

ABRINDO CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LE¹

Marilda Macedo Souto Franco

Júlia Maria Antunes Barros²

RESUMO

Este artigo relata uma experiência com um grupo de estudantes de inglês de um centro público de línguas do Distrito Federal. O objetivo é descrever as ações e as atividades que foram realizadas em sala de aula e fora dela, no período de um semestre letivo, para estimular a reflexão dos alunos quanto ao seu papel de agente da própria aprendizagem. As ações desenvolvidas durante o estudo tinham o objetivo de promover a autonomia, ou seja, levar o aluno a assumir a responsabilidade de um aprendente de línguas. Atividades, tais como questionário de sensibilização, diário de aprendizagem, fichas de auto-avaliação e avaliação colaborativa foram oportunidades para o aluno vivenciar uma forma diferente de aprender experimentando a corresponsabilidade entre professor e aluno e redirecionando o foco, que antes era no professor, para o aluno. Essa experiência proporcionou um maior envolvimento por parte do aluno na sua aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação do curso. Participaram deste projeto as professoras autoras deste artigo e 17 alunos de uma turma de inglês básico de um centro línguas do Distrito Federal. A análise dos resultados aponta para uma relação entre a percepção do aluno quanto à sua responsabilidade como agente da aprendizagem, bem como a sua participação consciente nas políticas educacionais e o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas. Além disso, a liberdade que os estudantes tiveram para opinar sobre o trabalho da escola assegurou um ambiente de colaboração e de afetividade positiva que os levaram a um engajamento maior nas atividades desenvolvidas. Esperamos com esse trabalho contribuir para a mudança da situação educacional atual, tais como evasão, defasagem de aprendizagem e repetência que lesam a escola pública brasileira. Por meio da reflexão, com objetivos claros e estratégias planejadas, executadas e reavaliadas, novas ações podem ser tomadas por professores e alunos, na sala de aula e em suas extensões, para a promoção do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de línguas. autonomia na aprendizagem de línguas. noção de responsabilidade. reflexão. aprendente de línguas

¹ Este artigo é uma versão ampliada da comunicação “Um espaço para a autonomia na aprendizagem de línguas” realizada no IX Seminário de Linguística Aplicada e VII Seminário de Tradução, 12 a 15 de novembro de 2010, Instituto de Letras Universitário da UFBA, Salvador, BA.

² Alunas de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília; <marildamsouto@yahoo.com.br> e <juliam_abarros@hotmail.com>.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um projeto realizado em uma escola pública de língua do Distrito Federal que visava o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de LE (inglês) por meio de ações que promoviam a reflexão e buscavam instigar no aluno o reconhecimento do papel que ele deveria desempenhar na sala de aula. Ao longo dos anos o professor tem assumido a responsabilidade que deveria ser delegada ao aluno, como consequência, a sua carga de trabalho é superior ao que ele tem condições de realizar. Esta pode ser uma das causas da defasagem educacional tão elevada na educação brasileira.

Nesta introdução, faremos uma breve retrospectiva do desenvolvimento do nosso trabalho na referida escola nos últimos anos, justificando os motivos que nos levaram a desenvolver esse estudo. No corpo do texto serão discutidas as fundamentações teóricas sobre autonomia no ensino e aprendizagem de línguas que guiaram o trabalho. Em seguida apresentaremos os objetivos e a descrição do projeto por nós desenvolvido para finalmente mostrarmos os resultados obtidos.

Nos últimos tempos tem se tornado comum discussões sobre motivação, autonomia, o papel do professor e do aluno na escola, entre outros temas relacionados à aprendizagem de línguas. Ainda assim, as conclusões sobre essas reflexões parecem não se refletir na prática. Por isso sentimos a necessidade de desenvolver um projeto que ajudasse os alunos de nossa escola a refletir sobre o seu papel como estudante para que pudessem encontrar maneiras para aprender mais e melhor. Há algum tempo, o grupo de professores de um CIL (Centro Interescolar de Línguas) vem discutindo o resultado do trabalho dos professores desta escola na sala de aula por causa do sentimento de frustração devido ao índice de evasão e repetência muito elevado (30%³ em 2008) e a aparente falta de interesse dos nossos alunos. Embora acreditemos que a causa deste problema não seja somente as dificuldades pedagógicas encaradas na escola, notamos que deveríamos tornar nossas aulas mais atraentes e agradáveis com projetos de ensino que pudessem diminuir os problemas enfrentados.

Mesmo depois de desenvolvermos projetos⁴ para incentivar a participação do aprendiz, percebemos que não houve diminuição do índice de reprovação e o interesse do estudante pelas aulas não aumentou. Os alunos continuaram apresentando somente o interesse

³ Dados obtidos em registros na secretaria da escola.

⁴ O uso de um portfólio como forma de sistematização e avaliação das atividades desenvolvidas é um dos exemplos dos projetos desenvolvidos, além de aulas relacionadas a temas transversais, com atividades de arte, vídeos entre outros.

por completar a média mínima exigida para passar de ano, além de realizar as tarefas com o mínimo de esforço, mostrando uma excessiva dependência do direcionamento do professor. Observamos uma atitude passiva por parte dos nossos alunos que se tornou comum ao longo da sua história educacional. Ponderamos se a maneira como conduzimos as aulas, muito voltada para o ensino, de forma controladora não seria, então, a causa dessa situação.

Percebemos que não é só o índice de reprovação e repetência que deve fazer parte das nossas preocupações, mas essa atitude acomodada do aluno. Mesmo aquele aluno que consegue ser aprovado está acostumado a somente reproduzir conteúdo, não reflete sobre sua aprendizagem, não apresenta iniciativa, não se mostra capaz de tomar decisões. Assim, há uma defasagem entre o que o aprendiz realmente sabe e o nível para o qual ele é promovido.

