

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

ELDA CARLA BARATA NATIVIDADE

**BUSCANDO SIGNIFICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO ENSINO
MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE FOMENTO DE AUTONOMIA**

Belém – Pará

2009

ELDA CARLA BARATA NATIVIDADE

**BUSCANDO SIGNIFICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO ENSINO
MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE FOMENTO DE AUTONOMIA**

Belém – Pará

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPa-Belém-PA

Natividade, Elda Carla Barata.

Buscando Significações na aprendizagem de Inglês no ensino médio: uma experiência de fomento de autonomia. / Elda Carla Barata Natividade; orientadora, Walkyria Magno Silva. ---- 2009.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2009.

1. Língua inglesa - estudo e ensino. 2. Língua estrangeira.
I. Título.

CDD-20.ed.420.7

ELDA CARLA BARATA NATIVIDADE

**BUSCANDO SIGNIFICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO ENSINO
MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE FOMENTO DE AUTONOMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Lingüística.

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Walkyria Magno Silva (Orientadora)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Salomão Hage (Examinador Externo)

Instituto de Ciências de Educação Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profª. Drª. Myrian Crestian Chaves da Cunha (Examinadora Interna)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha (Suplente)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

*Aos meus pais — presente de Deus,
minha maior riqueza, motivo da minha
alegria, razão de minha existência.*

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos

A *Deus* por me proporcionar a realização de mais um sonho, por me ter dado saúde, força e estrutura diante das dificuldades vivenciadas durante o curso. Obrigada, meu Rei, por mais uma de muitas outras conquistas que virão a ti seja a honra e a glória para todo sempre;

A minha *família*, em especial a *minha mãe*, pela formação e pelo grande apoio que me deu durante este período tão difícil, e por não ter permitido que eu desistisse após a quarta tentativa para o Mestrado.

A professora Walkyria Magno e Silva, pelo incentivo e grande conhecimento que tornou a sua orientação uma valiosa colaboração para a elaboração deste trabalho e pelo elo de amizade formado, demonstrando que a afetividade contribui para uma aprendizagem mais significativa.

Aos professores *José Carlos Cunha* pela atenção e demonstração de carinho dados a mim em todos os nossos encontros, e Myrian Crestian Cunha, pelas enriquecedoras contribuições na banca de qualificação;

Aos *colegas* de turma, em especial *Ana*, amiga desde os tempos de graduação em Castanhal, estendendo-se ao Mestrado, e *Elisângela*, pela acolhida em sua família e em seu coração todas às vezes necessárias em decorrência das atividades acadêmicas, criando um elo muito mais que acadêmico um elo familiar.

RESUMO

Este estudo mostra os resultados de uma pesquisa investigativa realizada no campo do ensino e aprendizagem de línguas buscando desenvolver a autonomia do aluno referente à aquisição do conhecimento de língua inglesa em uma escola rural. Este trabalho derivou da necessidade de tornar significativa a aprendizagem de inglês levando em consideração também a motivação como um elemento importante na construção desse conhecimento. Do ponto de vista teórico foram relevantes as contribuições de e Harmer (2001), Brown e Jacob (apud WILLIAN et al, 2004) sobre motivação; Holec (apud PAIVA, 2005), Little (1991), Dickinson (1994) Benson (2001) e Paiva (2007) no que se refere à autonomia no ensino e aprendizagem de línguas. Do ponto de vista metodológico, as contribuições de Hadley (2004) e Viana (2007) foram importantes para o direcionamento dos procedimentos de constituição dos dados à luz dos estudos da pesquisa-ação. Este trabalho foi realizado por mim enquanto professora e pesquisadora, coletando os dados em minha sala de aula com uma turma de Ensino Médio composta por vinte e oito alunos do primeiro ano do turno da noite em uma escola pública na cidade de São Francisco do Pará. A análise dos dados permitiu afirmar que uma aprendizagem significativa deve partir de situações que envolvam os alunos em condições de uso da língua. Ele também mostrou que situação de uso da língua em contexto real faz a aprendizagem ter mais sentido para os alunos ao mesmo tempo em que adotam autonomia. A atividade que conduziu este estudo foi chamada de *Posters' show* cujo objetivo desenvolver nos alunos comportamentos diferenciados em relação à aprendizagem. Pois, em se tratando de autonomia, a vivência dos alunos, a experiência, e a responsabilidade na situação de aprendizagem são mais importantes do que o domínio das regras gramaticais ou mesmo do conteúdo programático anual destinado à cada etapa de ensino. A análise dos dados permitiu afirmar que o trabalho obteve resultados positivos, pois ocorreram mudanças nos alunos acerca da própria aprendizagem, evidenciando que é possível construir atitudes autônomas se forem dadas condições apropriadas aos alunos.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem, língua estrangeira, motivação, autonomia, professor, aluno, comportamento.

ABSTRACT

This study presents the results of a research in the field of Language Teaching and Learning which aimed at developing students' autonomy regarding their appropriation of English as a foreign language in a country school. The study was developed as an imposing need to make English learning meaningful and motivating to students in this school. Motivation was seen as an important element in the construction of this knowledge. The study relied on previous research by Brown e Jacob (apud WILLIAN et al, 2004) e Harmer (2001), and on motivation; and Holec (apud PAIVA, 2005), Dickinson (1994), Little (1991), Benson (2001), and Paiva (2007) on autonomy in foreign languages learning. Methodological guidelines were borrowed from Hadley (2004) and Viana (2007) and especially on how to conduct data collection, organization, and analysis in an action - research format. This study was conducted by the teacher-researcher, based on data collected by the author in her High School freshman class with twenty eight students enrolled in the evening class of a public school in São Francisco do Pará. The data analysis proved that a meaningful learning must have students' daily life as a starting point to any activity. It also proved that situations which demand students using the language in real contexts makes learning more meaningful to them at the same time that it fosters autonomy. The activity conducted for this study, called Posters' show, aimed at developing quality behavior in students towards learning because, taking autonomy as a background, students' daily life, their life experiences, and their responsibility towards the learning situation are far more important elements to experience than mastering grammar rules or even covering the complete content of each academic year. Results showed that positive outcomes because a change occurred in students perceptions on learning, evidencing that it is possible to enhance autonomous attitudes when proper guidance is given to students.

Keywords: Teaching and Learning, foreign language, motivation, autonomy, teacher, student, behavior.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 INGLÊS, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA: ALIANDO TEORIA E PRÁTICA	14
2.1 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL	14
2.2 O INGLÊS EM CONTEXTO BRASILEIRO.....	19
2.3 O ENSINO DE LÍNGUAS NO ENSINO MÉDIO: TEORIA X PRÁTICA	21
2.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS REFLEXÕES.....	27
2.5 O PAPEL DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	29
2.6 AUTONOMIA.....	33
2.6.1 Conceituação	33
2.6.2 O processo de autonomização	38
2.6.2.1 A influência do professor	39
2.6.2.2 O aluno como gerenciador de seus conhecimentos.....	44
2.6.2.3 Materiais didáticos.....	47
2.6.2.4 Reflexão acerca de um ambiente favorecedor de autonomia	49
3 PESQUISA-AÇÃO EM UMA ESCOLA RURAL	52
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA	52
3.1.1 A escola	52
3.1.2 Os alunos	53
3.1.3 A Professora	54
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ORGANIZAÇÃO DE DADOS.....	55
3.2.1 Os instrumentos	56
3.2.2 As estratégias	58
3.2.3 Considerações sobre a Pesquisa-ação	59
3.3 REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	60
3.3.1 Mês de Abril	62
3.3.2 Mês de Maio	63
3.3.3 Mês de Junho	64
3.3.4 Mês de Agosto	65

4 CAMINHOS E OBSTÁCULOS RUMO À AUTONOMIA EM UMA TURMA DE ENSINO MÉDIO.....	66
4.1 PRÉ-INTERVENÇÃO.....	67
4.1.1 Questionário piloto.....	68
4.2 DURANTE A INTERVENÇÃO.....	71
4.2.1 Diário de ensino.....	71
4.2.2 Fichas temáticas.....	72
4.2.3 Registro de imagem.....	74
4.2.4 Posters' show.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
BIBLIOGRAFIA.....	84
ANEXOS.....	88

1 INTRODUÇÃO

O Ensino e a aprendizagem de língua estrangeira são temas muito em voga no Brasil e em outros países, devido à importância dada pela sociedade ao conhecimento de idiomas. A valorização social atribuída a esse domínio está relacionada, principalmente, às possibilidades de sucesso nas diversas esferas da vida do cidadão, que em decorrência do crescente processo de globalização vê-se exigido a interagir com outro (s) idioma (s) além da sua língua materna, sendo cada vez mais freqüente a busca dessa aprendizagem, de acordo com as necessidades de seus aprendizes.

No Brasil, as escolas públicas e particulares bem como cursos livres de idiomas são responsáveis por este estudo. Neste último, o ensino está centrado num público-alvo que já vem previamente motivado por razões pessoais que o impeliram a buscar esse conhecimento. No entanto, nas instituições educacionais pública e privada, o ensino de Língua estrangeira (LE) não é opcional, o contato dos alunos com outro idioma decorre de uma situação obrigatória e isso se evidencia na desmotivação que parte dos alunos apresenta em sala de aula. As noções básicas da LE, muitas vezes, estão restritas a uma relação de frases soltas engessadas que pouco contribui para o desenvolvimento das habilidades comunicativas do aluno.

A problemática que desencadeou esta pesquisa consiste na necessidade de relacionar o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa à realidade dos aprendizes a fim de tornar esse conhecimento significativo para os mesmos. Isto porque uma situação de aprendizagem significativa em LE pode propiciar o desenvolvimento de novas habilidades comunicativas a partir da construção do conhecimento adquirido, conduzindo os alunos a comportamentos autônomos.

O sistema educacional brasileiro reconhece a importância da aquisição de LE para o aprimoramento das habilidades comunicativas do educando. O Ministério de Educação e Cultura (MEC) inseriu o ensino de línguas na grade curricular, transformando-o em disciplina obrigatória a partir da 5ª série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Porém, o objetivo de garantir a todos o direito ao aprimoramento do potencial comunicativo sofre grandes obstáculos advindos de um emaranhado de problemas de ordem política, econômica, social e ideológica que se encontram na macroestrutura do sistema educacional e terminam se materializando no espaço de

sala de aula – microestrutura – por meio da relação professor- aluno, onde o primeiro, muitas vezes, não possui as ferramentas e habilidades adequadas para o ensino e o segundo não consegue apreender a relação entre o conhecimento e seu cotidiano.

Para o ensino e aprendizagem efetivos, é importante traçar objetivos a partir das necessidades de mudanças. Logo, compreender o sentido que a aprendizagem de inglês pode adquirir se relacionada ao cotidiano dos alunos, através das atividades desenvolvidas ao longo de um trabalho de pesquisa foi o objetivo central desse trabalho, e a partir desse outros se formaram tais como:

- Tornar significativa a aprendizagem de inglês em uma turma de primeiro ano, em um curso noturno de uma escola rural;
- Encontrar formas de motivação nas aulas de inglês;
- Estimular atitudes autônomas em relação à aquisição do conhecimento de uma nova língua.

É notório que o processo de ensino e aprendizagem deve ser contextualizado para que se torne significativo e esse é um princípio essencial no trabalho de LE. O problema não está restrito às escolas públicas, entretanto é perceptível com maior intensidade nesse meio, as aulas tornam-se desinteressantes aos alunos e o espaço de sala de aula se transforma em uma torre de Babel, onde, muitas vezes, alunos e professores não se entendem. Essa situação frustrante compromete sobremaneira o desenvolvimento e a qualidade do ensino e aprendizagem da LE.

A observação desse quadro me induziu a desenvolver um trabalho direcionado a estruturar abordagens de ensino adequadas para estimular a compreensão da língua inglesa na vida dos alunos e fomentar comportamentos autônomos nesse processo de aprendizagem. Para tanto, foi necessário identificar formas possíveis de motivação, pois é notório que a compreensão e conseqüente formação de atitudes autônomas são resultantes do interesse que o aluno possa apresentar pela LE, no que concerne este trabalho, especificamente o inglês. Alguns questionamentos nortearam esta pesquisa, entre eles:

- Como tornar significativo o ensino de inglês em uma turma de primeiro ano à noite formada por pessoas que “vêm da colônia já cansados para estudar”, segundo a opinião dos mesmos?
- Como motivá-los?
- Como fomentar comportamentos autônomos?

É importante ressaltar que a delimitação dos questionamentos se dá em decorrência das características específicas do público-alvo que compôs a corpus do trabalho. Situei minha pesquisa em uma escola estadual de Ensino Médio na cidade de São Francisco do Pará, com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, à noite, devido às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, em sua grande maioria agricultores rurais, que não compreendiam a disciplina e nem tampouco se sentiam motivados a aprendê-la.

No início do ano, a turma era composta por quarenta e quatro alunos que ainda não haviam desenvolvido satisfatoriamente as habilidades de leitura e escrita na própria língua materna o que, inevitavelmente, comprometia a compreensão nas demais disciplinas, além do inglês. Em virtude das dificuldades encontradas por muitos alunos – intelectual, econômica etc. - em meados de abril, eram apenas vinte oito alunos que freqüentavam as aulas, mostrando uma difícil realidade brasileira: a evasão escolar. Mesmo assim com este grupo, foi possível a execução do trabalho que objetivou desenvolver estratégias de aprendizagem a fim de tornar significativo o ensino de inglês e fomentar atitudes de autonomia entre os alunos.

O enfoque teórico-analítico desta pesquisa foi fundamentado nos estudiosos que apresentaram suas concepções sobre motivação e autonomia. Antes, porém é necessário fazer uma reflexão acerca da Educação de Jovens e Adultos, pois para Abdalla (2004) os alunos envolvidos nesta etapa de ensino não são contemplados pela escola de maneira satisfatória, principalmente em relação ao período noturno no qual os mesmos vêm para a instituição cansados, deparando-se com uma situação de aprendizagem pouco motivadora e significativa. Jacob (apud WILLIAN et al, 2004) considera a motivação uma força interior que incentiva o aluno a tomar consciência sobre a busca do novo a fim de atender suas necessidades, sejam elas movidas por fatores externos ou internos, motivação extrínseca ou intrínseca. Brown (1994) menciona a relevância da motivação na sala de aula e acrescenta a importância da autonomia para uma aprendizagem promissora e significativa. Diversos autores discorrem sobre autonomia como Holec (1981), Little (1991), Dickinson (1994) Benson (2001), Paiva (2007), abordando-a sob diversos aspectos o ensino e a aprendizagem de línguas. A autonomia está voltada para um ensino efetivo, envolvendo conquistas, cooperação, busca de informações, além da tomada de decisões sobre a aprendizagem e a responsabilidade que a envolve , objetivando promover condições de melhoria no estudo de línguas.

Diante disso, autonomia pareceu ser o construto teórico que atenderia melhor as necessidades de uma aprendizagem significativa envolvendo mudanças tanto na aquisição do conhecimento quanto no comportamento dos alunos em relação a um novo idioma. A expectativa era de que os alunos, compreendendo a relação da disciplina com sua vida cotidiana, e motivados em um ambiente que fomentasse atitudes autônomas, fossem capazes de ter uma transformação no que concerne à própria aprendizagem, tendo como eixo às práticas desenvolvidas em sala de aula.

A dissertação é o relato de uma pesquisa-ação, na qual o foco de observação consiste em minha atuação em sala de aula juntamente com meus alunos. Para este trabalho, considerei essa metodologia a mais adequada, visto que poderia verificar e analisar o comportamento simultâneo dos alunos e meu durante a prática das atividades em sala, a fim de identificar os pontos frágeis do processo de ensino que podem comprometer a aprendizagem do inglês. E assim, a partir do diagnóstico das situações problemáticas, desenvolver estratégias para modificar a relação do aluno com o ensino de língua estrangeira na escola. Para a realização deste estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- Questionários,
- Diário de ensino,
- Fichas temáticas,
- Registro de imagens (fotografias).
- Produção textual

Antes de decidir pelo tipo de atividade pedagógica a ser realizada, pensei em trabalhar a confecção de um *blog* no laboratório de informática da escola, o qual possui vinte computadores, todos funcionando. No entanto, o espaço pedagógico não dispunha dos serviços de internet, determinando a escolha por um modelo mais simplificado para a confecção dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos sob minha orientação.

A aplicação dos instrumentos atendeu a um cronograma previamente estipulado passível de alteração em decorrência da natureza do público-alvo e do próprio desenho de pesquisa escolhido. Ao término de cada etapa foram feitas anotações referentes aos resultados alcançados, culminando na elaboração de *Posters' Show*, que consiste na confecção de cartazes com gravuras, pinturas, palavras ou frases escritas com temas variados.

A temática selecionada foi condizente com a realidade do público-alvo. O campo semântico do trabalho estava relacionado à agricultura, esporte, vestuário, meios de transportes, ficando a critério dos alunos a escolha desses temas e de outros para o desenvolvimento das atividades em inglês o que evidenciou a presença da língua inglesa no cotidiano de suas vidas.

Em suma, esta pesquisa objetiva buscar situações que focalizassem justamente o processo de mudança no qual se encontra a dinâmica de ensino e aprendizagem de LE e a necessidade de contextualizar esse trabalho, a fim de torná-lo interessante para o aluno, lembrando que não há pretensão de se construir um manual técnico de língua inglesa e sim demonstrar que atividades simples sob novas perspectivas podem trazer grandes resultados.

Pretendo com este trabalho, portanto, contribuir para a reflexão tanto de pesquisadores e estudiosos da área de ensino e aprendizagem como de professores de língua estrangeira, preocupados com o ensino de inglês nas escolas, tendo a intenção de chamar a atenção desses profissionais para a importância de materiais contextualizados com a realidade dos alunos. Da mesma forma, este trabalho corrobora a idéia de que motivação e autonomia caminham juntas para um ensino de qualidade. A observação e a descrição do corpus aqui estudado bem como as atividades desenvolvidas ao longo de quatro meses são advindas de situações reais de trabalho e podem fornecer uma visão dos fatores positivos ou não na vigência da pesquisa.

O presente estudo está dividido em três capítulos, a saber: no capítulo I a discussão e a descrição do embasamento teórico da pesquisa; a descrição da coleta dos dados e as características gerais do corpus, encontram-se no capítulo II; e no capítulo III a análise e a discussão do material coletado. Por fim, nas considerações finais serão feitas avaliações sobre os resultados alcançados e comentários a respeito das necessidades de continuação de pesquisas nesta área de ensino.

2 INGLÊS, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA: ALIANDO TEORIA E PRÁTICA

Neste capítulo, será apresentado um panorama geral acerca do ensino de línguas em todo país, logo após algumas considerações a respeito da língua inglesa em contexto brasileiro. Os regulamentos legais que regem os Ensinos Fundamental e Médio, a partir do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais, norteadores desse ensino, serão abordados neste estudo bem como o papel da motivação e a autonomia, envolvendo o professor, o aluno, o material didático e o ambiente escolar.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

O campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é um terreno fértil para se fazer pesquisas e tentar compreendê-lo como uma oportunidade para novas condições de ascensão não apenas voltadas para o lado intelectual, mas social e político da sociedade. Pesquisas nesta área são proveitosas se trouxerem contribuições relevantes para os sujeitos envolvidos a fim de atender suas necessidades, e assim, tornar significativa a aquisição do conhecimento.

Advinda de diversas as razões, econômicas, diplomáticas, sociais, comerciais ou militares, é muito antiga a necessidade se estar em contato com falantes de outro idioma. A justificativa para a busca do conhecimento de uma nova língua decorre de várias situações, dentre elas do fato de os cidadãos são seres imersos em um mundo mediado pela linguagem, mecanismo pelo qual se comunicam e interagem entre si, necessitando do conhecimento de outras línguas para solidificarem essa interação, a crescente globalização, etc. Para algumas pessoas LE pode significar, de acordo com Almeida Filho, (2007,11) “a língua dos outros ou de outros, ou a língua dos antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou uma língua exótica”. Essa representação não revela a percepção da maioria das pessoas em relação ao domínio de uma nova língua. Existem, realmente, pessoas que ignoram ou desprezam o conhecimento de um outro idioma que não seja o seu, por considerar que uma nova língua pode trazer danos a sua língua materna. No entanto, a sociedade, de um modo geral, reconhece o valor do domínio de uma nova língua.

Nas últimas décadas, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras têm sido objeto de numerosas reflexões em virtude das deficiências encontradas no sistema educacional brasileiro, que muitas vezes, apresenta um ensino fragmentado e descontextualizado. Seja em escolas públicas, particulares ou mesmo em cursos livres, tal situação é alvo de muitas críticas. Essas se realizam devido o ensino estar voltado, em grande parte, para regras gramaticais e/ou aulas de vocabulário ou ainda para excessiva ênfase em uma das habilidades lingüísticas, a exemplo leitura, o que nem sempre condiz com a real necessidade de se aprender uma língua estrangeira.

