atendidas, conseguindo alguns poucos resultados ao final do semestre. O fato de ser oriunda de um sistema de ensino tradicional, uma maior ênfase na gramática e uma seqüência nos conteúdos, fez com ela entrasse em choque com o novo sistema, devido à metodologia diferente, dificultando ainda mais sua aprendizagem.

Todavia, no final a maioria dos aprendizes analisados nesta pesquisa, cada um de uma forma bastante peculiar, em consonância com suas crenças, buscaram uma maneira para tentar superar suas dificuldades. Esses caminhos variaram desde o melhor gerenciamento de seu próprio tempo, busca de auxílio fora do contexto universitário a mudanças de atitude. Acredito que as reuniões de aconselhamento tiveram influência nesse processo, já que eu os questionava sobre suas dificuldades e sobre como podiam encontrar soluções para elas. Penso que, para vencer as dificuldades dos aprendizes é preciso que os dois lados se empenhem. Por um lado, o próprio aprendiz precisa estar

consciente de suas necessidades, estilos e preferências de aprendizagem e dos obstáculos daí surgidos; por outro, se faz necessário que o sistema no qual estão inseridos proporcione oportunidades para que ele consiga superar suas dificuldades.

5.1.5 A forma de trabalhar e os critérios utilizados para optar por uma ou outra forma

Pelos dados apresentados, pode-se observar a preferência, por parte dos participantes, pelo trabalho em par ou em grupo sobre o individual para a busca do conhecimento. Como já mencionei, essa preferência, para alguns aprendizes, vem marcada pelo fato de ser a maneira de compensar a falta do conhecimento. Em outras palavras, o trabalho com o outro pode suprir as necessidades em termos de competência. O que um não sabe pode ser complementado pelo parceiro de trabalho. Essa perspectiva, dentro de uma visão vygotskyana, parece ser a desejada, também quando se tem como meta uma aprendizagem autônoma. O desenvolvimento da autonomia não precisa ser feito necessariamente de forma individual. A aprendizagem em par ou em grupo pode ser igualmente ou até mais produtiva, dependendo da situação.

Esse é o aspecto sociointerativo da aprendizagem, em uma perspectiva construtivista, baseado, principalmente, nas teorias de Vygotsky (1978, 1986). Três princípios dessas teorias são:

- 1) aprender é o resultado do apoio de outros (pais, professores e companheiros com mais conhecimento) para poder chegar a zona de desenvolvimento proximal;
- 2) nossas funções cognitivas são internalizadas pela interação social.
- 3) nossa capacidade para o monólogo interior (“inner speech”) está relacionada com o desenvolvimento de nossa capacidade de falar com nós mesmos

(“talking to or for ourselves”) e esta, por sua vez, se origina da fala social (“talking to others”).

Esses pressupostos, ao serem trazidos à prática da sala de aula, implicam uma aprendizagem na prática social e, assim, em pares ou grupos. Ou seja, a teoria de Vygotsky defende que a linguagem depende tanto do social como de processos cognitivos internos. Desta forma, a capacidade do indivíduo em comunicar-se interpessoalmente (no social), assim como de forma intrapessoal (consigo mesmo) é fundamental para que ele consiga passar seu conhecimento do plano social para o individual. Essa passagem só acontece na medida que o indivíduo se autodireciona em busca do novo conhecimento. A autodireção (condição necessária para a autonomia) é, por sua vez, estimulada pelo meio e colaboração/contribuição dos parceiros. Desta maneira, nossas capacidades de falar inter e intrapessoalmente são interdependentes e colaboram para o desenvolvimento da autonomia.

O que saliento aqui, portanto, é que o aprendiz pode e deve optar pelo trabalho em par ou em grupo enquanto desenvolve seu aprendizado autônomo, porém, essa opção deve sofrer critérios, que devem funcionar conforme seu estilo de aprendizagem. Lembrando os participantes, ROBERTA e ANTÔNIA, seus dados mostram preferência pelo trabalho em par ou em grupo. A razão por elas apresentada é de que no grupo há troca de informação e, conseqüentemente, aprendizagem.

Já OTÁVIO, quando busca seu próprio conhecimento na língua inglesa, o faz da maneira que sempre fez ao longo de sua infância e adolescência – sozinho. Durante sua vida universitária OTÁVIO demonstra não ter mudado sua estratégia. Quando em sala de aula, pelo menos pela perspectiva da professora, ele parece não querer colaborar para a interação entre os aprendizes. Mostra-se displicente em relação a horários, não presta atenção ao que está acontecendo em aula e apresenta uma grande falta de motivação em relação à disciplina, tanto em relação ao conteúdo, como no que tange às atividades. Quando fora do contexto de sala de aula, entretanto, OTÁVIO

demonstra boa vontade em colaborar com seus colegas e compartilhar seu conhecimento.

Considerando que, comparado com ROBERTA e ANTÔNIA, OTÁVIO possui um nível de conhecimento bem mais avançado na língua-alvo e, assim pensa não precisar do auxílio de seus colegas, sua preferência parece se explicar.

No entanto, no que tange aos outros participantes, convém observar que dois deles têm um posicionamento diferenciado. MAURA e RAFAEL apresentam uma preferência pelo trabalho individual, não porque não achem produtivo o trabalho em par ou em grupo, mas, sim, porque pensam que, em determinados tipos de atividades, a concentração individual parece mais adequada. Essa observação pode ser relacionada com a variável de que esses mesmos dois alunos já possuem mais experiência de aprendizagem formal em línguas do que seus colegas. Ambos estudam inglês há alguns anos, além de terem também um domínio razoável do espanhol como língua estrangeira. Parece-me que não é exatamente sua preferência por estudar de uma forma ou de outra que pode auxiliar um aprendiz a ser mais autônomo, ou pela simples razão de sentir-se menos competente, mas, principalmente, por ter ele discernimento para estabelecer uma relação entre a forma de estudo, não só com seu estilo de aprendizagem, mas com o tipo de atividade em questão. Certamente, determinados tipos de tarefas exigem um tipo de desempenho diferente, como por exemplo, a escritura de um texto, como MAURA mesmo menciona.

Assim, penso que, ao se avaliar autonomia nesse aspecto, o que se deve considerar não é propriamente a forma como o aluno opta para trabalhar, mas, sim, os critérios que utiliza para trabalhar sozinho ou não. O papel da instituição é o de ajudar o aprendiz a investigar suas preferências e mostrar que para cada tipo de tarefa, e ainda o estilo de aprendizagem e o nível de conhecimento levado em consideração, uma ou outra forma pode ser mais adequada. Alguns aprendizes mostram já ter essa questão esclarecida, outros parecem optar pelo trabalho em par ou em grupo apenas para compensar “o

que pensam não saber” e, não exatamente como uma troca de informação e uma possibilidade maior e mais proveitosa de aprendizagem.

5.1.6 As oportunidades para o exercício da autonomia

Observando as falas retiradas das entrevistas, constata-se que seis dos nove participantes afirmam haver oportunidades para que tomem decisões sobre o planejamento, execução e avaliação de sua aprendizagem. Dois deles afirmam que há pouco espaço e apenas uma (ANTÔNIA) diz não existir esse espaço para encarregar-se de sua aprendizagem. Convém salientar, no entanto, que apenas 4 deles sabiam ou lembravam de situações concretas em que o espaço era aberto para o aprendiz tomar suas próprias decisões. Outro fato que se pode verificar é que 8 deles declaram participar de decisões na sua aprendizagem quando é oferecida a oportunidade. Em uma primeira análise, pode-se ter a impressão de que a prática pedagógica aqui apresentada parece ser a ideal, um espaço onde professor e alunos negociam de acordo com preferências, estilos e estratégias de aprendizagem dos alunos. No entanto, quando se analisam os dados das observações feitas por mim durante as aulas e suas respectivas sessões de visionamento com os alunos, a perspectiva se diferencia.

As declarações dos aprendizes, as minhas observações das aulas e os comentários dos participantes sobre suas aulas coincidem ao revelar que, quando um espaço lhes é proporcionado para que tenham um papel mais ativo na aprendizagem, na maioria das vezes, esse espaço não é por eles ocupado. Isso pode ser detectado pelo fato de os alunos pouco usarem a língua-alvo como meio de comunicação e raramente tomarem o turno durante o ato pedagógico, mesmo em português, por conta própria. O turno é por eles tomado geralmente só quando solicitado pela professora. Resta aqui uma reflexão sobre o que causa essa incoerência entre o discurso e a prática desses aprendizes. Pode-se considerar a possibilidade de as atividades propostas não serem estimulantes o suficiente a ponto de provocar nos alunos

a vontade de participar de forma mais ativa e/ou de, na verdade, o espaço oferecido pelo professor ser apenas pro forma. Em outras palavras, por hábito “ou para parecer uma atmosfera democrática”, perguntar aos alunos o que acham sobre determinado item, mas fazer prevalecer na maioria das vezes a voz do professor e/ou não dar o tempo necessário para os alunos realmente tomarem o turno. Essa é uma questão de suma importância, que devemos levar em conta quando temos como meta o desenvolvimento do aprendizado autônomo.

Como propõe Candlin (1997:XIII), “autonomia não pode ser legislada, a independência não pode ser desejada, nem no currículo nem em qualquer outro lugar na política social”. Em tese, o autor diz que não basta concordar ou desejar que a autonomia do aprendiz tome um espaço no cenário educacional. É preciso que, em um esforço conjunto entre instituição, professores e elaboradores de política educacional, se repense o papel de cada um dos atores sociais do contexto de aprendizagem e se leve em conta todos os pontos de vista, até que as partes cheguem a metas comuns. Obviamente, esse é um caminho bastante complexo, principalmente, porque onde há oportunidade de mais de uma voz se manifestar (além da do professor ou da instituição), a possibilidade de ocorrer conflitos é maior. Por outro lado, creio que esses conflitos fazem parte da verdadeira aprendizagem, em que estaremos, como afirma Littlewood (1996:429), “produzindo indivíduos autônomos por meio da produção de alunos autônomos”. Nessa tentativa estaremos também auxiliando o aluno em sua vida pessoal, dando a oportunidade para tornar-se uma pessoa com maior capacidade de escolha e mais preparado para enfrentar nossos tempos.

Nesse sentido, ANTÔNIA parece ser uma participante fundamental para o cenário aqui estudado, visto que é a partir dos questionamentos dela e de sua liderança que ocorre uma mudança no meio social no qual estava inserida. Sua interferência fez com que houvesse uma negociação entre professora e alunos em termos de aprendizagem.

5.1.7 A auto-avaliação

Quando solicitei, no início do semestre, que fizessem uma auto-avaliação, somente OTÁVIO teve um posicionamento diferenciado, como vimos. Sua declaração foi de que não tinha consciência de como buscava seus conhecimentos e nem tinha definida a razão pela qual estava cursando Letras. Talvez OTÁVIO precisasse passar por essa primeira etapa de vislumbre de perspectivas e estabelecimento de metas no Curso, para então refletir e determinar o melhor caminho para atingi-las. Isso aconteceu em parte, quando OTÁVIO, ao final do semestre, cogitou a possibilidade de ser professor.

Os outros participantes, ao início do semestre, pareciam declarar com facilidade o que faziam para tentar aprender e como definiam sua meta no Curso. Eles afirmaram, no entanto, ter mudado de atitude, sendo que 7 para um lado mais positivo e 2 para um rumo mais negativo. Entre os argumentos dos que penderam para o positivo, há questões como mais organização, leitura na área de formação pedagógica, estudos com colegas no CAAL e a própria determinação da turma em aprender o inglês. A intervenção de um dos bolsistas do Centro nos estudos (individuais e em grupo dos alunos parece ter sido fundamental para uma mudança de atitude positiva em alguns deles. Dos dois participantes que penderam para o lado mais negativo, um deles alegou falta de oportunidade para reunir-se com colegas fora da sala de aula e o outro apresentou desestímulo, especialmente causado por um conflito ocorrido em aula entre a professora e alguns alunos. Interessante analisar que ambos argumentos têm motivação social.

A segunda oportunidade dada para que fizessem uma auto-avaliação sobre sua caminhada no Curso de Letras aconteceu ao final do semestre, quando os participantes refletiram novamente sobre sua trajetória. Novamente suas declarações foram diversificadas. Três dos aprendizes mostraram-se desmotivados apontando o método de ensino de inglês como principal razão. Nessa situação se poderia considerar dois aspectos: de um lado o método de ensino aplicado ter sido de fato inadequado, pelo menos na perspectiva desses

alunos; por outro, em termos de autonomia, eles transferiram mais uma vez a responsabilidade da aprendizagem para um fator externo. Obviamente a motivação não é gerada apenas por razões extrínsecas; uma motivação interna poderia ser suficiente para que o aprendiz buscasse seu próprio conhecimento. Contudo, o sistema educacional tem um papel preponderante nessa caminhada. É a interação entre a motivação intrínseca e extrínseca que poderá proporcionar ou não o desenvolvimento da autonomia.