Partindo das discussões mencionadas, perguntamo-nos como poderíamos ajudar o aluno a reconstruir o seu papel de aprendiz. Concluímos que seria necessário criar um ambiente onde o estudante pudesse desenvolver seu próprio conhecimento de forma a se tornar corresponsável pela sua aprendizagem. Isso se daria por meio de atividades diferenciadas que conduzisse o aluno a um comportamento mais ativo e à reflexão de como ele aprende levando-o a assumir a sua responsabilidade pela aprendizagem. Concordamos com Finch (2002, p. 19) que ressalta que aprender a aprender é mais importante que o próprio conhecimento em si, pois a aprendizagem é um processo infinito, ou seja, para toda a vida.

1 ESTUDOS SOBRE AUTONOMIA

Não é uma novidade, na história da educação, o consenso de que o foco do processo de ensino e aprendizagem deve ser redirecionado ao aluno e suas necessidades. Dickinson (1991, p. 5) afirma que “os aprendizes precisam adquirir independência” e que o professor deve criar condições para que isso aconteça. Muitas vezes mudamos nossos procedimentos, mas não mudamos o foco. Ainda enfrentamos dificuldade em nos desvencilhar da velha prática de vincular toda a aprendizagem ao nosso trabalho. Vimos acostumando nossos alunos a dependerem do professor para tudo o que vão fazer em relação às atividades escolares. O excessivo controle por parte de nós, professores, inibe o aluno, reforça o seu comportamento automatizado e o exime da responsabilidade que lhe cabe nas ações da sala de aula e de suas extensões.

Hoffmann (2008, p. 30) diz que o professor precisa abandonar práticas seguras e conhecidas arriscando-se a perder seu status de competência e controle de toda situação relacionada ao ensino e à aprendizagem. Confiamos que em longo prazo o déficit educacional no Brasil possa ser diminuído quando o aluno compreender que a aprendizagem é uma reconstrução pessoal que se torna significativa (HOFFMANN 2008, *ibidem*) à medida ele se reconhece como principal agente do seu processo de aprender. Isso o possibilita a agir de forma a desenvolver atitudes positivas que facilitam a aprendizagem e melhoram o conhecimento.

Nesse trabalho propomos autonomia como a noção de responsabilidade pela própria aprendizagem que deve ser conduzida em um contexto social em uma atmosfera de “interdependência que implica em trabalhar junto com o professor e outros aprendizes com objetivos compartilhados” (BENSON 2001, p. 14).

Quando falamos em estudantes responsáveis, nos respaldamos em Scharle e Szabó (2000, p. 3) que explicam que o aluno considerado responsável não é aquele que segue todas as regras da sala de aula ou que faz tudo para agradar o professor, mas aquele que reconhece que o seu esforço é crucial para a aprendizagem e, para o benefício de todos, age para cooperar com o progresso da aprendizagem. Portanto o estudante autônomo não espera que o professor o diga o que fazer o tempo todo, mas segue consciente de que o seu esforço para aprender é necessário. Esta consciência o leva a tomar decisões do que fazer ou não, entendendo e assumindo as conseqüências, sem responsabilizar outros pelos resultados. Nesse sentido, autonomia do estudante está ligada à consciência e à percepção do que está ao seu cargo, o que anteriormente ele acreditava que era papel do professor.

Em outras palavras, a autonomia sugere uma forma de aprendizagem na qual há uma redefinição dos papéis do professor e do aprendiz. O professor assume gradativamente um papel de negociador e conselheiro. O aprendiz, por sua vez, assume o seu papel de agente proativo e aprende a trabalhar de forma colaborativa com outros aprendizes e a respeitar a individualidade do outro.

2 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O projeto foi resultado de um trabalho da disciplina Tópicos especiais em LA (Linguística Aplicada): Autonomia na aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Programa de Pós-graduação em LA da Universidade de Brasília. A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso intervencionista porque procuramos descobrir se e como a intervenção da professora provocou um efeito no fenômeno de interesse com o objetivo de explicar os comportamentos e o significado de construções com base nos resultados (FALTIS, 1997, p. 148). No nosso caso, o fenômeno de interesse foi identificar traços de desenvolvimento da autonomia nos estudantes participantes. Esse trabalho foi baseado no projeto de Leni Dam que compreende autonomia como a negociação do currículo e das atividades da sala de aula (DAM, 1990, p. 17).

2.1 Objetivos

Idealizamos um projeto que propiciasse ao aprendiz oportunidades de reflexão para que ele pudesse atingir um estágio satisfatório de percepção da responsabilidade pessoal no processo de aprender. Quando o aprendiz acredita que a responsabilidade pela sua aprendizagem está no professor e que o professor é que resolve o que deve ser feito, ele encara o processo como uma obrigação a ser cumprida. Assumindo a responsabilidade, o aprender passa a ser uma escolha feita por ele que então percebe que está em suas mãos o sucesso da empreitada ou o fracasso. Para que pudéssemos oportunizar essa tomada de responsabilidade foi aberto um espaço na sala de aula para discussões sobre o que é aprender, o que e como se aprende e por que se aprende uma língua. Descobrimos a cada sessão de sensibilização que atitudes positivas começavam a ser desencadeadas no aluno porque as ações procuravam estimular a interação afetiva que também contribui para o desenvolvimento da autonomia porque eleva o nível de motivação. Certamente o aluno mais relaxado em sala vai estar mais disposto a realizar as tarefas e colaborar com os colegas.