Os objetivos ao aprender uma outra língua podem ser diversos. A necessidade de adquirir um novo idioma pode estar voltada para uma função comunicativa – como intercâmbios; ou para um conhecimento mais instrumental – leitura de textos técnicos ligados a área de conhecimento por exemplo, medicina, advocacia etc. Enfim, são inúmeras as razões pelas quais se aprende um idioma e se este atender as reais necessidades do indivíduo poderá trazer contribuições mais efetivas à sua vida.

Yokota (2005), ao definir o processo de ensino-aprendizagem de línguas, menciona a complexidade, afirmando que há pouca reflexão a respeito deste ensino. Professores habituados a ensinar não se dão conta de que a aprendizagem de uma língua não se reserva apenas à metodologia, mas está relacionada a questões contextuais e experiências. A autora levanta a seguinte questão:

Como se aprende uma língua? A rotina de sala de aula muitas vezes não permite que reflitamos sobre como se aprende uma língua e nos concentramos somente em como ensiná-la. A preocupação em relação à aprendizagem esteve durante muito tempo intimamente relacionada à didática e às questões práticas, até que passou a ser um dos temas das ciências cognitivas e ganhou dimensão empírico-teórica. Apesar dos avanços científicos, a pergunta continua sem resposta convincente e definitiva (YAKOTA, 2005, p.11).

A ausência de reflexão por grande parte dos sujeitos envolvidos nesse processo - corpo docente, discente - é comum e habitual. As simples indagações a respeito da forma como está se ensinando não são suficientes, pouco se busca fazer a fim de que esse ensino ganhe dimensões significativas para os alunos. Uma compreensão contextualizada do fenômeno da aprendizagem não enquanto produto, isto é, como algo pronto e acabado, mas como algo que pode ser construído e reconstruído, visto enquanto processo que anda, (e às vezes desanda) seria mais

produtiva. A situação de ensino deve incomodar e fazer refletir sobre a prática em sala de aula bem como ajudar a encontrar respostas para que este quadro mude. Moita Lopes (2005) tece um comentário sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil:

No meu entender, o campo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos, oriundos da falta de uma reflexão maior sobre o processo de ensino/aprendizagem de LEs, instrumentada por uma compreensão teórica e empírica do fenômeno lingüístico enquanto processo. Em geral, os departamentos de línguas têm tratado a linguagem como um produto de análise lingüística ou ficado à mercê da última moda lançada no mercado editorial estrangeiro para o ensino/ aprendizagem de LEs ou, principalmente, se caracterizado por serem departamentos de literatura estrangeira, onde as pesquisas têm sido orientadas para o fenômeno literário, fazendo com que os estudos lingüísticos, quando existentes, recebam uma atenção secundária e, muitas vezes, equivocada (MOITA LOPES, 2005, p. 64).

Para o autor supracitado, o ensino de línguas está longe de alcançar êxito porque é relegado a um segundo plano e carregado de mitos que prejudicam esse ensino e aprendizagem, enquanto processo em constante andamento. A desvalorização do ensino de LE pode suprimir qualquer tentativa de potencializar o ensino como um fenômeno ligado a habilidades de uso funcional da língua. Em uma sociedade globalizada em que a linguagem é mola propulsora das relações sociais, políticas, econômicas, intelectuais, a ausência de atenção a esta situação pode comprometer essas relações.

Barcelos (apud ALMEIDA FILHO, 1999, p.157) se reportando ao ensino e a aprendizagem de línguas, especificamente o inglês, afirma que há muitos mitos relacionados a essa aprendizagem, dentre os quais, um valor menor atribuído à língua inglesa no Brasil e bem como a localização ideal para se aprender uma nova língua. A autora afirma que para algumas pessoas aprender o inglês no país onde o idioma não é a língua nativa dos habitantes, não é possível. Nessas situações não se pode obter condições ideais de aprendizagem.

Segundo Barcelos, algumas pessoas acreditam que o exterior oferece uma aprendizagem sem problemas e sem riscos, o que não é verdade para autora. E, em decorrência desse fato, a aprendizagem de línguas no Brasil é desvalorizada. Muitos concebem a idéia de que aqui se aprende 'o mínimo', 'o necessário', 'a base' e as habilidades mais avançadas como fluência são aprendidas com mais eficácia no país de origem da língua alvo. No entanto, esse pensamento deve ser

desmistificado, pois a concepção de ambiente ideal para se aprender, às vezes não condiz com a realidade.

A autora supracitada salienta ainda que a criação dessa imagem do exterior como um lugar perfeito onde quase não acontecem erros lingüísticos, é propagada também por alguns professores, em cursos de Letras, os quais aconselham os próprios alunos a se aperfeiçoarem no exterior, o que, embora seja uma boa experiência cultural, não é capaz de garantir por si só uma aprendizagem com sucesso. Segundo Barcelos, o contato com nativos sem um conhecimento mínimo do idioma pode trazer alguns transtornos aos alunos, além disso, a aprendizagem de LE no país onde é falada não está isenta de outros problemas.

As crenças a respeito do ensino e aprendizagem de línguas são resultantes de uma falta de conhecimento desse processo. Professor e aluno são agentes desse processo, no entanto, acabam incutindo essas concepções e, muitas vezes, perpetuando-as. Além desses, outros mitos dominam a sociedade, dentre eles, a idéia de que o aluno que tem maior probabilidade de aprender é aquele que possui uma condição financeira estruturada. Embora, a situação econômica contribua para condições melhores de ensino, esse fator não é determinante. Patto (*Apud* MOITA LOPES, 2005), por meio de uma pesquisa realizada, mostrou que as raízes dessas crenças estão solidificadas como comprova o excerto:

Têm profundas raízes as crenças por parte dos professores na incapacidade das crianças que mais se afastam, em termos físicos e psicológicos, da criança ideal, limpa, bem vestida, de posse do material escolar, atenciosa, obediente, assídua, proveniente de famílias legalmente constituídas... (2005, p. 66-67).

Moita Lopes, (2005, p. 74) questiona essa visão do aluno de escola pública como alguém totalmente incapaz de pensar, sentir ou mesmo aprender, pois para ele isto está relacionado à aptidão para aprender LE, assunto muito discutido e pouco esclarecido. Para este autor, essa aptidão “parece estar muito mais relacionada com habilidades para a aprendizagem em sala de aula”, afirmando que há índices mostrando que essas habilidades podem ser ensinadas e desenvolvidas. No entanto, alguns ainda acreditam na incapacidade do aluno, associando o fracasso na vida escolar à condição econômica, principalmente, os alunos da escola pública. Para Moita Lopes, esta é uma idéia equivocada, pois eles são capazes de refletir e aprender.

Almeida Filho (1999) tece comentários acerca da capacidade de refletir sobre a dinâmica do ensino e aprendizagem:

A consciência do que **somos** (que abordagem temos) e do que **fazemos** (que competências revelamos em configurações específicas) é um grande e necessário passo no processo de desenvolvimento e mudança que nós colocamos como desejo, mas essa consciência precisa de dois outros ingredientes para a consecução de refinamentos na abordagem. O primeiro é a garantia de uma dinâmica que mescle consciência e ensino continuado que permita vislumbrar aspectos diferenciais concretos no ensino produzido. O segundo é o acoplamento de uma dieta de leituras que desvelem as teorizações em pressupostos, arcabouços e modelos contribuídos pelos autores, teóricos, e pesquisadores lingüistas aplicados (1999, p. 20).

Mudanças acompanhadas de atitudes e buscas por novos conhecimentos, adquiridos por meio de leituras de periódicos, livros, revistas, pesquisas, favorece um espaço para maiores reflexões a fim de se problematizar situações difíceis vivenciadas no ambiente escolar. Refletir e buscar alternativas de mudanças são possíveis para o professor e para a comunidade escolar, principalmente para o professor agente orientador de conhecimentos e alguém capaz de superar as dificuldades e obstáculos enfrentados em sala de aula.

Um ensino-aprendizagem de LE deficitário é uma realidade não apenas local, mas nacional. Professores sem o domínio do idioma, alunos que vão para a escola, muitas vezes para cumprir suas obrigações sem perspectivas quanto à aquisição do conhecimento, escolas em condições precárias de ensino, entre outras, são situações comuns e habituais. Como ensinar? Como aprender? Por onde começar? O que fazer? Muitas indagações fazem parte da prática desse profissional.

Sem dúvidas muitos professores de LE enfrentam obstáculos com relação ao ensino e aprendizagem agravado pela desmotivação dos alunos tão comum nas aulas. Se os alunos estiverem em contato com métodos que dêem oportunidades diversas de leituras. O professor é apenas um guia nestes estudos, pois ele não faz o aluno aprender, oferece condições de ensino para que o aluno siga sua aprendizagem através de seus próprios esforços.

Almeida Filho comenta a respeito da atividade de ensino do professor:

A abordagem de ensinar, por sua vez, se compõe do conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global do ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e a construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. (2007, p.13)

O autor apresenta uma abordagem de ensino de LE, na qual a prática pedagógica do professor envolve um planejamento organizado, passando por todas as etapas de ensino bem definidas até a avaliação. No entanto, no âmbito das escolas públicas, a excessiva carga horária desse profissional, o espaço escolar sem uma estrutura apropriada, às vezes, deixam pontos importantes de lado, comprometendo o ensino.

As condições de ensino e aprendizagem de línguas em nosso país necessitam ser revistas levando em consideração as representações que muitos têm do que seja ensinar e aprender. Muitos professores não conseguem se perceber enquanto multiplicadores, alguém capaz de não apenas de conquistar novos horizontes e sim fazer com que seus alunos sejam também capazes de ir além das regras gramaticais de ensino. Esse professor, muitas vezes, não visualiza a função social de seu objeto de ensino no próprio contexto de atuação. Os alunos, por sua vez, vêem a língua estrangeira como algo desconectado e sem sentido para a sua vida.

Não basta ter consciência de que às vezes aluno e professor caminham em sentidos contrários, é necessário tomar providências a respeito dessa situação e tentar modificá-la pelo menos no que se referir a um contexto imediato.

2.2 O INGLÊS EM CONTEXTO BRASILEIRO

A atual busca de informações aliada à necessidade de comunicação em nível mundial fez com que o inglês fosse promovido à língua internacional. Enquanto a língua portuguesa é falada em quatro países, são doze os países que falam o inglês como língua nativa e onze têm o idioma como língua oficial. Conrad e Fishman (*apud* PAIVA, 2005) afirmam que a relação entre os países que apresentam algum propósito oficial está ou esteve sob a hegemonia política ou econômica de falantes da língua inglesa, aumentando ainda mais as relações comerciais e fortalecendo a globalização.

A crescente demanda pela língua inglesa acontece em decorrência da globalização mundial, pois as necessidades geradas por esse fenômeno estão presentes no dia a dia da grande maioria dos indivíduos através da utilização de produtos importados, da internet, do turismo, das transações comerciais etc. Isto influencia de uma forma geral as pessoas a buscarem o conhecimento desse idioma

a fim de inserirem neste espaço, participando das demandas econômicas e sociais, mostrando que o inglês se faz presente na vida da maioria dos cidadãos brasileiros. Tavares (2008) apresenta um leque de motivos para se aprender o inglês como língua estrangeira. Este pode estar vinculado ao uso na vida cotidiana - manuais, receitas, uso do computador ou situações mais formais de contato com a língua como em transações comerciais.

Uma breve análise nos mostra que, devido à globalização da economia – criticada nos últimos tempos por diversos grupos e instituições sociais –, houve um aumento no volume de investimentos externos e no número de importação e exportação de bens de consumo e matéria-prima. Para muitos executivos, tornou-se fundamental saber inglês, pois, muitas vezes, eles têm de negociar com clientes estrangeiros. Da mesma forma, técnicos qualificados de montadoras de automóveis e eletrodomésticos em geral se vêem com a tarefa de ler manuais escritos em língua inglesa para ajustar peças que foram construídas no exterior (Época, 2000). Até no nosso cotidiano deparamo-nos com manuais escritos em inglês. No campo da pesquisa, o conhecimento da língua inglesa tornou-se um dos requisitos para que se possam cursar alguns programas de Pós-Graduação. Também é bastante utilizada nas revistas científicas especializadas e nos encontros acadêmicos. A Internet, as TVs por assinatura, as revistas estrangeiras e o turismo são outros elementos que fortalecem a necessidade de se aprender inglês (TAVARES, 2008, p. 01).

No Brasil, como mencionado acima, os veículos de comunicação como jornais, revistas, rádios e TV estão repletos de expressões em língua inglesa, na área da educacional não é diferente o idioma está presente nas escolas públicas e privadas, sendo mais freqüente a adoção desse idioma nas escolas brasileiras em decorrência da condição social, econômica e cultural que as envolve.

As línguas estrangeiras fazem parte do currículo e a disciplina língua inglesa é ofertada em grande parte das escolas brasileiras tanto no Ensino Fundamental quanto Médio em todas as regiões do país.

De acordo com Lopes (2005) o pensamento que tem predominado no país acerca da função da aprendizagem da língua inglesa está vinculado à questão do prestígio social e ao desenvolvimento de competência profissional que um indivíduo alcança ao aprendê-la, da mesma forma que para outras pessoas a possibilidade de ascenderem social e economicamente.

2.3 O ENSINO DE LÍNGUAS NO ENSINO MÉDIO: TEORIA X PRÁTICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 148) consideram que a aprendizagem de línguas estrangeiras “permite ao estudante aproximar-se de

várias culturas, e conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado”, isto porque a aprendizagem de uma LE permite ao aluno o contato e sua inserção em um mundo em que a linguagem permeia as relações sociais e o domínio de idiomas além de compreensão e produção de novos enunciados, favorece o acesso a informações de vários tipos, contribuindo para a formação geral do indivíduo enquanto cidadão.

Os PCNs (1999) afirmam que o Ensino Médio é responsável pelo caráter formador do cidadão, por isso deve estar voltado para um estudo que conceda oportunidades ao aluno de se conscientizar que é um cidadão imerso em uma sociedade globalizada mediada pela linguagem e que, dentre outros aspectos, pode desenvolver uma formação ética necessária para o exercício da cidadania.

Assim, os PCNs, (BRASIL, 1999, p. 22) afirmam a respeito desse Ensino:

É a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa como sujeito em situação de cidadão.

Os PCNs apontam para uma formação intelectualmente autônoma em que o cidadão poderá refletir e buscar as condições necessárias para seu desenvolvimento no âmbito intelectual e social. Neste processo, o aluno é capaz de buscar as fontes de seu conhecimento e ir além do que está sendo ministrado a fim de atender suas necessidades imediatas em uma sociedade moderna e exigente. Assim, aprender um novo idioma, no Ensino Médio, implica ampliar as possibilidades de acesso ao mercado de trabalho, a outras pessoas - se estiver contato, a culturas diferentes, a mais informações, dentre outros, conforme o que preconizam os PCNs no trecho que transcrevo abaixo:

pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem elas (línguas estrangeiras modernas) funcionam como meio para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir, e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. (BRASIL, 1999, p. 148)

Os PCNs (Brasil, 1999:148) aludem ainda acerca da autonomia do indivíduo, voltada para o aprofundamento de conhecimentos necessários à continuidade dos estudos e a formação para a vida. No entanto, o documento esclarece que a situação atual do ensino de LE no Brasil é pouco favorável a esta autonomia no

Ensino Médio e algumas pessoas acabam procurando por outras alternativas para obter o domínio desse conhecimento como cursos extracurriculares ou centros de estudos. Assim, o caráter formador do Ensino Médio não é alcançado.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96, garante a legalidade desta etapa de ensino. Ela preconiza o ensino de uma língua estrangeira na escola que além de ser uma necessidade passou a ser uma obrigação formal por parte das comunidades escolares.

A LDB, (1996) lei nº 9394/96, diferentemente da lei anterior nº 5.692/71 que preparava o educando apenas para o exercício de uma profissão técnica, assume uma postura diferente em relação ao Ensino Médio, neste momento voltado para a formação do cidadão. A lei propõe um ensino integrador e articulador do conhecimento, estando presentes a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como formas de fazer um elo entre as diversas áreas do conhecimento, a fim de que a aprendizagem seja mais significativa.

Na proposta curricular do Ensino Médio, a LDB, assegura a inserção de uma língua estrangeira moderna, sendo uma disciplina obrigatória que faz parte da formação geral do indivíduo, deixando a critério da escola a escolha da língua a ser adotada. A instituição ou comunidade escolar, de acordo com o documento, deve optar pelo idioma que melhor satisfaça suas necessidades. A lei ainda prevê a possibilidade de inserção de uma segunda língua de caráter optativo, levando-se em consideração as necessidades da comunidade local, dentro das possibilidades financeiras e pedagógicas da instituição.

A garantia de pelo menos uma LE em todas as escolas brasileiras, a partir da quinta série do Ensino Fundamental, estendendo-se até o Ensino Médio, é uma exigência legal, mas que muitas vezes, não suficiente para garantir a qualidade no ensino e aprendizagem de LE em todo país. A carência de recursos humanos, financeiros e estruturais etc. tem contribuído para uma situação de aprendizagem deficitária e pouco produtiva – tanto para professores quanto para alunos, pois os problemas se iniciam nas primeiras séries e se agravam no Ensino Médio comprometendo sobremaneira a formação deste cidadão.

Para Abdalla (2004, p. 17) o Ensino Médio tem o papel de encarregar-se de formação de jovens e adultos, de modo a “desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que vivem”. Para a autora, não basta dizer legalmente que o Ensino Médio é parte da

educação básica e delinear uma porção de parâmetros a serem seguidos, é necessário fazer algo mais.

Segundo a autora, deve-se pensar em realizar um sério trabalho de compreensão, revendo os fatores negativos e tentando fazer com que a aprendizagem tenha um caráter significativo a fim de adequar os objetivos propostos pela lei à situações reais de ensino, conferindo à aprendizagem um sentido real para os alunos a fim de que o ensino público não caminhe em direção oposta daquela esperada pelos órgãos idealizadores das políticas públicas.

Abdalla (2004, p. 18) afirma que o Ensino Médio se apresenta, muitas vezes, “desconectado, desintegrado, pulverizado em inúmeros elementos que pouco ou nada têm a ver entre si, pelo menos como são percebidos pelos jovens alunos na prática cotidiana”. Talvez isso aconteça devido às condições de ensino e aprendizagem que muitas vezes, não são favoráveis. Em relação à aquisição de LE, isso agravado ainda mais, pois somente uma pequena parcela dos alunos tem acesso a materiais ou situações que favoreçam condições reais de uso da língua como textos escritos, acesso à multimídia, a cultura etc. Isto ocasiona reações contrárias como o desinteresse de alguns alunos pelos estudos, professores desmotivados, contribuindo para um ensino e aprendizagem deficitário.

Mesmo com o apoio de leis que regularizam o ensino de línguas no país, é necessário que atitudes sejam tomadas com objetivo de melhorar o ensino das redes pública e particular, principalmente nas escolas públicas, além de se buscar alternativas que vislumbrem mudanças concretas, pois a mera imposição legal não garante a qualidade desse ensino. Isto, aliás, pode ser percebido nas palavras de Celani (2002) para quem:

mesmo com a restauração das línguas estrangeiras em seu papel formador no currículo da escola fundamental, garantido agora pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a situação não parece ter melhorado, visto que as causas têm de ser buscadas em níveis mais profundos de formação inicial de professores de línguas na Universidade. Embora a situação de carência se caracterize em todos os tipos de escola, ela parece ser particularmente aguda na escola pública. O ensino de língua estrangeira particularmente o inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa: o que estamos fazendo aqui? Para que ensinar essa tentativa frustrada de ensinar/aprender uma outra língua? (CELANI, 2002, p. 20)

De acordo com a autora não basta a lei garantir que os alunos tenham acesso á escola, ela (lei) necessita dispor de condições para que sejam desenvolvidas práticas educacionais eficazes e uma ênfase maior deve ser dada à escola pública, local onde a demanda de alunos é maior e os problemas crescentes. Os questionamentos apresentados a respeito do ensino de inglês como LE, em muitas escolas do Brasil, parecem evidenciar problemas oriundos das séries iniciais, envolvendo alunos e professores, principalmente.

Moita Lopes (2005) afirma que o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas de todo o país, deve passar por uma revisão com objetivos nítidos de revigoração para o profissional que nelas atua ao mesmo tempo em que seja garantida ao aluno a possibilidade de aprender de forma eficaz. O termo eficaz deve ser entendido não como um sucesso, mas como uma aprendizagem significativa que faça o aluno transpor a mera aquisição de regras gramaticais ou de domínio de vocabulário. Nas palavras de Moita Lopes:

A problemática do ensino de LEs nas escolas públicas necessita de uma solução para que se revitalize a profissão e para que seja assegurada ao aluno a aprendizagem de LE, vista aqui como mais um instrumento na sua luta por mudanças na sociedade. Como a sociedade capitalista encerra as suas relações de contradição entre opressores e oprimidos, também presentes na escola, há meios no contexto escolar a serem explorados para a transformação social. É necessário, porém que se trabalhem esses meios na direção da mudança social. (2005, p. 76)

A mudança social diz respeito às práticas sociais no contexto de ensino de língua estrangeira, pois a escola é um ambiente que pode trabalhar os usos reais de LEs adequados ao seu contexto, “que reflitam habilidades em LEs socialmente justificáveis e que estimulem a consciência crítica”. De acordo com o autor supracitado (2005:76), teorias e práticas deveriam estar associadas na busca por transformações para um ensino e aprendizagem de qualidade. No entanto, muitas vezes as teorias estão dissociadas das práticas e vice-versa e a problemática prossegue, transferindo-se de uma série a outra, culminado em maior grau na etapa final dos estudos materializada no Ensino Médio.