Alguns aprendizes, por razões distintas, trazem consigo a determinação de aprender e o fazem independentemente das dificuldades que surgem. Esse foi o caso de VICTÓRIA, que se apresenta altamente motivada em aprender a língua após um ano de Curso e tendo enfrentado alguns obstáculos, como falta de tempo para conciliar estudos e trabalho (que acabou conseguindo solucionar) e a própria dificuldade para o desenvolvimento da habilidade oral.

Já MAURA, apesar de não ter o inglês como prioridade em seus estudos, encontra-se muito comprometida com a vida acadêmica, desde a participação em estágios até seu envolvimento com pesquisa, por meio de uma bolsa de iniciação científica. A pesquisa mostra-se como fator fundamental no desenvolvimento da autonomia. MAURA argumenta que a pesquisa possibilita-lhe adquirir conhecimentos aos quais dificilmente teria acesso se ficasse limitada apenas às leituras da sala de aula.

JOANA, embora tendo a consciência de que pouco desenvolveu sua competência lingüística na língua-alvo, se mostrou satisfeita em relação ao projeto autônomo que desenvolveu no CAAL e salienta o Centro como central em sua motivação para aprendizagem da língua inglesa.

OTÁVIO mais uma vez demonstrou uma posição distinta do grupo, apresentando como principal mudança em sua caminhada o fato de o Curso de Letras estar sendo uma espécie de guia para seu conhecimento, como se antes de iniciar o Curso OTÁVIO não tivesse uma idéia mais precisa do quanto sabia. Nesse sentido, o sistema educacional mostra-se importante no rumo

acadêmico do aprendiz já que também tem o papel de orientá-lo no que diz respeito ao nível do seu saber e, a partir daí, dos caminhos que poderá trilhar.

Finalmente ANTONIA, assim como LUÍSA e RAFAEL, embora não necessariamente se encontrem satisfeitos com sua competência lingüística em sua auto-avaliação, deram um importante passo no desenvolvimento de sua autonomia: a tomada de consciência de que, para obterem um desempenho satisfatório, precisam buscar por conta própria seu conhecimento.

O que os dados mostram é que aprendizes parecem trazer consigo a capacidade de se avaliar. Tanto na versão psicológica, como na política de autonomia, propostas por Benson (1997), penso que a auto-avaliação seja um aspecto crucial. É fundamental que o aprendiz tenha a capacidade e, periodicamente, a oportunidade para avaliar sua aprendizagem.

Infelizmente, parece que nosso sistema de ensino, em geral, pouco valoriza essa prática, talvez por entender que o aluno não possui essa capacidade. Os dados nesta pesquisa mostram que essa é uma crença equivocada e que precisa ser repensada, de forma que os aprendizes tenham um papel ativo em sua avaliação e, conseqüentemente, em sua aprendizagem. Pensar em autonomia, sem considerar a avaliação do próprio aluno, é um contra-senso. Creio ainda que, no item avaliação, deve ser incluída não só auto-avaliação como também avaliação do sistema educacional por parte do aprendiz, hoje praticado apenas em parte das instituições. Esse é afinal o genuíno caminho para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma.

Concluindo esta seção, é relevante retomar o que nesta pesquisa é considerado fundamental no que diz respeito ao contexto de aprendizagem para que se proporcione o desenvolvimento pleno da autonomia. É preciso que o contexto apresente condições de:

- conscientizar o aprendiz do que é dele esperado naquele ambiente de aprendizagem, principalmente em termos de atitudes de um aluno responsável por sua própria aprendizagem;

- esclarecer o aprendiz sobre os caminhos possíveis para atingir suas metas;
- estimular aprendiz para buscar esses caminhos.

Um contexto que tenha êxito em proporcionar ao aprendiz esses quesitos estará, conseqüentemente, auxiliando o aprendiz a aprender autonomamente, desempenhando um papel de modificador em seu meio social.

Uma vez tendo feito algumas considerações sobre a importância do contexto para estimular a autonomia, exporei, a seguir, algumas reflexões sobre seu desenvolvimento.

5.2 O desenvolvimento da autonomia

Esta seção tem por objetivo mostrar que é possível a mudança de crenças e, conseqüentemente, as atitudes de um aprendiz. Essa, na verdade, já é uma constatação de Kalaja (1995, apud Barcelos, 2001:75) em que segundo a autora, “as crenças podem mudar de um aluno para o outro, de uma época para outra, e de um contexto para outro, ou até mesmo dentro de um mesmo contexto ou ocasião”. Essa constatação será aqui ilustrada com alguns exemplos em relação ao desenvolvimento da autonomia de alguns dos participantes, quando as condições foram assim favoráveis.

Antes de passar a esses exemplos, entretanto, vale trazer as palavras de Barcelos (2001:83) quando traça uma diferença entre abordagem normativa, metacognitiva e contextual em relação aos grupos de investigação de crenças:

Enquanto na abordagem normativa as crenças são definidas, em geral, como concepções errôneas e são investigadas de uma maneira descontextualizada, na abordagem metacognitiva as crenças são investigadas através de entrevistas, dando aos alunos mais chances de usarem suas próprias palavras e de contarem suas próprias histórias. Entretanto, tanto a abordagem normativa quanto a metacognitiva consideram crenças como uma característica mental...

Não se quer dizer com isso que as crenças não tenham um componente cognitivo, mas não se deve esquecer também que as crenças, assim como o conhecimento, estão embutidas no contexto. Uma definição de crenças que leve em consideração o contexto seria essencial na compreensão do papel que as crenças exercem na experiência de aprendizagem de línguas dos alunos.

Conforme exposto anteriormente, essa pesquisa se propõe a analisar as crenças e atitudes dos aprendizes dentro de uma abordagem contextual, ou seja, que procura compreender de que forma as crenças estão refletidas nas atitudes dos aprendizes em contexto, dentro e fora de aula. Segundo Barcelos (2001:87), um estudo sobre crenças deve analisar:

- as experiências e ações dos aprendizes;
- suas interpretações sobre essas experiências;
- o contexto social e como ele molda as suas experiências.

Aplicando essa idéia neste estudo, foram aplicados questionários, cujos resultados serviram como insumos para entrevistas. Nelas também foram levantadas questões que refletissem, principalmente, aspectos do aprendiz em relação à sua responsabilidade sobre sua própria aprendizagem. Esses mesmos aprendizes foram observados em sala de aula e participaram de sessões de visionamento, em que interpretavam suas ações como aprendizes em sala de aula. Finalmente, procurei relacionar suas crenças com suas ações e analisar o contexto de aprendizagem no qual estavam inseridos, verificando se os aprendizes pensavam ter oportunidades de exercer sua autonomia, se eles utilizavam esse espaço e se esse contexto era favorável em relação às experiências e ações dos aprendizes.

Passando aos exemplos em termos de transformação de crenças, OTÁVIO, como já discutido anteriormente, se autonomia for considerada o mesmo que independência, poderia ser classificado como um aprendiz autônomo, já que adquiriu seu conhecimento em língua inglesa por si só, sem o auxílio do ensino formal. Aqui são dois os pontos a serem levados em conta. O primeiro é que, apesar de ter aprendido inglês sozinho, isso não é fato suficiente para considerar OTÁVIO como um aprendiz autônomo. Na verdade,

mostrei que ele possui uma grande dificuldade em se organizar e cumprir exigências do meio acadêmico e, ainda, de interagir nas atividades da sala de aula. Se OTÁVIO apresentava essa característica por opção, ou seja, conscientemente não queria se engajar nas atividades por falta de motivação, por exemplo, ou se não conseguia, o fato é que ele argumentava só cumprir o que precisava para conseguir uma avaliação positiva na disciplina de língua inglesa.

Nas versões técnica e psicológica talvez esses argumentos sejam suficientes para considerar OTÁVIO autônomo, já que o contexto não é relevante. No entanto, em uma versão política, isso pode ser visto como desvantagem em termos de desenvolvimento de autonomia, já que OTÁVIO não consegue se adaptar a um contexto de aprendizagem e também não parece se esforçar para fazer valer aquilo que lhe é de direito – o direito de aprender.

Outro ponto a considerar sobre OTÁVIO, no entanto, é positivo em termos de desenvolvimento de autonomia. Ao entrar em contato com os colegas, ele descobre a possibilidade de exercer o magistério. Levando o conceito de interdependência em conta, em que autonomia envolve responsabilidade e colaboração entre aprendizes é possível que, no caso de OTÁVIO, se envolver mais no contexto fosse uma questão de oportunidade. Talvez por ter passado uma infância mais solitária sua opção tenha sido aprender sozinho. Mas em sua vida adulta, quando descobre o prazer de compartilhar seus conhecimentos, muda de idéia em relação ao seu futuro profissional. Nesse aspecto pode-se dizer que houve progresso em termos de aprendizagem autônoma para OTÁVIO.

Também é interessante que OTÁVIO passou por essa transformação apenas fora do contexto de sala de aula. Em aula, pela perspectiva da professora, é considerado como pouco interativo e não colaborador. OTÁVIO está bem consciente dessa atitude e assim continuou durante todo o semestre. Todavia, fora de aula ele é tido como colega que auxilia os outros e, por sua vez, parece estar satisfeito com esse papel.

O fato desencadeador nesse caso, então, não foi a sala de aula, mas as pessoas que faziam parte do contexto, que acabaram por auxiliar OTÁVIO nessa transformação. Isso só reforça a relevância do conceito de interdependência e a importância de analisarmos o contexto mais amplo para compreendermos a complexidade desse processo.

Esse fato ocorrido com OTÁVIO me leva a crer que autonomia também é uma questão de oportunidade. Em princípio, todo ser humano é autônomo, tanto que é capaz de aprender milhares de tarefas ao longo de sua vida e acaba por ser capaz de fazê-las um dia sem a ajuda de outro. Na aprendizagem de línguas não pode ser diferente; ela se dá por meio da interação social, contanto que haja oportunidade para tal. Na falta dessa opção, como foi um período da vida de OTÁVIO, a aprendizagem pode ainda acontecer de outra forma. Neste caso, a convivência acadêmica foi fundamental para uma mudança de perspectiva, o que enfatiza a importância do papel institucional.

Resumindo, o exemplo de OTÁVIO nos mostra que autonomia, além de estar vinculada ao contexto no qual o aprendiz está inserido, pode ser desenvolvida mais em um do que em outro contexto. Aqui há uma complexa cadeia de sentimentos envolvidos que variam desde fatores de personalidade até motivação do aprendiz em querer buscar seu conhecimento desejando, ou não, compartilhá-lo com outros e em que circunstâncias.

Outro exemplo a ser revisto é o de ANTÔNIA. Pelos dados descritos na análise, a aprendiz, logo no início do semestre, e também ao final, demonstrou estar mudando sua crença em relação à responsabilidade do professor e do aluno na aprendizagem. Com o conflito que passou a enfrentar em sala de aula por sua não adaptação à metodologia empregada pela professora, ANTÔNIA questiona sua crença de que deva ser o professor responsável pela determinação do conteúdo. Ela se refere, mais especificamente, a dois problemas: a falta de seqüência nas atividades (como por exemplo a professora não trabalhar todos os exercícios do livro) e a falta do estudo explícito da gramática.

É fato que essa transformação foi desencadeada pelo conflito que a proposta da professora gerou na aprendizagem de ANTÔNIA, por outro lado, penso que também influenciaram as reuniões de aconselhamento. Durante quase um ano com essas reuniões e freqüência ao CAAL, ANTÔNIA apresentou mudança em suas crenças e ações. Ela parece ter-se dado conta que o papel de determinar o conteúdo, por exemplo, não pode ficar restrito ao professor. Segundo seu ponto de vista, o que acontecia na sala de aula não estava de acordo com seu estilo de aprendizagem e, assim, depois de alguma reflexão, acabou por modificar seu meio social de forma que ambas partes (professora e aprendizes) chegassem a um consenso, por meio de uma negociação.

Meu pensamento, como pesquisadora, sobre o cuidado em se analisar crenças, em especial, quando se lida com aprendizes adultos, mais uma vez pode ser enriquecido com o argumento de Benson em seu estudo anteriormente mencionado (Benson & Nunan, 2003). Segundo esse estudo, há uma transformação, ao longo das vidas dos aprendizes, no que diz respeito às suas orientações quanto ao inglês em relação ao conteúdo e ao processo de aprendizagem. Nos dois itens, os alunos parecem ter passado de um primeiro estágio, em que eram pouco conscientes da importância da língua-alvo, e acreditavam que aprender inglês era uma questão de “aprender o que o professor ensinava”, para outro estágio, no qual esses aprendizes relatam que o inglês passa a fazer parte de suas vidas, como meio de comunicação e, ainda, que concebem a aprendizagem da língua-alvo como autodirecionada e independente do sistema educacional.