Procuramos sempre entregar nas mãos do aluno a decisão de continuar no caminho que estava sendo trilhado para dessa forma fazê-lo entender que só se aprende quando quer. Podemos até levar o cavalo ao rio, mas a decisão de continuar com sede ou beber a água sempre será dele Scharle e Szabó (2000, p. 3). O objetivo de todo o processo foi promover a busca pela autonomia na aprendizagem de línguas, no nosso caso, inglês, por meio de

atividades que possivelmente desenvolveriam a interdependência, a colaboração, a autoconfiança e a auto-avaliação de nossos aprendizes. A nossa intenção também era levar o aluno a refletir, discutir e redefinir os papéis de cada agente envolvido no processo de aprendizagem, principalmente o seu próprio papel.

2.2 Contexto

O CIL, no qual o projeto foi realizado, é uma escola pública localizada em um bairro do Distrito Federal, onde recebemos alunos da rede regular de ensino público, exclusivamente para o ensino de inglês, espanhol e francês.

O sistema de divisão de turmas no CIL é feito por níveis distribuídos em semestres, sendo os cinco primeiros semestres para o nível básico. Escolhemos, para o desenvolvimento dessa pesquisa, uma das turmas de inglês de uma das autoras deste artigo, do nível Básico 2 (B2), que tinha aproximadamente 18 alunos com a média de idade entre 13 e 15 anos. A carga horária era de duas aulas semanais de 01h40min cada. O B2 é o nível no qual verificamos o maior número de alunos repetentes e aparentemente desinteressados o que justifica a nossa escolha. Algumas atividades foram desenvolvidas concomitantemente com o conteúdo estudado nas aulas. A professora e os estudantes tentaram usar o inglês a maior parte do tempo para realizar as tarefas que deveriam enfatizar as quatro habilidades. No entanto, a maioria das discussões e leituras para reflexão e auto-avaliação concernentes à autonomia foram feitas em português pelo fato da turma ser ainda iniciante.

2.3 Descrições das atividades

Na subdivisão desta seção descreveremos as diferentes etapas percorridas. Para a realização destas etapas, foram selecionadas algumas tarefas que dependeram da negociação durante a fase de planejamento do curso. As professoras sugeriram algumas atividades dentre as quais os alunos puderam selecionar as mais adequadas às suas necessidades.

As tarefas descritas no quadro a seguir (Figura 1) são alguns exemplos de atividades comunicativas que, ao nosso entender, poderiam contribuir para a promoção da autonomia do estudante e, por isso, foram apresentadas como sugestões aos alunos. É necessário esclarecer que as tarefas definitivas dependeram da escolha feita pelos próprios estudantes durante o planejamento do semestre.

TAREFAS
<ul style="list-style-type: none">• Assistir a um vídeo;• Ouvir diálogos e músicas;• Ler textos;• Interpretar e discutir sobre uma figura;• Produzir jogos colaborativos;• Criar textos;• Traduzir pequenos textos;• Manter conversação sobre vários temas.

Figura 1 Sugestão de atividades apresentada aos alunos.
Fonte: Modificado de Dam, 1990

Ressaltamos que houve uma preparação prévia para a apresentação do projeto aos estudantes, o que poderá ser observado na subseção 2.3.1 sobre a sensibilização e negociação. Nas seções subsequentes, serão apresentadas as etapas de planejamento, contrato, diário e avaliação que aconteceram quase simultaneamente durante todo o semestre letivo.

2.3.1 Sensibilização e negociação

Para o início do projeto, foi apresentado aos aprendizes um questionário (Figura 2) — questionário de sensibilização intitulado *Reflexão*. Nossa intenção foi suscitar uma discussão para sensibilizá-los quanto ao papel dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

As perguntas básicas deste questionário foram relacionadas aos motivos pelos quais os alunos estudam e à visão deles sobre a escola e as atividades desenvolvidas nela. Tais

perguntas tiveram por objetivo tornar os aprendentes conscientes de suas ações e atitudes na sala de aula.

<p>REFLEXÃO</p> <ul style="list-style-type: none">a. Por que você estuda?b. Imagine sua vida sem nunca ter ido à escola.c. Imagine a sua cidade sem escola.d. Quais as atividades que você mais gosta?e. Você já parou para pensar como aprende melhor?f. É importante aprender outra língua? Por quê?g. Quem deve apresentar as atividades para serem feitas na sala de aula?h. Quem corrige as atividades?i. Quem deve avaliar as atividades? Por quê?j. Você acha que usar o livro é importante para aprender?k. Você costuma fazer tarefa de casa? Por quê?l. O que o professor deve fazer para ajudar você a aprender?m. O que você deve fazer para aprender melhor?

Figura 2 Questionário para sensibilização.
Fonte: Dados da pesquisa

O excerto que segue ilustra a importância que este questionário teve na negociação entre a professora e seus alunos na elaboração do planejamento e na avaliação do trabalho desempenhado por todos.

“Para dizer a verdade eu nem ligava para o contrato, porque quem realmente tem responsabilidade de aprender, não precisa seguir as regras de um contrato, eu aprendi mais e tive mais vontade de aprender com os conselhos que a professora dava pra gente.” (Comentário de um aluno no questionário final)

As conversas tanto no início para a sensibilização quanto durante todo o processo, ajudaram os estudantes a refletir e reconhecer sua responsabilidade sem a necessidade de uma imposição. O planejamento e o contrato que escreveram junto com a professora foram resultantes da reflexão e avaliações que eles fizeram.

2.3.2 Planejamento do curso

Um dos itens mais importantes na realização de um projeto é o planejamento. Muitas vezes as inovações que pretendemos se perdem pelo caminho por falta de um planejamento eficaz. É necessário documentar todos os passos a serem dados na realização de novos projetos. Isso favorece os outros procedimentos, principalmente a avaliação.