É comum encontrar alunos que não vêem sentido em aprender um idioma porque se depararam com dificuldades crescentes, e em decorrência desses e outros fatores há um maior número de repetência e a evasão escolar. Embora, a LDB e os PCNs apresentem uma preocupação legal com um ensino de qualidade,

preparando o aluno para exercer sua cidadania, na prática, faltam ações que versem sobre uma mudança significativa neste contexto.

Apresentar em um documento possíveis mudanças, que podem ou não ser consubstanciadas pelos alunos, não é suficiente; é necessário oferecer condições que favoreçam um ensino de eficaz com reformas na organização curricular, atendendo a realidade de cada região.

Os problemas relacionados à aprendizagem de LE não se restringem apenas ao Ensino Médio menos ainda ao ensino de línguas. A deficiência na educação tem sua origem desde primeiro contato com a aprendizagem formal. As dificuldades vivenciadas pelos alunos se evidenciam em várias etapas dos estudos. Muitos alunos não possuem habilidades de leitura e de escrita na própria língua materna e o alicerce fica comprometido na própria língua, provavelmente acompanhará o aluno em todo percurso estudantil dificultando o domínio de uma nova língua.

O sistema brasileiro de educação preconiza que o ensino de línguas estrangeiras deve ter objetivos que atendam a demanda social em que o ser humano está envolvido. O Ensino Médio – etapa dos estudos em que o aluno ao concluir deverá estar pronto para assumir responsabilidades sociais - possui um compromisso com a educação para o trabalho com seu papel formador de acordo com critérios apresentados na LDB (1996) e nos PCNs (1999). No entanto, é importante lembrar que a realidade é bem diferente e que poucos alunos saem do Ensino Médio com o perfil desejado.

O documento traça alguns objetivos com propósito de nortear o ensino e tornar melhor a aprendizagem em todo Brasil. No entanto, a realidade brasileira é diversificada diferindo de região para região, embora as dificuldades quanto ao ensino e aprendizagem de LE sejam praticamente as mesmas em todo país. A Secretaria Estadual de Educação no Estado do Pará, órgão responsável em coordenar e fiscalizar a educação no Estado, desenvolve um Plano Estadual de Educação, ainda em andamento e sem previsão de execução, a fim de pensar um ensino voltado para as necessidades dos alunos.

Enquanto o Plano Estadual de Educação não se concretiza, as disciplinas são trabalhadas seguindo os objetivos propostos pelos PCNs do Ensino Médio, em língua estrangeira. O quadro 1 apresenta esses objetivos.

QUADRO 1: OBJETIVOS DOS PCNs PARA O ENSINO MÉDIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar.
Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e/ ou escrita.
Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumentos de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais.
Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ ou culturais.
Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/ contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de reprodução/ recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Saber distinguir as variantes lingüísticas.
Compreender em que medidas os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

Fonte: BRASIL, 1999, p. 150

Abdalla (2004, p. 17) faz algumas críticas aos objetivos legalmente propostos pelos PCNs, afirmando que é necessário se fazer um trabalho de compreensão sobre a situação da escola noturna e diurna a fim de que esses propósitos sejam alcançados. A autora refere-se à funcionalidade do Ensino Médio como um processo em que existem co-autores e não apenas executores. Professores e alunos devem pensar juntos, caminhar na mesma direção em um ensino que se apresente conectado, integrado em práticas cotidianas e não pulverizado de elementos que muitas vezes não apresentam relação entre si.

Moita Lopes (2005:128), afirma que “a qualidade de ensino de LEs deixa a desejar, principalmente por não ser pensado a partir da função social da LE no Brasil”. Para se alcançar o caráter formador do Ensino Médio bem como as competências necessárias aos alunos para a vida social, é preciso que se ofereçam condições apropriadas para se realizem na prática, pois a busca de alternativas que

tentem amenizar alguns problemas do cotidiano das relações educacionais são pontos a serem trabalhados a fim de que haja eficácia no ensino em todos os níveis.

O ensino de LE quando voltado à realidade do aluno, e este motivado a adquirir novos conhecimentos, pode levá-lo a desenvolver habilidades que o ajudem a tornar-se sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo comportamentos autônomos em diversas áreas de sua vida não restritas apenas à vida escolar. A motivação é um elemento chave para a eficácia desse ensino e aprendizagem, pois atua como pano de fundo para atender as necessidades dos indivíduos.

2.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS REFLEXÕES

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma etapa do ensino Fundamental e do Médio que dá oportunidades a jovens e adultos para iniciar e/ou dar continuidade aos seus estudos. Os alunos que buscam esta etapa de ensino, todavia acabam se deparando com situações pouco propícias a uma aprendizagem efetiva em decorrência da pouca atenção reservada a essa modalidade de ensino bem como da aceleração dos estudos ocasionada, muitas vezes, devido a idade dos alunos.

Piconez (2002) alude acerca de algumas questões que envolvem a educação de jovens e adultos no Brasil da seguinte forma:

...Não podemos ignorar que, no Brasil, problemas de base ainda não foram resolvidos e, portanto, diante de constantes transformações tecnológicas na conquista do conhecimento, convivemos com o analfabetismo sem condições de interação com perfis sociais e econômicos mais modernos. No âmbito da educação escolar de jovens e adultos, o desafio apresenta questões mais específicas, dados o insucesso da escola existente e as dificuldades com a formação de professores competentes para o trabalho com o processo de formação” (PICONEZ, 2002:27).

A autora afirma que a educação de escolar de jovens e adultos apresenta desafios porque há muito que se fazer devido o insucesso atribuído à escola bem como ao sujeito desse processo o professor, que muitas vezes, não possui a formação adequada ou ainda não é tão competente quanto deveria para desenvolver um trabalho de qualidade.

Outros fatores também contribuem para alguns problemas vivenciados na educação de jovens e adultos como a aceleração dos estudos geralmente acaba comprometendo sobremaneira o ensino em virtude da aquisição superficial dos conteúdos destinados a cada etapa, dificultando ainda mais a construção desse conhecimento. No entanto, em língua estrangeira, esta situação parece estar mais acentuada em decorrência das dificuldades que os alunos apresentam em sua própria língua materna na qual, na maioria das vezes, não desenvolveram as habilidades e competências necessárias a cada etapa, sendo promovidos a série seguinte.

A língua estrangeira na EJA como nas demais etapas do ensino compreende um direito básico e o atendimento das necessidades sociais dos seres humanos de se relacionarem, uma vez que a aprendizagem de uma nova língua permite o acesso a uma vasta rede de comunicação e uma grande quantidade de informações que circulam na sociedade.

O ensino e aprendizagem de LE, no contexto de EJA, quando voltados para o uso da linguagem em situação de aprendizagem significativa e autêntica, possibilitam aos alunos a construção do conhecimento e conseqüentemente maiores perspectivas em relação à própria identidade social enquanto alguém capaz de adquirir conhecimentos e transferi-los a outros contextos de atuação como o desenvolvimento de pequenos textos, leitura em LE etc. Diante disto, a escola é um dos espaços que favorecem a construção de novas perspectivas quando desenvolve um ensino e aprendizagens funcionais.

A discussão sobre a funcionalidade dos estudos na EJA tem algumas raízes na concepção de escola enquanto espaço para a constituição da identidade do indivíduo, e a sua formação para o mercado de trabalho, pois de acordo com Abdalla (2004) a escola apresenta uma lacuna considerável no ensino e aprendizagem, principalmente no que tange ao período noturno onde os alunos vêm para a instituição cansados e fatigados do labor diário e ainda se deparam com um ensino pouco significativo. Em suas palavras:

Em tudo que nossos jovens falam, criticam, transparece a vontade de que a escola seja melhor, que ensine mais de um jeito mais agradável, 'diferente'. Diferentes como nem eles sabem exatamente como, mas de outro jeito que não seja sempre a 'mesma mesmice'. Suas falas revelam desejos de serem ouvidos, mais que ouvidos, 'escutados', orientados, ensinados por professores 'que sejam amigos' e, portanto, confiáveis. Percebe-se que entre o cansaço do trabalho e os problemas com mundo lá fora, eles

preferem a escola, mesmo que sua freqüência se restrinja, muitas vezes, aos espaços dos corredores e do pátio (ABDALLA, 2004, p.101).

Existem reformas desejáveis no que tange às estruturas escolares intimamente relacionadas à EJA, como organização de cursos e de currículos, que se realizadas favorecerão um estudo de qualidade para essa etapa do ensino. De acordo com Ministério da Educação, MEC, muitos professores de LE que ensinam na EJA, acomodam-se em aulas expositivas, na maioria das vezes tradicionais, com a utilização de materiais que despertam pouca reflexão e interesse no aluno, fadando a aquisição da linguagem ao conhecimento de formas gramaticais nada significativas e produtivas. O MEC elaborou uma pesquisa com professores da EJA, que resultou em conclusões pouco animadoras como a seguinte:

suas aulas essencialmente expositivas, pautam-se em material apostilado e em livros didáticos, tendo como conteúdo de ensino aspectos como cumprimentos, dias da semana, meses, profissões, cores, (...) Os professores apontam ainda como irrelevantes o trabalho com entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens (...)

Professores que possuem tais representações de ensino de linguagem pautadas em ações tradicionais pouco reflexivas nas quais autonomia e motivação ficam distante dessas práticas, dificilmente promoverão nos alunos comportamentos diferenciados quanto à construção do conhecimento, fadando a aprendizagem a uma mera repetição de conteúdos ainda muito recorrentes.

Quando o ensino for desenvolvido de maneira a fomentar a reflexão e a busca por mudanças quanto ao domínio do conhecimento por parte dos alunos, então cumprimentos, dias da semana, meses, profissões, cores, poderão adquirir significado na vida dos alunos. E outras atividades poderão delinear uma situação de aprendizagem mais promissora.

2.5 O PAPEL DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A palavra motivação, embora muito usada em contexto formal (sala de aula), parece ainda pouco compreendida, se levado em consideração o fato de muitas pessoas não entenderem a sua importância no processo de ensino e a aprendizagem de línguas. Alunos bem sucedidos no conhecimento de uma língua estrangeira e na aprendizagem de um modo geral são aqueles que apresentam motivação, traçando seus objetivos de acordo com suas necessidades.

Collins (2002) afirma que a aprendizagem de uma nova língua deve estar ligada às necessidades de aprendizagem. Em suas palavras:

A aprendizagem de uma língua pode ser mais eficiente e motivante se for orientada por necessidades e desejos de aprendizagem. Nem sempre o que é necessário aprender faz parte do nosso conjunto de vontades. Por outro lado, nem sempre o que desejamos aprender nos é útil de alguma forma mais evidente. Mas todos sabemos que aprendemos mais rapidamente e melhor quando nossas necessidades estão claras e quando vemos sentido no que estamos aprendendo (COLLINS, 2002, p. 137).

Para a autora, o contexto que envolve a aprendizagem de línguas quando relacionado a objetivos específicos e as necessidades dos aprendizes favorece uma situação de aprendizagem mais útil e produtiva. O atendimento dessas necessidades cataliza a motivação que conduz os alunos a esta busca. A motivação é fator importante na aquisição do conhecimento, pois é a mola propulsora que desencadeia atitudes diferenciadas voltadas para o atendimento das lacunas deixadas por um ensino deficitário.

Nem sempre é fácil definir motivação, mas Harmer (2001, p. 51) define-a da seguinte maneira “é um tipo de impulso interno que impele alguém para fazer coisas a fim de obter algo”¹. Segundo o autor, a motivação é um elemento importante na construção do conhecimento por ser uma força interior que conduz a comportamentos diferentes quanto à aquisição do conhecimento, pois o indivíduo que possui motivação segue em busca do novo movido por seus interesses.

Harmer (2001, p. 51-52) afirma ainda que a motivação dos estudantes referente à aprendizagem de uma nova língua, neste caso o inglês, pode ser afetada ou influenciada pela atitude de outras pessoas desde que façam parte do mundo do estudante engajado nesse processo. Para ele a motivação tem várias fontes como “a sociedade em que vivemos, a significação para os outros (a influência das pessoas que estão próximas, atitude dos pais), o professor e o método”². No processo de ensino e aprendizagem, Harmer (2001) afirma que professor e aluno construam uma confiança a partir das relações existentes em sala para que sejam bem sucedidos e assim o ensino e a aprendizagem tenham sentido.

Jacob (apud WILLIAN et al, 2004) alude sobre a motivação no contexto específico de ensino-aprendizagem da seguinte forma:

¹ Nossa tradução deste e das demais citações cujos originais sejam em língua estrangeira. Motivation is some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something.

² The society we live in (...), significant others (...), the teacher (...), method.

Consideramos motivação no processo de ensino/aprendizagem algo que orienta um indivíduo, em um dado momento, a tomar uma decisão consciente sobre a busca do novo, orienta-o durante o processo para investir maior ou menor esforço na aprendizagem e dá condições para que ele possa avaliar, negativa ou positivamente, o processo em que está envolvido, tomando como base o atendimento ou não atendimento da motivação prévia que possuía (JACOB, apud WILLIAN et al, 2004, p. 34).

Com este ponto de vista, a motivação pode ser compreendida como um estímulo, conduzindo uma pessoa a buscar algo novo (neste caso aprender uma nova língua, o inglês) e que o mantém envolvido até conseguir alcançar seus objetivos ou mesmo que fatores externos ou internos possam interferir tentando impedir negativamente nesse estímulo.

O papel do professor na motivação do estudante é de orientá-lo com o propósito de construir seu próprio conhecimento, através de fatores – atitudes ou iniciativas - que contribuam para que o mesmo busque seus objetivos atendendo às suas necessidades. O professor, ao ter noções sobre os interesses dos alunos em relação ao que aprender, poderá definir melhor suas atividades, usando sua sensibilidade para escolher a forma mais adequada de trabalhar com ensino de línguas. Desta forma, o professor estará orientando e dinamizando seu ensino de forma a contemplar as expectativas e as dificuldades quanto à motivação demonstradas por seus alunos.

Para o autor supracitado (2004, p. 35), há dois tipos de motivação: intrínseca extrínseca. “A motivação intrínseca é caracterizada pelo interesse generalizado de investir esforço na aprendizagem pó si só, enquanto a extrínseca é derivada de algum tipo de incentivo externo”.

O aluno motivado intrinsecamente está ligado ao prazer que tem de aprender sem mercadejar prêmios. O seu objetivo é a construção do conhecimento com o propósito de satisfazer suas necessidades sejam elas de ordem estudantil, profissional ou cultural. Vale ressaltar que os estudantes não são motivados da mesma forma e nem aprendem do mesmo jeito.

O aluno motivado extrinsecamente “é aquele que persegue um objetivo somente para receber uma recompensa externa, ou seja, o reconhecimento de outros. (...) o aluno motivado intrinsecamente é aquele que busca o conhecimento para atender suas necessidades e objetivos pessoais” (PESSOLANO; CORTE, 2009).

Se a motivação, extrínseca ou intrínseca, é um pressuposto básico para a promoção do desempenho em sala de aula, o professor deve estar atento aos elementos geradores desta. Em outras palavras, buscar motivar significa procurar estar próximo ao aluno para descobrir suas necessidades e interesses em relação à aprendizagem. Uma boa iniciativa é investigar o grupo: onde trabalham, onde vivem, se consideram importante aprender línguas, como acham que aprendem melhor, o que esperam aprender, etc. (2009, p. 3).

A motivação, seja extrínseca ou intrínseca, é um elemento que auxilia o aluno na conquista dos seus propósitos. O professor envolvido em um ensino-aprendizagem de qualidade tenta implementar novas posturas a fim de conseguir que seus alunos encontrem interesses e significação na aprendizagem, pois a motivação é a mola propulsora de um estudo produtivo. Ela conduz a um desempenho favorável para a aprendizagem do aluno quando este por meio de sua autodeterminação e é capaz de transferir o que aprendeu a outras áreas de sua vida, pois um ambiente seguro se forma e mostra que autonomia e motivação caminham juntas.

Autonomia e motivação interagem, pois em um ambiente que busca fomentar a autonomia o professor com atitudes autônomas orienta as condutas dos alunos, os quais por sua vez traçam seus objetivos com propósitos definidos a fim de alcançar o que se pretendeu no início das aulas.

Brown (apud WILLIAN et al, 1994) fala sobre a importância da autonomia e da motivação para um estudo promissor e significativo:

Na sala de aula, quando os aprendizes têm oportunidade de fazer suas próprias escolhas sobre em que se ater ou não, como em um contexto cooperativo de aprendizagem, eles estão preenchendo essa necessidade de autonomia. Quando têm as coisas empurradas por suas gargantas, a motivação pode minguar, de acordo com esta variação da teoria, porque tais aprendizes tiveram de ceder a desejos e comandos de outros (BROWN 1994, p. 37).

Se a motivação é algo promissor na aprendizagem de línguas, a desmotivação, muito presente nas aulas, por sua vez merece destaque, pois ela não estimula a aprendizagem nem a satisfação das necessidades dos aprendizes. Na rede pública, no âmbito estadual ou nacional, é comum se deparar com alunos e professores desmotivados em decorrências de vários fatores como a proficiência limitada de muitos professores de línguas, salas de aula superlotadas, poucos recursos didáticos, principalmente em LE etc., maximizando ainda mais os problemas no contexto de ensino e aprendizagem.

A desmotivação está relacionada, muitas vezes, ao método de ensino adotado na maioria das escolas, pois a repetição mecânica ou dissecação gramatical de atividades textuais acabam acentuando a desmotivação dos alunos e as aulas se tornam cansativas e monótonas. Um trabalho que incorpore o aprendiz ao contexto de aprendizagem, no qual a motivação esteja como pano de fundo, tornar-se-á mais interessante e significativo quando os alunos puderem desenvolver melhor o que estão construindo, se motivados e se capazes de traçarem seus objetivos ou fazerem suas próprias escolhas, abrindo espaço para uma aprendizagem autônoma.

Alunos com traços de autonomia são capazes de escolher atividades, partilhar das decisões, ouvir e serem ouvidos seja pelo professor ou pelos colegas, cooperando na aprendizagem. Essas atitudes evidenciam que a autonomia dos alunos favorece a própria construção do conhecimento.

2.6 AUTONOMIA

Autonomia é um tema bastante discutido nas diversas áreas de ensino, embora no campo da aprendizagem de línguas estrangeiras os estudos nestas áreas datam de mais ou menos quatro décadas. Muitas pessoas possuem um conceito equivocado sobre autonomia, afirmando que esta se evidencia quando uma pessoa é capaz de tomar suas próprias decisões sem necessitar da ajuda de outrem, isto é, totalmente independente, outros a vislumbram como uma habilidade inata que de forma nenhuma pode ser adquirida, conquistada ou até mesmo fomentada. No entanto, alguns teóricos discutem algumas noções sobre autonomia que serão apresentadas a seguir.

Conceituação

Definir autonomia não é algo tão simples, principalmente por causa de idéias mal formuladas a respeito do seu real significado no processo de aprendizagem de línguas. Muitos professores e alunos acabam confundindo autonomia com independência ou com um aprendizado solitário; e existem pessoas que a concebem como um aprendizado que ocorre fora do contexto escolar.

Autonomia não se refere à uma metodologia diante do aprendizado nem tampouco à disposição de aprender apesar das circunstâncias se apresentarem algumas vezes desfavoráveis – como falta de recursos, estrutura física inadequada para a aprendizagem etc. Autonomia diz respeito à responsabilidade que o aluno assume sobre a própria aprendizagem, a qual pode estar relacionada ao conhecimento em línguas estrangeiras, estendendo-se a outras áreas de conhecimento.

De acordo com Pesce (2001), as ações que visam o desenvolvimento do aluno mais autônomo podem ser formadas na escola. Ela baseia-se em autores que propõem a filosofia e a epistemologia como subsídios para compreender e caracterizar algumas posturas referentes à autonomia. Ela apresenta as principais concepções sobre o conhecimento e a aprendizagem:

as três principais concepções que distribuem o conhecimento e a aprendizagem nas ciências sociais e humanas são: o positivismo, o construtivismo, e a teoria crítica os quais podem fundamentar três diferentes entendimentos do que seja autonomia. Tais versões foram denominadas por Benson (1997, p.18) como técnica, psicológica e política, respectivamente.

A autora faz uma breve explanação das três concepções explicitando o que cada uma apresenta em relação à autonomia. A primeira concepção define que o conhecimento reflete objetivamente a realidade, e a aprendizagem não é a recepção de certo conhecimento transmitido por outra pessoa. Diante disso, autonomia é definida como um ato de aprender com seus próprios esforços, no caso de ensino de língua significa buscar a competência lingüística.