Mesmo se considerando que, no caso de nossos aprendizes, nem todos conseguem fazer com que o inglês se torne um meio de comunicação e que também nem sempre conseguem atingir um grau ideal de autonomia em relação à aprendizagem de língua inglesa, o fato de que passam por transformações precisa ser considerado. Se, ao longo de um semestre, um aluno pode apresentar modificações em sua forma de pensar, parece sensato acreditar que um aprendiz adulto possa ter sofrido transformações em suas

crenças ao longo de sua vida. Indo mais a fundo, o aprendiz é de fato uma pessoa que traz consigo significativa quantidade e qualidade de experiências de aprendizagem que precisam ser consideradas. A negação de que essas crenças existem não colabora para o desenvolvimento da autonomia, assim como a desconsideração das do professor, que podem coincidir ou não com a de seus alunos, pode causar um rompimento na prática pedagógica, impedindo a aprendizagem.

Nesta seção procurei proporcionar algumas reflexões sobre como pode acontecer o desenvolvimento do aprendiz autônomo. A seguir, traçarei alguns comentários sobre conflitos com os quais tive que lidar ao longo desta pesquisa, tendo desempenhado o papel de professora, pesquisadora e participante, concomitantemente.

5.3 O dilema professora-pesquisadora-participante

Esta última sessão objetiva relatar alguns dos conflitos com que, como pesquisadora, tive que lidar durante a geração de dados para o presente trabalho. Acho importante que isso seja feito porque esses são impasses que dificilmente se conseguem prever ao planejar uma pesquisa, principalmente quando nos propomos a utilizar princípios etnográficos.

Um desses conflitos ocorria cada vez que escutava os participantes relatarem suas dificuldades. Esses momentos aconteciam em especial nas “reuniões de aconselhamento”. Meu ímpeto, como professora e parte integrante da Universidade, implementadora do CAAL, era de tentar de alguma forma auxiliá-los em seus entraves na aprendizagem. Isso aconteceu, por exemplo, nas vezes em que ouvia ANTÔNIA reclamar insistentemente sobre a metodologia adotada por sua professora de inglês (veja transcrição 44, seção 4.2.2).

Minha interpretação era a de que faltava uma negociação entre as partes, mas como pesquisadora me limitei a estimular a reflexão de ANTÔNIA sobre sua própria aprendizagem. Eventualmente, se a professora em questão vinha pedir minha opinião, eu, então, emitia meu parecer.

Outro evento ocorrido foi também com ANTÔNIA (veja transcrição 51 seção 4.2.2) e em relação à mesma reivindicação sua. Uma outra professora (da equipe do CAAL) ao tentar justificar a ela a razão pela qual não se ensinava mais gramática de forma explícita e o ensino, necessariamente, não precisava ser de forma seqüenciada, acabou por provocar irritação em ANTÔNIA. Essa irritação se deu pelo fato de que a professora em questão usou como argumento que esses procedimentos eram baseados em estudos encontrados na literatura. O referido fato fez-me dar conta do quanto muitas vezes eu própria, estimuladora da aprendizagem autônoma, em uma atitude inapropriada, acabo também por impor o meu discurso. Um discurso de quem supostamente detém um conhecimento maior e por isso sabe o que é mais adequado ao aprendiz. Esse é um posicionamento que precisa ser repensado, se de fato pretendemos dar espaço ao aprendiz para fazer valer sua voz.

Ainda chamo atenção para um outro impasse que tive que enfrentar e ao qual já me referi anteriormente - a expectativa dos participantes da pesquisa. Estes, por sua vez, apesar de meu papel de pesquisadora, “ao me verem como professora, novamente detentora do conhecimento”, esperavam, algumas vezes, que eu resolvesse seus conflitos. Vejamos algumas anotações de meu diário:

Transcrição 66: anotações de diário - 13/09/2003

...Alguns dos alunos, por sua vez, criaram a expectativa de resolver os problemas de sala de aula nas reuniões (de aconselhamento). Como essa expectativa foi de certa maneira quebrada, desistiram das reuniões. Talvez tenha sido minha culpa a construção dessa expectativa quando comecei com essas reuniões. Talvez eu tivesse essa expectativa também e acabei passando para os alunos. Hoje vejo que esse processo é bem mais complexo, afinal entram aqui todas as crenças da professora também. Ela (a professora) demonstrou,

*durante a reunião conosco (eu e as outras duas professoras responsáveis pelo CAAL), grande desapontamento na sua tentativa de que ela chama de proposta inovadora. Conhecendo um pouco de suas propostas entendo que ela está pouco preocupada com seqüência e fixação de conteúdos, especialmente gramaticais. Ela propõe atividades que demandam muito tempo dos alunos como confecção de vídeos e pesquisa na Internet com a intenção de romper com o ensino tradicional. Mas, tentando me aproximar de uma visão êmica dos alunos, vejo que é preciso uma negociação maior entre ambas as partes. Não podemos romper repentinamente com barreiras se nossos aprendizes não estão preparados para tal. Isso é fundamental, especialmente para aqueles alunos quem vêm com déficits em termos de conhecimento da língua. A questão da heterogeneidade de conhecimentos em sala de aula causa uma grande frustração nos alunos que 'sabem menos'. Eu não sei exatamente qual a solução e nem o que faria no lugar da professora diante das circunstâncias, mas continuo achando que falta diálogo e, principalmente, que se escute alguns desses alunos. **Meu papel nisso tudo está bastante complicado, não sei até onde posso e se devo interferir. Tenho trocado algumas idéias com minha colega pesquisadora que também é coordenadora do curso.***

*...Minha preocupação inicial no projeto, que meus papéis de pesquisadora e parte integrante do corpo docente do curso poderiam se misturar, começa a vir à tona. **Vejo-me empenhada em querer resolver os problemas dos alunos. Seria essa minha função de pesquisadora?***

Assim, penso ser essa uma questão relevante ao se propor a fazer uma pesquisa em que se tenta co-construir uma visão êmica junto aos participantes – os conflitos dela gerados. Como demonstrado pelos dados, o papel de pesquisador é por vezes difícil e se confunde. Delimitar até onde vai o papel de pesquisador que está ali para compreender como se dá o processo de aprendizagem não é uma tarefa simples, principalmente, quando o pesquisador faz parte também daquele mesmo universo. Como já levantado na metodologia, minha crença de que o desenvolvimento da autonomia é o caminho adequado para aprendizagem permeia minha atitude nas entrevistas e como implementadora do CAAL.

Minha angústia como educadora em querer auxiliar os aprendizes em suas dificuldades era latente. Por outro lado, esse meu sentimento colaborou nas reflexões que procurei provocar durante as reuniões sobre as crenças dos aprendizes e atitudes que tomavam ou poderiam vir a tomar em relação à sua

própria aprendizagem, que inclusive se modificaram em alguns casos, como comentei anteriormente.

Enfim, creio que, em minha vida acadêmica foi um privilégio como educadora e pesquisadora ter desfrutado de reflexões, por vezes bastante íntimas, com os participantes desta pesquisa, de alguns momentos conflituosos e cheios de dúvidas por não saber que caminho tomar, mas acima de tudo de muita aprendizagem. Essa, aliás, não é uma constatação recente; desde que ingressei em trabalhos de pesquisa, ainda durante meu mestrado, dei-me conta da riqueza de informações que nossos aprendizes têm a nos passar e nós, freqüentemente ocupados com outras questões tão menos importantes, deixamos de escutá-los.

Agora, prestes a retornar à prática da sala de aula, me pergunto se, daqui por diante, serei uma educadora diferente, mais aberta e disposta a “ouvir” e negociar com meus aprendizes. Ou, se pelo contrário, me deixarei mais uma vez dominar pelas imposições do meio acadêmico, esquecendo o que, afinal, há de mais importante na educação – auxiliar os aprendizes a atingirem suas próprias metas, escolhendo seus caminhos, tornando-se responsáveis por sua própria aprendizagem e ainda conscientes da contribuição que podem e devem dar ao meio no qual estão inseridos. Tão importante quanto tudo isso é a idéia de que cada aprendiz com o qual convivemos nos acrescenta algo, nos possibilitando produção de novo conhecimento.

Neste capítulo procurei trazer à tona o conceito que defendo de autonomia na aprendizagem, discutindo vários pontos que penso serem importantes para seu desenvolvimento. Ainda expus alguns de meus pensamentos sobre a possibilidade fática do desenvolvimento do aprendizado autônomo, defendendo que é passível de ser realizado. Finalmente, compartilhei meus conflitos como pesquisadora e participante desta pesquisa e, na tentativa de co-construir uma visãoêmica junto aos participantes, me vi no impasse de querer resolver seus problemas sem poder interferir e eles, por sua vez, na expectativa que eu os resolvesse.

No próximo e último capítulo deste trabalho, estarei fazendo uma retomada das principais constatações que esta pesquisa me proporcionou, referindo algumas das limitações deste estudo e, ainda, possíveis caminhos a serem tomados a partir daqui.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso aqui retomar as questões que nortearam este trabalho e verificar se, por meio dos dados gerados nesta pesquisa, foi possível obter respostas para elas.

No que tange às crenças e atitudes dos aprendizes, as primeiras questões abordadas foram basicamente sobre o papel e a meta do participante em sua própria aprendizagem:

- *Como ele percebe autonomia na formação do indivíduo e, mais especificamente, na aprendizagem de uma LE? O que é, para ele, ser um aprendiz autônomo? Qual sua meta? Que papel ele acredita ter em sua aprendizagem?*

Pelos dados gerados neste trabalho, percebi que os aprendizes, de forma geral, produzem um discurso sobre a importância de se buscar conhecimento por conta própria, o que penso ser resultado principalmente do que vem sendo pregado no cenário educacional sobre a relevância do aprendizado autônomo. Os participantes parecem ser coerentes com essa declaração pelo menos no que diz respeito ao contexto fora de sala de aula. Em aula, porém, há uma concordância de que aquele que detém o conhecimento na área (o professor) deve ser também o responsável pelo gerenciamento do ato pedagógico, que inclui a determinação de conteúdo, duração de atividades, profundidade dos conteúdos e avaliação. Quando me refiro a conhecimento, não falo apenas em termos de conteúdo, mas também da experiência sobre a aprendizagem em si. Sob a perspectiva dos participantes, o professor, além de ser o que “sabe” o conteúdo, é também o que “sabe qual a melhor maneira de aprender”. Somente em casa, ou em outro

ambiente que não seja a sala de aula, é que o poder de decisão passa a ser do aluno.

Portanto, apesar de admitirem que é importante a busca do seu próprio conhecimento, eles demonstram não se envolver com questões pedagógicas e de organização e estrutura acadêmica. Essas são questões que dizem respeito ao professor.

Por outro lado, suas metas no curso apresentam-se bem definidas. Com exceção de um participante, todos logo de início, apresentam como meta principal obter competência lingüística na língua inglesa, especialmente na habilidade oral. Além disso, pensam em exercer o magistério também nessa área. Acrescentando o fato que demonstram gosto pela língua-alvo, eles possuem o que eu consideraria como uma atmosfera propícia para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma pois, além de já apresentarem uma meta definida, manifestam gostar do que se propõem a fazer e desejam se tornar competentes na língua-alvo para assim poderem exercer o magistério na área.

Também foi constatado que, se um aluno está no Curso de Letras porque gosta de inglês e pensa em ser professor, ele precisa o quanto antes experienciar a vivência de exercer o magistério. Faz-se necessário que se estimule o aprendiz a buscar o que almeja, orientando-o nas diferentes formas pelas quais poderá atingir suas expectativas. Assim, embora eu própria tenha me referido aos participantes como “aprendizes de inglês” durante esta pesquisa, hoje penso que não devemos tratar nossos alunos de Letras apenas como tal, mas, sim, como “futuros professores”. Se essa expectativa do aluno não é preenchida, corre-se o risco de sério comprometimento na aprendizagem, como por exemplo, o desestímulo e/ou desistência do Curso.

A próxima questão abordada foi se os participantes, sob seu prisma, buscam desenvolver autonomia e o que de fato fazem para tentar alcançá-la:

- *Ele busca desenvolver autonomia? Quais os caminhos por ele percorridos na tentativa de alcançar esse objetivo?*

Para responder essa questão é necessário fazer referência ao que se considera autonomia. Neste trabalho foi possível constatar uma variedade de conceitos sobre autonomia, em especial, na aprendizagem de línguas. Dos mais gerais aos mais específicos, saliento o da relação de autonomia com *interdependência*. Penso ser essa uma idéia de suma importância nos dias de hoje, em que, além de iniciativa e criatividade para exercer uma atividade profissional de forma competente, é preciso também saber trabalhar em colaboração com outros e, acima de tudo, com responsabilidade. A idéia de que autonomia é simplesmente atuar na sociedade da forma que melhor convém para si, sem considerar as conseqüências sociais de nossos atos, é obsoleta.

No caso dos aprendizes em questão, todos admitem a importância de se buscar conhecimento além do que é determinado pelo professor ou instituição de ensino e para isso utilizam-se dos mais diferentes caminhos. Esses vão dos mais corriqueiros como uso de dicionário e exercícios de gramática, até os mais sofisticados que dependem da tecnologia como bate-papos na Internet e programas em TV a cabo. Entretanto, não parece que esses aprendizes tenham passado por uma reflexão mais profunda sobre a importância de autonomia na aprendizagem de línguas.

A reflexão que foi feita em conseqüência desta pesquisa já demonstrou algumas mudanças nas crenças e atitudes dos aprendizes. Creio que se a constante reflexão sobre a aprendizagem passasse a ser um hábito do aluno em formação, em especial daqueles que estão na área da educação, isso proporcionaria ainda mais e melhores resultados.

Retomando a questão dos conceitos, os participantes admitem em seu discurso a importância da autonomia na aprendizagem, porém, quando se analisa sua prática, o que se identifica, nem sempre é aquilo que pensamos ser uma busca autônoma de conhecimento. Provavelmente essa seja uma questão de referencial. Ou seja, para que se consiga verificar se o aprendiz desenvolve autonomia sob sua própria perspectiva é preciso descobrir como ele entende o tema.

Quando planejei a geração de dados para essa pesquisa, procurei não falar diretamente no termo “autonomia” com receio de que isso acabasse por induzir o discurso dos aprendizes. Assim, tentei indagá-los sobre seu papel na aprendizagem e a quem caberia a responsabilidade nos diferentes aspectos. Com base na análise dos depoimentos e comportamentos em diferentes cenários, penso ter conseguido co-construir uma visão o mais próxima possível de uma visão êmica sobre o que eles pensam ser seu papel em sua própria aprendizagem.

Respondendo se eles buscam então desenvolver autonomia, se considerarmos a delimitação imaginária (por exemplo, o fato de acreditarem que apenas fora da sala de aula é que possuem o poder de decisão sobre sua aprendizagem) do contexto de aprendizagem por eles determinada, os participantes procuram desenvolvê-la pelo menos fora de aula. Ou seja, onde pensam ter o poder de decisão. No entanto, se levarmos em conta que a aula também é contexto de aprendizagem, essa busca então é apenas parcial. Quando se pensa em um ambiente ideal favorável à autonomia do aprendiz, pensa-se em um espaço onde professor e alunos de fato reflitam e discutam sua parcela de responsabilidade. Essa parcela será de maior ou menor grau dependendo de uma série de fatores que variam desde, por exemplo, idade, amadurecimento, personalidade, cultura, nível de conhecimento do conteúdo, dentre outros. Portanto, além de uma questão de referencial, autonomia também pode ser mais ou menos desenvolvida em diferentes indivíduos, em graus distintos e em uma ou outra área do conhecimento.

Além dos caminhos percorridos pelos aprendizes na busca de seu conhecimento, analisei também que preferências eles possuem na forma de trabalhar:

- *Busca seu conhecimento sozinho, em par ou em grupo?*

Como já enfatizado algumas vezes neste trabalho, a questão de o aprendiz optar por não trabalhar sozinho, sob uma perspectiva sociointerativista da aprendizagem, não o impede de desenvolver autonomia.

Ao contrário, segundo Lantolf (2000), a mais importante concepção de Vygotsky é de que a mente humana é *mediada*. Em outras palavras o ser humano não age diretamente no mundo físico, mas utiliza *ferramentas e trabalho* para mudar o contexto no qual está inserido. Vygotsky (1978, 1986) ainda argumenta que usamos ferramentas simbólicas, ou sinais, para mediar relações com os outros e com nós mesmos e para então mudar a natureza dessas relações. Para fazer essa mediação usamos então essas ferramentas simbólicas, acima de tudo, a língua. No entanto, para estabelecermos relações com o mundo em que estamos não nos utilizamos apenas de ferramentas simbólicas. Dependendo da tarefa que temos que desempenhar, conforme sua complexidade e nosso nível de maturidade mental, podemos mediá-la por meio de ferramentas. Um exemplo mencionado por Wertsch (1998 apud Lantolf 2000) é que adultos normalmente precisam de papel e lápis para resolver multiplicações com três números (por exemplo, 245×987). Provavelmente, para resoluções aritméticas de números mais altos, será necessário o uso de uma calculadora.

Mais especificamente em relação à língua, inclusive na aprendizagem de segunda língua, Frawley e Lantolf (1985 apud Lantolf 2000) fizeram um estudo comparando o desempenho de aprendizes de nível intermediário e avançado. Segundo o estudo, falantes de nível mais avançado são capazes de controlar os meios de mediação permitidos pela língua-alvo, disponíveis em seu contexto cultural, orientando-se pela tarefa em si. Um bom usuário da língua tem a capacidade de controlar sua própria atividade psicológica e social por meio da linguagem, tanto para propósitos inter como intrapessoais. Assim, nas duas situações, os aprendizes percorrem estágios em que são guiados, primeiramente pelos objetivos do contexto, depois por outros indivíduos que compõem o contexto e, por último, conseguem controlar suas próprias atividades sociais e cognitivas. Desta forma, parece também acontecer com a aprendizagem de língua estrangeira.

Concebendo-se o clássico conceito vygotskyano de que a aprendizagem acontece primeiro no social e depois no individual (mesmo reconhecendo que o

individual também é parte do social), pode-se dizer que a preferência de alguns aprendizes em preferir o trabalho em par ou em grupo, ao invés do individual, é favorável ao desenvolvimento da autonomia.

O que procurei argumentar neste trabalho de pesquisa foi que é preciso verificar se os aprendizes têm esclarecidas as razões pelas quais optam por uma ou outra forma de trabalho. No caso desses participantes alguns apresentam critérios claros para sua preferência. Por exemplo, alguns deles argumentam que dependendo do tipo de trabalho é melhor a opção individual já que exige mais concentração, como é o caso da produção escrita. Outros ainda argumentam que o trabalho em par ou grupo favorece troca de informação entre os integrantes em que, em diferentes momentos, cada um oferece ao outro o que sabe mais, ou melhor. Chamo atenção para aquele caso em que os alunos optam por trabalhar com outros apenas para obter e não trocar informações. É claro que, qualquer que seja a interação, sempre alguma aprendizagem pode acontecer, mas ela só será de fato produtiva se, em algum momento, deixar de fazer parte somente do social e integrar-se ao individual. Caso contrário, o que acontece é apenas uma transmissão ou reprodução do conhecimento.

Portanto, defendo que, ao se ter como meta o aprendizado autônomo, essa é uma das questões que precisam ser trabalhadas junto aos aprendizes, de forma que, por meio de sua consciência metacognitiva, eles consigam desenvolver a capacidade de optar pela melhor forma de aprender, conforme as condições e restrições no caso em questão.

Ainda tentei nesta pesquisa observar se os participantes tinham a capacidade de detectar suas dificuldades e, mais importante ainda, se procuravam soluções para elas:

- *Consegue perceber suas dificuldades? Busca soluções para elas?*

Minha conclusão sobre essa questão é que os participantes aqui analisados conseguem perceber, pelo menos em parte, suas dificuldades.

Essas variam desde a dificuldade em desenvolver a habilidade oral, falta de tempo para se dedicar aos estudos, poucos recursos financeiros para buscar auxílio fora da Universidade, até a não adaptação à metodologia proposta pela professora. Um caso interessante foi o de OTÁVIO, que não demonstrou reconhecer suas dificuldades em lidar com exigências oriundas do sistema acadêmico. De qualquer forma, verifiquei que, uma vez reconhecendo seus entraves e refletindo sobre o assunto, os aprendizes são capazes de, por si sós, buscarem uma alternativa de solução. Penso que a oportunidade que os aprendizes tiveram, durante as reuniões de aconselhamento, de refletir sobre suas dificuldades, auxiliou a que também encontrassem as devidas soluções.

Esse fato nos leva a pensar que, para alguém ser autônomo, não precisa enfrentar sua caminhada de aprendizagem de forma solitária. Não quero afirmar que a aprendizagem não possa ocorrer desta forma, mas acredito que, de forma geral, a interação do aprendiz com outros indivíduos, não só para aquisição de conhecimento, mas também para compartilhar e refletir sobre suas crenças e atitudes na busca do conhecimento, é altamente produtiva. O papel do professor dedicado a essa causa pode ser fundamental na transformação de um aprendiz dependente e passivo em um participante mais ativo no processo ensino-aprendizagem e, portanto, mais autônomo.

Outra questão importante no desenvolvimento da autonomia examinada neste trabalho foi a auto-avaliação:

- *Qual a sua avaliação em relação à sua própria aprendizagem?*

Esse se mostrou um passo importante no desenvolvimento da autonomia dos participantes desta pesquisa. Os aprendizes foram capazes de fazer críticas ao seu próprio desempenho, assim como ao sistema educacional.

Advogo a idéia de que a questão da auto-avaliação, em especial, precisa tomar um espaço maior e mais consistente no ato pedagógico. É fato que alguns professores já o fazem, mas muitas vezes já ao final do processo, o que pouco ou nada contribui para o desenvolvimento do aluno. No caso dos aprendizes em questão, foram proporcionadas a eles pelo menos duas

oportunidades para refletirem sobre seu desempenho. Alguns se apresentaram mais motivados do que outros em relação à sua aprendizagem em língua inglesa, mas o fato é que foram capazes de fazer sua própria avaliação e, em alguns casos, a do sistema educacional, mais especificamente da metodologia empregada nas aulas.

Como observadora do processo constatei que uma série de conflitos poderiam ter sido contornados se as partes envolvidas tivessem mais oportunidades e preparo para uma negociação. A falta de diálogo entre professora e alunos se apresentou como fator de desencadeamento da não aprendizagem desejada neste caso. Tanto professores como alunos em geral precisam desenvolver o hábito de expressarem suas crenças e serem capazes de negociar aquilo que melhor lhes convêm, sempre levando em conta as constrações oriundas do contexto. Mais importante ainda precisam aprender a detectar quais dessas constrações podem ou valem à pena ser superadas.

Observei ainda uma insatisfação em muitos dos aprendizes quando avaliaram a sua competência lingüística. Esse fato se relaciona diretamente com a expectativa inicial que eles têm de “falar inglês perfeitamente” ao iniciar o Curso de Letras. Assim, aquele que já vem com uma competência razoável, como é o caso de OTÁVIO, não consegue encontrar sentido ou motivação para aprender mais. Por outro lado, aquele que vem sem essa competência para Universidade não consegue atingir a sua tão almejada competência. Essa é uma questão séria, resultado não só do que está acontecendo no Curso de Letras, mas de todo o sistema educacional, desde os bancos da escola fundamental.

Parece que nós (professores e pesquisadores da área de língua estrangeira) estamos em meio a uma crise sobre que direção tomar. Os aprendizes demandam alcançar uma competência lingüística que não estamos conseguindo auxiliá-los a atingir. Nem nossos argumentos têm sido fortes o suficiente para convencê-los de que não há metodologia pronta que “os faça aprender”; também não estamos preparados para propiciar um ambiente em que os aprendizes possam e achem que devam exercer seu direito de

aprender de forma responsável. Cabe, nessa linha de pensamento, lembrar algumas palavras de Almeida Filho (2001:28):

Vivemos numa época em que muitos professores de línguas enfrentam questões ainda anteriores à da abordagem e metodologia. É o caso da urgente demanda por uma competência lingüístico-comunicativa que força uma prática calcada no estudo de pontos gramaticais para serem 'passados' aos alunos já pouco convencidos de que obterão resultados palpáveis que justifiquem seu investimento no aprendizado. Nesse cenário incerto criticado fortemente por agentes especialistas não surpreende que muitos sonhem ser comunicativos e alguns poucos eleitos em ser críticos e já distanciados da abordagem comunicativa. A vanguarda do criticalismo deve radicalizar perigosamente a distância já apreciável entre o dizer (o que parece certo ou desejável) e o fazer (o que e como se sinta de fato). Entre muitos desafios é preciso ajudar os professores a compreender a qualidade do ensino pela (auto) observação.

Assim, apesar de não ser esse o objetivo principal desta pesquisa, os resultados que aqui apresentei parecem ser mais um indicativo de que as expectativas dos aprendizes não estão sendo atingidas. Essa é uma problemática de complexa solução, mas que precisa ser discutida na área com profundidade. Somente se encontrarão alternativas de soluções quando, como Almeida Filho argumenta, houver reflexão sobre nossa própria prática e suas implicações na aprendizagem de nossos alunos.

- *O aprendiz exerce autonomia quando as oportunidades assim são oferecidas pelo contexto de aprendizagem?*

Para analisar se o aprendiz de fato exerce autonomia é preciso ressaltar como a entendemos aqui, ou seja, a capacidade do indivíduo ser responsável por sua própria aprendizagem considerando o meio no qual está inserido. Com base nisso, é preciso levar em conta que autonomia só é possível se houver *vontade* e *habilidade* por parte do aprendiz em fazê-la, além das oportunidades e condições para assim exercê-la. Por sua vez, também é necessário considerar que a *vontade* de o aprendiz agir autonomamente está ligada a fatores como motivação e confiança, assim como *habilidade* está relacionada com o conhecimento e a capacidade. Littlewood (1997:82) é quem sugere essa idéia.

No que diz respeito ao ensino da língua, então, uma forma de definir

nossa tarefa é dizer que nós precisamos auxiliar nossos aprendizes a desenvolver motivação, confiança, conhecimento e habilidades que eles requerem para (a) comunicarem-se mais independentemente (b) aprenderem mais independentemente (c) (por extensão) ser mais independente como indivíduos.

Portanto, o que tento dizer aqui é que o aluno, para exercer sua autonomia, precisa não só querer, mas também saber como fazê-lo e ainda ter a segurança de que é capaz de desempenhar sua tarefa. Esse pensamento muda toda a concepção que, de maneira geral, predomina na educação, cuja função do professor e/ou da instituição educacional é entendida como a de fazer com que o aluno “aprenda o conteúdo” determinado ao invés de ensiná-lo a aprender. O “bom professor”, dentro dessa perspectiva, é via de regra o que consegue vencer os conteúdos programados e que faz com que seus alunos atinjam os objetivos pré-determinados. Infelizmente, em raras ocasiões se encontram situações em que, nos critérios de avaliação, estejam incluídos itens como: motivação, envolvimento com a aprendizagem, responsabilidade por suas tarefas, criatividade, capacidade de adaptar-se a novas situações, habilidade em aprender e produzir conhecimento em interações sociais e ainda aptidão para criticar e transformar sua própria realidade.

Essa linha de pensamento pode novamente ser relacionada com uma das teorias de Vygotsky (1987) sobre a natureza e comportamento humano – a teoria da atividade. O autor defende que o comportamento humano é resultado da integração das formas de mediação, social e culturalmente construídas, em atividade humana. Segundo Leontiev (1978), a teoria da atividade não é simplesmente completar uma tarefa, mas realizá-la motivado por uma necessidade biológica ou por uma necessidade culturalmente construída. Todavia, essas necessidades (motivações) somente são passíveis de ser realizadas por uma ação específica em que a meta está direcionada e é atingida sob determinadas condições espaciais e temporais, e ainda por meio de mediação adequada. Assim, para que uma atividade seja realizada, ela precisa compreender três níveis: da motivação, da ação e da condição. Transferindo essa linha de raciocínio para nossos aprendizes eles precisam, então *querer fazer, fazer e poder fazer*.

Levando-se em conta todos esses quesitos podemos então retomar a questão do exercício da autonomia. Novamente um dos fatores que influenciam é a questão do território do qual estamos nos referindo. A sala de aula se mostra como fator limitador do exercício da autonomia. A idéia de que o professor é o detentor do conhecimento faz com que o aprendiz se esquive de sua responsabilidade em tomar turnos durante a aula e, muitas vezes, de fazer valer sua voz. As poucas ocasiões em que os aprendizes tentam fazer suas vozes valerem, por sua inabilidade em fazê-lo e pela falta de preparo do professor em saber lidar com elas, acabam muitas vezes causando uma ruptura no processo de aprendizagem. Esse fato se justifica na medida em que, em um ambiente onde há mais de uma voz (no caso além daquela do professor) podem surgir conflitos gerados pela diferença de opiniões. O que deveria então ser um verdadeiro cenário de aprendizagem, onde os diferentes pontos de vista poderiam produzir novo conhecimento, termina exatamente no contrário – a impossibilidade da aprendizagem.

Especificamente sobre os três participantes analisados mais profundamente nesta pesquisa penso que ANTÔNIA, no que diz respeito à versão política de autonomia, foi a que se mostrou mais autônoma. Apesar de ser, dos três, a que apresenta maiores dificuldades em termos cognitivos, conseguiu, ao final do semestre, ser escutada e de uma certa forma possibilitar mudança no meio social em que estava inserida, no caso a sala de aula. Os dados demonstraram que, por meio de um processo difícil e lento, ANTÔNIA causou uma transformação no ato pedagógico, quando professora e alunos conseguiram negociar e chegar a um consenso sobre como a aula deveria ser conduzida.

Por outro lado, é bom salientar que ANTÔNIA estava, paralelamente às aulas, participando do que denominei de reuniões de aconselhamento. Nessas oportunidades, como já explicado anteriormente, ANTÔNIA refletia sobre suas crenças e atitudes na aprendizagem e demonstrou estar mudando algumas delas. Desta forma, acho que o processo de reflexão auxiliou a participante a exercer sua autonomia. Esse fato nos leva a afirmar que autonomia também é

uma questão de oportunidade. Além da vontade e habilidade para exercê-la é preciso espaço para que ela aconteça. Partindo-se do pressuposto que a aprendizagem em si é um processo autônomo, já que depende do indivíduo querer aprender, nossa tarefa como professor de línguas só pode então ser a de estimular esse processo e mostrar ao aluno como pode realizá-lo. Qualquer outra tentativa, além disso, é apenas presunção de nossa parte, como se pudéssemos entrar na mente dos aprendizes e fazê-los aprender.

A próxima questão tratada neste trabalho foi se os participantes aqui analisados são autônomos:

- *As características do participante, apresentadas por meio de dados gerados, apontam para um perfil de aprendiz autônomo segundo a teoria apresentada na literatura?*

Como já afirmado em capítulo anterior, dizer que alguém não é autônomo seria, no mínimo, uma incoerência. Afinal somos responsáveis pelo cumprimento de várias tarefas em nosso dia-a-dia, em que nosso aprendizado é constante, ocorrendo nas mais diferentes instâncias e níveis de profundidade. Quando passamos para a área de aprendizagem formal, no entanto, o que questionamos é até que ponto essa nossa habilidade natural em aprender autonomamente é estimulada e desenvolvida ou, ao contrário, reprimida. Não seria cauteloso generalizar uma questão como essa, mas eu arriscaria dizer que nossa escola não tem sido um ambiente favorável para o desenvolvimento da autonomia.

Para ilustrar essa declaração refiro-me aos exemplos aqui analisados em que temos alunos como ROBERTA e OTÁVIO, que já vêm da escola de ensino fundamental e médio com a idéia formada de que a aprendizagem deve ser conduzida pelo professor e não mostram disposição em transformar essa situação. Eles se propõem a buscar conhecimento fora do território de sala de aula e, mesmo assim, se houver estímulo e oportunidades para tal. Esse foi o caso de ROBERTA, por exemplo, que ao chegar à conclusão de que não estava adquirindo no Curso de Letras a experiência almejada no que se referia

ao exercício do magistério, buscou outra alternativa – a realização de um clube de inglês para crianças.

Além de os alunos trazerem uma crença bastante forte sobre seu papel na aprendizagem, está o fato de que quando há uma tentativa de transformação desse contexto, os obstáculos a serem enfrentados são vários. Esse foi o caso de ANTÔNIA, que se apercebeu dessa necessidade e teve que enfrentar conflitos com ela própria e com a professora, que tinha uma proposta de aprendizagem distinta da sua. Se o aprendiz não sente reciprocidade em suas tentativas, ele acaba muitas vezes por desistir de mudar a situação. Felizmente isso não foi o que aconteceu com ANTÔNIA, que declarou ter terminado o semestre satisfeita pelo ambiente de aprendizagem ter sido transformado e, mais importante do que isso, mais confiante de que seria capaz de superar suas dificuldades.

Mais uma vez é importante salientar que autonomia é uma questão de referencial e assim para julgarmos se um aluno é autônomo é preciso primeiro verificar que conceito de autonomia estamos adotando. Minha proposta é a de que a idéia de interdependência seja considerada e que, ao analisarmos se um aluno possui o perfil de um aluno autônomo ou não, sua capacidade de trabalhar em grupo e com responsabilidade sobre seu contexto seja levada em conta. No que tange aos participantes desta pesquisa, tanto ANTÔNIA como ROBERTA, apesar de algumas dificuldades, conseguem compartilhar seu conhecimento e aprender em um ambiente social. Já OTÁVIO enfrentou maiores obstáculos principalmente por não conseguir se adaptar às demandas de sua vida acadêmica. Suas atitudes acabaram por rotulá-lo como um “mau aluno”, apesar de seu conhecimento lingüístico ser superior ao de seus colegas. Todavia, é importante salientar que OTÁVIO demonstrou ser colaborativo com os colegas fora do contexto de aula. Outra vez a questão da demarcação do território da sala de aula é evidente.

Em relação à segunda parte das questões que norteiam minha tese – o papel do sistema educacional, perguntei o seguinte:

- *É possível que o sistema educacional auxilie o aprendiz a tornar-se mais autônomo? Como? Em outras palavras, é viável um aluno mudar suas crenças e atitudes em relação à sua aprendizagem por meio de apoio fornecido pelo professor ou pela instituição de ensino na qual está inserido?*

No caso de um curso universitário, como é o de Letras, é importante que os professores tenham em mente as metas de seus aprendizes e, principalmente, se essas condizem com aquelas que são passíveis de serem atingidas no Curso. Um Centro de Aprendizagem Autônoma que tenha como um dos objetivos propiciar a reflexão sobre o processo e sobre metas de ensino-aprendizagem do aluno pode ter um papel fundamental nesse processo, e, quanto antes puder ser instigada nos aprendizes essa reflexão sobre suas metas, crenças e atitudes na aprendizagem, melhor.

O papel do professor e da instituição é de significativa relevância. Alguns aprendizes precisarão de mais apoio do que outros e, principalmente, cada um precisará de uma orientação diferente. Um Centro como o CAAL pode ser um espaço alternativo para essa prática. Um espaço onde aprendizes e profissionais mais experientes possam trocar idéias sobre as diferentes formas de aprendizagem, refletindo sobre crenças e atitudes e como essas podem afetar o desenvolvimento da busca pelo conhecimento de forma mais ou menos autônoma.

No que diz respeito ao trabalho sozinho, em par ou em grupo, é também papel do sistema educacional orientar o aluno no sentido de descobrir suas preferências em termos de aprendizagem, e ainda fomentar a conscientização dos critérios que ele adota para optar por uma forma em detrimento de outra. O mesmo vale dizer para os diferentes métodos e técnicas de que se pode utilizar para a busca do conhecimento.

Foi possível detectar, por meio desta pesquisa, que essa reflexão junto aos aprendizes é viável e produtiva, podendo facilitar a aprendizagem e ser um canal de comunicação importante entre instituição, professores e alunos.

Como todo estudo, este possui suas limitações, algumas por razões de espaço, outras por questões metodológicas e procedimentais que ocorreram durante a geração e análise de dados. Uma delas, que quero salientar, diz respeito a um dos objetivos iniciais da pesquisa.

Ao iniciar a pesquisar na área de autonomia na aprendizagem de línguas, eu tinha em mente a forte crença de que o auto-acesso por si só poderia levar ao desenvolvimento da autonomia. Essa é uma crença, no mínimo, ingênua que pode nos levar a grandes desapontamentos principalmente depois de um grande investimento e esforço em termos de tempo e recursos alocados, por exemplo, para a montagem de um centro de auto-acesso.

Hoje penso, que talvez ao planejar esta pesquisa, apesar de na época já ter a idéia de que era preciso algo mais do que simplesmente disponibilizar, de forma organizada, materiais de auto-acesso aos aprendizes para que se tornassem autônomos²⁶, ainda não tinha a certeza de que podia deixar o trabalho desenvolvido pelo aprendiz no CAAL em um plano secundário. Assim, a equipe do Centro dedicou-se à elaboração de atividades em “pacotes” e, mais tarde, ao auxílio e orientação para o desenvolvimento de projetos autônomos para cada um dos usuários. Com o passar do tempo, dei-me conta que o que era realmente importante é o processo de reflexão pelo qual os participantes estavam passando e acabei, quase que de forma inconsciente, enfatizando muito mais nossos encontros do que as atividades ou projetos que os aprendizes estavam desenvolvendo na época.

Não quero dizer com isso que, ao desenvolver o aprendizado autônomo, não devemos ter uma meta concreta para o aluno atingir depois de um determinado tempo. Ao contrário, defendi durante este trabalho que a definição de metas e caminhos a serem tomados são alguns dos passos importantes para a autonomia. No entanto, penso que acabei por deixar de lado, quase que

²⁶ Essas e outras dificuldades sobre a implementação e desenvolvimento do CAAL podem ser encontradas em Nicolaidis & Fernandes, 2001.

completamente, a geração de dados no que diz respeito ao acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos. Penso que se hoje começasse esta pesquisa, tentaria chegar a um maior equilíbrio e dar mais ênfase também ao acompanhamento do desenrolar das atividades dos aprendizes no Centro. Desta forma, deixo aqui a sugestão que, em estudos futuros sobre o tema, o registro sobre esse aspecto seja também focalizado. Uma idéia que poderia ser seguida, por exemplo, seria acompanhar os aprendizes enquanto desenvolvem suas atividades fora da sala de aula, como aquelas no Centro. Analisar suas atitudes no início, durante e ao final de um determinado período em que os aprendizes tenham a oportunidade de refletir sobre seu papel na aprendizagem e relacionar essa análise com o fato de tornarem-se ou não autônomos, pode clarear de forma mais concreta que atitudes refletem o perfil de um aprendiz capaz de responsabilizar-se por sua aprendizagem.

Outra limitação deste estudo é a falta de um maior aprofundamento no que diz respeito a quais, de fato, são as oportunidades para exercer autonomia. Talvez uma pesquisa-ação, onde o professor se proponha a proporcionar aos seus alunos um papel mais ativo em sua aprendizagem, seja de grande valia no sentido de auxiliar no esclarecimento de alguns caminhos que possam estimular a autonomia. Esse, por sinal, era um de meus objetivos iniciais; no entanto, em meu relacionamento desenvolvido com a professora dos participantes, não surgiram oportunidades para que isso acontecesse. Ou seja, não senti abertura para sugerir atividades, que talvez pudessem facilitar o processo, nem achei que era meu papel fazê-lo.

Penso ainda que um estudo que analisasse a autonomia do ponto de vista do professor seria de muita contribuição para essa área de pesquisa. O professor, com certeza, tem sob sua perspectiva, condições de justificar as razões pelas quais a autonomia do aprendiz não se revela em algumas ocasiões. Além do mais, muitas vezes o professor provavelmente não dá mais autonomia aos seus alunos, por ele próprio não ter poder para tal (por exemplo, por restrições advindas da instituição educacional a qual está ligado). Este trabalho limitou-se a, basicamente, analisar a perspectiva dos participantes.

Uma pesquisa com o foco no professor provavelmente esclareceria mais maneiras de oferecer oportunidades em que os aprendizes possam exercer sua autonomia.

Apesar do grande número de estudos sobre estratégias de aprendizagem, ainda faz-se necessária a realização de pesquisa sobre de que formas práticas pode se dar a autonomia. É fato que procurei mostrar que a reflexão é um processo fundamental, no entanto, a relação entre atividades práticas e o desenvolvimento do aprendiz autônomo ainda exige aprofundamento. Defendo a idéia de que aquela atividade que consiga de alguma forma envolver o aluno, responsabilizando-o, mesmo que em parte, por seu planejamento, implementação e avaliação pode surtir efeitos em termos de aprendizado autônomo. Digo isso baseada, por exemplo, em minhas observações no centro de auto-acesso da Polytechnic Hong Kong University, em que constatei a diversidade de programas oferecidos aos aprendizes de línguas. Programas estes que primavam principalmente por estimular os aprendizes a detectarem suas necessidades, dificuldades e preferências e assim auxiliarem no caminho a ser trilhado. Atividades extracurriculares como teatro, discussão sobre filmes e clubes de conversação também penso que são de extrema valia, não só para o desenvolvimento da competência lingüística em si (quando assim for o objetivo), como para o desenvolvimento pleno do aprendiz como responsável por sua aprendizagem e pelo contexto no qual está inserido. Atividades como essas dão oportunidade para que o aprendiz faça diferença em seu meio, o que penso afinal ser um das metas de maior importância na educação.

Por último, ainda sugiro trabalhos que despontem no sentido de comparar o discurso e a prática de futuros professores. É preciso que se dediquem algumas análises do quanto o discurso adotado por esses aprendizes em formação é aplicado em sua práxis pedagógica e, assim, ainda estarmos em tempo de interferir para colaborar em sua reflexão não só sobre sua própria aprendizagem, mas também na de seus aprendizes.

Depois de trabalhar há quase cinco anos com o tema autonomia e, mais intensamente, nos últimos três, dou-me conta da complexidade da questão, tanto no aspecto teórico como prático. Partindo-se das diferentes concepções apresentadas na literatura, apesar de não necessariamente se contraporem, é preciso que se examine cada uma delas e se verifique qual a que melhor se adapta ao nosso contexto cultural. A mais clássica das concepções, “a habilidade de encarregar-se por sua própria aprendizagem” (Holec, 1991), se levada a cabo, implicaria uma situação em que o indivíduo fosse totalmente livre para o planejamento, execução e avaliação da aprendizagem. Uma situação como essa, em que o aprendiz é totalmente responsável por sua busca de conhecimento, não pode ser considerada utópica. Afinal, como já aqui argumentado, todos os dias e em todos os momentos adquirimos novos conhecimentos e somos responsáveis por todo o processo de aquisição. No entanto, a aprendizagem também se dá, em grande parte, em ambientes formais como a sala de aula, por exemplo, cujos contextos são ricos em insumos, crenças, atitudes, restrições e possibilidades. Auxiliar o aprendiz a lidar com todos esses fatores, nesse caso, é papel do professor e de todo o sistema educacional.

De forma geral, principalmente no cenário nacional, embora haja alguns estudos na área, posso afirmar que nossa caminhada ainda é longa. Se em 1993, a autonomia no ensino de línguas estrangeiras foi tema do XII ENPULI (Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa – Porto Alegre/RS, 1993) e recentemente do FILE II (Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras – Pelotas/RS, 2002), sou testemunha de que ainda pouco avançamos.

Muitos educadores falam em autonomia e concordam sobre sua relevância, no entanto poucos de fato refletiram sobre as reais implicações, principalmente políticas, de uma aprendizagem autônoma. Dentro da visão política de autonomia proposta por Benson (1997), toda e qualquer opção que se faça no ensino acaba por ter implicações políticas. Em termos práticos, os que tentam sua implementação, tanto professores como aprendizes, muitas

vezes estão restringidos por um sistema educacional que pouco favorece o desenvolvimento da autonomia do aluno. Ainda há o fator econômico, que em um país como o nosso, com poucos recursos para a educação, impede que se adquira tecnologia, desde a aquisição de software e hardware especializados até investimento em pessoal que se dedique ao delineamento de caminhos para a implementação da aprendizagem autônoma.

Urge que se proporcionem mais discussões na área da educação, em especial, na do ensino de línguas, sobre as melhores formas de se fomentar a autonomia do aprendiz, sem que, no entanto, se firmem princípios peculiares ao nosso contexto cultural, o que fatalmente resultaria no fracasso da aprendizagem autônoma. Ainda serão necessários alguns anos de estudos, tanto no cenário internacional como no nacional, para que se tracem e se experimentem diferentes caminhos no sentido de desenvolver a autonomia do aprendiz. Enfatizo mais uma vez que, para que isso aconteça, professores, aprendizes e todos aqueles envolvidos em educação devem estar dispostos a repensar sua responsabilidade sobre a aprendizagem.

Como Dickinson (1994) afirma, autonomia não é sinônimo de liberdade total, seja qual for o contexto a que estivermos nos referindo, educacional ou não, e não é possível que se aja apenas de acordo com nossos interesses. Há toda uma estrutura social que impõe regras e restrições de maneira que a sociedade²⁷ possa auto-organizar-se. Isso não quer dizer que devemos estimular nossos aprendizes apenas a se adaptarem a essas construções, é preciso também que se motive neles a constante reflexão crítica sobre suas crenças e atitudes e sobre a maneira pela qual elas afetam sua aprendizagem e ainda como eles podem modificar seu meio. A conscientização do aprendiz de que ele também é um modificador do seu meio social é fundamental, e pode acontecer com o auxílio do sistema educacional. Todavia, esse processo de

²⁷ Sociedade a qual me refiro aqui é um grupo específico de pessoas que optam por viver sob regras comuns, no caso, o sistema educacional (professores, alunos, elaboradores de política educacional etc).

reflexão precisa ser profundo e constante, sendo necessário tempo para que se desenvolva.

Mais importante do que isso, como Crabbe (1993) prega, o indivíduo precisa ser livre para fazer suas próprias escolhas. Cabe à sociedade proporcionar aos seus integrantes a oportunidade para que cada um, de acordo com suas peculiaridades, busque o conhecimento da melhor maneira que lhe convier, dentro das possibilidades que o contexto oferece e sempre com a chance de poder extrapolá-las, todavia sem o prejuízo do próximo, de modo a poder atingir suas metas para uma vida mais feliz.

Para encerrar, cito Freire (1996:66-67)

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. ...Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

7 BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, José C. P. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora?
In: *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n. 1, 15-29,2001.

AUERBACH, Elza. R. Creating participatory learning communities: Paradoxes and possibilities. In: HALL, J. K., EGGINGTON, W. G. (Orgs). *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. p. 143-164.

BARCELOS, Ana Maria F. Metodologia de Pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Vol. 1 – nº 1. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001.

BENSON, Phil. Concepts of autonomy in language learning. In: PEMBERTON, R. et alli. *Taking Control – Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.

BENSON, Phil. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.

BENSON, Phil. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Malaysia: Pearson Education Limited, 2001.

BENSON, Phil & NUNAN, David. *What Hong Kong University Students Know about English and Learning English*. English Centre Monograph No.3. University of Hong Kong: English Centre, 2003.

_____. Autonomy and communication. In: BENSON, Phil & TOOGOOD, Sara (Eds.). *Learner Autonomy – Challenges to Research and Practice*. Dublin: Authentik, 2002.

BENSON, Phil. & LOR, W. Making Sense of Autonomous Language Learning: Conceptions of Learning and Readiness for Autonomy. *English Centre Monograph*, # 2. Hong Kong: University of Hong Kong, 1998.

BENSON, Phil & TOOGOOD, Sara (Eds.). *Learner Autonomy – Challenges to Research and Practice*. Dublin: Authentik, 2002.

BOUD, David. (ed.). Moving towards autonomy. In: D. Boud (ed.) *Developing Student Autonomy in Learning*. Second Edition. London: Kogan Page, 1988.

BRAGA, Denise. Self-Tutoring Processes: The Role of Subjective Factors in Readiness for Autonomous Learning of Foreign-Language Reading. In: *The Specialist*. vol. 20, nº 1. São Paulo: Educ, 1999.

BRUNER, Jeremy. The Role of Dialogue in Language Acquisition. In: SINCLAIR, A.; JAVELLA, R. & LEVELT, W. (Ed.). *The Child's Conception of Language*. New York: Springer, Verlag, 1978.

CANDLIN, Christopher. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (org.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.

CELANI, Maria Antonieta. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou Profissão. In: LEFFA, V. (org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras – Construindo a profissão*. ALAB: Educat, Pelotas, 2001.

COTTERALL, Sara & CRABBE, David. (Eds.) Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change. In: *Bayreuth Contributions to Glottodidactics*. Vol.8. Frankfurt: Peter Lang, 1999.

COX, Maria Inês P. & ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. In: *TESOL QUATERLY* Vol. 33, # 3, Autumn 1999.

O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). In: *Revista de Linguagem e Ensino*. Vol. 4 número 1 Jan./2001. Pelotas: Educat, 2001

CRABBE, David. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. In: *System* Vol. 21 No 4. Great Britain: Pergamon Press, 1993.

DICKINSON, Leslie. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

_____. Learner Autonomy - Learner training for language learning. Dublin: Authentik, 1992.

_____. Towards Autonomy: the Integration of Learner-controlled Strategies into the Teaching Event. In: LEFFA, V. (org.) *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre, UFRGS: 1994.

DURANTI, Alessandro. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Encyclopædia Britannica Premium Service. In: *Encyclopædia Britannica*. <<http://www.britannica.com/>> (Acessado em 31/08/2003).

ERICKSON, Frederick. Culture in Society and in Educational Practices. In: BANKS, James & BANKS, Cherry A. *Multicultural Education – Issues and Perspectives*. Boston: University of Washington, 1997.

FERNANDES, Vera. A Busca da Autonomia na Aprendizagem de LE: a Experiência do Ensino Concentrado na UCPel - dissertação de mestrado. Pelotas: UCPel, 1996.

FLAVELL, Jean. H. *Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental enquiry*. American Psychologist, 1979.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIED-BOOTH, Diana I. *Project Work*. New York: Oxford University Press, 1986.

GARDNER, David & MILLER, Lindsey. *Establishing Self-Access: from Theory*

to Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GOODWIN, Charles & DURANTI, Alessandro. *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

HAINES, Simon. *Projects for the EFL classroom*. Edinburgh: Thomas Nelson and Sons Ltd., 1989.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque. *Novo Aurélio - O dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1999.

HOLEC, Henri. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

HURD, Stella. Autonomy at any Price? Issues and Concerns from a British HE Perspective. In: *Foreign Language Annals*, 31, No. 2, 1998.

KENNY, Brian. For More Autonomy. In: *System* Vol. 24 No 4. Great Britain. Pergamon: 1993.

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LANTOLF, James P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEI de DIRETRIZES e BASES 9.394 de 20.12.1996. www.mec.gov.br - PARECER CNE/CES 492/2001 – homologado em 4/7/2001 e publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, p. 29.