No planejamento, discutimos com os alunos as atividades a serem desenvolvidas referentes ao conteúdo que seria estudado, bem como a negociação de tal conteúdo e dos papéis de aprendizes e professora estabelecidos durante a sensibilização. Esse instrumento (Figura 3) valeu como forma de organização das nossas ações e serviu de parâmetro para a elaboração do contrato de responsabilidade.

<p style="text-align: center;">PLANEJAMENTO</p> <p style="text-align: center;">Agenda (Tópicos a serem contemplados)</p> <ul style="list-style-type: none">• Quem é quem (Staff da escola)• Política da sala de aula• Projetos especiais• Avaliação• Reunião de pais <p style="text-align: center;">Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none">• Possibilitar a comunidade o acesso à aprendizagem de uma língua.• Levantar fundos para a Associação de Pais, Alunos e Mestres do CIL.• Levar os estudantes a usar a língua estudada comunicativamente nas formas escrita e oral.• Reconhecer a importância do respeito e compreensão em relação aos outros. <p style="text-align: center;">Regras da sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none">• Respeito aos outros e seus pertences.• Não uso de eletrônicos, nem consumo de alimento na sala de aula fora do previsto.• Frequência e pontualidade.• Material sempre à mão.• Uso de roupas adequadas ao ambiente escolar.• Participação e colaboração.• Distribuição de tarefas.• Avaliação crítica. <p style="text-align: center;">Habilidades a serem trabalhadas</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreensão de palavras e sentenças básicas.• Produção oral básica.• Leitura e escrita.• Produção escrita de sentenças e parágrafos.

Figura 3 Planejamento elaborado com os alunos.

Fonte: Dados da pesquisa

2.3.3 Contrato de responsabilidade

Após a sensibilização inicial e o ajuste do planejamento do curso, um contrato (Figura 4) foi firmado com o objetivo de estabelecer os critérios de avaliação, definir papéis, comportamento, assiduidade e comprometimento com as tarefas, encontros e reavaliação. A intenção do contrato foi induzir no estudante a noção de responsabilidade que é, em nossa opinião, uma das palavras-chaves dos estudos sobre autonomia, pois o estudante que é responsável aceita se comportar de acordo com o pressuposto de que seus esforços são cruciais para a aprendizagem (SCHARLE & SZABÓ, 2000, p. 3). Outro propósito do contrato foi evitar caos, frustração e abandono das atividades durante o curso.

CONTRATO DE RESPONSABILIDADE	
1-	Avaliar as atividades pelo menos uma vez por semana.
2-	Falar inglês sempre que possível.
3-	Estar preparado para a lição: leitura prévia, material necessário e levantamento de dúvidas para evitar perda de tempo.
4-	Fazer a tarefa de casa sempre que recomendada, o que pode incluir leitura, pesquisa ou busca por livros que não estejam na escola.
5-	Escrever o diário depois de todas as aulas, impreterivelmente.
6-	Procurar atividades relacionadas ao inglês fora da sala de aula, pelo menos uma vez por semana, e registrar no diário o que fez, como se sentiu e o que aprendeu com tais atividades.
7-	Cuidar de todos os materiais e objetos da sala de aula, bem como ser solidário com o colega que esteja com alguma dificuldade.
8-	Fazer algo útil em todas as lições propostas e sempre tentar fazê-lo de modo diferente.
9-	Tentar sempre encontrar a resposta para algo que não saiba, primeiramente, em um livro, dicionário ou perguntando aos colegas antes de se dirigir à professora.
10-	Fazer o possível para interagir pacificamente e prazerosamente com os colegas e a professora.

Figura 4 Contrato de aprendizagem.
Fonte: Modificado de Dam, 1990

2.3.4 Diário

Para haver um compromisso com a realização das tarefas e uma reflexão sobre a responsabilidade por todo o processo de aprendizagem, foi proposto que os aprendizes

escrevessem um diário documentando suas ações, sentimentos e dificuldades. Além disso, o diário seria para o aluno um instrumento útil de monitoração de aprendizagem, ansiedade e outros entraves, como também do sucesso encontrado. Por outro lado, junto com o questionário final, este diário serviu como instrumento de geração de dados para as pesquisadoras fazerem uma análise dos resultados do projeto. Alguns alunos confessaram que, no começo, escreviam no diário por obrigação, mas que, depois, essa atividade se tornou prazerosa e que sentiam falta de escrever, como podemos constatar nos seguintes excertos:

“Gostei de fazer esse semestre o diário porque para mim foi uma coisa diferente que me ajuda a treinar e a lembrar mais o que aprendo (...)”

“Como tinha falado antes o diário achei o máximo poder expressar o que sinto (...)”
(Respostas de dois alunos a uma pergunta do questionário final sobre como se sentiam ao escrever o diário)

2.3.5 Avaliação contínua com intenção formativa

O objetivo da avaliação com intenção formativa é propiciar ao aprendiz a oportunidade de monitorar o seu progresso, diagnosticar problemas, e rever os procedimentos e estratégias adotados durante a realização das atividades para regular e remediar (HADJI, 2001, p. 21) a sua aprendizagem. Para o diagnóstico e regulação da aprendizagem é necessário que o estudante se pergunte sobre suas ações, por exemplo: *a) como me senti realizando essa atividade; b) como fiz a atividade; c) foi difícil, fácil, por quê; d) qual é o próximo passo.*

Estas, entre outras perguntas, foram importantes para direcionar as avaliações feitas durante todo o semestre em conversas com a professora, nos momentos de redigir o diário e no questionário final (Anexo A). Na seção de discussão dos resultados abordaremos os efeitos desta avaliação formativa nas ações e atitudes dos alunos quando realizavam as atividades.