A concepção construtivista concebe o conhecimento como construção de significados e que cada indivíduo faz por meio da própria experiência. Nessa visão, a aprendizagem é o processo pelo qual isso se torna factível. Autonomia é então, concebida como capacidade de desenvolver habilidades favorecedoras de responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Pesce afirma ainda que na teoria crítica o conhecimento é construído historicamente e reflete o interesse de diversos grupos sociais de acordo com o momento vivenciado. Desta feita, a aprendizagem pode ficar comprometida se uma reflexão sobre o ato de aprender não for orientada e conduzida. Uma alternativa para essa situação seria trazer ações políticas que promovessem mudanças sociais. Por isso, a autora afirma que autonomia é uma conquista individual e coletiva

construída nas relações sociais, pois o homem é um ser que se constrói nas relações com os outros.

Assim, alinhar e discutir conceitos relativos à concepção de autonomia é relevante porque versam sobre mudanças de comportamentos relacionados a situações que não podem mais se sustentar como um ensino e aprendizagem de línguas voltados para a mera repetição de normas ou regras gramaticais.

Nas discussões sobre autonomia, diversos teóricos como Holec (1981), Dickinson (1994), Little (1991), Benson (2001), Paiva (2007) trazem contribuições pertinentes ao campo de ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva menos tradicional e mais voltada para um estudo reflexivo e produtivo em que alunos e professores são cooperadores.

Holec (1981) (apud PAIVA; VIEIRA, 2005:4) afirma que autonomia diz respeito a “habilidade de assumir o controle pela própria aprendizagem³”. Isso implica autonomia em diversas fases de aprendizagem como determinar os objetivos, definir conteúdos e progressões, selecionar métodos e técnicas a serem usadas etc. Para o referido autor, o aluno é capaz de se tornar responsável por todas essas fases.

Em um ambiente escolar, principalmente, da rede pública, muitas vezes, torna-se difícil essa liberdade de escolher a língua que se deseja aprender e de se responsabilizar por todos os passos da aprendizagem. No entanto, mesmo nesses ambientes, pode-se desejar implementar as idéias que Holec apresentou em relação à responsabilidade do aprendiz autônomo, tendo em vista o senso de esperado para esse aluno, tornando-o mais responsável por sua própria aprendizagem. Na escola pública, o aluno pode ir além do que lhe está sendo exigido em sala de aula, definindo papel de aluno investigador e incentivador de si próprio para obtenção de novos conhecimentos.

Dickinson (1994, p.2) define autonomia como “uma atitude diante da aprendizagem ao invés de uma metodologia⁴”. Assim, não basta o indivíduo buscar técnicas ou modelos que o ajudem a construir uma aprendizagem mais independente, é necessário que este aprendiz tenha uma nova postura. Este novo posicionamento pode advir de diversas buscas e conquistas com o objetivo de fazê-

³The ability to take charge of one's own learning

⁴ an attitude to learning rather than a methodology.

lo agente do próprio conhecimento, o qual pode se realizar tanto num ambiente escolar quanto extra-escolar.

Dickinson caracteriza ainda o processo de aprendizagem autônoma como “treinar o aprendiz⁵” (1994, p.5). Para ele o processo estaria voltado para o treino do aprendiz para “aprender a aprender⁶” em uma perspectiva de aprendizagem que envolve estratégias e confiança do aluno em si próprio a fim de que assuma mais responsabilidade. Nessa concepção, o professor é visto como um orientador e um facilitador. Entende-se por facilitador alguém que oferece chances para aluno solidificar seus conhecimentos, um fomentador de autonomia, orientando os aprendizes a tomarem decisões sobre seu aprendizado lingüístico, levando-os a gerenciarem os conhecimentos em um estudo voltado para a cooperação.

Embora Dickinson apresentasse um posicionamento de que o aprendizado está envolvido com atitudes de mudança de comportamento, está mais nítido que depende do aprendiz buscar estratégias que melhor atendam às suas necessidades de aprendizagem, fazendo-o responsável por seu conhecimento.

Little (1991) apresenta uma definição de autonomia em que esta estabelece o papel do aluno enquanto gerenciador de seus conhecimentos a partir dos processos construídos ao longo do percurso da aquisição do idioma, afirmando que autonomia é uma capacidade em que o aprendiz demonstra independência e liberdade em suas escolhas ao mesmo tempo em que ele é capaz de transferir o que aprendeu.

em sua essência, autonomia é uma capacidade de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisões e ações independentes. Pressupõe, mas também requer, o desenvolvimento de uma relação especial com o processo e o conteúdo da aprendizagem. A autonomia mostra-se tanto na maneira pela qual o aluno aprende como também na maneira pela qual ele transfere o que aprendeu para contextos mais amplos (1991, p.4)⁷.

Perceber a autonomia enquanto processo, em constante andamento, e não como um fim em si mesma, é relevante, pois a consciência de tal fato é um passo importante para se buscar mudanças comportamentais em relação ao ensino e aprendizagem. Porém é válido ressaltar que esse processo não se realiza de forma

⁵ learner training.

⁶ learning to learn.

⁷Essentially, autonomy is a capacity- for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action .It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts.

solitária antes, é um trabalho de cooperadores – professor, aluno, comunidade escolar, cujos objetivos sejam a eficácia da situação de aprendizagem.

A autonomia não se refere a uma capacidade inata, pelo contrário, ela pode ser conquistada pelo aluno em seu percurso referente à aquisição do idioma oportunizando o crescimento em outras áreas de sua vida como em seus relacionamentos com outras pessoas em processo de cooperação.

Um princípio básico da autonomia é a cooperação, advinda de aluno, professor, entre outros, pois de acordo com Little (1991, p.3) um erro recorrente sobre autonomia diz respeito à concepção de que o aprendiz autônomo é aquele que “decide aprender sem o professor”, sem ajuda de outrem em um aprendizado solitário.

A aprendizagem para ocorrer não precisa necessariamente da presença do professor, e ainda ele não é, em uma sala de aula fomentadora de autonomia, a única autoridade, mas convém salientar seu papel de gerenciador na aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua autoconfiança, bem como a reflexão de que ele, aluno, é o responsável pelo que pode ser aprendido e como deve ser aprendido através de suas próprias iniciativas.

Benson (2001, p.47) define autonomia como “uma capacidade multidimensional que assumirá formas diferentes para indivíduos diferentes, e até mesmo para o mesmo indivíduo em contexto e épocas diferentes⁸”. Dessa maneira, ele apresenta uma noção mais completa em relação ao significado de autonomia, bem como o caráter abrangente e múltiplo que assume na vida do aprendiz, pois pode se configurar de forma distinta e em momentos diferentes para a mesma pessoa.

A capacidade multidimensional a que Benson se refere diz respeito ao caráter pluridimensional que abrange o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, podendo se refletir em várias esferas na vida dos alunos. Ela não se restringe à área estudantil apenas, ela pode ser expandida a outras áreas e o comportamento autônomo percebido por outros pode influenciar o ambiente.

Littlewood (apud PAIVA 2006, p.84) faz uma divisão acerca de autonomia. Para o referido teórico, o indivíduo pode demonstrar três planos de autonomia que se referem em primeiro lugar, ao uso criativo que faz da língua, aspecto voltado para

⁸ autonomy is multidimensional capacity that will take different forms for different individual ,and even for the same individual in different contexts or at different times.

autonomia como comunicador. Em segundo lugar, o uso de estratégias que os aprendizes utilizam, autonomia como aprendiz; e em terceiro lugar o contexto pessoal de aprendizagem em que o aprendiz está inserido, autonomia como pessoa.

De acordo com Littlewood, um indivíduo pode apresentar três tipos de autonomia. No entanto, Paiva (2006) pontua que atualmente poderia ser incluída nesta divisão a autonomia como usuário de tecnologia. Pois de acordo com a autora, a habilidade em usar a tecnologia, especialmente a Internet, é uma ferramenta muito importante na aprendizagem de LE.

Freire (1997), também alude acerca da autonomia, embora não defina claramente o termo. É possível inferir que esta representa para ele a capacidade e a liberdade do aprendiz fazer e refazer o que lhe é ensinado, considerando relevante o professor nesse processo não como transmissor de conhecimento e sim um fornecedor de possibilidades na construção do conhecimento.

Pensar em autonomia é falar em um ensino e aprendizagem efetivos voltados para melhoria do aprendizado, pois envolve conquistas, busca de informações com outrem, em um processo cooperativo, não apenas o fazer, mas também como fazer, como adquirir a capacidade de “assumir o controle do seu aprendizado” (BENSON, 2001) sendo que o professor guia o aluno fazendo com que se responsabilize por sua aprendizagem. Assim, o aprendiz entenderá seu papel enquanto agente ativo nesse processo que envolve tanto aspectos psicológicos, comportamentais quanto conteudistas.

2.6.2 O processo de autonomização

O termo autonomização define melhor o processo de aprendizagem autônoma por ser um processo construído passo a passo, que às vezes pode se realizar de forma positiva com habilidades conquistadas pelo aprendiz significativamente. Esse processo é mediado pela negociação entre seus agentes, por isso a palavra negociação conceitua de forma mais clara essas relações.

A negociação está presente em um ambiente fomentador de autonomia, pois as trocas são elementos que permeiam essas relações educacionais e sem as quais o conhecimento passa a ser transmitido verticalmente, professor para aluno; ao invés de ser horizontalmente entre professor e aluno, aluno e professor. É importante entender que os agentes envolvidos neste processo podem transferir o

conhecimento a outras esferas da vida, refletindo de forma mais nítida sobre o que deu certo e o que precisa ser melhorado, o que pode ser mudado e o que deve permanecer a fim de que a aprendizagem se torne eficaz. Magno e Silva (2004) apresenta uma breve definição desse processo:

Pode ser implementado gradativamente, com ou sem ajuda de outrem (professor, colegas, parentes etc.) e pode levar a um saber de crescimento exponencial. Esse processo pressupõe fases nem sempre nitidamente separadas, de conscientização, mudança de atitudes e transferência de responsabilidade (2004, p.101).

Esse processo pode conduzir a um leque de crescimento que pode ter várias ramificações no conhecimento. Ele pode se realizar em várias fases que se apresentam a partir da conscientização acerca da responsabilidade sobre a aprendizagem por parte dos que nele estão envolvidos. Paralelamente a este processo de autonomização do aluno, realiza-se também a autonomização do professor, que busca renovar-se a partir de suas reflexões. E, posteriormente de sua prática, acompanhando dessa forma, a dinâmica do ensino e da aprendizagem.

Para caminhar em direção à autonomia ou a atitudes autônomas, alguns pontos que são relevantes neste processo de ensino-aprendizagem de LE, tais como o papel do professor e do aluno bem como os materiais necessários para o andamento do processo.

2.6.2.1 A influência do professor

A autonomia no processo de ensino-aprendizagem se constrói paulatinamente, isto é, atitudes autônomas não nascem do dia para noite, elas são fomentadas e o professor é condutor dessa situação. Professor e aluno têm papéis importantes, neste processo, pois este deve se sentir como alguém capaz de ir além do que lhe está sendo exigido em um trabalho cooperativo com outros, transferindo e compartilhando o que aprendeu, e aquele porque pode conduzir a um ensino mais independente, mais dinâmico, como cooperador e orientador dessa dinâmica.

Ao buscar a autonomia, o professor deverá estar disposto a mudar alguns de seus conceitos, pois autoritarismo e centralização não serão atitudes desejáveis, e sim divisão de responsabilidades associada a constantes negociações. O aluno passará de seu papel de agente passivo para co-produtor e produtor de conhecimentos no contexto de aprendizagem. Professores em uma postura

autoritária de ensinar, muitas vezes, acabam sufocando qualquer atitude autônoma que o aluno possa tentar implementar, restringindo a autonomia no ambiente escolar.

O professor tem um importante papel na construção da autonomia, pois ele pode tanto inibir quanto fomentar seus alunos em relação ao conhecimento. Uma situação de fomento de autonomia pode ser notada quando há liberdade de o aluno gerenciar o próprio conhecimento; traçar seus objetivos quanto à aprendizagem, tomar decisões; fazer escolhas, compartilhar o que aprendeu com os outros e ao mesmo tempo partilhar das decisões em sala de aula, assim, o professor estará dinamizando o ensino.

Aoki (apud MAGNO E SILVA 2008, p. 295) propõe uma listagem de coisas que o professor deve saber fazer para fomentar a autonomia, dentre as quais estão:

acreditar no aprendentes, criar um ambiente de aprendizagem psicologicamente seguro, fornecer escolhas, deixar espaço para negociação, dar voz aos aprendentes, promover informações, articular as razões de suas próprias escolhas de forma a torná-las transparentes para os alunos e estimular e apoiar a reflexão dos alunos sobre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do aprendizado.

O professor pode, no entanto, sem perceber, inibir o desenvolvimento de comportamentos autônomos em seus alunos ou mesmo impedir que seus alunos cresçam e avancem no processo de aprendizagem devido à postura adotada em sala de aula. Em um ambiente com cinquenta alunos é impossível para o professor dispensar atenção especial a cada um, no entanto, ele pode sondar a maneira como seus alunos, de forma geral, assimilam o conhecimento e tentar a partir daí traçar planos e objetivos que permitam a esses alunos desenvolverem melhor as estratégias de aprendizagem. O professor se transforma em um agente fomentador da autonomia, quando guia seu aluno em direção a comportamentos também autônomos.

Para Paiva (2007) ser um professor autônomo é:

buscar melhorar seus conhecimentos por conta própria; ser curioso, sempre se atualizando; buscar alternativas para sua sala de aula; desenvolver seu próprio material; ser capaz de tomar decisões perante o ensino de sua área e não ficar preso ao livro; decidir o que e como fazer; e utilizar recursos para desenvolver tanto o próprio conhecimento quanto o do aluno. (2007, p.8)

O professor não deve se sentir ameaçado em termos de controle e conhecimento ou mesmo em sua autoridade quando se referir à autonomia, pois ele

e o aluno como agentes no processo de conhecimento que frutificará em várias direções cultural, social, estudantil. Quando o professor concede ao aluno o controle sobre a aprendizagem está lhe delegando a liberdade de escolhas e ao se perceber como um conselheiro, um negociador, um pesquisador, tomando novos rumos em relação à sua postura bem como em seus pensamentos, poderá trazer benefícios tanto a si próprio quanto a seu entorno.

McGrath (apud BENSON 2001, p.174) afirma que em se tratando da autonomia do professor, este deve ser livre para fazer as escolhas que julgar pertinentes no ambiente escolar a fim de tornar o ensino mais produtivo. Como pode ser visto a seguir:

...a autonomia do professor envolve idéias de liberdade profissional e desenvolvimento profissional autodirigido. A fim de adotar a autonomia entre os aprendizes professores devem ser ao mesmo tempo livres e capazes de fazer valer sua própria autonomia na prática de ensino⁹.

De acordo com o autor quando a mudança parte do professor alcança patamares maiores, com ideais diferentes dos habituais vivenciados pela maioria dos professores em sala de aula, agindo criticamente quando necessário e delegando ao aluno liberdade também com objetivo de que este consiga mudar sua postura.

O professor com traços de autonomia percebe a necessidade do aluno e o coloca no centro do processo de ensino, sondando seus interesses, suas necessidades a fim de tornar significativa a aprendizagem, concedendo ao mesmo a oportunidade de se sentir responsável por sua aprendizagem. Esse envolvimento com a situação de aprendizagem vai proporcionar mais autonomia ao mesmo tempo em que este aluno se sentirá mais motivado a realizar novas descobertas.

Paiva (2006) apresenta um professor autônomo:

O professor pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da autonomia. Ele pode ser qualificado ou não-qualificado; autoritário; conselheiro; conhecedor; pesquisador; consultor; orientador; controlador; negociador; e, nos contextos de LE, ele pode ser também, um bom modelo (ou não tão bom) da língua que sendo aprendida, pois muitas vezes, o professor é o único falante competente com o qual o falante tem contato (2006, p.102).

⁹... teacher autonomy involves ideas of professional freedom and self-directed professional development. In order to foster autonomy among learners, teachers must be both free and able to assert their own autonomy in the practice of teaching.

Paiva salienta a importância do professor como alguém que pode ser determinante para a aprendizagem autônoma, sua postura pode fomentar ou inibir o aprendiz a adquirir maiores responsabilidades quanto à sua aprendizagem. Aludir à aprendizagem autônoma é afirmar que o comportamento do aluno está relacionado com o comportamento do professor em sala de aula, por isso um professor com postura tradicional limitará o desenvolvimento do aprendiz ao mesmo tempo em que este pouco se esforçará para buscar o cumprimento de seus objetivos enquanto estudante.

O professor quando concede oportunidades ao aluno de refletir, avançar, questionar e conquistar aspectos de conhecimentos lingüísticos ou cotidianos, em uma relação de buscas e conquistas, está mostrando que é um cooperador do conhecimento e não o detentor, e o aprendiz, por sua vez, quando sabe lidar com aspectos importantes como motivação, ansiedade e crenças sobre o aprendizado, não se limitando ao que está sendo solicitado em sala de aula, começa a avançar apresentando traços de autonomia.

De acordo com McGrath (apud BENSON, 2001, p.174), o processo para desenvolver a autonomia na aprendizagem de línguas está alicerçado na negociação condicionada pelas atitudes do professor que é o potencializador do ensino. Pois, o professor autônomo toma decisões que melhor atendam às necessidades de implementar atitudes autônomas em seus alunos:

Antes de embarcar no processo de negociação, o professor deve decidir sobre as áreas nas quais procurará promover a autonomia do aprendiz. Ele deve decidir, em outras palavras, se e até que ponto é possível para os aprendizes determinar os objetivos de sua própria aprendizagem, selecionar seus próprios materiais e contribuir para a avaliação de seu processo de aprendizagem. Então, ele deverá ser guiado por uma estrutura institucional, na qual ela está trabalhando, e a idade, contexto educacional e a competência na língua alvo de seus aprendizes¹⁰.

Para Magno e Silva (2008) o professor fomentador de autonomia cria condições que favoreçam “a cultura de aprender”, pois ele pode ser fomentador de tal situação se for comprometido com o ensino, entendendo que a sala de aula é o local que dispõe para isto acontecer e é um ambiente em que os alunos passam grande parte de seu tempo. O professor consciente compreende que o percurso a

¹⁰Before embarking on this process of negotiation, the teacher must decide on the areas in which she will seek to promote learner autonomy. She must decide, in others words, whether and to what extent it is possible for the learners to determine their own learning objectives, select their own learning materials and contribute to the assessment of their learning process. In this she will be guided by institutional framework within which she is working, and the age, educational background and target language competence of her learners.

ser seguido em direção à autonomia não se limita tão somente à sala de aula, mas a extrapola estendendo-se em várias direções da vida do aprendiz, por isso o papel do professor é fundamental quando este tem consciência de que o objeto de seu trabalho não se reduz ao ensino de aquisição de regras e normas gramaticais.

Alguns traços do professor rumo à atitudes autônomas são apresentadas da seguinte maneira pela autora supracitada:

o professor fomentador de autonomia precisa se fortalecer para exercer sua profissão. Esse fortalecimento passa necessariamente pela consciência de seu próprio entendimento e reiteração do que seja uma língua e o que seja ensiná-la. Em segundo lugar, passa também pela necessidade da prática da negociação. E, finalmente, é preciso que o professor se auto-monitore para refletir sobre o tipo de comunidade de aprender que ele está criando e fomentando em sala de aula. (2008, p. 297)

O professor é peça chave em um ambiente que favoreça autonomia. É verdade que muitas vezes o professor possui uma história de vida em que ele mesmo não teve oportunidades de aprender tudo quanto precisava para ensinar em uma sala de aula, devido a diversos fatores como condição social, financeira, profissional, e talvez por isso muitos professores não se sintam seguros o suficiente para ensinar o que aprenderam.

O professor tem um papel muito importante porque ele irá atuar nas negociações dos objetivos e nos procedimentos de aprendizagem e os alunos estarão também refletindo e traçando suas próprias escolhas atendendo suas necessidades.

O professor que reflete sobre sua prática é capaz de mudar seu comportamento tradicional que acometem as situações de ensino. Este profissional quando reflexivo age, de maneira diferenciada buscando a melhoria de sua prática em sala de aula. McKay (2003) apresenta alguns traços desse professor, os quais o diferenciam dos demais, pois existem benefícios advindos das reflexões que são feitas sobre a maneira como ensinam. Em suas palavras:

Ser um professor reflexivo implica levar em consideração várias maneiras de ensinar uma lição em particular. Decidindo-se por qual dessas maneiras utilizar, os professores geralmente consideram fatores como o nível de proficiência dos alunos, seus interesses, os objetivos do currículo e o tempo disponível para o ensino. Considerar esses fatores ao ensinar uma lição geralmente traz resultados mais eficazes (2003, p.9).

Mudanças de posturas trazem benefícios para todos os envolvidos na situação de ensino-aprendizagem. Professores que orientam atividades

interessantes para os alunos, verificam o material didático antes das aulas, dispõem de projetos que os envolvam ou os deixam construírem suas metas sem fugir do conteúdo traçado pela escola, adaptando-se com a necessidade vigente, são construtores de andaimes, deixando livres seus alunos para construírem também os próprios conhecimentos. Esta situação fomenta traços de autonomia tão almejada no ambiente escolar.

Na aprendizagem autônoma professor e alunos caminham juntos, isto é, não é apenas o professor que traça os objetivos a serem atingidos, escolhe as atividades a serem desenvolvidas nem que promove ou deixa de promover o aluno, este participa do processo. A relação entre professor e aluno se realiza em parceria e em cooperação, nesse contexto o conhecimento é construído e reconstruído de forma significativa.

De acordo com Magno e Silva (2008) o caminho em direção à *autonomia* requer professor e alunos vigilantes e ativos, que procuram como aprender e ensinar melhor, pois não basta estarem na situação de aprendizagem, é necessário rever atitudes, conceitos e posturas a fim de que haja ensino-aprendizagem de forma efetiva.

Uma situação de ensino e aprendizagem autônomos exige posturas diferentes das habituais e o ambiente fomentador de autonomia é aquele em que a negociação define as relações educacionais existentes, por isso é importante que a mudança também parta do professor para alcançar aluno, diretores, e toda comunidade escolar.

2.6.2.2 O aluno como gerenciador de seus conhecimentos

O ensino de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras leva cerca de sete anos. Esse tempo se torna exíguo se for levado em consideração que é um tempo pequeno para um conteúdo muito extenso destinado a cada etapa além de o ambiente escolar, na maioria das vezes, não oferecer condições apropriadas para esse ensino.

Pensar que o aluno em sala de aula, no decurso de um ano e em duas aulas semanais, aprenderá todo o conteúdo programático ou se comunicará fluentemente em língua estrangeira, é algo quase impossível de ser alcançado. Acreditar que o professor conseguirá ensinar tudo a que se propôs no início do planejamento anual

pode levar mais tempo do que esperado, isto porque ambos, aluno e professor, possuem limitações em sala de aula decorrentes de diversos fatores.

Quando o ensino é voltado para os interesses dos alunos, estes se sentem motivados na busca da satisfação de seus objetivos e quando tem participação no ensino, isto é, nas escolhas, na responsabilidade nos estudos, torna-se mais fácil trabalhar aspectos de autonomia. Aprendizes autônomos são capazes de se desenvolver melhor na situação de aprendizagem desde que lhe sejam conferidas condições apropriadas e preparação para esse estudo, incluindo oportunidades de exercitar o controle sobre a própria aprendizagem.

É evidente que alguns fatores devem ser levados em consideração quando se trata de posturas diferentes relacionadas ao ensino e a aprendizagem de línguas, principalmente referente às crenças internalizadas tanto por professores quanto por alunos. De acordo com Nicolaidis e Fernandes (2001) a situação de aprendizagem deve passar por mudanças em que professor e aluno devem se desligar da postura tradicional que vivenciaram desde o início do contato com o ensino formal. Assim, os agentes envolvidos nesse processo estarão dando passos rumo à autonomia e o professor é neste momento o promotor de novas atitudes.

As autoras citadas demonstram esse fato quando dizem que:

alunos e professores, ao passar por um processo educativo sistemático, desenvolvem certas crenças sobre como seu aprendizado deve ocorrer e ficam condicionados pela experiência educacional anterior que tiveram. É preciso que o aprendiz passe por um processo de 'descondicionamento' progressivo da cultura de sala de aula tradicional, que o conduzirá à autonomia, livrando-se de crenças tais como a de que há um método ideal de aprender, que o professor detém o conhecimento desse método, que ele, o aprendiz é incapaz de avaliar seu desempenho etc (NICOLAIDES; FERNANDES 2001, p. 2).

É interessante mencionar a importância das estratégias e dos estilos de aprendizagem que cada aluno possui. Não há classes homogêneas, as pessoas são diferentes e, conseqüentemente, aprendem de forma diferente, cada um apresenta particularidades a ser trabalhada em sala de aula e quando o professor conhece os estilos dos aprendentes compreende melhor seu comportamento. Assim, quando este profissional diversifica os estilos de ensino, buscando desenvolvê-lo de forma mais produtiva, a aprendizagem se torna mais significativa.

Cohen (apud BENSON 2001, p.149), afirma que os aprendizes devem receber instrução explícita do que devem fazer, isto é, nas estratégias de uso da

linguagem ao mesmo tempo em que o professor apresenta as estratégias de treino que conduzem o aprendiz a posturas mais autônomas¹¹:

- auto-diagnosticar seus pontos fortes e fracos;
- tornar-se mais consciente do que os ajuda a aprender a língua;
- desenvolver uma série de habilidades para resolver problemas;
- experimentar estratégias de aprendizagem dentro e fora do contexto familiar
- tomar decisões sobre como resolver questões de linguagem;
- monitorar e auto-avaliar sua performance;
- transferir estratégias bem sucedidas para novos contextos.

Algumas instruções são dadas pelo professor com base nas estratégias e isso não fica por conta do aprendiz que muitas vezes tem dificuldade de selecionar as estratégias adequadas. Um dos objetivos do treinamento no uso das estratégias de aprendizagem é “promover a autonomia do aprendiz e a autodireção”, favorecendo um conhecimento não passageiro, mas algo duradouro e que pode ser transferido para outras situações de aprendizagem.

Autonomia e motivação são uma via de mão dupla, pois quando se delega o controle da aprendizagem para o aluno, dando-lhe oportunidades de que adquira liberdade de escolher tarefas, conteúdos entre outros, essas atitudes autônomas podem ajudá-lo a se sentir mais motivado; quando ele (aluno) deixa de lado o critério de ‘obrigação’ que envolve a aprendizagem de LE na escola, quando busca mudanças no desenvolvimento de seus propósitos quanto à aprendizagem e encontra significação no estudo, se sentirá mais motivado a empreender ações autônomas.

A capacidade de o aluno gerenciar os próprios conhecimentos não é algo tão simples conquistado da noite para o dia, é preciso esforço, disposição, compromisso e um ambiente favorecedor de autonomia. Isto porque de acordo com Paiva (2006), há diversos fatores que podem interferir positiva ou negativamente na autonomia de um aprendiz:

- Capacidade; habilidades; inteligências; estilo de aprendizagem; motivação;
- desejo de aprender; desejo de comunicar; senso crítico; cultura; crenças;

¹¹ Self-diagnose their strengths and weaknesses in language learning;
become more aware of what helps them to learn the language they are studying most efficiently;
develop a broad range of problem-solving skills;
experiment with both familiar and unfamiliar learning strategies;
make decisions about how to approach a language task;
monitor and self-evaluate their performance;
transfer successful strategies to new learning contexts.

idade; liberdade; independência; afiliação ao idioma; confiança; responsabilidade; e experiências prévias (2006, p.97).

Um aprendiz autônomo não está restrito apenas ao espaço escolar ou a consciência de ser responsável pela aprendizagem, mas envolve uma série de circunstâncias que podem influenciar tanto em aspectos positivos – ser capaz de ir além do que lhe é exigido em sala de aula, cooperar com o outro – quanto negativos apresentar desmotivação, desistência diante das dificuldades na construção do conhecimento de uma língua estrangeira etc.

2.6.2.3 Materiais didáticos

O ensino de língua estrangeira deve promover o uso da língua para a comunicação, de acordo com os PCNs, ou para uma funcionalidade real na vida do aprendiz. O idioma deve ser trabalhado de uma forma significativa favorecendo a construção do conhecimento. Não se pode, no entanto, esquecer que nesse processo os materiais a serem trabalhados em sala de aula são muito importantes, pois eles são recursos que auxiliam na aquisição do conhecimento. Um dos recursos utilizados é o livro didático, no entanto apenas em escolas privadas há adoção desse material; na rede pública há um projeto para a implantação do manual de LE em todas as escolas públicas do país a partir de 2010.

No Ensino Médio, as aulas de LE são ministradas em dois tempos de quarenta e cinco minutos, com carga horária semanal de duas horas. Há um material de língua estrangeira, advindo do Estado do Pará destinado a alguns professores de LE. O material foi elaborado por uma equipe técnica em 2006. A apostila relata a história do idioma e apresenta algumas atividades gramaticais todas em inglês. As escolas, por meio da coordenação pedagógica, concedem liberdade aos professores de línguas para elaborarem seu conteúdo programático desde não destoe do apresentado no guia docente da SEDUC, pois não há um plano estadual de educação, apenas esse guia voltado para LE, no caso em inglês.

Não há livros didáticos para os alunos da rede pública tanto estadual quanto municipal. A carência de recursos didáticos para ministrar o conteúdo programático de inglês, destinado aos alunos na escola pública, pode prejudicar o ensino de LE, pois muitos professores perdem a oportunidade de apresentar uma possibilidade a mais de conhecimento a seus alunos através de livros, revistas, vídeos, periódicos

etc. Nessas condições, o ensino se resume ao quadro de giz ou xérox, às vezes os únicos recursos a serem explorados.

Magno e Silva (no prelo) tece comentários a respeito da importância do livro didático não como fonte única para elaborar aulas, mas como um recurso a mais que podem trazer contribuições significativas para o ensino. Nas palavras da autora:

os materiais didáticos podem ser importantes no desenvolvimento da autonomia dos aprendentes. Por vezes, o livro é o fio condutor, que proporciona uma certa estrutura de aprendizagem importante (...) o livro didático pode fazer parte do arsenal do professor de LE para cumprir sua tarefa. O problema é quando se torna o único material utilizado.

Quando se fala sobre material didático algumas perguntas devem ser feitas: Será que material é apenas o livro didático? O que está disponível nesses manuais fomenta atitudes autônomas? Qual a funcionalidade desses materiais? Que análises estão sendo realizadas antes da adoção do mesmo em sala de aula? Como os professores estão trabalhando com eles? Será que é possível confeccionar com os próprios alunos materiais a fim de que se atendam as necessidades dos alunos?

Em um primeiro momento grande parte do material didático confeccionado no Brasil parece atender a um mercado editorial e comercial, pois muitas editoras estão continuamente lançando livros e fazendo *marketing* dos mesmos. Nestes manuais, o conteúdo é o mesmo, há pouco espaço para o aluno fazer sua reflexão, produção, expressar suas idéias, expor seus pontos de vista. São perceptíveis ainda as segmentações didáticas, textuais, gramaticais observadas na produção do mesmo e a mecanicidade nas atividades propostas.

Em um segundo momento, a funcionalidade dos manuais não está clara. As atividades propostas no livro normalmente se apresentam distantes do alunado. Algumas pessoas pensam ser o livro a ferramenta ideal de aprendizagem, isto é, “a tábua de salvação”, que fará o aluno aprender mais e rapidamente para estar apto a enfrentar o mercado de trabalho. Isto não se sustenta, pois os recursos didáticos auxiliam, mas eles não são a única alternativa para uma aprendizagem bem sucedida.

Não se sustenta a concepção de que o material didático é fonte única na construção do conhecimento em sala de aula, e sim é uma ferramenta a mais que pode trazer conhecimento nas aulas de LE. A utilização de textos voltados para situações em que os alunos tomem decisões quanto ao conteúdo ou procedimentos

desenvolvidos, isto é, textos autênticos, se trabalhados em conjunto por professor e aluno conduzirão a um ensino mais produtivo.

Little & Perciclová (apud MAGNO E SILVA 2006) afirmam que:

se nós quisermos engajar nossos alunos em procedimentos reflexivos e de auto-avaliação para assim capacitá-los a assumir responsabilidade pelo seu aprendizado, não podemos usar o livro didático como uma série de planos de aula. (2006, p.28)

O livro pode ter outra função que não apenas vencer o conteúdo programático, motivar e despertar o aluno a buscar em outros materiais outras fontes do mesmo assunto ou assuntos que tenham uma ligação, trabalhando aspectos de autonomia com os alunos. Assim, os materiais didáticos estarão assumindo um papel diferente do atual. Se os professores de LE trabalharem os manuais didáticos em parceria com os alunos, atitudes autônomas estarão em desenvolvimento.

Uma produção voltada para a parte gramatical compromete um ensino eficaz e inibe o crescimento do aluno enquanto alguém reflexivo. Muitos textos encontrados nos livros podem servir para que os alunos façam reflexões, se auto-avaliem e partir daí assumem mais responsabilidade pelo que está sendo aprendido.

2.6.2.4 Reflexão acerca de um ambiente favorecedor de autonomia

Uma das tarefas mais importantes da escola é propiciar condições em que os alunos estejam crescendo em suas relações uns com os outros e com a comunidade, por isso é um ambiente que deveria viabilizar essas relações conduzindo a um crescimento maior e mais efetivo. As pessoas deveriam ser críticas e refletirem seu papel social e ao mesmo tempo em que deveriam buscar aprender dentro e fora da sala, pois a aprendizagem não está restrita à uma sala aula. É importante buscar mudanças neste ambiente escolar e a autonomia seria um caminho a mais a ser trilhado a fim de trazer transformações significativas para todos.

Há muitas crenças sobre um ambiente que contribua para a autonomia. Um dos mitos está relacionado ao fato de que escolas públicas não favorecem uma aprendizagem eficaz de língua estrangeira devido ao espaço muitas vezes não ser adequado. Outro é de que para se aprender uma língua, deve-se freqüentar escolas

de idiomas, delegando a estas um papel de lugar ideal - o que nem sempre pode ser correspondido.

Na maioria das escolas no território brasileiro, os alunos são dependentes do professor e precisam da ajuda deste para resolver tarefas, sejam elas dentro ou fora da sala de aula e a escola ainda é para muitos o único ambiente em que ocorre um aprendizado efetivo. No entanto, essas atitudes podem ser mudadas se confrontadas com situações opostas que favoreçam autonomia.

Um ambiente, isto é as pessoas que formam este ambiente, pode encorajar ou impedir a autonomia dependendo da visão adotada primeiramente pelo professor, pois ele é o coordenador a sala de aula, e depois pelo aluno. Verificar as expectativas quanto à aprendizagem que o aluno possui através de atividades e das estratégias utilizadas pelos mesmos é relevante para detectar alguns pontos a serem trabalhados. Por outro lado o aluno também pode contribuir com a aprendizagem assumindo a responsabilidade pela mesma e, quando necessário, cooperando em parceria com outros alunos em sala de aula.

É certo que no contexto escolar há situações que interferem na construção do conhecimento a exemplo do projeto político-pedagógico de cada escola que na maioria das vezes não é devidamente implementado, contribuindo ainda mais para um ensino deficiente, pois o discurso apresenta uma situação e a prática outra. Tudo isso, restringe ou inibe situações de fomento à autonomia, além de trazer conseqüências negativas ao ensino.

As escolas podem encorajar seus alunos à conquista da autonomia se elas oferecerem condições de ajuda a seus próprios alunos. A elaboração de um projeto pedagógico pode dar espaço ou criar barreiras para a aquisição de novas posturas. Sabemos que a realidade educacional brasileira é pouco favorável para a superação dos obstáculos que a maioria dos estudantes enfrenta como um ambiente muitas vezes classificatório e seletivo.

Um ambiente propício à autonomia é aquele que concede espaço para atitudes autônomas a fim de melhorar o aprendizado, levando em consideração os estilos de aprendizagem dos aprendizes bem como as estratégias que devem ser utilizadas pelos mesmos para o fomento da autonomia. Bibliotecas, laboratórios de informática, espaço pedagógico reservado para atendimento de alunos são relevantes porque podem motivar o aluno buscar algo que possa atender as suas

necessidades ao mesmo tempo aprende a ser mais responsável pela sua aprendizagem.

É tão importante o papel da instituição quanto o do aluno na conscientização da importância do gerenciamento de sua aprendizagem. Cabe à escola o papel de facilitadora da construção ou (desconstrução) de conceitos, tendo em vista o caráter formador que possui. Logo, conduzir o aluno à maneira de como este deve aprender através de questionamentos e reflexões é mais interessante do que fornecer a esse aluno conhecimentos acumulados.

Quando a instituição instiga no aluno à autonomia, e esse se torna consciente da responsabilidade de sua aprendizagem bem como do gerenciamento da mesma acompanhado de professores comprometidos com seu trabalho e com o papel que desenvolvem na sociedade, a escola estará trazendo grandes contribuições para toda a comunidade em seu entorno. Alunos motivados a desenvolver uma aprendizagem autônoma terão atitudes que fomentarão comportamentos diferenciados na sociedade.

3 PESQUISA-AÇÃO EM UMA ESCOLA RURAL

Este capítulo tem dois objetivos: o primeiro é apresentar as características gerais bem como o contexto da situação do corpus utilizado; o segundo é descrever como os dados foram coletados e organizados.

Em um primeiro momento, descreverei as características gerais do corpus com base na observação *in locus* do universo pesquisado. No segundo momento, apresentarei a coleta e a organização do corpus e descreverei os procedimentos metodológicos adotados, explicitarei as perguntas que nortearam o trabalho e tecerei algumas considerações sobre a pesquisa-ação, explicando as razões pelas quais optei por usá-la como metodologia neste trabalho.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, descrevo o ambiente em que se desenvolveu a pesquisa. Primeiramente falo sobre a escola, logo a seguir sobre os sujeitos da pesquisa: alunos e professora.

3.1.1 A escola

São Francisco do Pará, o local onde desenvolvi este estudo, é uma cidade relativamente pequena e sem grandes oportunidades a oferecer aos alunos em uma perspectiva tanto de trabalho, pois existem poucas indústrias ou empresas; quanto à educação porque só existe uma escola de Ensino Médio e duas de Ensino Fundamental. A escola em que situei a pesquisa foi inaugurada em 2005. O prédio é composto por seis salas de aula, uma quadra de esportes coberta, uma biblioteca, uma sala de vídeo, um laboratório de informática com vinte computadores, um laboratório de pesquisas, um refeitório e um pátio, além das salas da direção, secretaria e de professores. A escola é ampla e possui cerca de setecentos e trinta alunos atualmente distribuídos nos períodos da manhã, tarde e noite.

A escola possui um projeto político-pedagógico em que o aluno é concebido como um ser social e que, portanto, deve estar em harmonia e envolvimento com a comunidade à sua volta. No entanto, a prática é bem diferente da teoria tendo em vista que os alunos não se apresentam tão ligados à comunidade e, esta por sua

vez raramente participa das poucas atividades desenvolvidas pela escola. Por isso, a relação entre escola e comunidade está longe de ser uma combinação efetiva, isto é que apresente efeitos reais.

As aulas de inglês ocorreram, na maioria das vezes, na primeira das seis salas de aula de que dispõe a escola, salvo quando as atividades em desenvolvimento da pesquisa estavam destinadas à sala de leitura. A sala dos estudantes do primeiro ano da noite, encontrava-se em bom estado sem pichações, sem carteiras quebradas e com quadro de giz e quadro magnético de ótima qualidade.

3.1.2 Os alunos

Os alunos envolvidos neste trabalho são do primeiro ano do turno da noite. Todos ingressaram na escola no ano de 2008, tendo em vista que, a instituição escolar possui apenas o Ensino Médio. Uns vieram da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do próprio município e, por isso, nunca estudaram inglês antes; outros já haviam estudado o idioma, mas apenas em uma ou duas séries do Ensino Fundamental. Nenhum aluno havia estudado o inglês fora do contexto escolar.

A turma, inicialmente composta por vinte oitos alunos, reduziu-se significativamente ao longo do semestre diminuindo o universo pesquisado. No entanto, essa situação não implicou na exploração da análise dos dados emanados do corpus. O perfil da turma está descrito no quadro abaixo:

QUADRO 1: DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS QUANTO À IDADE, PROFISSÃO E SEXO

Faixa etária	Distribuição profissional		Distribuição sexual		
			Feminino	Masculino	
20 a	Agricultor		01	09	
	Diarista		07	-----	
	Doméstica		03	-----	
	Técnico em informática		-----	01	
	Vigilante de carros pesados via satélite		-----	01	
	autônomos	Auxiliar de panificação		-----	01
		Auxiliar de mecânica		-----	01
Manicura e esteticista		01	-----		
28	Desempregado		-----	01	
	Não informou		-----	02	

Como mostra o quadro, a faixa etária dos alunos está entre vinte e vinte e oito anos. Os alunos apresentam um perfil um pouco semelhante quanto à composição profissional. Essas profissões remetem à classe menos favorecida economicamente, evidenciando a realidade dos estudantes do campo. É relevante destacar que do universo de vinte e oito alunos sondados um estava desempregado e dois não se posicionaram quanto à atividade desenvolvida.

3.1.3 A Professora

Professora de inglês na escola estadual de Ensino Médio Maria Conceição Gomes, situada em São Francisco do Pará, no nordeste do Estado, desde o ano de 2007. Em abril de 2008, comecei um trabalho de pesquisa em uma turma de primeiro ano do turno da noite, depois de verificar que existiam grandes dificuldades com relação à aprendizagem do idioma. Estive investigando a situação através de uma pesquisa-ação que, neste contexto, buscava verificar as causas implicadoras do ensino e aprendizagem de LE.

Nas aulas de inglês detectei alguns problemas relacionados à aprendizagem, dentre eles, o fato dos alunos não vislumbrarem um sentido na aprendizagem de

línguas, a desmotivação marcante nas aulas e, conseqüentemente, o comportamento sobremaneira comprometido em relação à aprendizagem.