LEONTIEV, Alexis. N. *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1978.

LITTLE, David. Learner autonomy – Definitions, issues and problems. Dublin: Authentik, 1999.

LITTLEWOOD, William. “Autonomy”: An Anatomy and a Framework. In:

System. Vol. 24 No 4. Great Britain, 1996.

MILLER, Lindsay. *Self-access Centres in S.E. Asia*. Research Report No.11, City Polytechnic of Hong Kong, 1992.

MORRISON, Bruce (Ed.). *Experiments and Evaluation in Self-Access Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong Polytechnic University, 1999.

MENEZES, Lynn Mário & GRIGOLETTO, Marisa. Towards Autonomy in Teacher Education: Bridging the Gap between the University and the Secondary State School. In: LEFFA, Vilson. (org.) *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

NICOLAIDES, Christine. Autonomy in Future Language Teachers. Trabalho apresentado no XVIII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, UFSC- Florianópolis, SC – Brasil (2003) e no XIII World Congress of Applied Linguistics – AILA – Singapore (2002).

NICOLAIDES, Christine & FERNANDES, Vera. The Establishment of a language self-access center: a retrospective. In: Fortkamp, Mailce & Xavier, Rosely. *EFL Teaching and Learning in Brazil: Theory & Practice*. Florianópolis, SC: Ed. Insular, 2001.

_____. Crenças e Atitudes que Marcam o Desenvolvimento de Autonomia no Aprendizado de LE. In: *The Specialist*. São Paulo: Educ, 2002.

_____ & GREEN, Christopher. English educational context in Hong Kong: an outsider's perspective towards autonomous language learning. In: *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*. (in print)

OXFORD, Rebecca. *Language Learning Strategies – what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

OXFORD, Rebecca & BURRY-STOCK, J. A. Assess the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory

for language learning (SILL). In: *System* Vol. 23 No 1. Great Britain. 1995.

PAIVA, Maria da Graça & FREITAS, Sílvia. Vygotsky, Second Language Acquisition and Learner Autonomy: some Preliminary Considerations. In: LEFFA, Vilson. (org.) *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PEMBERTON, Richard et alli. *Taking Control – Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996

PENNYCOOK, Allastair. Cultural Alternatives and Autonomy. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.

RILEY, Philip. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.

RUBIN, Joan. Promoting Increased Learner Self-Management in Language Learning. (unpublished)

_____. Language learner self-management. In: *Journal of Asian Pacific Communication*, 25-37. John Benjamins Publishing Company, 2001.

SCHARLE, Ágota & SZABÓ, Anita. *Learner Autonomy – A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

TOOGOOD, Sara & PEMBERTON, Richard. Integrating self-access language learning into the curriculum: a case study. In: BENSON, Phil & TOOGOOD, Sara (Eds.). *Learner Autonomy – Challenges to Research and Practice*. Dublin: Authentik, 2002.

VIEIRA, Flávia. *Autonomia na Aprendizagem de Língua Estrangeira - uma*

Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar - tese de Doutorado. Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

_____. *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 1. Thinking and Speaking*. New York, N.Y.: Plennun Press, 1987.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WENDEN, Anita. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice-Hall, 1991.

8 ANEXOS

8.1 Questionários sobre experiências passadas²⁸

Por favor leia as questões cuidadosamente e responda tantas quantas você puder.

O seu último professor de línguas sempre explicava cada item para você?
sempre muitas vezes algumas vezes nunca

Você tinha que deduzir regras/significado por sua conta nas aulas de língua?
sempre muitas vezes algumas vezes nunca

O seu último professor de línguas pedia-lhe para trabalhar em pares ou em grupo?
sempre muitas vezes algumas vezes nunca

O seu último professor de língua ficava na frente da classe quando estava ensinando?
sempre muitas vezes algumas vezes nunca

O seu último professor de línguas falava na língua-alvo a maior parte do tempo?
sempre muitas vezes algumas vezes nunca

Você alguma vez falava/escrevia sobre si nas aulas de inglês ou como tema?
sempre muitas vezes algumas vezes nunca

Você recebeu uma tarefa extra ou uma nota ruim por não ter feito o tema?
sempre muitas vezes algumas vezes nunca

Você alguma vez corrigiu ou fez anotações no trabalho de outro aluno?
sempre muitas vezes algumas vezes nunca

O seu professor alguma vez pediu sua opinião sobre o que você fez na aula ou como você gostaria de aprender?
sempre muitas vezes algumas vezes nunca

Você freqüentemente usava outros materiais nas aulas (ao invés de apenas o livro didático)?
sempre muitas vezes algumas vezes nunca

O que você particularmente gostava ou não sobre a maneira pela qual você era ensinado?

.....
.....
.....

(adaptado por Scharle & Szabó 2000:17 de Wright 1987:134)

²⁸ Os testes aqui apresentados são traduzidos pela autora desta pesquisa.

8.2 Estilos de aprendizagem

Para cada um dos tipos escolha 0, 1, 2 ou 3 nos parênteses para mostrar como você aprende:
 0 = não 1= ocasionalmente 2= geralmente 3= sim

Tipo 1

Eu gosto de aprender assistindo e ouvindo falantes nativos	()
Eu gosto de aprender falando com amigos em inglês	()
Em casa, eu gosto de aprender assistindo a TV e/ou vídeos em inglês	()
Eu gosto de aprender usando inglês fora da aula	()
Eu gosto de aprender palavras em inglês	()
Eu gosto de aprender conversando	()
Total	()

Tipo 2

Eu gosto que o professor explique tudo para nós	()
Eu quero escrever tudo no meu caderno	()
Eu gosto de ter meu próprio livro	()
Na aula, eu gosto de aprender lendo	()
Eu gosto de estudar gramática	()
Eu gosto de aprender palavras de inglês vendo-as	()
Total	()

Tipo 3

Na aula, eu gosto de aprender utilizando jogos	()
Na aula, eu gosto de aprender olhando figuras, filmes e vídeos	()
Eu gosto de aprender inglês falando com um parceiro	()
Em casa, eu gosto de aprender usando fitas de áudio	()
Em aula, eu gosto de ouvir e usar fitas de áudio	()
Eu gosto de sair com os colegas e praticar inglês	()
Total	()

Tipo 4

Eu gosto de estudar gramática	()
Em casa, eu gosto de aprender estudando em livros de inglês	()
Eu gosto de estudar inglês sozinho	()
Eu gosto quando o professor me deixa achar meus erros	()
Eu gosto quando o professor nos dá problemas para solucionar	()
Em casa, eu gosto de aprender lendo jornais	()
Total	()

Some sua pontuação para cada seção e coloque o resultado no **total**. O total mais alto mostra que tipo de aprendiz você é.

Olhe as descrições abaixo:

Tipo 1: Se você tem uma alta pontuação nessa seção, você é provavelmente um bom comunicador. Você gosta de interagir com pessoas usando o inglês que você aprendeu de forma natural.

Tipo 2: Se você tem uma alta pontuação, você provavelmente gosta de aprender inglês em aula. Você gosta que o professor o conduza por meio da aprendizagem de língua.

Tipo 3: Se você tem uma alta pontuação nessa seção, você provavelmente gosta de aprender inglês por exemplos. Você gosta de aprender com outras pessoas e você vê o aprendizado de uma língua como diversão.

Tipo 4: Se você tem uma alta pontuação nessa seção, você provavelmente gosta de aprender inglês estudando detalhes. Você gosta de trabalhar sozinho e descobrir como usar a língua por você próprio.

- Você pode achar que não se encaixa perfeitamente em nenhuma das categorias acima. Se isso acontecer, escreva as afirmações que são mais verdadeiras para você e então tente escrever uma auto-descrição como um aprendiz de língua.
- Olhe para os itens que você zerou. Pode explicar por que você não gosta de fazer essas atividades?
- O que você faria no lugar dessas atividades? Discuta seus pensamentos com outros membros do grupo, seu professor ou conselheiro.

de NUNAN, D. 1996. *What's my style?*

8.3 Inventário de estratégias para aprendizado de línguas (SILL)

Versão 7.0. R. Oxford, 1989

Leia cada afirmação. Na folha de respostas, escreva 1, 2, 3, 4 ou 5, conforme a afirmação seja:

1. nunca ou quase nunca
2. poucas vezes
3. algumas vezes
4. muitas vezes
5. sempre ou quase sempre

Nunca ou quase nunca significa que a afirmação é muito raramente verdadeira para você. *Poucas vezes* significa que a afirmação é verdadeira menos da metade do tempo. *Algumas vezes* significa que a afirmação é verdadeira para você cerca de metade do tempo. *Muitas vezes* significa que a afirmação é verdadeira para você mais da metade do tempo. *Sempre ou quase sempre* significa que a afirmação é verdadeira para você quase sempre. Responda em termos de como a afirmação o descreve. Não como você pensa que deveria ser ou o que outras pessoas fazem. Não há respostas certas ou erradas. Trabalhe tão rápido quanto possa sem ser descuidado. Deverá levar cerca de 30 minutos. Se tiver alguma pergunta, diga imediatamente ao professor.

Parte A

1. Penso em relações entre o que já sei e novas coisas que aprendo em inglês.
2. Para lembrar as palavras novas uso-as em inglês.
3. Para lembrar uma palavra nova em inglês conecto seu som a uma imagem ou gravura.
4. Para lembrar uma palavra nova em inglês faço uma imagem mental de uma situação na qual a palavra poderia ser usada.
5. Para lembrar novas palavras em inglês uso rimas.
6. Para lembrar novas palavras em inglês uso *flashcards* (cartões com desenhos).
7. Interpreto as palavras novas em inglês por meio de expressão corporal.
8. Reviso as lições em inglês freqüentemente.
9. Lembro novas palavras ou frases recordando sua localização na página, no quadro ou onde a vi.

Parte B

10. Digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes.
11. Tento falar como um falante nativo.
12. Pratico os sons do inglês.
13. Uso as palavras em inglês que conheço em contextos diferentes.
14. Começo conversas em inglês.
15. Vejo shows na televisão em inglês ou assisto a filmes falados em inglês.
16. Leio em inglês por prazer.
17. Escrevo bilhetes, mensagens, cartas ou relatórios em inglês.
18. Primeiro leio o texto 'por cima', depois volto atrás e leio com cuidado.
19. Procuro palavras em português que sejam semelhantes às novas palavras em inglês.
20. Tento estabelecer relações entre os diferentes aspectos da língua inglesa.
21. Encontro o sentido de uma palavra em inglês dividindo-a em partes que já compreendo.
22. Tento não traduzir palavra por palavra.
23. Faço resumos de informações que ouço ou leio em inglês.

Parte C

24. Tento adivinhar/inferir o significado do que não conheço em inglês.
25. Uso gestos quando não consigo pensar em uma palavra durante uma conversa.
26. Invento palavras novas quando não sei as certas.
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa vai dizer a seguir.
29. Se não consigo pensar em uma palavra, uso outra que signifique a mesma coisa.

Parte D

30. Tento usar inglês sempre que posso.
31. Percebo meus erros e uso essas informações para me ajudar a melhorar.
32. Presto atenção quando alguém está falando.
33. Tento descobrir como ser um melhor aprendiz.
34. Planejo meu horário de modo a ter tempo para estudar inglês.
35. Procuro pessoas com as quais possa falar.
36. Procuro oportunidades para ler tanto quanto possível.
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades.
38. Penso sobre meu progresso no aprendizado de inglês.

Parte E

39. Tento relaxar sempre que sinto medo em usar o inglês.
40. Eu me arrisco a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.
41. Recomenso-me quando tenho bom desempenho em inglês.
42. Percebo quando estou tenso (a) ou nervoso (a) quando estou estudando ou usando o inglês.
43. Escrevo o que sinto sobre meu aprendizado de inglês em um diário.
44. Falo com alguém sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.

Parte F

45. Se não entendo algo que foi dito, peço que a outra pessoa fale devagar ou diga de novo.
46. Peço aos outros para me corrigirem quando falo inglês.
47. Pratico meu inglês com outros alunos.
48. Peço ajuda a falantes nativos de inglês.
49. Faço perguntas e esclareço dúvidas com minha professora ou meus colegas em inglês.
50. Tento aprender sobre a cultura dos povos que falam inglês.

Perfil de resultados

Você receberá este Perfil depois de ter completado a folha de respostas. O Perfil lhe mostrará seus resultados no SILL. Estes resultados lhe dirão os tipos de estratégias que você usa ao aprender a língua estrangeira. Não há respostas certas ou erradas.

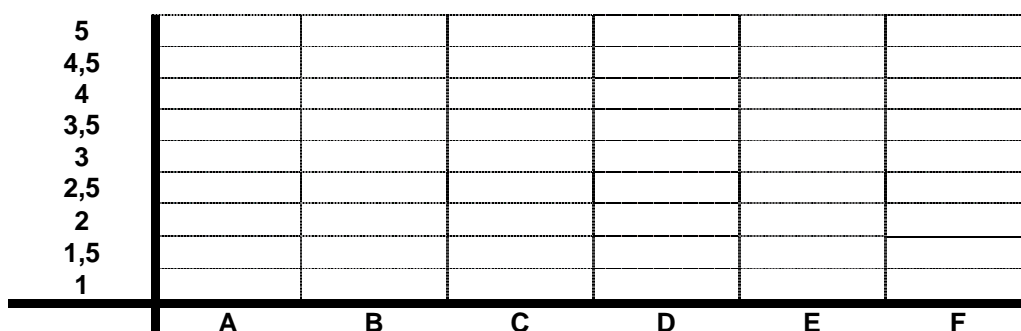
Para completar o perfil, transfira suas médias em cada parte do SILL para o espaço correspondente bem como sua média geral.

	Estratégias usadas	Sua média nesta parte
A	Lembrar mais efetivamente	_____
B	Usar todos os seus processos mentais	_____
C	Compensar conhecimento que falta	_____
D	Organizar e avaliar seu conhecimento	_____
E	Gerenciar suas emoções	_____
F	Aprender com outros	_____
Sua média geral		_____

Chave para entender suas médias

Alta	Sempre ou quase sempre usada	4,5 a 5,0
	Muitas vezes usada	3,5 a 4,4
Média	Algumas vezes usada	2,5 a 3,4
Baixa	Poucas vezes usada	1,5 a 2,4
	Nunca ou Quase nunca usada	1,0 a 1,4

Coloque suas médias em gráfico aqui



O que estas médias significam para você

A média geral diz com que freqüência você usa estratégias para aprender a língua estrangeira. As médias parciais, que grupos de estratégias você usa mais. O melhor uso de estratégias depende de sua idade, personalidade e propósito para aprender. Se você obteve média baixa em uma ou mais partes do teste, pode haver alguma nova estratégia nesse grupo que você queira usar.

8.4 Roteiro para as entrevistas nas reuniões de aconselhamento

Primeira reunião (agosto de 2001)

1. Foram feitas as seguintes perguntas:
 - *Qual o teu objetivo ao optar pelo Curso de Letras? Qual a tua meta principal até o final do curso?*
 - *O que tu fazes para alcançar tua meta no Curso?*
 - *Por que inglês?*
2. Orientação do projeto diferenciado ou pacotes a serem desenvolvidos durante o semestre.
3. Aplicação do questionário sobre *experiências passadas*, cuja exibição e comentários serão feitos posteriormente.

Segunda reunião (agosto de 2001)

1. Baseada nas respostas obtidas na reunião anterior, acrescidas dos resultados do questionário sobre experiências passadas, fiz as seguintes perguntas:
 - *Quem deve decidir/liderar sobre:*
 - *o que deve ser aprendido/ensinado;*
 - *a profundidade com o qual um assunto deve ser ensinado/aprendido;*
 - *de que forma o conteúdo deve ser estudado/desenvolvido/fixado (técnica a ser utilizada; individual ou em grupo; exercício/texto/livro/vídeo/fita etc;)*
 - *o tempo que deve ser gasto para cada um dos conteúdos:*
 - *em aula*
 - *em casa*
 - *a forma que o conteúdo previsto deve ser avaliado*

(nota/conceito; prova ou não; quantidade do conteúdo em cada avaliação; uma ou várias avaliações; o que valerá nota ou não; tipo de avaliação – dissertativa, múltipla escolha etc)

- *Como você acha que esses pensamentos/attitudes podem colaborar para sua aprendizagem?*

2. Orientação do projeto diferenciado ou pacotes a serem desenvolvidos durante o semestre.

Terceira reunião (setembro de 2001)

1. Foram feitas as seguintes perguntas:

- *Ao buscar teus objetivos no Curso, como fazes? De forma individual, em par ou em um grupo maior? Em que situações? Por quê?*

- *Tu achas que na aula de língua inglesa há chance de tomares decisões sobre a tua aprendizagem? Planejamento, execução e avaliação? Em caso positivo, o que acontece? Podes dar exemplos concretos?*

2. Orientação do projeto diferenciado ou pacotes a serem desenvolvidos durante o semestre.

3. Aplicação do questionário sobre estilos de aprendizagem, apresentado e comentado posteriormente.

Quarta reunião (outubro de 2001)

1. Foi feita a seguinte pergunta:

O que tens feito para alcançar tua meta?

2. Feedback do questionário sobre estilos de aprendizagem.

3. Orientação do projeto diferenciado ou pacotes a serem desenvolvidos durante o semestre.

Quinta reunião (novembro de 2001)

1. Foi feita a seguinte pergunta:

*No início do semestre, tu afirmaste que tua meta no Curso era..... e que, para atingi-la costumavas..... .
Continua sendo assim, ou mudaste tuas atitudes e/ou hábitos com relação à tua aprendizagem de LE?*

2. Orientação do projeto diferenciado ou pacotes a serem desenvolvidos durante o semestre.

3. Aplicação do Inventário de Estratégias para Aprendizado de Línguas (SILL).

Sexta reunião (dezembro de 2001)

1. Foram feitas as seguintes perguntas:

- Qual a diferença entre o aprendiz que iniciou o Curso de Letras e o de hoje, um semestre depois?

- Te sentes diferente? De que forma?

2. Feedback sobre o teste SILL

Apresentação de projetos (dezembro de 2001)

Os projetos diferenciados foram apresentados pelos aprendizes em forma de seminário para conhecimento e apreciação dos colegas e professores não só de inglês, mas também de espanhol do terceiro e quinto período; os alunos que trabalharam com pacotes fizeram um depoimento sobre as atividades desenvolvidas.

8.5 Algumas das disciplinas oferecidas na Hong Kong Polytechnic University na área de língua inglesa

English for Academic Purposes – O programa EAP pretende ajudar os alunos a desenvolverem sua habilidade de aprender, compreender e expressar-se, tanto no inglês falado como no escrito. O EAP permite aos alunos aprender e praticar em áreas-chave, incluindo estruturas gramaticais e vocabulário que precisarão em seus estudos enquanto estão na Universidade.

English in the Workplace – O programa EIW objetiva equipar os alunos com conhecimento da língua inglesa e habilidades que precisam para progredir em locais de trabalho em Hong Kong. O EIW inclui a aprendizagem e a prática de habilidades específicas da língua relacionadas à comunicação em negócios, tanto na forma escrita como falada, e para procura de emprego.

English for Professional Purposes – O programa EPP objetiva ajudar alunos a adquirirem conhecimento em língua inglesa avançada e habilidades necessárias para melhor progredir nos locais de trabalho em Hong Kong. Isso inclui participação em reuniões e negociações, produção escrita e serviço de literatura relacionado.

English for Diploma Students – O programa EDS pretende equipar os alunos com conhecimento e habilidades para revisão, consolidação e prática nas principais funções e estruturas da língua, tanto no inglês falado como no escrito. Também objetiva reforçar e estender as habilidades de comunicação e estudo que são requisitadas do estudante universitário.

8.6 Atividades extracurriculares oferecidas pela Hong Kong Polytechnic University na área de língua inglesa

English Club – É um clube gerenciado pelos alunos e apoiado e supervisionado pelo ELC. Oferece uma grande variedade de atividades que vão desde noites culturais, grupos de conversação, festivais internacionais, projetos de intercâmbio e excursões para estudos fora de Hong Kong. Muitas dessas atividades envolvem a participação de estudantes internacionais, que fazem uso de inglês de forma significativa e natural. Web site: <http://welcome.to/englishclub>

Big Mouth Corner – Esta é uma das atividades organizadas pelo English Club, em que alunos se encontram uma vez por semana apenas para conversar em inglês, informalmente.

PolyU International Film Society (PIFS) – Este é um grupo que reúne alunos e professores para assistirem a filmes internacionais e discutirem sua temática em um ambiente descontraído. As sessões são feitas em inglês e são lideradas por um crítico cinematográfico ou perito da área. Web site: <http://elc.polyu.edu.hk/filmSociety>

English Debate Group – É uma competição de debates interuniversitários em Hong Kong tendo tido participação inclusive em competições internacionais.

Brickers Staff Student Band – É uma banda formada por professores, funcionários e alunos da Universidade, cuja missão é promover a apreciação de músicas em inglês entre os alunos e auxiliar na promoção de vários tipos de serviços oferecidos pelo ELC para aprendizagem de língua inglesa. Web site: <http://elc.polyu.edu.hk/BRICKERS>

The English Drama Club – Este clube cria a oportunidade para os

aprendizes participarem em atividades de dramaturgia no desenvolvimento da fluência em inglês e da autoconfiança.

8.7 Programas de assistência aos aprendizes de inglês da Polytechnic Hong Kong University para desenvolvimento de sua competência lingüística

Writing Assistance Program (WAP) – Esse programa oferece atendimento individual aos aprendizes, que os ajuda a desenvolver a habilidade de avaliar criticamente sua própria produção escrita. Os professores fornecem auxílio em todos os aspectos da escrita, mas não fazem correção direta de trabalhos. Web-site <http://elc.polyu.edu.hk/WAP>

Speaking Assistance Program (SAP) - Esse projeto tem por objetivo ajudar os alunos a desenvolver sua produção oral. Nesse programa os alunos se inscrevem (seu próprio grupo ou individualmente e aí são colocados em um grupo) nos horários disponíveis dos professores. Cada grupo que se forma cria um nome próprio e junto com o professor discute os objetivos de cada sessão (duas horas) e decide o que e como fazer, conforme seus interesses ou necessidades. Exemplos de atividades escolhidas e desenvolvidas pelos alunos são apresentações orais e entrevistas para empregos. Web site: <http://elc.polyu.edu.hk/SAP>

Supplementary English Program (SEP) - Esse é um curso de 22 horas, dividido em 11 sessões, em que os alunos, em grupos de até cinco alunos, estudam inglês, acompanhados de um professor. O programa objetiva aumentar a autoconfiança do aluno e motivá-lo no sentido de melhorar seu inglês. Para esse programa os alunos podem se inscrever voluntariamente ou são convidados pelo centro de inglês, quando os alunos têm como nota D ou menos em alguma disciplina de língua inglesa. Apesar de não ser dado crédito aos alunos por freqüentarem esse curso, uma vez que o aluno está registrado, sua presença é controlada. Segundo a coordenadora do programa, uma vez

que o aluno compareça ao programa, em geral os professores conseguem envolvê-lo. Web site: <http://elc.polyu.edu.hk/SEP>.

O ELC ainda oferece um site para os alunos acessarem e praticarem a língua-alvo. O objetivo é fornecer uma grande variedade de materiais suplementares, em inglês, para o auto-estudo. Site: <http://vlc.polyu.edu.hk/>, que deve ser acessado pelo link do ELC <http://elc.polyu.edu.hk>.

Writing Assistance Program (WAP) – Esse programa oferece atendimento individual aos aprendizes, que os ajuda a desenvolver a habilidade de avaliar criticamente sua própria produção escrita. Os professores fornecem auxílio em todos os aspectos da escrita, mas não fazem correção direta de trabalhos. Web-site <http://elc.polyu.edu.hk/WAP>

Speaking Assistance Program (SAP) - Esse projeto tem por objetivo ajudar os alunos a desenvolver sua produção oral. Nesse programa os alunos se inscrevem (seu próprio grupo ou individualmente e aí são colocados em um grupo) nos horários disponíveis dos professores. Cada grupo que se forma cria um nome próprio e junto com o professor discute os objetivos de cada sessão (duas horas) e decide o que e como fazer, conforme seus interesses ou necessidades. Exemplos de atividades escolhidas e desenvolvidas pelos alunos são apresentações orais e entrevistas para empregos. Web site: <http://elc.polyu.edu.hk/SAP>

Supplementary English Program (SEP) - Esse é um curso de 22 horas, dividido em 11 sessões, em que os alunos, em grupos de até cinco alunos, estudam inglês, acompanhados de um professor. O programa objetiva aumentar a autoconfiança do aluno e motivá-lo no sentido de melhorar seu inglês. Para esse programa os alunos podem se inscrever voluntariamente ou são convidados pelo centro de inglês, quando os alunos têm como nota D ou menos em alguma disciplina de Língua Inglesa. Apesar de não ser dado crédito aos alunos por freqüentarem esse curso, uma vez que o aluno está registrado, sua presença é controlada. Segundo a coordenadora do programa, uma vez

que o aluno compareça ao programa, em geral os professores conseguem envolvê-lo. Web site: <http://elc.polyu.edu.hk/SEP>.

O ELC ainda oferece um site para os alunos acessarem e praticarem a língua-alvo. O objetivo é fornecer uma grande variedade de materiais suplementares, em inglês, para o auto-estudo. Site: <http://vlc.polyu.edu.hk/>, que deve ser acessado pelo link do ELC <http://elc.polyu.edu.hk>.