Outro objetivo da avaliação colaborativa, ou seja, com a participação do aluno e dos colegas, é já levá-lo a compreender que esse não é um trabalho só do professor. É necessário sempre voltar a essa discussão porque o aluno quase nunca se automonitora conscientemente porque acredita que isso é tarefa do professor. Além disso, toda vez que discute os problemas

e as dificuldades dele e de seus colegas para realizar as tarefas, ele revisita o conteúdo e aprende mais.

3 RESULTADOS OBTIDOS

Como partimos do pressuposto de que a autonomia na aprendizagem de LE é ter a consciência das suas ações, bem como assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e agir de forma que se contribua para que todos os envolvidos alcancem o sucesso, podemos dizer que a realização desse projeto, em certa medida, abriu as portas para que os alunos participantes desenvolvam sua autonomia.

Dos dezessete alunos que participaram do projeto, quinze mostraram atitudes positivas, motivação satisfatória durante as aulas e esforço na realização das atividades. Foram raras as vezes em que eles deixaram de fazer a tarefa de casa. Um dos alunos que não participou efetivamente das atividades do projeto chegou depois de um mês que o curso havia iniciado, e outra participante era infrequente e não realizava as atividades. Nenhum desses dois alunos optou por escrever o diário.

Para nós a etapa mais importante desse projeto foi a sensibilização que consistia em levar o aluno a refletir sobre o significado da aprendizagem no dia-a-dia. A partir do diálogo franco, o aprendente pôde seguir refletindo sobre o valor da escola na sua vida. Como parte desta sensibilização, as avaliações das atividades para guiar o aluno a uma atenção maior ao que estava fazendo foram realizadas durante uma ou outra aula ao longo do semestre.

Algumas perguntas eram direcionadas ao que eles sentiam quando realizavam as atividades. No final do curso foi realizado um questionário (Anexo A) para saber o nível de atenção e satisfação com o curso, o projeto e as atividades propostas. As respostas que seguem foram selecionadas para exemplificarem as considerações feitas nesta seção⁵.

Me senti capaz de realizar uma tarefa que jamais teria consciência que poderia expressar e que poderia fazer uma coisa que eu goste (...) fizeram claramente eu aprender porque estou me dedicando ao máximo e quero aprender o inglês bem para ser uma grande professora.”

“Sinceramente eu não fazia nada para me manter em contato com a língua. Depois do projeto tive mais vontade de realizar outras atividades. Realizei sim outra atividade, brinquei com minha prima

⁵ As respostas originais encontram-se no Anexo B.

que era professora dela e assim tudo o que eu aprendia eu falava pra ela. Eu me senti capaz de fazer alguma coisa e eu me sinto muito feliz com mais vontade de aprender.”

“A minha comparação é que hoje sou uma aluna mais esforçada e antes eu era desinteressada.”

“Agora estou mais empenhado e já virou costume ouvir música e assistir filmes em inglês. Estou aprendendo a cada dia que passa.”

“Antes: eu não era tão esforçado como sou hoje, eu não me interessava tanto pelas tarefas.

“Hoje: Sou completamente comprometido, tenho mais responsabilidade e faço questão de fazer todas as tarefas.”

“Sou um aluno mais “planejado” não deixando tudo para o último dia.

Eu senti que poderia fazer mais do que imaginava ao contrário do semestre passado, senti que posso fazer mais do que imagino, as tarefas me fizeram aprender mais na maioria das vezes.

“Antes nunca fiz atividades fora da sala, depois do projeto senti que eu melhorei muito no inglês”

“Era meio alienado, robotizado. Agora estou sentindo mais flexibilidade, “atento” até para abrir meus caminhos para o sucesso.”

(Respostas de dos alunos ao questionário final)

Como mostram os excertos, as discussões sobre o papel do aluno e o valor do seu esforço em aprender, além de contribuir para a reflexão também ajudou na motivação desses alunos. A partir do momento que deixaram de ser autômatos, aqueles que só repetiam conteúdo em provas e só estudavam às vésperas dessas provas, começaram a refletir sobre suas ações e sobre as atividades realizadas. Eles perceberam como aprendiam e o que era mais prazeroso fazer. Descobriram então que eram capazes de realizar tarefas que antes não se sentiam aptos e também se sentiram seguros para a auto-análise que ajudou na auto-correção.

Alguns alunos conseguiram demonstrar iniciativa, por exemplo, quando a turma não foi bem sucedida em uma apresentação oral. No momento da avaliação dessa atividade, um aluno pediu a palavra e disse que ele e seus colegas deveriam apresentar novamente. Ele explicou os seus motivos, um dos quais era a dificuldade de se encontrarem para preparar a apresentação, já que esta deveria ter sido feita em grupo. Isso tudo mesmo sem a aquiescência da professora, no começo, que alegou que se desse outra oportunidade estaria descumprindo o contrato.

Depois dessa reivindicação que recebeu a adesão da maioria dos colegas, eles fizeram outra apresentação oral e conseguiram se sair muito bem. Como esse projeto foi realizado em uma turma de básico iniciante, acreditamos que esse é o caminho para trajetória de

aprendizagem consciente que vai acompanhar o aluno em sua vida acadêmica. A avaliação contínua proporcionava oportunidade de reflexão e envolvimento por parte dos alunos, fato que levou a professora a refletir sobre o seu papel também.