Se por um lado os alunos não viam relação do inglês com sua vida, por outro, como professora, eu não sabia lidar com tal situação e às vezes ficava sem saber o que fazer e acabava reproduzindo o discurso de que se eles aprendessem a gramática aprenderiam a língua. No entanto, percebi que isso não me trazia respostas adequadas ou esperadas quanto à construção do conhecimento, pois alguns alunos só estudavam para as avaliações, mas logo após esqueciam o que haviam estudado.

Comecei a refletir sobre o que e como ensinava e percebi que não era possível ensinar de maneira tradicional, pois essa prática resultava em lições ineficientes, sendo necessárias aulas que envolvessem mais os alunos com situações de ensino mais criativas e produtivas. Esta reflexão sobre o ensino, no entanto, não é tão simples, requer uma revisão acerca da própria prática, entendendo que essa reflexão passa pelo viés da consciência. Diante disso, propus-me a investigar minha prática enquanto professora de LE e ao mesmo tempo como pesquisadora a fim de tentar trazer novas representações a mim e aos meus alunos.

Pensando nisso, tentei buscar situações de ensino e aprendizagem que focalizassem justamente o processo de mudança a partir do surgimento da necessidade acerca do quê e como ensinar de forma significativa. Busquei através de uma pesquisa pensar em situações reais de mudanças, advindas dessas observações em sala, compreendendo que a pesquisa-ação poderia orientar melhor o trabalho a ser desenvolvido a fim de alcançar resultados favoráveis à aprendizagem.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ORGANIZAÇÃO DE DADOS

Os dados da pesquisa foram coletados em sala de aula por ocasião da disciplina de Língua Inglesa, presente no currículo escolar. O tempo para o desenvolvimento das atividades em sala de aula foi o de duas aulas semanais de quarenta minutos cada. Era preciso ainda levar em consideração os imprevistos como professores faltosos, feriados, ônibus escolares que quebravam, entre outros a fim de que o trabalho não sofresse dano.

A coleta de dados para a pesquisa foi feita ao longo dos quatro meses assim definidos: o primeiro momento situa-se no mês abril de 2008, com a orientação e aplicação de um questionário piloto; o segundo tempo com a preparação e orientação do trabalho; e no terceiro tempo foi feita a avaliação do comportamento dos alunos envolvidos na pesquisa.

3.2.1 Os instrumentos

No trabalho foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: questionário piloto, diário de aprendizagem, fichas temáticas, registros de imagem e a produção de um texto. Os primeiros instrumentos (questionário e o diário) ofereceram dados importantes acerca das condições de aprendizagem na escola; as fichas, por sua vez, permitiram reflexões na elaboração e execução do trabalho que seria desenvolvido e os registros tiveram como pano de fundo despertar a motivação dos alunos em relação ao processo de aprendizagem.

Os alunos foram sondados, primeiramente, por meio de um questionário piloto formado por oito questões abertas (Anexo A). As perguntas foram elaboradas a partir dos eixos temáticos acerca da importância do idioma para a vida dos alunos, a relação com a língua estrangeira, as estratégias de aprendizagem.

O questionário contém identificação (nome, idade, profissão e atividade atual), trouxe questões que indagavam os alunos sobre a importância do idioma (inglês), a relevância do mesmo em sua vida; o nível de conhecimento prévio em relação à nova língua; a identificação com a disciplina, as estratégias de aprendizagem utilizadas; os instrumentos de avaliação; a perspectiva de aplicação dos conhecimentos adquiridos no espaço escolar e a possibilidade de continuação do estudo após o término do ensino regular, como pode ser constatado no anexo A.

Simultaneamente à aplicação do questionário, os comportamentos e as observações considerados relevantes à pesquisa foram anotados em um diário que ficou sob minha responsabilidade, denominado de “Diário de ensino” devido à natureza das informações documentadas. Esse instrumento não exigiu uma formatação específica, foi coletado em um caderno com pauta, onde foram feitas as anotações das situações e atitudes desencadeadas a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula, que ocorreram sempre às quartas-feiras no horário

das 19:30 às 20:50 h, durante os meses de abril, maio, junho e agosto do ano letivo de 2008.

O diário continha comentários sobre a participação dos alunos nas aulas de inglês, os procedimentos dos mesmos e os resultados referentes às atividades desenvolvidas, sempre escrito depois ou no decorrer das aulas com objetivos de registrar e lembrar mais detalhadamente dos pontos mais importantes que ocorreram durante as aulas.

Durante o processo de coleta de dados, houve a necessidade de elaborar fichas temáticas, uma atividade pontual que se destinou a orientar a discussão acerca dos temas a serem contemplados nos trabalhos de classe, os quais culminaram na elaboração de *Posters' show* confeccionado pelos alunos sob minha supervisão e orientação. Esse instrumento esquematizou a seleção das propostas de atividades, e os possíveis questionamentos que poderiam surgir nas primeiras semanas do trabalho. Quanto à estrutura, em um primeiro momento, a ficha temática composta de tema gerador (acompanhada da síntese de execução e propostas de atividades de alunos) foi registrada em meu caderno com o registro de algumas previsões de alterações que poderiam ser realizadas pelos alunos. No segundo momento, essas fichas foram escritas no quadro para os alunos a fim de que esses trouxessem contribuições referentes ao trabalho. Durante as atividades, os alunos foram instigados a pensarem em novos temas relacionados ao seu contexto para serem abordados nas atividades de sala.

O penúltimo instrumento de pesquisa utilizado foi o registro de imagem. A captação fotográfica dos alunos ocorreu durante a execução, em sala de aula, das atividades desenvolvidas em equipe, no dia 11 de junho de 2008. Por meio desse instrumento foi possível registrar a imagem dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo quinze fotos que posteriormente foram utilizadas na construção do trabalho de conclusão do bimestre letivo, usado como atividade avaliativa.

O último instrumento a ser elaborado foi a produção textual confeccionada pelos alunos, logo após a conclusão de todas as etapas do trabalho cujo objetivo foi o registro das reflexões feitas pelos próprios alunos quanto ao processo de aprendizagem.

Cada um dos instrumentos apresentados acima possui um modelo ilustrativo que está em anexo (A, B, C) permitindo a visualização da organização estrutural do

mesmo. É relevante mencionar ainda que a escolha dos instrumentos para a coleta e correta aferição dos dados, está sujeita às hipóteses mencionadas anteriormente.

3.2.2 As estratégias

Durante a pesquisa utilizei algumas estratégias necessárias para o desenvolvimento do trabalho dentre elas o agrupamento de alunos para verificar a relação existente entre os mesmos, o desenvolvimento e a participação na elaboração e execução do trabalho bem como se havia ou não um decréscimo na aprendizagem por meio dessa estratégia, e atividades planejadas determinadas para aquele momento.

Agrupamento dos alunos permitiu a formação de cinco equipes compostas por membros de acordo com critérios de seleção¹² estipulados pelos mesmos. No entanto, a quantidade de membros foi, previamente, definida por mim, a fim de facilitar o desenvolvimento e a execução das atividades planejadas para o período.

Quanto à temática escolhida pelas equipes e o número de integrantes por grupos, a distribuição ficou da seguinte forma como mostra o quadro abaixo:

QUADRO 2: DISTRIBUIÇÃO TEMÁTICA POR EQUIPES

Equipe	Número de integrantes	Tema
1 ^a	6	<i>Food</i> “Alimento”
2 ^a	6	<i>Means of transportation</i> “Meios de transportes”
3 ^a	5	<i>Fruits</i> “Frutas”
4 ^a	6	<i>Clothes</i> “Roupas”
5 ^a	5	

¹² A escolha dos membros para formação das equipes levou em consideração a proximidade geográfica existente entre eles, a disponibilidade de tempo para a execução do trabalho e até o nível de afinidade que os ligava.

A partir do campo semântico em que os temas estavam envolvidos foram destacadas palavras-chave que posteriormente embasaram o desenvolvimento de construções lingüísticas mais complexas referentes aos contextos de uso. Cada equipe limitou-se ao desenvolvimento das frases concernentes ao seu tema.

3.2.3 Considerações sobre a Pesquisa-ação

No contexto explicitado anteriormente e para responder às minhas perguntas de pesquisa: como tornar significativo o ensino de inglês em uma turma de primeiro ano, à noite formada por alunos que não demonstravam grandes perspectivas quanto aos estudos? Como motivá-los? Como fomentar comportamentos autônomos? Diante de tal situação, julguei que a metodologia mais apropriada seria a da pesquisa-ação.

Reis (2009, p.02) afirma que a pesquisa-ação “é um ciclo de estudo no qual os professores consideram sua própria prática com o objetivo de melhorar algo. Eles estudam o caso, detectam um possível problema e desenvolvem uma ação adequada para intervir nesse problema.”. Assim, o professor é o principal agente do processo de mudança da própria prática, refletindo sobre as causas problemáticas que surgem no ambiente de ensino e aprendizagem a fim de promover melhorias na prática educacional.

Hadley (2004:04) define pesquisa-ação no processo de ensino e aprendizagem como uma “busca contínua e organizada do professor reflexivo por soluções e *insights* profissionais para a sala de aula”. Portanto, a pesquisa-ação é um tipo de trabalho investigativo desenvolvido por um pesquisador, neste caso o professor, em um contexto em que as práticas educacionais trazem inquietações e busca por respostas. Este tipo de pesquisa proporciona a reflexão sobre o papel de professor que se percebe enquanto um investigador de determinada situação a fim de detectar possíveis formas de intervenção a partir dos dados coletados com objetivo de intervir nessa situação.

A pesquisa-ação, neste trabalho, é de cunho qualitativo, pois versa sobre qualidade e não especificamente sobre quantidade, embora utilize aspectos quantitativos para obter respostas sobre o processo de aprendizagem. Ela objetivou responder as hipóteses apresentadas no início do trabalho referentes à problemática

encontrada em sala de aula relativa à busca pela significação do ensino de inglês e o desenvolvimento de comportamentos autônomos no ambiente escolar.

Viana (2007) descreve o envolvimento do professor em uma pesquisa-ação da seguinte maneira:

Na pesquisa-ação, o envolvimento do professor revela-se, [...], como uma forma de contribuição do próprio praticante na produção de conhecimento, a partir de prática crítico-reflexivo e de organização/estruturação criteriosa desse conhecimento de forma que a ele possa ser atribuído um caráter de confiabilidade advinda de procedimentos sistemáticos de coleta e análise de dados que, conseqüentemente, permitem que os resultados não somente contribuam para proporcionar melhorias no processo de ensino-aprendizagem no contexto em que atua, mas também para o desenvolvimento da profissão e da área. O professor passa então a ter uma compreensão maior do fenômeno de sua prática e desenvolve a possibilidade (ou o poder) de discutir essa prática em termos teóricos. (2007, p. 236)

Este procedimento metodológico se justifica por contemplar de forma mais abrangente as dificuldades e as expectativas quanto à aprendizagem dos alunos – aspectos relacionados aos estudos, a motivação e responsabilidade, a fim de fornecer apoio para se buscar transformações a partir dos resultados obtidos.

3.3 REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

Após a percepção da problemática nas aulas de inglês na turma mencionada anteriormente, realizei a pesquisa-ação por meio da qual desenvolvi ações, enquanto professora e pesquisadora, voltadas para possíveis mudanças neste quadro. Detalharei em seguida o período em que ocorrem as intervenções no trabalho bem como as atividades, objetivos e avaliações desenvolvidas ao longo do mesmo.

O trabalho foi desenvolvido nos meses de abril a agosto de 2008, realizado em doze semanas na escola estadual de Ensino Médio Maria Conceição Gomes de Souza. Comuniquei ao diretor da mesma as dificuldades que os alunos apresentavam em entender a disciplina; ao mesmo tempo falei sobre a pesquisa-ação que pretendia realizar, a princípio apenas com uma turma de primeiro ano à noite. Os alunos concordaram com a pesquisa e a publicação dos dados a serem obtidos da mesma forma o diretor da escola concordou com o trabalho demonstrando satisfação com a pesquisa e diante disto, comecei a colocar em prática o que deveria fazer. E, em decorrência do período avaliativo da escola no

segundo bimestre foi pré-definido a duração que seria aproximadamente de quatro meses, esse tempo poderia ou não ser ultrapassado, tudo dependeria do andamento das atividades realizadas pelos próprios alunos.

A pesquisa transcorreu dentro da normalidade não houve discussões entre alunos nem ofensas, houve um clima de respeito e cooperação perceptível logo no início, o que me deixou mais segura para continuar as atividades ao longo deste período.

No quadro 2, apresentarei o período e as etapas das atividades destinadas a produção e execução do trabalho. Nos demais quadros, detalharei a aplicação das atividades e os instrumentos de pesquisa.

O questionário piloto, o primeiro instrumento, foi utilizado a fim de registrar as relações dos alunos com a disciplina de língua inglesa – responsabilidade, motivação, desempenho, grau de conhecimento. Esse questionário foi classificado de acordo com a identificação de cada aluno que defini para melhor trabalhar com os dados. Os alunos foram identificados da seguinte forma: aluno 01, aluno 02, aluno 03 e assim sucessivamente. Pedi aos mesmos que respondessem a esse questionário expondo suas idéias sem constrangimento.

Concomitantemente ao questionário, confeccionei um diário de anotações para registros das atividades desenvolvidas ao longo do trabalho. As anotações foram feitas a cada aula e foram identificadas da seguinte forma: dia 02 de abril 1ª semana, e assim por diante. As fichas temáticas e o registro de imagens também foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa.

QUADRO 3: PERÍODO E ETAPAS

Mês	Etapas
Abril	Sensibilização
Maio	Preparação
Junho	Apresentação
Julho	Férias
Agosto	consolidação

A seguir detalho os procedimentos adotados e desenvolvidos em cada uma das etapas do trabalho para uma melhor compreensão do mesmo. O período, os objetivos, as atividades e a avaliação fazem parte desta etapa.

3.3.1 Mês de Abril

Organizei no mês de abril, início da pesquisa, por meio de um organograma de atividades, as etapas e procedimentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa, 1ª semana. Na 2ª semana sondei os conhecimentos dos alunos, através de um questionário piloto. Em virtude da realização da primeira avaliação bimestral, na 3ª semana não houve atividade referente à pesquisa. Aplicação das fichas temáticas foi executada nas 4ª e 5ª semanas.

QUADRO 4: ATIVIDADES DE ABRIL

Procedimentos didáticos	Semana				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Objetivo	organizar as etapas e procedimentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa	Sondar os conhecimentos prévios em relação à língua inglesa e importância dada aos alunos a mesma.	Não houve atividade em decorrência da primeira avaliação bimestral.	Orientar a discussão relativa aos temas geradores condizentes com as hipóteses suscitadas durante a identificação da problemática detectada em sala.	
Atividade	Planejamento de atividade	Entrega do questionário ¹³		Aplicação de fichas temáticas e organização das equipes para o trabalho	
Avaliação	A avaliação diagnóstica ocorreu após a execução das etapas desenvolvidas ao longo das semanas, a fim de orientar os passos a serem adotados nas novas fases do processo de intervenção no espaço escolar.				

¹³ É importante ressaltar que a etapa referente ao preenchimento do questionário piloto exigiu duas semanas em decorrência tanto de faltas, no período da entrega do instrumento investigativo, como do não preenchimento completo pelos alunos dentro do prazo previamente estipulado.

3.3.2 Mês de Maio

O mês de maio foi destinado à preparação das atividades pensadas na seção anterior. Pesquisas em diversas fontes, seleção de material e esquematização dos temas que seriam abordados no trabalho denominado *Posters' show* foram situações que fomentaram atitudes diferentes em relação à aprendizagem.

QUADRO 5: ATIVIDADES DE MAIO

Procedimentos didáticos	Semana			
	1ª	2ª	3ª	4ª
Objetivo	Tornar as atividades significativas aos alunos a fim de estimular comportamentos diferenciados em relação à aprendizagem de inglês			
Atividade	Seleção e esquematização dos assuntos que seriam expostos no <i>Posters' Show</i> a partir dos materiais trazidos para a sala pelos alunos e por mim.	Organização das imagens ilustrativas concernentes aos temas escolhidos pelas equipes e a pesquisa em fontes diversas ¹⁴ para a elaboração dos títulos a serem construídos para a apresentação do trabalho.		
Avaliação	Intervenção nos procedimentos adotados por alunos que demonstraram pouco envolvimento na realização das tarefas.	A partir da observação constatei a incidência de uma mudança incipiente no comportamento dos alunos em relação à iniciativa no andamento das aulas. Percepção do envolvimento efetivo dos alunos com a execução das atividades referentes ao trabalho, os alunos apresentavam atitudes mais autônomas em relação à aprendizagem.		

¹⁴ Os alunos pesquisaram o significados das palavras referentes ao campo semântico do tema escolhido para a elaboração do trabalho em livros, dicionário e revistas trazidos por eles e também por mim para o espaço pedagógico.

3.3.3 Mês de Junho

A elaboração final do trabalho e a apresentação proposta desde o início da pesquisa, foram concluídas no mês junho. Os alunos finalizaram as atividades do *Posters' show* e fizeram apresentação do mesmo para toda a comunidade escolar que ao final degustou mingau de milho em decorrência do período junino.

QUADRO 6: ATIVIDADES DE JUNHO

Procedimentos didáticos	Semana			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
Objetivo	Motivar os alunos, utilizando o registro das imagens dos mesmos durante a realização das atividades, e estimular, a partir do envolvimento dos títulos empregados nos trabalhos, a construção de enunciados lingüísticos com base em frases-chave referentes à situações contextualizadas.			
Atividade	Não houve aula ¹⁵	O registro do andamento das atividades através de imagens fotográficas e a construção de frases referentes ao tema.	Apresentação do trabalho para a comunidade escolar	Período da segunda avaliação bimestral
Avaliação	-----	Percepção da satisfação dos alunos e a influência direta que o estado emotivo teve sobre o interesse na aprendizagem.	Exposição oral dos alunos a um público maior evidenciou a maneira como se relacionam com o conhecimento adquirido.	-----

¹⁵ No município de São Francisco do Pará, a ocorrência de óbito provoca, normalmente, a suspensão das atividades do calendário escolar.

3.3.4 Mês de Agosto

Após as férias de julho, os alunos voltaram às aulas e para a etapa final do trabalho. Como combinado anteriormente, eles redigiram um texto no qual expuseram os pontos positivos e negativos percebidos desde a produção até conclusão do trabalho desenvolvido por alunos, de acordo com suas concepções.

QUADRO 7: ATIVIDADES DE AGOSTO

Procedimentos didáticos	Semana			
	1ª	2ª	3ª	4ª
Objetivo	Instigar nos alunos a percepção acerca das possíveis alterações no comportamento em relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto escolar, incitando-os a reflexão sobre a importância da contextualização dessas atividades bem como a relevância deste conhecimento para o seu cotidiano.			-----
Atividade	Não houve aula	elaboração de um texto dissertativo pelos alunos com o registro de todas as etapas componentes do trabalho e análise crítica dos aspectos positivos e negativos presentes no mesmo		-----
Avaliação	A partir da atividade escrita, acompanhar o desenvolvimento desta habilidade e avaliar os fatores positivos e negativos na concepção dos alunos.			-----

Os quadros apresentaram as atividades desenvolvidas ao longo dos quatro meses a fim de tornar mais clara todas as etapas da pesquisa bem como mostrar algumas mudanças percebidas no decorrer do trabalho.

4 CAMINHOS E OBSTÁCULOS RUMO À AUTONOMIA EM UMA TURMA DE ENSINO MÉDIO DE EJA

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir os resultados obtidos no levantamento dos dados tendo como base teórica os conceitos, apresentados no capítulo da fundamentação teórica, desenvolvidos por Harmer (2001), Brown (1994), Jacob (2004) referentes à motivação no ensino e aprendizagem de línguas; Dickinson (1994), Little (1991), Benson (2001), Paiva (2007) no que tange à autonomia, por meio do levantamento das idéias identificadas no corpus. Dividi o capítulo em três seções: na primeira, trato do contexto anterior à intervenção, as discussões sobre as atividades a partir dos instrumentos de pesquisa, observando a tomada de decisão dos alunos; na segunda seção, do contexto de sala de aula durante a intervenção; na última parte, trato do contexto posterior à intervenção, concluindo minhas considerações sobre a análise dos dados.

Antes das conclusões, considereei pertinente comentar acerca dos objetivos propostos pelos PCN em língua estrangeira no Nível Médio, os quais muitas vezes não condizem com a realidade educacional vivenciada pela maioria das escolas públicas brasileiras. O objetivo que melhor atendeu a realidade desse trabalho apresentado pelos PCN (1999, p.153) é contemplado em “conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumentos de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais”, pois o conhecimento de uma LE, neste caso a língua inglesa, como um veículo de informações, oferece oportunidades de contato com outros hábitos, gostos ou mesmo atitudes dos alunos, mostrando a diversidade existente entre as culturas.

“Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais”, traça um panorama de que a língua é fonte de informação, cultura e acesso a diferentes tipos de pessoas, por isso conhecer um idioma é mais que aprender a estrutura frasal por meio de noções isoladas ou elementos culturais de forma fragmentada. Não basta saber cumprimentos, por exemplo, é necessário identificar em que contexto os diferentes cumprimentos são utilizados, por que os utilizar e que significação eles trazem para quem os aprende. Aprender adquire sentido se associado a situações reais de uso. É necessário, pensar em um ensino e aprendizagem autênticos, envolvendo os alunos no processo de conhecimento.

É importante mencionar que alguns objetivos dos PCN em língua estrangeira são difíceis de serem alcançados tais como: “utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e/ ou escrita”, ou “compreender em que medidas os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz”, em decorrência das condições em que se encontram o sistema público de ensino. Isto porque o perfil do ambiente escolar é quase sempre o mesmo, as salas de aula superlotadas, alunos desmotivados - principalmente nos cursos noturnos, professores sem a devida qualificação lingüística ou pedagógica, baixa remuneração, etc., incidindo sobre a situação de aprendizagem.

As dificuldades vivenciadas nas aulas de inglês antes do início da pesquisa, eram causadas pela desmotivação e pela ausência de significação do ensino da língua inglesa na vida dos alunos, agravado ainda pelo desinteresse em relação à disciplina; além da necessidade de como professora ter que cumprir um currículo bem extenso.

A percepção de ter encontrado nas aulas alunos desmotivados e sem qualquer perspectiva de conquistar outros objetivos que não fossem os apresentados por mim nas aulas, trouxe-me inquietação e me fez refletir acerca do que poderia ser feito para mudar essa realidade. Diante desse quadro, a pesquisa-ação foi uma alternativa metodológica encontrada para lidar com esta situação, trabalho realizado em um período de quatro meses e o *Posters' show* a atividade desenvolvida. No entanto, um ponto a ser revisto a ser destacado foi a evasão escolar a qual revela uma triste realidade brasileira acentuada ainda mais na educação de jovens e adultos principalmente nos cursos noturnos, pois mesmo com uma atividade mais dinâmica a desistência dos alunos ainda foi alta e os motivos os mais diversos.

Alguns alunos apresentaram vários motivos para a desistência. Um aluno adoeceu na época das atividades e não pôde participar até o final. Dois alunos mandaram avisar que estavam cansados, pois trabalhavam o dia todo, e os demais não apresentaram justificativas apenas abandonaram os estudos.

4.1 PRÉ-INTERVENÇÃO

A forma rotineira como ensinava não estava produzindo resultados favoráveis quanto à aprendizagem dos meus alunos. Então, decidi por meio de uma pesquisa-

ação desenvolver um trabalho juntamente com os alunos e para eles, a fim de fomentar nos mesmos um novo comportamento referente à própria aprendizagem. No entanto, para Magno e Silva (2008) a primeira mudança deve partir do professor para depois alcançar os alunos e estes assumirem novas posturas. Assim, quando entendi que deveria iniciar por mim, foi possível compreender melhor o que deveria fazer para atingir as mudanças que pretendia.

Ao começar a pesquisa nos períodos mencionados anteriormente, propus aos meus alunos um questionário a respeito de suas impressões sobre o processo de ensino e aprendizagem – o questionário piloto. Com este instrumento, obtive informações importantes que serviram como base para os procedimentos necessários no desenvolvimento de estratégias a fim de que os alunos encontrassem motivação, levando-os a um estudo mais significativo da aprendizagem do inglês e ao mesmo tempo fomentando comportamentos autônomos nos alunos em relação à aprendizagem. Este foi relevante, porque por meio dele pude coletar dados importantes para a estruturação e posteriormente execução do trabalho.

4.1.1 Questionário piloto

O questionário piloto objetivou verificar qual a importância da língua inglesa para os alunos envolvidos neste trabalho; quais as estratégias desenvolvidas pelos mesmos quanto ao próprio processo de aprendizagem, se gerenciavam o horário de estudo, como se organizavam e quais as expectativas para a vida após a conclusão dos estudos, além de verificar questões referentes a possíveis traços de comportamento autônomo.

Como mencionado anteriormente, o questionário continha oito perguntas abertas relacionadas à aprendizagem de inglês como língua estrangeira. No tocante à aplicação, notei que os alunos apresentavam dificuldades nas habilidades de leitura e interpretação em língua materna, neste momento a dependência era total do professor (até na leitura do mesmo). Da aplicação verifiquei um dado interessante, quatro alunos estavam envergonhados quanto à profissão e desses, dois não responderam quanto às atividades profissionais que desenvolviam no período da pesquisa.

Há outras conclusões relevantes que nortearam na consecução de investigações e das atividades propostas a fim de motivar os alunos na promoção de autonomia em sala de aula. Exponho a seguir algumas conclusões favoráveis ou não ao que me propus no trabalho que merecem destaques de acordo com os conceitos abordados no referencial teórico.

Os aspectos não tão favoráveis a serem mencionados são referentes à importância do idioma (inglês), à relevância do mesmo na vida do aluno e ao nível de conhecimento prévio da língua inglesa. O questionário revelou que os alunos não percebiam a aprendizagem como responsabilidade deles e não apenas do professor, pois de acordo com o questionário eles até consideram relevante o idioma para o mercado de trabalho, para os estudos, para a utilização da internet, para comunicação com outras pessoas. No entanto, reportando-se às próprias vidas, doze afirmaram que a relação com o idioma era apenas na escola, quatro mantinham um envolvimento “difícil e complicado” e dois não visualizavam relação nenhuma com a língua.

A desmotivação dos alunos estava associada a esta situação, pois se eles não apresentavam necessidades quanto à aprendizagem e não possuíam objetivos definidos, dificilmente se sentiriam motivados adquirir um novo conhecimento, pois de acordo com Harmer (2001:51) a motivação é um elemento importante na construção do conhecimento, conduzindo a comportamentos diferentes, pois o indivíduo que possui motivação segue em busca do novo movido por seus próprios interesses.

As estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos eram pouco favoráveis à aquisição do próprio conhecimento, apresentando atitudes de passividade. No questionário, quinze alunos afirmaram estudar com os colegas em sala de aula, no entanto, isto não era verdadeiro, pois no ambiente escolar a maioria dos alunos copiava as respostas das atividades dos poucos estudantes que respondiam em sala.

Embora alguns alunos tenham afirmado que faziam perguntas quando estavam com dúvidas, na realidade poucos perguntavam antes do desenvolvimento da pesquisa, mostrando uma outra realidade bem diferente da registrada no trabalho. Nicolaides e Fernandes (2001) afirmam que a situação de aprendizagem necessita passar por alterações e professor e aluno devem se desligar da postura tradicional que vivenciaram desde os primeiros contatos com o ensino formal,

adquirindo novos comportamentos. Assim, os agentes envolvidos nesse processo estarão dando passos rumo a um ensino e aprendizagem mais motivadores e significativos, sendo o professor neste momento o promotor de novas atitudes.

Outro aspecto negativo foi que treze alunos afirmaram que não estudavam em tempo algum e poucos fazê-lo às vezes, mas somente na escola para estudar ou rever os conteúdos ensinados. Foi ainda muito recorrente a associação de a avaliação constituída por prova, pois quinze alunos gostariam de ser avaliados sob essa perspectiva, sete, no entanto, mencionaram que trabalhos e atividades escolares seriam formas ideais mais eficazes. O professor deve ponderar e trabalhar de forma produtiva o ensino, levando em consideração as estratégias e os estilos de aprendizagem dos alunos, pois cada um apresenta particularidades a serem trabalhadas em sala de aula. Cohen (apud BENSON 2001), afirma que o professor deve encontrar a maneira adequada para desenvolver melhor essas situações, conduzindo o aluno a atitudes mais autônomas.

As perguntas referentes à perspectiva de aplicação dos conhecimentos adquiridos no espaço escolar e a possibilidade de continuação do estudo após o término do ensino regular, exigiram uma reflexão maior. Do universo pesquisado, um aluno afirmou que em relação a uma nova língua que não estaria fazendo nada com os conhecimentos adquiridos, porque para ele o inglês estava voltado apenas para atividades em sala de aula. Já os demais alunos demonstraram um interesse maior pela possível aplicação do conhecimento em sua vida cotidiana, o que me apontou um aspecto positivo.

A possibilidade de continuação do estudo após o término do ensino regular, foi um dado positivo, pois grande parte dos alunos reconheceu a importância de prosseguir nos estudos mesmo que associando apenas uma perspectiva de uma vida melhor. Outro ponto positivo está relacionado à importância de construir um conhecimento em uma nova língua associando-a à diversas situações dentre as quais: ensinar o idioma para os próprios filhos que estarão na escola em um futuro mais próximo; traduzir rótulos nas embalagens de polpas de frutas com as quais muitos trabalham, viajar ou trabalhar; em um sonho mais ousado ser fluente no idioma; indicar a língua para outras pessoas ou até mesmo falar inglês e ou outras línguas.

4.2 DURANTE A INTERVENÇÃO

Foram produzidos um diário de ensino, as fichas temáticas e o registro de imagem também desenvolvidos com objetivos de auxiliar nas atividades propostas desde o início da pesquisa. Relato abaixo os resultados obtidos por meio da utilização de cada um desses instrumentos.

4.2 1 Diário de ensino

O diário de anotações foi um instrumento de pesquisa muito importante, pois através dele pude anotar os acontecimentos do ensino e por vezes da aprendizagem dos alunos durante as aulas. Nos registros constam o comportamento de alguns alunos no decurso do trabalho e procedimentos dos mesmos, a interação durante as tarefas de trabalho em grupo, as etapas mais importantes das atividades, alguns comentários produzidos durante as aulas. Esses diários ofereceram dados de ação. É bem verdade que nem todos os acontecimentos foram escritos, apenas os que julguei relevantes para a pesquisa.

Nesse instrumento registrei os momentos mais importantes do trabalho. Um em especial me causou surpresa quando meus alunos desde o início da aula e logo após pela ausência de professores no dia 07 de maio, estavam totalmente envolvidos nas atividades realizadas em sala. Situação como esta nunca havia acontecido, em unanimidade a turma estava concentrada nas tarefas. Como pode ser constatado no fragmento abaixo:

“ ...quando os alunos chegaram à sala foram formando seus grupos. Não precisei comentar nada a respeito das tarefas nem tampouco trazer ao nível da consciência e responsabilidade a respeito do trabalho. Pela primeira vez em quatro meses de aula, os alunos tomaram a iniciativa de produzirem seus próprios trabalhos.(...) Nesta ocasião, necessitei dar assistência em turmas de primeiro ano, deixando-os a sós.(...) Fui desenvolver uma atividade com a outra turma e ao retornar não havia nenhum aluno fora da sala de aula, nenhum conversando, com de costume antes, todos estavam envolvidos na atividade de aprendizagem e eu me senti extremamente feliz e motivada a continuar, parecia que uma luz despontava no fundo do túnel”

4.2.2 Fichas temáticas

Antes da confecção do trabalho não notei nem sequer um aluno com traços de autonomia. Pelo contrário, os alunos estavam desmotivados e totalmente dependentes da professora, mas com o desenvolvimento das atividades ao longo do período propostos percebi comportamentos diferenciados e o sentimento de satisfação e elevação da auto-estima referentes à elaboração e à execução do trabalho trouxeram outros comportamentos.

Após o questionário piloto, utilizei as fichas temáticas voltadas para as atividades propostas como acordado com os alunos referente à elaboração execução de um trabalho que seria apresentado ao final do semestre. Percebi a partir deste momento que os alunos se mostraram mais atentos, em relação às aulas anteriores, porque agora estariam desenvolvendo uma atividade motivadora realizada ao longo de quatro meses que culminaria com uma apresentação para todos os colegas da escola.

Benson (2001) afirma que a atenção é um dos fatores de controle sobre os processos cognitivos dos alunos, uma vez que a aquisição da linguagem depende do trabalho mental ativo do aprendiz sobre o *input* recebido. Assim, este aluno estará desenvolvendo melhor seu gerenciamento quando dispensa um cuidado maior com aquisição do próprio conhecimento. Uma atividade mais envolvente desperta maior comprometimento com a aprendizagem e produz resultados significativos.

O desenvolvimento de atitudes autônomas pode ser notado logo no início do trabalho, pois os alunos se sentiram como produtores do mesmo, gerenciando as atividades em sala de aula às quartas-feiras e conseqüentemente os próprios conhecimentos. Ainda na segunda semana de abril, percebi que a motivação brotava nos alunos quanto falávamos sobre um trabalho de inglês que eles confeccionariam sob minha orientação.

As fichas temáticas vieram solidificar o comportamento dos alunos, agora participantes das atividades e não mais espectadores, pois elas favoreceram a reflexão sobre os temas a serem escolhidos e a ação a ser desenvolvida por eles na elaboração e execução do trabalho. Antes, nas aulas de inglês, os alunos não

apresentarem interesse nas atividades propostas em sala, raramente, um ou outro fazia as tarefas, mas nada semelhante a comportamentos autônomos.

As propostas das fichas temáticas agradaram a todos, serviram de orientação para o desenvolvimento das primeiras atividades referentes ao trabalho que pretendíamos realizar. Elas foram importantes desde o início, pois aspectos como negociação, cooperação e tomada de decisões estiveram presentes nas discussões advindas da confecção do trabalho, mostrando pontos que envolviam comportamentos autônomos.

Quando visitava as equipes que se organizavam para a montagem do trabalho, percebi que os alunos estavam envolvidos, animados e mais motivados, com exceção de uma equipe que ainda se encontrava desanimada. Esta situação me deixou motivada, pois notei uma mudança ainda que pequena, mas promissora. Nesta ocasião, a aprendizagem para os alunos começou a apresentar significação e, por conseguinte um comportamento diferenciado.

Negociamos os temas, os componentes que estariam em cada equipe e o modo de apresentação, embora de vez em quando estivesse fornecendo orientações e selecionando pontos que não poderiam ser negociados, os quais considerava importantes para bom andamento do trabalho. Sugeri o tempo de duração, o qual não poderia exceder ao segundo bimestre, a pontuação que valeria o trabalho, segunda avaliação em decorrência da exigência feita pela coordenação pedagógica quanto à pontuação da mesma. A negociação está presente em um ambiente fomentador de autonomia, isto porque as trocas são elementos que devem permear as relações educacionais.

As discussões sensibilizavam os alunos e os faziam despertar para a própria responsabilidade - a fase conscientização e gerenciamento sugeridos por Little na seção 1.4.1, em que o aluno deve se responsabilizar pela construção do conhecimento. Quando afirmei que apresentaríamos o trabalho para toda a comunidade escolar percebi que houve uma nova motivação e os alunos se dispuseram a ajudar uns aos outros no que fosse necessário a fim de que o trabalho saísse “bonito” para que todos comentassem na escola a respeito do mesmo. Neste momento, outro traço de autonomia começou a ser notado o da cooperação.

Na primeira semana de maio houve a ausência de um professor na escola, o que me forçou a dar assistência em duas turmas ao mesmo tempo. No entanto, para minha surpresa nenhum aluno esteve no pátio da escola passeando, como antes,

todos estavam concentrados e atentos fazendo as suas atividades. Esta situação me deixou extremamente feliz, pois pude notar que o comportamento dos alunos estava sofrendo mudanças em decorrência da conscientização pela responsabilidade da aprendizagem.

De acordo com Benson (2001) o aluno com traços de autonomia assume o controle do seu aprendizado a partir do momento que toma consciência de que é responsável pelo próprio conhecimento, e o professor é apenas um guia, fornecendo condições para que se responsabilize pela aprendizagem. Ele não é o responsável, mas pode conduzir o aluno a comportamentos diferenciados. Assim, o aprendiz entenderá que possui um papel de agente ativo nesse processo que envolve tantos aspectos psicológicos, comportamentais quanto conteudistas.

Dickinson (1994, p. 2) afirma que autonomia está relacionada “uma atitude diante da aprendizagem ao invés de uma metodologia”. Técnicas ou modelos podem ajudar os alunos assimilar conteúdos, mas não a construir uma aprendizagem mais independente. Este novo posicionamento vem das buscas e conquistas delineadas pelo aluno com o objetivo de se tornar agente do próprio conhecimento, o qual pode se realizar tanto numa ambiente escolar quanto extra-escolar.

4.2.3 Registro de imagem

Uma atividade realizada em sala no dia 11 de junho foi a captação de imagens estáticas dos alunos em equipe, isto é fotografias (anexo C). Em um primeiro momento, pensei em filmar as aulas, mas em virtude da timidez dos alunos em sala, percebi que não seria possível desenvolver esse registro com produtividade. As fotos registraram os passos finais do trabalho e ao mesmo tempo motivaram os alunos na produção do pôster quando visualizaram suas imagens.

Nesse momento, os alunos se sentiram entusiasmados ao saberem que suas imagens em grupo estariam expostas na apresentação final do trabalho. Foi notável a motivação que transpareceu referente à essa idéia. Mais empolgados ainda se mostraram com o oferecimento de um mingau de milho, no dia da apresentação, para todos os presentes na escola em decorrência do período junino.

Não pensei que essa atividade traria esse resultado, considerado positivo, pois a atividade foi motivante e os alunos se sentiram mais ansiosos quanto à apresentação reservada para a semana seguinte, pois sabiam que antes teriam que

fazer um trabalho de complementação com as fotos, moldura, enfeites, ainda que muito simples. Foi perceptível a alegria e a descontração na biblioteca, onde foram feitos os registros.

4.2.4 Posters' show

Essa atividade foi projetada no mês de abril, montada no mês de maio, executada no mês de junho e reservada para a reflexão dos pontos positivos e negativos em agosto de 2008. O trabalho iniciou com vinte e oito alunos, mas concluiu apenas com vinte. Foi realizado pelos alunos ao longo de três meses, especificamente. Um dos objetivos dessa atividade era conceder oportunidades dos alunos liberdade e responsabilidade sobre o que estavam desenvolvendo, tornando-se responsáveis pela própria aprendizagem e a culminação do mesmo seria a apresentação final para toda a comunidade escolar.

A apresentação, etapa semifinal do trabalho foi a que mais apresentou pontos negativos referentes à autonomia dos alunos. Quase nada do que havíamos combinado em sala de aula nos meses anteriores deu certo.

Os imprevistos começaram no dia da apresentação quando um ônibus do Km 98 que traziam os alunos quebrou e cinco faltaram à apresentação. Dois alunos estavam fazendo prova na sala ao lado e não puderam participar. Apenas dez apresentaram o trabalho e o restante foi embora por nervosismo ao ver muitas pessoas presentes na escola para a apresentação.

Neste momento, os que ficaram para a exposição do trabalho estavam tão pálidos que o semblante deles mudou. Então, comecei a falar sobre a confecção e produção do mesmo e logo em seguida duas alunas discorreram também. Por isso autonomização se enquadra melhor neste contexto de que acordo com Magno e Silva na seção 1.4.2 ao qual deve ser concebida enquanto processo construído passo a passo, que às vezes pode se realizar de forma positiva com habilidades conquistadas pelo aprendiz ou não. Nesta situação percebi que não funcionou a exposição oral combinada meses antes da realização do trabalho.

A produção textual acerca dos temas escolhidos foi uma estratégia que mais apresentou pontos favoráveis, pois por meio dela os alunos puderam se auto-avaliarem e pude fazer uma avaliação da auto-avaliação realizada por eles. Alguns alunos perceberam as próprias mudanças de comportamento referentes à

aprendizagem durante a elaboração e execução do mesmo. A seguir apresentarei alguns trechos retirados dos textos que julguei relevantes para este trabalho:

(1) “o trabalho que nós fizemos foi bom porque fizemos o trabalho em grupo e todos colaboraram... o trabalho foi interessante porque aprendemos a ler o nome das coisas que faz parte do nosso dia a dia”. (aluno-27)

(2) “pra mim foi ótimo demais nós ter feito o trabalho de inglês, deu muito sacrifício porque passamos a base de um mês pra terminar o trabalho, eu queria dizer que na minha parte eu senti muito orgulho de ter participado...” (aluno-9)

(3) “acho que deveria ter sido um pouco mais organizado e que houvesse mais participação da parte dos colegas...” (aluno-22)

(4) “foi muito legal eu aprendi muitas palavras que eu não conhecia... a minha equipe e muito unida e eu gostei muito deles fazendo trabalho que a professora passa sempre trabalho em equipe e eu aprendi sobre muitos pratos...” (aluno-14)

(5) “o trabalho poderia ser representado melhor porque tinha que ter mais esforço da nossa equipe, porque nós ficamos com vergonha de apresentar o trabalho na frente dos outros alunos. O nosso trabalho tava lindo porque agente falava sobre as frutas do nosso dia a dia, e eu não conhecia muito os nomes das frutas em inglês porque eu tenho vergonha de falar, porque eu tenho medo de falar errado”. (aluno-21).

(6) “este trabalho sobre roupas foi importante pra mim e pro meu grupo porque aprendemos a trabalhar em grupo e aprender as coisas do English como dress vestido, e também eu aprendi a valorizar o english como palavra do nosso dia a dia”. (aluno-10)

No primeiro excerto extraído dos textos, foi possível visualizar que a atividade se tornou significativa para este aluno, quando conseguiu relacionar o idioma as “coisas” do seu dia a dia, tornando o trabalho mais interessante, e conseqüentemente, motivador, despertando no mesmo o interesse em desenvolver

um trabalho mais bonito, dito posteriormente. Assim, de acordo com Moita Lopes (2005) em 1.1, o ensino de LE deve estar associado a habilidades de uso funcional da língua, nas quais o aluno compreenda o porquê e para que está estudando determinados assuntos a fim de que este estudo seja realmente produtivo.

Segundo opiniões expressas no texto escrito, trabalhar em grupo ensinou-lhes a respeitar e ouvir o outro, dessa forma as atividades eram realizadas mais rapidamente e ainda restava tempo para discutir sobre outras etapas do trabalho. Todos afirmaram que aprenderam muito mais; uns alunos disseram que aprendem melhor em grupo, revelando que essa estratégia de aprendizagem tornou o conhecimento mais produtivo e significativo.

No segundo trecho, o aluno se sente gratificado pelos esforços depreendidos na elaboração do trabalho. Suas palavras demonstram que o tempo dedicado à produção do mesmo bem como a sua participação foram motivos de prazer e alegria. O aluno, em contato com métodos que dão oportunidades diversas de produção, de motivação, usufrui condições de desenvolvimento da autonomia, de acordo com Paiva (2007), e o professor deve ser reconhecido como guia nesses estudos, não como o mestre, oferecendo condições de ensino para que o aluno siga sua aprendizagem através de seus próprios esforços, pois o professor não faz o aluno aprender, este aprende com a ajuda do professor. Este aluno, demonstrou ainda, que a participação no *Poster's show*, elevou sua auto-estima, um ponto positivo. O sentimento de orgulho aflorou por ter notado a importância do trabalho ao longo de um mês. A motivação, embora não mencionada, está tácita nas palavras do aluno que se percebeu enquanto agente nesta produção.

Um ponto positivo pode ser notado quando os alunos (3, 5) percebem que poderiam ter desenvolvido um trabalho melhor. Embora, pareça ser um ponto negativo, foi favorável a observação dos mesmos ao afirmaram que faltou mais organização no trabalho, a julgar por eles mesmos. Podemos notar que começaram a refletir e tomar mais consciência acerca da responsabilidade sobre a própria aprendizagem.

Elementos como colaboração e negociação, estiveram presentes no trabalho que se encontram no nível do controle de gerenciamento do processo de aprendizagem, os alunos mostraram grande progresso em direção à autonomia. Em todas as etapas pude notar mudanças em grau maior ou menor quase na totalidade dos alunos, tanto no comportamento quanto na responsabilidade pela

aprendizagem. Um aluno iniciou sozinho as atividades, mas logo após as três semanas me comunicou que queria participar de um grupo já formado, pois estava encontrando dificuldades em realizar o trabalho sozinho e aceitei, revelando um dado importante no qual eles trabalhavam melhor em grupo.

Reportando-me ao quinto trecho, quando o aluno afirma que o trabalho poderia ter sido melhor se houvesse mais esforço da equipe, vem ratificar o início de uma nova etapa na vida do aluno, o aspecto crítico, agora vigente, referente às atividades desenvolvidas. No entanto, limitações foram notadas em relação ao trabalho, a exemplo a timidez deste aluno quando afirma que a noção de erro possível de ser cometido na frente dos colegas trouxe problemas para a atividade final.

No sexto excerto, o aluno conseguiu relacionar os nomes de algumas peças do vestuário trabalhadas ao seu cotidiano e isso foi gratificante, além de salientar o trabalho em grupo como algo produtivo, pois um dos objetivos era de que os alunos vislumbrassem a possível relação que o inglês poderia assumir com a vivência deles. Quando as condições de ensino favorecem essa transformação fica mais evidente a percepção de que atitudes autônomas podem ser formadas. Em se tratando de autonomia, é mais importante a vivência dos alunos ao longo das atividades e as mudanças ocasionadas pela atitude diante da aprendizagem, do que o domínio do conteúdo programático anual destinado à cada etapa de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivos maiores tornar significativas as aulas de inglês, trabalhando com os alunos a motivação nas aulas, e fomentar atitudes autônomas em relação à própria aprendizagem. Por meio das atividades desenvolvidas ao longo do trabalho pude verificar se ocorreram as mudanças tão almejadas quanto à significação e responsabilidade dos alunos pela aprendizagem.

Este trabalho foi desencadeado pela necessidade de buscar mudanças no comportamento de meus alunos a fim de torná-los mais conscientes de que a aprendizagem não é responsabilidade da escola e nem tampouco do professor, mas de cada um ao mesmo tempo, promovendo novas posturas diante da aquisição do conhecimento.

Esta pesquisa é importante porque desmistifica a idéia de que alunos de uma escola rural não sabem e não conseguirão aprender nada em língua estrangeira seja inglês, espanhol ou outra língua. A idéia de que o idioma não tem conexões com a vida dos alunos é uma crença que necessita ser revista. Alunos do “campo” são tão capazes quanto os da “cidade”. Suas atividades profissionais, embora remetam à classe menos favorecida economicamente, no caso desta pesquisa, não são fatores determinantes a ponto de os impedirem de adquirir novos conhecimentos, mesmo que alguns tenham desistido por circunstâncias diversas.

Os instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho foram relevantes, pois promoveram situações que favoreceram o desenvolvimento dos alunos com relação à construção do próprio conhecimento. Durante suas aplicações os alunos discutiram, questionaram, refletiram e se posicionaram de forma diferente das posturas adotadas até então.

A resposta à primeira pergunta, obtive ao aplicar o questionário piloto, pois as respostas do mesmo confirmaram, embora os alunos vislumbrassem a importância do inglês na sociedade atual, a falta de relação do idioma com a vida cotidiana dos alunos, logo a significação para estes era quase inexistente, por isso as aulas de inglês eram desinteressantes e complicadas.

Depois da intervenção, notei que quase todos os alunos tinham modificado seus comportamentos em relação à aprendizagem de inglês, mesmo que para alguns essa mudança tenha sido incipiente. Na verdade, antes da pesquisa, os

alunos se apresentavam desmotivados e talvez por isso não apresentassem traços de autonomia em tempo algum, sendo totalmente dependentes de mim.

Acerca da motivação, segunda pergunta de pesquisa, os alunos estavam sobremaneira desmotivados não apenas nas aulas inglês, mas nas demais disciplinas. Isto era perceptível nas reclamações dos professores que lecionavam na escola, principalmente quando expunham os fatos nas reuniões realizadas pela coordenação pedagógica. As queixas eram constantes e referentes a todas as turmas, não somente aos primeiros anos do turno da noite. Logo, era necessário pensar em um trabalho efetivo que produzisse efeitos reais não apenas teorias, essas aliadas à prática para a partir daí pensar no desenvolvimento de comportamentos autônomos, a terceira pergunta de pesquisa.

A compreensão do que ensinar e como por em prática esses conteúdos ainda sofre freqüentemente influência das necessidades e expectativas das escolas em que trabalho, pois no município onde moro é uma realidade – alunos mais envolvidos com a aprendizagem - enquanto que em São Francisco do Pará, à época da pesquisa, outra. Nesta, os alunos não compreendiam a necessidade do conhecimento do idioma e não viam relação do inglês com suas vidas, talvez isto acontecesse em decorrência da omissão da escola, pois não preparava, de fato, este aluno para ser reflexivo, fomentando a idéia de que os próprios alunos por serem da zona rural deveriam ser vistos, muitas vezes como “coitadinhos” e ainda hoje a maioria dos professores continua nas práticas tradicionais de ensino.

O *Posters' show* foi um trabalho simples, confeccionado pelos alunos, porém muito produtivo, na minha concepção, tanto para eles quanto para mim, professora e pesquisadora. Foi produtivo para os alunos porque estavam motivados por meio das atividades significativas com temas voltados para o contexto social deles. Ao longo da pesquisa foi possível notar que os alunos apresentaram atitudes autônomas e poucas vezes dependeram do meu conhecimento, como no início das aulas. Para mim, foi significativa essa pesquisa, pois melhorei minha prática e percebi que métodos tradicionais como aulas totalmente expositivas e ênfase nos aspectos gramaticais não poderiam ser mais recorrentes na minha vida profissional em decorrência da falta de sentido percebida nos alunos.

Se formos professores comprometidos com um ensino de qualidade e se quisermos que nossos alunos desempenhem comportamentos diferenciados dos habituais, é importante darmos condições para que esse ensino seja motivador,

além de guiarmos nosso aluno rumo à autonomia, fomentando outros tipos de comportamentos comuns vivenciados em sala de aula como a dependência do outro nas atividades propostas em sala, a desmotivação nas aulas referentes a todas as disciplinas, não apenas em língua estrangeira e o não comprometimento com os estudos.

A autonomia é, neste contexto, a saída que encontrei para proporcionar um ensino de inglês baseado na construção do conhecimento a partir de um estudo significativo e motivador aos alunos. Autonomia, que de acordo com Benson (2001) está relacionada ao controle do indivíduo sobre seu próprio processo de aprendizagem, e que, portanto pode transferi-lo a outras áreas de conhecimento, apresentando um “caráter multidimensional” onde o agente (aluno) assume comportamentos diferentes em determinadas situações. O professor é um elemento importante nesta construção, porque ele pode orientar, guiar e promover comportamentos autônomos quando ele próprio possui traços de autonomia.

Uma aprendizagem significativa e motivadora é importante porque desperta no aluno o interesse pelo conhecimento para ir além do que está lhe sendo concedido em sala de aula. Em se tratando de autonomia, o foco desta pesquisa, o mais relevante é a vivência dos alunos, as experiências adquiridas em sala, a tomada de decisões, as negociações, compreendendo acerca da própria responsabilidade na construção do conhecimento.

Minha pesquisa, é claro, possuiu limitações e não poderia ser tomada como um manual de orientações pedagógicas ou lingüísticas, no entanto, posso afirmar que trouxe benefícios aos meus alunos, a mim e a escola envolvida na mesma, evidenciando que um trabalho de pesquisa como este traz importantes contribuições. Pontos que merecem destaque quanto às limitações dizem respeito ao tempo dedicado a pesquisa que poderia ter sido maior, a própria apresentação do trabalho que deveria ter sido planejada contando com os imprevistos que sempre acontecem, e o fato da pesquisa ter concluído apenas com vinte alunos.

No entanto, nenhuma dessas limitações invalida o trabalho desenvolvido no decurso da pesquisa, pelo contrário elas podem servir como ponto de partida para outros trabalhos desenvolvidos na área de ensino e aprendizagem a fim de dar continuidade a estudos significativos e promissores. A aplicação dessa pesquisa na sala de aula me fez compreender que a significação dos estudos passa pela motivação, pois é perceptível que a compreensão e conseqüente formação de

atitudes autônomas resultam do interesse que o aluno possa apresentar pela LE, mesmo que seja um trabalho simples e aparentemente sem grandes novidades, no caso esse trabalho, mas produtivo para os alunos.

Não pretendo esgotar o assunto sobre autonomia, nem poderia, pois ainda é um campo vasto a ser explorado, no entanto, espero que este trabalho possa ajudar no desenvolvimento de outros ao ampliar a investigação nessa área de estudo. Gostaria ainda de salientar que colho frutos dessa pesquisa, pois em dezembro do mesmo ano fui contemplada pela Secretaria Estadual de Educação, SEDUC, com uma bolsa para desenvolver um outro trabalho, ramificação da minha pesquisa anterior, intitulado "*Gêneros textuais em inglês: aprender pra quê?*" Esse projeto estará voltado para duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio do turno da tarde, no ano de 2009 sob a perspectiva de autonomia.

A SEDUC através do projeto: "Pará faz ciência na escola", contemplou cento e dez trabalhos de professores de diversas disciplinas da rede estadual, concedendo oportunidades de juntamente com os seus alunos buscarem melhoria no ensino e aprendizagem, a fim de mudar a imagem distorcida da escola pública paraense. A escola Maria Conceição Gomes de Souza, em São Francisco do Pará, na qual desenvolvi minha pesquisa: "*Buscando significações na aprendizagem de inglês no Ensino Médio: uma experiência no fomento de autonomia*", obtive o maior número de projetos aprovados no interior do nosso estado, no total seis, revelando que as escolas públicas rurais podem assumir novos papéis.

Ainda busco desenvolver aulas motivadoras e significativas que versem sobre autonomia, sentindo-me mais motivada a continuar ensinando de forma significativa. Percebi que meus esforços ao implementar uma nova postura em sala de aula, trouxeram resultados positivos, mais ainda do que esperava, pois os alunos envolvidos no projeto conseguiram encontrar sentido na aprendizagem de inglês e adquirir comportamentos diferenciados, e minha prática foi alterada, tornei-me mais reflexiva.

Quando professor e aluno em um ambiente fomentador de autonomia se perceberem enquanto agentes do processo do conhecimento e compreenderem que possuem papéis definidos, as chances de se obter um ensino e aprendizagem mais funcional e produtiva serão maiores. As pesquisas em autonomia mostraram-me um caminho que poderia ser explorado a fim de se buscar mudanças significativas no ensino-aprendizagem. Mudança que deveria partir de mim seguindo de minhas

próprias estratégias a fim de fornecer aos alunos possibilidades de construir seu conhecimento a partir do *input* adquirido em contato com a língua estrangeira ensinada na escola; dando aos mesmos oportunidades de conquistarem novos rumos ainda que em situações simples ou corriqueiras como a confecção de cartazes, debates ou outros tipos de atividades em sala de aula desde que haja ambientação e contextos autênticos de uso da língua.

Talvez a autonomia não esteja totalmente distante da nossa prática, enquanto professores. Talvez não seja tão corriqueira, mas certamente temos atitudes que demonstram certo grau de autonomia em determinadas situações. Por isso, ela é desejada em um ambiente escolar, pois propicia às pessoas envolvidas mudanças comportamentais, cognitivas e lingüísticas em um processo que pode ser rápido ou demorado, não se desenvolvendo de forma homogênea para todos.

Espero que este trabalho possa contribuir de alguma forma para um processo mais eficaz de ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, embora, como mencionado anteriormente, as atividades desenvolvidas aqui não tenham sido inovadoras. Pelo contrário, tarefas simples podem assumir um novo sentido se trabalhadas de forma significativa. Acredito ter obtido resultados favoráveis em relação ao que me propus no início do trabalho: tornar a aprendizagem significativa, motivadora e causadora de comportamentos diferenciados entre meus alunos.

BIBLIOGRAFIA

ABDALLA, Vilma. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. São Paulo: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2007.

ALMEIDA MATTOS, Andréia Machado de; SOUZA, Ricardo Augusto de. O ensino e a aprendizagem de pronúncia do inglês. In: PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. (Org.). **Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com foco na autonomia**. Campinas: Pontes, 2007. p. 83-102.

ANDRÉ, Willian; ANGOTTI, João Paulo. **A motivação no aprendizado de língua inglesa e sua influência na quebra ou mantimento de expectativas**. Disponível em: www.peli.uem.br/monografiawillian.html. Acesso em: 22 de jan. 2009.

BENSON, Phil. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Harlow: England: Longman, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio: língua estrangeira**. Brasília: MEC/ SEF, 1999.

BRUNO, Fátima Teves Cabral. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Paulo: Claraluz. 2005.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

COLLINS, Heloísa: Re-estruturação e re-culturação no trabalho com o texto e a gramática: *In* CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Professores e formadores em**

mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Formação de professores de línguas: reflexão sobre uma (re)definição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro. In: FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de (Org.). **Língua e Literatura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2003.p.57-95.

DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFA, Vilson J. (Ed) **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1994. p. 2-12.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARDLEY, Gregory. **Pesquisa de ação em sala de aula**. Trad. Ricardo Silveira, São Paulo, Special Book Service, livraria, 2004.

HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. Harlow: Pearson, 2001.

HOLDEN, Susan; ROGERS, Mickey. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2001.

LITTLE, D. **Autonomy.Definitions, Issues and Problems**. Dublin. Authentik; 1991.

MAGNO E SILVA, Walkyria. Autonomia e saber exponencial no ensino e aprendizagem de línguas. In: VIII JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2004, Belém. **Caderno de Resumos ...** Belém: UFPA, 2004. p. 101-102.

MAGNO E SILVA, Walkyria. Autonomia na aprendizagem de LE: é preciso um novo tipo de professor? In: GIL, Glória e VIEIRA-ABRÃO, Maria Helena: **Educação de professores de línguas:** os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MAGNO E SILVA, Walkyria. **Materiais didáticos:** fomentadores ou inibidores de autonomia? 2008, no prelo.

MCKAY, Sandra Lee. **O professor reflexivo: guia de investigação do comportamento em sala de aula**. Trad. Renata Oliveira. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

NICOLAIDES, C; e FERNANDES, V. **Autonomia no ensino de LE: uma questão cultural**. In CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6, 2001, Belo Horizonte. [Anais eletrônicos...] Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2001.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e (Org.). **Práticas de Ensino e Aprendizagem com foco na autonomia**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.). **Ensino de Inglesa: reflexões e experiências**. São Paulo: Pontes, 1996.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Autonomia e complexidade. Linguagem & ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 78-127, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; VIEIRA, Lindiane Ismênia Costa. **A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico**, 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/enpuli2005.htm>. Acesso em: 14 abril, 2007, 16:30:30.

PESCE, Marly krüger. Autonomia: **possibilidade na prática do professor de língua inglesa**. In CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6, 2001, Belo Horizonte. [Anais eletrônicos...] Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2001.

PESSOLANO, Juliana; CORTE, Marizete Dalla. **Uma interface entre cultura, motivação e ludicidade no ensino de línguas**, 2009. Disponível em: http://www.ufsm.br/lec/02_01/JulianaLC6.htm. Acesso em: 05 jan, 2009, 15:20:03

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papirus, 2002.

REIS, Marianna Cardoso. **Pesquisa-ação no ensino de língua estrangeira, 2009**. Disponível em <http://www.chn.ufes.br/dll/letraspordentrov/activenews>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2009, 16:45:16.

RICHARDS, Jack C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Trad. Rosana S. R. Cruz Golveia. São Paulo: 2006.

SILVA, Izabel Maria da. **O trabalho colaborativo e a formação do professor de inglês na UFPA**: relato de experiência. In: Ver A educação. Belém: 1999. p.99-119.

TAVARES, Roseanne Rocha. **Ensinar e aprender língua inglesa na escola**, 2008. Disponível em: <http://gtesting.org/brz/links-gts-brz-08-ptg-09>. Acesso em: 14 fev. 2009, 17:03:23

TILIO, ROGÉRIO. **Reflexões sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. In Revista eletrônica do Instituto de Humanidades, Volume VII. Número XXVII. Out-Nov 2008. Acesso em: 09 jan: 2009.

VALÉRIO, Kátia Modesto. Ensinando a falar inglês. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.). **Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com foco na autonomia**. Campinas: Pontes, 2007. p. 103-128.

VIANA, Nelson. **Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação**. In: ALVAREZ, A. L. O. P. SILVA, K. A. (org) *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas: Pontes, 2007.

WIDDOWSON, Henry. **O ensino de línguas para a comunicação**. São Paulo: Pontes, 1991.

WILLIAN, André et al. **A motivação no aprendizado de língua inglesa e sua influência na quebra ou mantimento de expectativas**. Disponível em: <http://www.peli.uem.br/monografia/willian>. Acesso em: 13 jan.2009.

YOKOTA, Rosa, Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In BRUNO, Fátima Teves Cabral. (Org). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Paulo: Claraluz. 2005.

ANEXOS

Anexo A

Questionário Piloto

Nome: _____ Idade: _____

Profissão: _____

O que você faz atualmente? _____

1- Você estudou inglês em outro lugar ou em outro momento? Se for a primeira vez que estuda o idioma, o que você está achando da disciplina?

2- Você considera a língua inglesa importante atualmente? Por quê? E para você ela é importante?

3- O que você faz para entender o que é ministrado em sala de aula? (estuda com colegas, faz todas as atividades, estuda com auxílio de outros materiais).

4- Você dedica algum tempo para rever os conteúdos ministrados em sala de aula? Quanto tempo?

5- Como você gostaria de ser avaliado pela professora de inglês (provas, trabalhos, atividades em sala de aula, atividades extra-escolares) ao final de cada bimestre ou de cada período avaliativo?

6- Qual é a relação da disciplina com sua vida diária?

7- Veja você mesmo daqui a cinco anos. O que você estaria fazendo com o inglês?

8- Você pretende continuar estudando (cursinho, curso profissionalizante, curso de livre de idiomas) após o término do Ensino Médio?

Anexo B

Fichas Temáticas

<p>Tema:</p> <ul style="list-style-type: none">• A importância da língua Inglesa <p>Possíveis questões a serem levantadas</p> <ul style="list-style-type: none">• Para o mundo• Para mim em São Francisco do Pará• Inglês com funcionalidade <p>Proposta de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none">• Atividades em sala• Atividades fora da sala <p>Possíveis Sugestões</p> <ul style="list-style-type: none">• Trabalho individual• Trabalho em dupla• Trabalho em grupo	
--	--

Anexo C

Registro de Imagem

Atividades desenvolvidas na Sala de Leitura

Equipe 5 - Clothes



Equipe 3 - Fruits



Posters' show

Apresentação junho 2008