Os resultados obtidos podem parecer poucos ou não tão evidentes para qualquer pessoa que não participou do projeto. Mas, a nosso ver, houve um grande progresso, por parte do aluno, na sua percepção da autonomia como noção de responsabilidade. Aqueles professores que vivenciam esta realidade na sala de aula todos os dias e sentem a aparente falta de envolvimento da maioria dos alunos com a sua própria aprendizagem e uma total desconsideração do seu papel a cumprir como estudante concordarão com as evidências apresentadas neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo esperava suscitar no aprendiz a consciência do seu papel no processo de aprender. É importante que ele saiba onde está e para onde deseja ir. De acordo com o que a professora pode notar em sala de aula, comparando atitudes de alunos anteriores do mesmo nível, concluímos que é possível que a baixa motivação do aprendiz possa estar relacionada ao extremo controle que o professor ainda exerce sobre todas as atividades em sala de aula e fora dela. Com esse projeto confirmamos que é possível dar espaço para o aprendiz desenvolver a autonomia experimentando atividades que o levaram a refletir sobre a importância de assumir a parte da responsabilidade por sua avaliação e o controle de suas ações.

Portanto, esperamos que constantes discussões sobre aprender e como aprender, acompanhadas da avaliação contínua (individual e coletiva) das atitudes e ações em sala de aula e fora dela possam contribuir para um ensino de línguas de conteúdo significativo que se propõe a formar um aluno “capaz de fazer escolhas e regular o seu ritmo de aprender” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.69). Enfim, um aluno capaz não apenas de reproduzir esse conteúdo, mas de transformá-lo e redefinir o seu significado, assumindo, assim, a sua verdadeira identidade social. Um aluno realmente envolvido no seu processo de aprender pode trazer grandes contribuições para a criação de um contexto comunicativo na sala de aula.

Por último, os resultados esperados foram apresentados aos nossos pares na tentativa de, se possível, desencadear também no professor a reflexão sobre a necessidade de iniciar mudanças e nos desvencilhar da necessidade de controle. Little e Dam (1998) partem do pressuposto de que é impossível controlar a aprendizagem de alguém, a não ser de forma superficial, já que aprender é um “processo desorganizado e indeterminado”⁶ (LITTLE e DAM, 1998, p.4). Acreditamos que o papel do professor é fundamental no desenvolvimento da autonomia do aluno, como aquele que encoraja os alunos que ajuda a transpor obstáculos e que negocia, mas nunca aquele que assume toda a responsabilidade (VOLLER, 1997, p. 106).

As mudanças necessárias para o sucesso dessa empreitada passam por ações que possibilitem os aprendizes realmente agirem como sujeitos do processo de aprender estimulando-os a se sentirem agentes de sua aprendizagem e ajudando-os a desenvolverem atitudes positivas que os levem a se tornar mais autônomos. De acordo com Little e Dam (1998, p. 2), autonomia está diretamente relacionada com liberdade. Esperamos que o aluno que é incentivado a desenvolver sua autonomia se encontre, no futuro, capaz de decidir o que estudar, ou seja, decidir sobre o seu currículo, que saiba como estudar que se empodere das suas próprias decisões. Esperamos, também, que outros projetos como esse possam ser desenvolvidos para gerar ações que diminuam o déficit educacional que tanto envergonha o nosso país.

Como vimos anteriormente, nos excertos dos alunos, todas as ações desde a sensibilização até o diário e o contrato os fizeram refletir sobre o que estavam fazendo e dessa forma assumiram a responsabilidade de aluno mais ativo. Porém, este projeto ocorreu durante um semestre e, para nós, foi somente o primeiro passo.

Se esse tipo de projeto acontece na escola como uma ação isolada, um trabalho de um só professor, o aluno, que está há anos acostumado a fazer apenas o que o professor fala, vai pensar que isso é um capricho do professor, uma excentricidade, uma aula diferente. Ele pode até gostar e agir diferente, mas, em outro semestre, ele volta ao comportamento anterior. É necessário que se incluam nos currículos da escola, além do conteúdo programático, discussões sobre como se aprende e o que aprender, qual é o papel do aluno e o do professor para mudarmos o *status quo* da educação.

⁶ Nossa tradução de ‘*messy and indeterminate process*’.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Linguística aplicada – ensino de línguas e comunicação. Campinas SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

BENSON, P. The history of autonomy in language learning. In: BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in Language Learning**. London: Longman, 2001.

DAM, L. Learner autonomy in practice. In: GATHERCOLE, I. (ed.). **Autonomy in language learning**. London: CILT, 1990.

DICKINSON, L. Basic issues in self- instruction. In: DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N. & CORSON, D. (eds.) **Research Methods in language and education**. Encyclopedia of Language and Education, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

FINCH, Andrew. *Autonomy: Where are we? Where are we going?* Hong Kong, 2002. Disponível em <<http://www.finchpark.com/arts/Autonomy.pdf>>. Acesso em 16.09.2009.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LITTLE, D. & DAM, L. Learner autonomy: what and why? Palestra proferida dia 21/11/98, JALT/98, Omyia, Japão. Disponível em: <<http://jalt-publications.org/tlt/files/98/oct/littledam.html>>. Acesso em 7/2/2007.

SCHARLE, A. & SZABÓ, A. Responsibility and autonomy. In SCHARLE, A. & SZABÓ, A. **Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 3-10.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous learning? In: BENSON, P. & VOLLER (Eds.). **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997. p. 98-113.

ANEXOS

Anexo A: Questionário final⁷

Este é um questionário feito com o objetivo de descobrir quais foram as atividades que contribuíram para que você aprendesse mais e aquelas que não fizeram diferença. Também me interessa saber quais foram os seus sentimentos quando realizava as atividades. Por isso, por favor, seja muito sincero. As suas respostas não vão interferir na nota que você conseguiu no semestre.

1-Por favor, pense bastante e responda quais foram as atividades diferentes que você realizou esse semestre. Você realizou todas as tarefas propostas pela professora? Por quê?

2-O que você sentiu ao realizá-las? Responda com pelo menos três frases. Relate as suas emoções negativas e positivas, como também suas opiniões sobre as tarefas. Elas realmente o fizeram aprender mais?

3-Se você realizou todas as tarefas foi porque você queria cumprir o contrato, ou por que, depois das conversas com a professora você realmente ficou convencido de que era o melhor a fazer?

4-Umas das tarefas propostas foi o diário de aprendizagem. O que você achou dessa atividade?

Ao escrever o diário o que você sentiu? Você escreveu o diário alguma vez por prazer ou só por obrigação?

5-Você preferiria que a professora houvesse pedido para você fazer outras tarefas diferentes das que ela pediu? Quais? Por quê?

6-Antes do projeto você costumava realizar atividades fora da sala de aula para se manter em contato com a língua? Quais?

E agora depois do projeto? Você realizou outras atividades, além do diário, que não foram propostas pela professora? Como foi o que você sentiu?

7-O que você acha desse tipo de projeto? Para que serve?

8- Qual a comparação que você faz sobre o tipo de aluno que é hoje e o que era anteriormente (antes do projeto)?

9-Em sua opinião quais foram os maiores problemas na realização desse projeto?

Figura5 Questionário final.

Fonte: Dados da pesquisa

⁷ Aplicado em 17 de junho de 2010.

Anexo B: Respostas ao questionário final usados na discussão dos dados (Figuras 6 a 9)

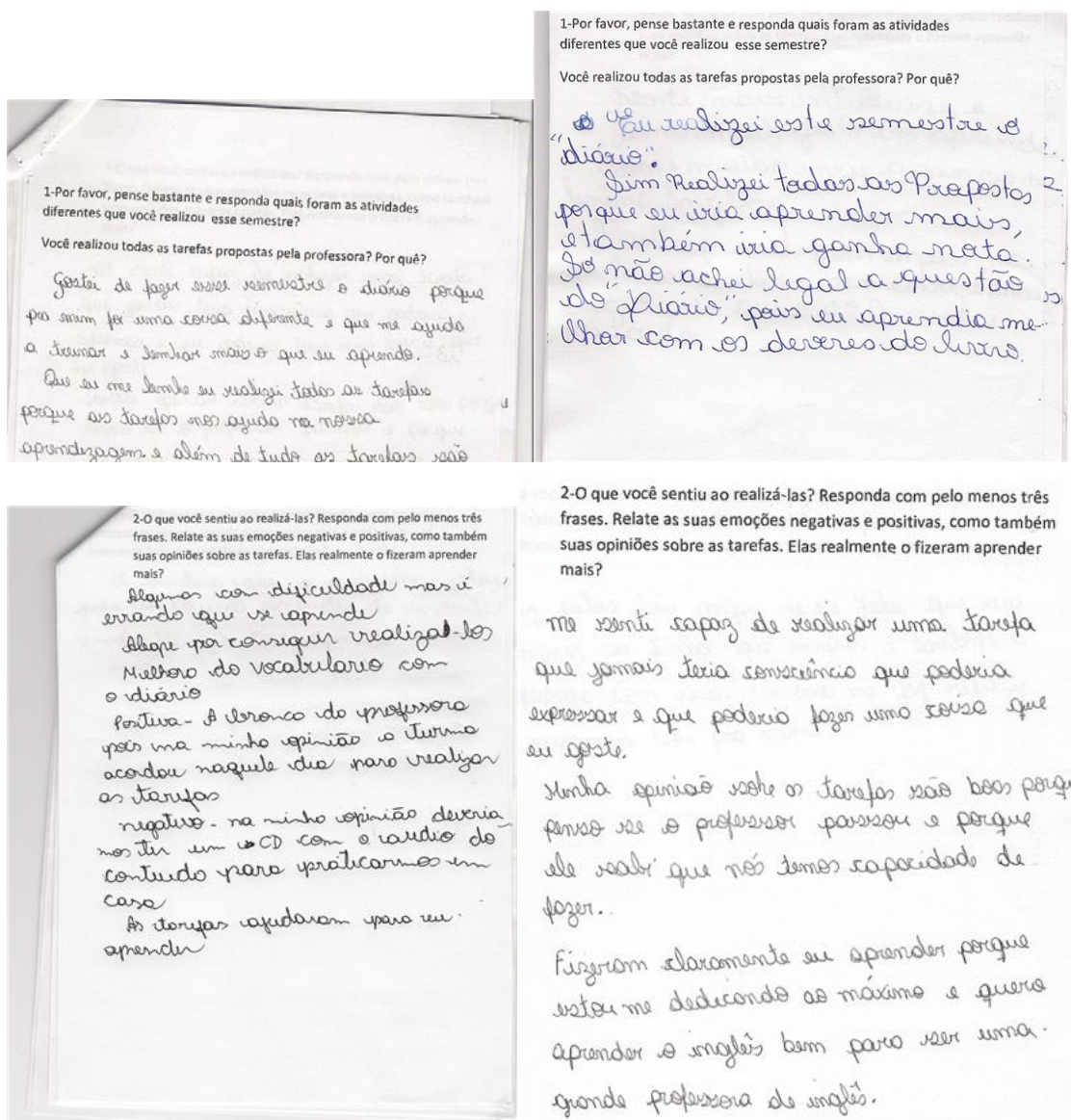


Figura 6 Respostas dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

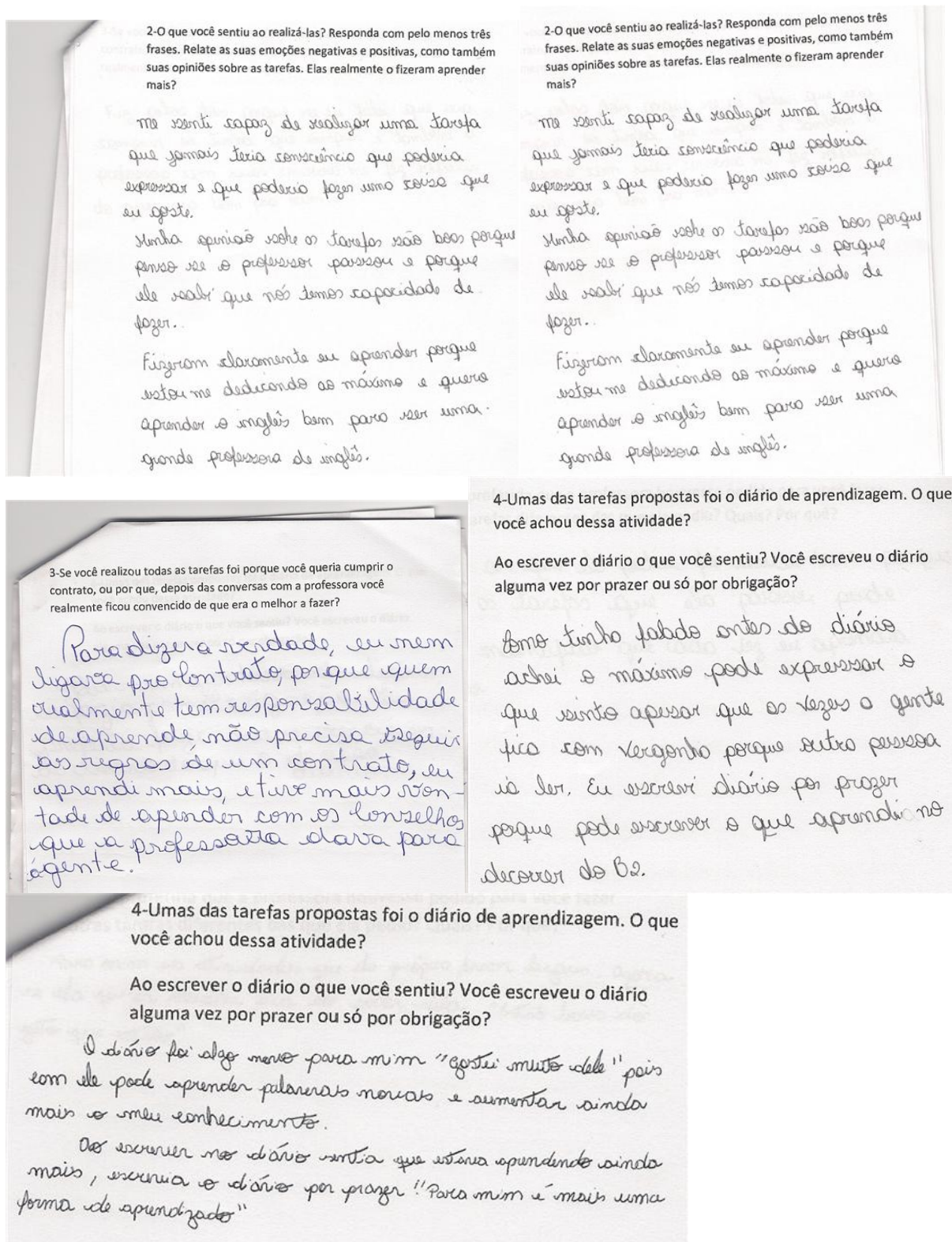


Figura 7 Respostas dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa

6-Antes do projeto você costumava realizar atividades fora da sala de aula para se manter em contato com a língua? Quais?

E agora depois do projeto? Você realizou outras atividades, além do diário, que não foram propostas pela professora? Como foi o que você sentiu?

Sinceramente eu não fazia nada para manter em contato com a língua.
 Depois do projeto tive mais vontade de realizar outras atividades, realizei sim outra atividade bilingue com minha irmã que era professora dela e assim tudo que eu aprendia eu falava pro ela.
 Eu me senti capaz de fazer alguma coisa e me sinto muito feliz com mais vontade de aprender inglês.

6-Antes do projeto você costumava realizar atividades fora da sala de aula para se manter em contato com a língua? Quais?

E agora depois do projeto? Você realizou outras atividades, além do diário, que não foram propostas pela professora? Como foi o que você sentiu?

Sim, já ouço ^{lendas} → ~~le~~ livros em inglês, ouvindo música e assistindo filmes em inglês.
 agora eu estou mais empenhada e já não costume ouvir música e assistir filmes em inglês. "Estou aprendendo a cada coisa que passa".

8- Qual a comparação que você faz sobre o tipo de aluno que é hoje e o que era anteriormente (antes do projeto)?

- antes → eu não era tão esforçada como sou hoje, não me interessava tanto com as tarefas.
- hoje → sou completamente comprometida, sou mais responsável e faço questão de fazer todas as tarefas.

Figura 8 Respostas dos alunos.
 Fonte: Dados da pesquisa

8- Qual a comparação que você faz sobre o tipo de aluno que é hoje e o que era anteriormente (antes do projeto)?

A minha comparação é que hoje sou uma aluna mais esperta e antes eu era mais desinteressada.

Sua opinião quais foram os maiores problemas na realização desse projeto?

É o interesse dos alunos a grande dificuldade desse projeto, a preguiça também é uma grande aliada mas esse projeto está aí para superar essas dificuldades.

Figura 9 Respostas dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa