

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A BUSCA DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DA LE:
A EXPERIÊNCIA DO ENSINO CONCENTRADO NA UCPEl

VERA LUCIA DIAS FERNANDES

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do grau de mestre
em Letras na área de concentração em
Lingüística Aplicada.

Prof. Dr. Hilário Bohn

Pelotas, dezembro de 1996

Dedicatória

A meu pai, que me iniciou na senda
da busca pelo conhecimento.

Agradecimentos

A meus alunos, pelo que me ensinam, aos meus colegas, pelo que comigo compartilharam; a meus professores, por me indicarem novos caminhos; a meu orientador, Prof. Dr. Hilário Bohn, por sua crítica severa, que me fez crescer e à UCPel, pelo apoio.

À minha família, por várias razões, mas sobretudo por compreender.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 Definição de termos	10
1.2 Conceitos básicos para o processo de aquisição da linguagem	11
2 ENSINO/APRENDIZADO DE INGLÊS NA UCPeI E A NECESIDADE DE AUTONOMIA	17
2.1 Um pouco da história e a situação de ensino na UCPeI	17
2.2 O perfil profissional do educador/professor de línguas	23
2.2.1 Compreender e falar	24
2.2.2 Ler	25
2.2.3 Escrever	27
2.3 As maneiras de aprender e os papéis do professor e dos alunos	28
2.4 Justificativa da busca pela autonomia	33
2.5 Objetivos do estudo	39
3 METODOLOGIA	41
3.1 Descrição dos sujeitos	41
3.2 Descrição e aplicação dos instrumentos	45
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	49
4.1 Crenças dos aprendizes	51
4.1.1 Sobre a aprendizagem da LE	51
4.1.2 Sobre a Língua Inglesa	54

4.1.3 Com relação às quatro habilidades	59
4.1.4 Com relação ao ensino de Inglês	62
4.1.5 Quanto a condições necessárias para aprender a língua	65
4.1.5.1 Atitude com relação à língua	65
4.1.5.2 Busca de maior quantidade de insumos	66
4.1.6 Com relação a eles próprios e ao material usado	70
4.1.7 Com relação à realização das atividades extraclasse	76
4.1.8 Quanto ao conceito e desenvolvimento da autonomia	81
4.2 Auto-avaliação	83
4.3 Sugestões para a aprendizagem	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
5.1 Rumo à autonomia	99
5.2 Problemas encontrados	102
5.3 Resultados e suas implicações	104
5.4 Recomendações	107
6 BIBLIOGRAFIA	109
7 ANEXOS	114

Resumo

A BUSCA DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DA LE: A EXPERIÊNCIA DO ENSINO CONCENTRADO NA UCPel

Vera Lucia Dias Fernandes
Orientador: Prof. Dr. Hilário Bohn
Universidade Católica de Pelotas

Este trabalho, um estudo descritivo, não-participado, reflexivo, busca analisar as atitudes, motivações e dificuldades de alunos submetidos a materiais de ensino extraclasse diferenciados, em situação de autonomia (em desenvolvimento) de aprendizagem. Pretende ainda, através de dados coletados de 45 alunos do Curso de Letras da UCPel, divididos em três grupos, verificar se esse trabalho gerou atitudes e produziu resultados diferentes em cada um dos grupos, a levantar as crenças dos alunos com relação à aprendizagem direcionada para a autonomia. Os resultados indicam que os aprendizes do grupo cujas atividades extraclasse enfatizaram a comunicação e produção oral, tiveram um aumento significativo em sua competência lingüística e que os aprendizes em geral estão cientes de que a aprendizagem de LE é diferente das outras disciplinas; que a competência oral necessária é aquela que permite a interação, uma vez que a internacionalização da língua tende a produzir diferentes variedades de Língua Inglesa, faladas, respectivamente, por diferentes professores. O estudo tem sugestões pedagógicas em termos de utilização de ensino não presencial e sugere que a busca de autonomia é essencial para a construção da competência lingüística numa situação de ensino a distância.

Pelotas, dezembro 1996

Abstract

LOOKING FOR AUTONOMY IN THE LEARNING OF FL :THE EXPERIENCE OF THE 'CONCENTRATE'TEACHING AT UCPel

This work is a descriptive, reflexive study that aims to analyze the attitudes, motivations and difficulties of students who worked with differentiated extraclass teaching materials trying to develop learning autonomy. From data collected from 45 students of the UCPel Curso de Letras, divided into three groups, this study intends to check whether different attitudes and results were produced in each group as well as to gather the students' beliefs concerning autonomous learning. The results indicate that the learners from the group whose extraclass activities focused on oral communication had a significative improvement in their linguistic competence. The results also show that the learners are aware of the difference between learning a FL and learning other subjects, and that the oral competence they should look for is the one that allows interaction, because the internationalization of the language tends to produce different 'Englishes' spoken by different teachers. The study has pedagogical implications and it suggests that fostering autonomy is essential to the construction of the linguistic competence in a situation of distance teaching/learning.

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver capacidade lingüística em língua estrangeira é algo muito complexo e, apesar de todas as pesquisas sobre a aquisição de segunda língua a língua estrangeira, não é bem esclarecido como se desenvolve o aprendizado. Este estudo propõe-se abordar o problema de formação de recursos humanos para o ensino de língua estrangeira, juntamente com a motivação do aprendiz para o ensino e a aprendizagem na sala de aula, suas crenças com relação a alguns aspectos da língua a de seu aprendizado. Além disso, examinará as dificuldades que os aprendizes encontraram na realização de tarefas em situação de desenvolvimento de autonomia, como se sentiram com relação a essas tarefas a que resultados delas advieram.

Antes de ser um profissional do magistério, o professor é um aprendiz que passa por processo de aquisição de língua estrangeira semelhante ao de seus futuros alunos; ele necessita também desenvolver competência lingüística a está sujeito às mesmas necessidades a limitações para alcançar a aprendizagem que afetam seus alunos.

A literatura mostra que há vários fatores que influenciam esse processo. Alguns são externos ao aprendiz, como os materiais de ensino, os recursos, as atividades programadas pelos professores, a seqüenciação dos conteúdos programados, a oportunidade de use da língua alvo, o incentivo social ou profissional

para a aprendizagem, etc. Outros são fatores que pertencem ao indivíduo, tais como a motivação, quer instrumental, quer integrativa, a atitude perante a língua, a cultura, a aptidão, os estilos de aprendizagem, as crenças sobre a aprendizagem, as estratégias. Ambos os tipos afetam o processo de aprendizagem, tanto no sentido de retardá-lo, como no de apressá-lo.

Esses fatores são comuns a qualquer aprendiz que queira desenvolver competência lingüística. Na impossibilidade de estudar-se todos eles em uma dissertação, examinar-se-ão aqui, apenas alguns, buscando-se, principalmente, ver como reagem os aprendizes frente a certos materiais de ensino a como podem ser levados a uma aprendizagem mais autônoma.

As dificuldades que a universidade brasileira enfrenta para preparar recursos humanos para o ensino de línguas são muito grandes e a UCPel não é exceção. Há problemas gerais, como a evasão - só um pequeno percentual de alunos que prestam vestibular conseguem graduar-se. Ela é provocada talvez pelo alto custo do curso face ao baixo nível de renda familiar, talvez pelo atual desprestígio da profissão, não só do ponto de vista da comunidade, como também pela ótica do próprio profissional já em exercício, que se considera marginalizado por obra da política governamental, expressada, principalmente, na questão salarial.

Essa sensação de abandono a desprestígio do profissional do magistério é perceptível a colabora, por sua vez, para uma desmotivação que se espraia rapidamente na sociedade como um todo, fazendo com que, cada vez mais, menor seja a busca pelo curso de Letras.

Há, no entanto, problemas internos que, sendo de competência da universidade, podem encontrar nela, tentativas de solução. A criação do Curso de Letras - regime concentrado, na UCPel, é uma dessas tentativas. E esse trabalho também o é, na medida em que busca ver como futuros professores respondem a certas inovações metodológicas no processo de ensino e desenvolvimento da

competência lingüística -uma das várias habilidades que devem desenvolver para um bom desempenho profissional.

Para que se possa tentar responder a essas indagações é preciso que alguns termos sejam definidos.

1.1 Definição de termos

Há alguns termos de use comum na literatura específica da área que precisam de uma clara compreensão para um melhor entendimento deste trabalho. O primeiro deles é a expressão 'competência lingüística'. Há várias definições de competência lingüística, mais ou menos abrangentes.

Seguindo a orientação de Spolsky (1990), considera-se aqui o conhecimento de língua como um todo e a competência lingüística, não só como o conhecimento das regras que gerem o sistema lingüístico (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas), mas também a capacidade discursiva, comunicativa e estratégica, necessária para adequar o discurso quando necessário.

Outros dois termos que causam controvérsia são 'segunda língua' e 'língua estrangeira'. A literatura distingue-os conforme o contexto em que ocorre o aprendizado. A segunda língua (L2) é a língua aprendida dentro da cultura da língua-alvo, como por exemplo, brasileiros morando em São Francisco, ou ainda, conforme Brown (1994), a língua que se aprende dentro do próprio contexto cultural do falante, por ser uma das línguas oficiais do país, como o Inglês na Índia ou nas Filipinas. Já a língua estrangeira (LE) é aquela aprendida no contexto cultural da língua nativa do aprendiz, onde há poucas oportunidades de usar a língua-alvo. É o

caso do Inglês no Brasil, falado, principalmente em cidades do interior, apenas na escola ou em cursos de línguas.

Como Sharwood Smith (1994), neste trabalho os dois termos serão usados como sinônimos, significando o aprendizado de qualquer língua, diferente da nativa, em qualquer tipo de contexto.

Esclarecidas as distinções entre língua estrangeira a segunda língua a definida a acepção em que será usado o termo competência lingüística neste trabalho, passar-se-á, na secção subsequente, a examinar outros aspectos importantes para que ele possa ser bem mais entendido.

1.2 Conceitos básicos para o processo de aquisição de linguagem

Há alguns conceitos fundamentais que precisam ser discutidos neste item para que se possa entender como se processa a aquisição de uma L2.

Paradis (1994) disserta sobre dois tipos de conhecimento: o conhecimento procedimental e o conhecimento declarativo. O primeiro é o conhecimento que subjaz ao desempenho de habilidades motoras e/ou cognitivas, a que pode ser inferido a partir desse desempenho, mesmo que o aprendiz não esteja dele consciente; adquire-se acidentalmente, é armazenado implicitamente a usado automaticamente. Já o conhecimento declarativo é aprendido através do foco consciente naquilo que precisa ser memorizado. O aprendiz tem consciência desse conhecimento e é capaz de reproduzi-lo ou verbalizá-lo. Observando o processo de aquisição de uma LE sob esses dois focos, constata-se que o conhecimento procedimental é o 'saber a língua', ter competência lingüística para significar, comunicar-se adequadamente nas mais

diversas situações a com diferentes interlocutores; o conhecimento declarativo é a habilidade de falar sobre o funcionamento da língua, é o 'saber que/o que' - é o conhecimento gramatical normalmente enfatizado no ensino lingüístico tradicional da escola.

Krashen (1982) expõe a dicotomia aquisição vs. aprendizagem, distinguindo um termo do outro afirmando que o conhecimento de uma segunda língua é criado através de dois processos: 'aquisição' que usa os processos naturais da mente, de modo semelhante àqueles utilizados pelas crianças para desenvolver habilidades na sua primeira língua a 'aprendizado', que usa processos racionais conscientes.

Conseqüentemente, segundo esse autor, a aquisição não é estruturada, na acepção do significado tradicional do termo, ou seja, não se desenvolve capacidade lingüística através de insumos gramaticalmente estruturados - ela visa comunicação; o aprendizado, ao contrário é estruturado, sistemático, seqüenciado a busca a acuidade.

Krashen (ibid) acredita que a aprendizagem não gera, nem se transforma em aquisição. Esta ocorre ao nível do subconsciente, existindo por força da necessidade de comunicação, da utilização de língua na comunidade onde o aprendiz está inserido. Já o aprendizado é o desenvolvimento consciente, programado, segundo regras, normalmente fornecidas pelo professor em sala de aula.

Na opinião desse autor, o aprendiz pode adquirir a língua inconscientemente a conscientemente aprender sobre ela, mas esse aprendizado consciente só é usado como um monitor, um instrumento para corrigir a produção final. Assim, enquanto a aquisição da LE vem naturalmente pela ação de mecanismos implícitos, numa ação que o cérebro cumpre automaticamente porque é exposto aos impulsos identificados como mensagem, a aprendizagem - o conhecimento de regras - implica esforço consciente.

Não é essa, no entanto, a visão de Prabhu (1987), que acredita ser essencial o esforço em ambas as circunstâncias. Diz ele que o esforço que o aprendiz desenvolve para compreender ou para se fazer compreender é produtivo para o desenvolvimento de sua competência lingüística. O autor acrescenta ainda que a tarefa solicitada ao aprendiz deve parecer difícil, mas possível de ser realizada; deve conter um razoável desafio, de modo que o aprendiz se sinta estimulado.

Apesar de os autores divergirem quanto à maneira de desenvolver competência lingüística, há concordância quanto ao fato de que, havendo condições para desenvolver as habilidades lingüísticas, o adulto pode adquirir uma língua, com uma quase perfeição de nativo (Krashen 1982, Ellis 1995). Segundo Krashen (1982) há duas condições básicas que devem ser satisfeitas para que a aquisição se processe. A primeira delas é a exposição a insumos um pouco além do conhecimento do aprendiz ($i + 1$, sendo i o que ele já conhece a 1 , a nova informação, ou a próxima estrutura a ser aprendida). Esses insumos devem ser levemente afinados com o nível de competência do aprendiz, de modo que a mensagem possa ser compreendida; isto é, se ele não entender a mensagem não haverá aquisição; insumo incompreensível, é apenas barulho.

Além disso, os insumos devem ser interessantes, focando o sentido, não a forma, a não seqüenciados gramaticalmente, uma vez que os alunos não estão todos na mesma fase de aquisição da língua a não têm a mesma dificuldade para adquirir uma estrutura; outra característica necessária para que o insumo seja considerado útil para a aquisição é a quantidade, ou seja, o aprendiz deve ser exposto a $i + 1$ repetidamente.

A segunda condição necessária para que ocorra a aquisição, ainda na lição de Krashen (1982) é que o aprendiz não esteja na defensiva, que ele queira aprender, que seu filtro afetivo esteja abaixado, de modo que o 'input' recebido atinja a parte do cérebro responsável pela aquisição.

Desse modo, em termos de aquisição, é preciso que o aprendiz seja suficientemente exposto aos insumos qualificados (compreensíveis, com estruturas um grau além do nível do aprendiz, interessantes, não seqüenciados gramaticalmente e em quantidade suficiente) e, além disso, é necessário que haja uma situação psicológica favorável, que haja uma atitude positiva perante as possibilidades de comunicação, de modo que o insumo possa ser bem compreendido.

Preenchidas essas duas condições básicas - exposição a insumos qualificados a baixo filtro afetivo, ocorre a aquisição, responsável pelo uso da língua, pela fluência.

Por outro lado, a aprendizagem, o conhecimento consciente das regras gramaticais, responsável pela editoração, é o mecanismo que faz com que o aprendiz, através do Monitor, polície sua produção, seja cuidadoso, seguro do que vai dizer, corrigindo-se sempre que ache necessário, de modo que possa alcançar a maior acuidade possível. Krashen (1982) salienta o fato de que, quanto mais atuar o Monitor, tanto menos fluente será o aprendiz.

Alguns aspectos da visão de Krashen (ibid), especialmente a distinção entre aquisição e aprendizagem, não são compartilhados por outros pesquisadores: McLaughlin (1990), por exemplo, não aceita a não interface entre ambas, porque não aceita a possibilidade de estabelecer-se uma diferença sobre o que é consciente e o que não o é. Ele diz que, como qualquer outra habilidade complexa, o aprendizado de uma L2 envolve a integração gradual de sub-habilidades como processos controlados que predominam no início e depois tornam-se automáticos. Ellis (1994), por sua vez, alerta para o fato de que o reconhecimento de que o aprendiz adquire a língua a partir de 'input' qualificado, não leva inevitavelmente à conclusão de que aquisição seja resultado de um processo subconsciente ou implícito. Também Ellis (1995) acredita em uma fraca interface entre aquisição e aprendizagem, em que o

conhecimento explícito ajuda na aquisição da LE, desde que o aprendiz esteja 'pronto' para adquirir a nova forma.

Neste trabalho, os termos aquisição a aprendizagem serão usados como sinônimos, exceto pelas situações em que seja necessário enfatizar a distinção entre consciente a formal a inconsciente a informal.

Embora não compartilhem as mesmas crenças sobre alguns aspectos da aquisição de uma LE, os autores concordam (Krashen 1982, Skehan 1987, Ellis 1994), contudo, sobre o fato de fatores afetivos, como motivação, ansiedade a autoconfiança desempenharem importante papel no processo de aquisição. Se o filtro afetivo está abaixado, se o aluno tem atitudes positivas em relação à língua estrangeira, ele aprende mais rápido, uma vez que tende a buscar mais insumos e, à medida que fica exposto a esses insumos significativos, os processos mentais responsáveis pela aquisição constroem a representação lingüística.

Esses fatores afetivos têm sua importância salientada por Long (1996) no gerenciamento da sala de aula.

A sala de aula de língua estrangeira tem, pois, características singulares devido à natureza específica do que representa aprender uma outra língua.

Principalmente em uma situação de LE, como é o caso no Brasil, a sala de aula tem a função primária de suprir insumos para os aprendizes, que encontram dificuldade em obtê-los de outro modo. Uma vez que, para muitos alunos, ela é a única oportunidade que o aluno tem de estar exposto à língua estrangeira, a razão precípua da reunião em sala de aula deve ser propiciar e facilitar a comunicação. Ela fornece insumos gramaticalmente complexos, uma gama variada de vocabulário a tópicos interessantes, cujo sentido pode ser negociado; é o local `seguro`, onde há um tempo para falar a onde a compreensão é facilitada pelo professores (linguagem do professor, levemente afinada para a situação da sala de aula).

A sala de aula oferece oportunidades para interação entre professor e aluno a entre os alunos, o que favorece a aquisição - é o locus do aprendizado.

Por outro lado, a sala de aula é uma realidade com problemas sérios, que necessita que todos os esforços sejam envidados para um melhor gerenciamento. Um desses esforços é no sentido de torná-la um local onde se aprende a aprender, onde se desenvolve a autonomia.

Esse estudo propõe-se a fazer uma reflexão sobre a situação de ensino e aprendizagem na sala de aula de língua estrangeira do Curso de Letras da UCPel, cujas características especiais serão explanadas no próximo capítulo.

2 0 ENSINO / APRENDIZADO DE INGLÊS NA UCPEL E A NECESSIDADE DE AUTONOMIA

Objetiva-se discutir a aquisição de língua estrangeira dentro da especificidade da sala de aula de Língua Inglesa da Universidade Católica de Pelotas; busca-se examinar como essa aquisição pode ser facilitada pela utilização de um conjunto de atividades instrucionais, visando desenvolver competência lingüística comunicativa nos futuros professores, enquanto pretende ajudá-los a utilizarem um caminho mais autônomo. Para isso, é preciso que se examine a realidade da UCPel.

Além disso, este capítulo procurará delinear o perfil profissional do educador/professor de línguas e a competência lingüística que se pretende que ele atinja. As maneiras de se aprender e os papéis do professor e dos aprendizes serão examinadas, tentando justificar a busca pela autonomia no contexto do Curso de Letras- ensino concentrado. O capítulo encerrar-se-á com a explicitação dos objetivos deste trabalho.

2.1 Um pouco de história e a situação de ensino na UCPel

A pouca afluência de candidatos a vagas nas licenciaturas mostrava claramente as dificuldades decorrentes de impasses evidentes entre o exercício profissional, no caso dos educadores já em sala de aula e a freqüência obrigatória a sistemática às aulas, ao longo da semana. Além disso, havia o interesse, tanto de professores em exercício quanto de pessoas que pretendiam a carreira do

magistério, de aperfeiçoar-se profissionalmente, buscando não só mais conhecimento, como também ascensão no campo profissional.

Em vista disso, uma comissão de docentes da UCPel estudou, em 1993, a possibilidade de implantação de uma modalidade de curso que viesse ao encontro das necessidades previamente constatadas.

Após um semestre de estudos, a comissão, considerando a realidade sócio-econômica evidenciada, que impele profissionais em exercício à busca de auto-aperfeiçoamento, enquanto paradoxalmente embarga esse processo pela impossibilidade de afastamento de suas atividades normais no magistério, sugeriu a criação de licenciaturas concentradas, de forma a compatibilizar interesses e expectativas com as disponibilidades e possibilidades da grande maioria dos alunos.

A alternativa de ensino proposta foi implantada em Pelotas e em outros municípios da região sul a possibilita ampliar o número de alunos, sem prejuízo da qualidade do curso e sem ferir as exigências legais, bem como atende a professores, racionalizando e multiplicando esforços, recursos e potencialidades. Por outro lado, titulando educadores em exercício ou futuros professores, está-se não apenas possibilitando melhores condições de vida, pelo acesso a níveis mais elevados em suas carreiras, como também proporcionando-lhes melhores e mais diversificadas alternativas de desempenho. Conseqüentemente, os maiores beneficiários da competência daí advinda serão, naturalmente, os alunos que necessitam de uma sala de aula competente e criativa.

Diferentemente dos cursos tradicionais, cujas aulas são divididas ao longo da semana, em um ou mais turnos de quatro ou cinco horas-aula, essas licenciaturas concentradas funcionam com ensino presencial - 17 horas-aula distribuídas em três turnos em dois dias da semana - e com ensino a distância. O número de encontros, em cada disciplina, corresponde ao número de créditos no currículo do curso. Assim, por exemplo, os alunos matriculados em Introdução à Língua Inglesa, discipline do

primeiro período, com quatro créditos, têm quatro desses encontros ao longo de vinte semanas no semestre.

A descrição acima é genérica e abrange todos os cursos de licenciatura oferecidos pela UCPel. Especificamente, com relação ao Curso de Letras, que é a licenciatura focada neste trabalho, os estudos a distância, intercalados entre os encontros presenciais, compreendem propostas de trabalhos que implicam, entre outras, pesquisa, revisão bibliográfica, leituras, resenhas, ou seja, produção e exposição de conhecimentos devidamente explorados pelo aluno. Essas atividades são determinadas pelos professores titulares das disciplinas.

O tópico educação a distância, não pode ser, aqui, cuidadosamente examinado. Entretanto, constata-se que, diante da realidade do Curso de Letras da UCPel, os processos pedagógicos parecem necessitar tornar-se cada vez menos ensino e mais aprendizagem. Assim, é preciso que o aprender a aprender seja priorizado, fazendo com que as atividades a distância ajudem a preparar os aprendizes para que enfrentem as necessidades socioculturais e políticas do contexto e a continuidade de sua educação.

Esses estudos a distância propõem interação intermediada por recursos e materiais apropriados que suprem, com uma dinâmica típica, a ausência física do professor, em que o aluno ganha condição de agente predominantemente ativo, através da auto-aprendizagem, mais do que no modelo presencial. Essa atividade de aprendizagem, que pressupõe sua participação independente no processo de apropriação, construção, produção e comunicação do saber, pode ser efetivada individualmente ou em grupo, sem a participação direta do professor, embora possa contar com sua prévia orientação e acompanhamento, conforme os casos e circunstâncias específicas a que se refere, em linhas gerais, tanto na exploração de novos conhecimentos, como na ampliação e aprofundamento de conteúdos e experiências.

A educação a distância não deve, por conseguinte, ser entendida apenas como uma simples complementação, reforço ou aprofundamento do ensino presencial, nem como tarefa para preenchimento de carga horária. Caracteriza-se sobretudo como possibilidade de valorização e de emergência de potencialidades do aprendiz, na medida em que este, livre da tutela do professor, avança em conhecimentos e experiências, por meios próprios, percebendo-se capaz e independente, como participante da busca e elaboração de idéias e novos conceitos.

Santos (1996) esclarece que não há razão para se encarar o ensino a distância desfavoravelmente, uma vez que ele conta com o que há de mais importante para que se realize a aprendizagem a que, muitas vezes, falha na educação presencial: estudo ativo, técnicas variadas compatíveis com os objetivos e conteúdos materiais preparados tecnicamente com antecedência, atividades alternativas respeito ao ritmo da aprendizagem do aluno e ele o aprendiz, como o centro de sua própria aprendizagem.

Fainholc (1995), por outro lado, analisa a limitação maior dos estudos a distância, e cita a falta da interação professor-aluno como o maior problema. O mesmo autor cita outras limitações, tais como a necessidade de estar o aprendiz motivado e dedicar um tempo razoável para estudo, a obrigatoriedade de ser o conteúdo igual para todos os aprendizes, uma vez que o material é pré-produzido, ao mesmo tempo em que aponta várias vantagens: suprir deficiências do ensino convencional, adaptar-se ao ritmo de aprendizagem de cada um, possibilitar o exercício de aprender a ouvir, a discutir, a trabalhar em grupo, desenvolver a autonomia e satisfazer com rapidez às necessidades educativas ditadas por situações sócio-econômicas específicas de comunidades.

Assim, através de estudos a distância, o aprendiz realiza estudo ativo que lhe possibilita escolher os horários e o local de estudos, adotando sua própria organização, o uso de recursos auxiliares de ensino e a busca de fontes para orientação e acompanhamento sempre que o desejar.

Examinando-se a estrutura curricular do Curso de Letras da UCPel, verifica-se que tem a duração de sete semestres, sendo que, por uma decisão político-econômica de ordem superior, os dois primeiros semestres do Curso prioritariamente contém as disciplinas filosóficas, psicológicas, religiosas e pedagógicas relativas à formação do profissional do magistério a exigidas, ou pelo regimento da Universidade e/ou pelo Ministério da Educação a Cultura.

O Curso de Letras oferece duas habilitações: Português a Inglês e Português a Espanhol. Entretanto, como este trabalho tem seus objetivos voltados para a sala de aula de Língua Inglesa, a descrição do currículo, carga horária a as disciplinas mencionadas serão, doravante, sempre relacionadas ao Inglês, neste caso, a língua-alvo.

No primeiro semestre, os alunos têm quatro encontros de 17 horas aula cada um na disciplina Introdução à Língua Inglesa, totalizando 68 horas aulas no semestre; no segundo semestre, apenas dois encontros, perfazendo um total de 34 horas aula.

A partir do terceiro semestre, encerram-se as disciplinas comuns a todas as licenciaturas, isto é, as filosóficas, psicológicas, pedagógicas e religiosas a amplia-se a exploração da área específica de preferência do aluno.

A disciplina Língua Inglesa aparece então, no terceiro, quarto e sexto período com cinco encontros, sempre de 17 horas, totalizando 85 horas aula em cada um dos períodos; já no quinto período há seis encontros-102 horas aula, portanto. O total da carga horária da disciplina é de 459 horas aula.

Há ainda no currículo do Curso de Letras outras disciplinas que trabalham com a Língua Inglesa: Lingüística Aplicada ao Ensino de Inglês, dois encontros, 34 horas aula, no quarto período; Didática Especial de Inglês, três encontros, 51 horas

aula, no quinto período; Literatura Inglesa a Literatura Norte-Americana, cinco encontros cada uma, 85 horas aula para cada uma das disciplinas, localizadas no sétimo semestre do currículo a Prática de Ensino de Inglês, três encontros, 51 horas aula, também no sétimo período, quando o aluno, além da disciplina citada, faz seu estágio em escola de ensino público ou privado, de quinta à oitava série do primeiro grau, ou de primeira à terceira série do segundo grau, durante um bimestre, perfazendo 20 horas aula como regente de classe, supervisionado pelo professor de Prática de Ensino.

Embora essas disciplinas sejam predominantemente apresentadas em Língua Inglesa a então chegue-se ao total geral de 785 horas aula de exposição a insumos na língua-alvo, a carga horária em Língua Inglesa parece ser demasiadamente parcimoniosa para que seja atingido um dos objetivos do Curso de Letras da UCPel - um profissional competente. O que se pretende seja esse profissional, suas competências a seu perfil serão examinados na seção seguinte.

Tendo em vista que é pouco o tempo a são curtas as horas, o aluno precisa aprender a aprender. Ele necessita gradativamente tomar conta de seu próprio aprendizado.

Além disso, por serem os encontros presenciais espaçados no semestre, exige-se, muito mais do que em qualquer outra situação de aprendizagem, que o aluno tenha disponibilidade, espontaneidade, predisposição, interesse, gosto a dedicação aos estudos propostos e fundamentalmente, que seja autônomo para desenvolver as capacidades lingüísticas que compõem o perfil do professor que será analisado na seção seguinte, deixando-se o exame das maneiras de aprender a os papéis do professor a dos alunos para o item 2.3.

A definição, desenvolvimento a dificuldades para se chegar à autonomia serão examinados ao final do capítulo.

2.2 O perfil profissional do educador / professor de línguas

A especificidade do ensino de línguas do Curso de Letras da UCPel dá características peculiares às competências a ao perfil do futuro professor. São várias as competências necessárias a um professor de LE, entre elas alinhando-se noções dos conceitos de psicologia social, psicologia infantil e psicologia do adolescente, além de qualidades humanísticas, porque fundamentalmente ele é um comunicador.

Esta secção tratará da competência lingüística que se pretende que ele atinja a não das outras qualidades necessárias ao seu bom desempenho.

Embora o material instrucional utilizado nessa pesquisa objetive apenas o desenvolvimento da competência lingüística do aprendiz, ele deverá ainda ser capaz de gerenciar as necessidades de seus futuros alunos a ter senso de plausibilidade. Prabhu (1987) trata da importância da noção de plausibilidade na sala de aula e a conceitua como o esforço desenvolvido pelo professor para perceber o que há de positivo na aplicação da metodologia que adota a nos conteúdos a serem aprendidos. Embora a plausibilidade não possa propriamente ser ensinada, sua busca é uma constante na vida do professor, e é preciso que ele se instrumentalize para tentar atingi-la.

O profissional competente que o Curso pretende formar na área da Língua Inglesa é aquele que sabe falar, compreender, ler a escrever em Inglês e que está metodologicamente capacitado para gerir a liderar o aprendizado de seus alunos, preparando e/ou adaptando materiais de ensino, elaborando instrumentos de avaliação, bem como interagindo com seus alunos com competência comunicativa a conhecimento da língua.

O que se objetiva alcançar com relação às quatro habilidades (compreender, falar, ler a escrever) será explicitado nos subtópicos seguintes.

2.2.1 Compreender e falar

Dickinson (1987) diz que a língua tem duas funções básicas: a transacional que se ocupa da transferência de informação e a interativa, cujo principal propósito é a manutenção de relações sociais.

Bygate (1987) faz a distinção entre habilidades de percepção motora, que se preocupam com o uso correto dos sons e das estruturas da língua e habilidades interativas, que usam as habilidades de percepção motora para a comunicação. As habilidades de percepção motora são desenvolvidas em sala de aula através de atividades como diálogos, repetição de frases, etc. Só essas, no entanto, não são suficientes para uma boa comunicação. É preciso que o aluno desenvolva habilidades de interação- saiba quando mudar de assunto, introduzir um novo tópico na conversa, tornar o turno, ceder o turno, manter a conversa ativa e, até mesmo, encerrá-la.

Ellis (1994) diz que a produção oral em sala de aula pode ser influenciada por objetivos interacionais. Segundo ele, há três tipos de objetivos interacionais: objetivos pedagógicos explícitos, ou seja, o assunto, o tópico da aula, objetivos relacionados à organização da atividade em sala de aula, como a negociação sobre como desenvolver a próxima tarefa e objetivos ligados ao uso da língua para o propósito de socialização, por exemplo, cumprimentos, conversa sobre rotina diária, etc. Segundo o autor, aqueles que se relacionam com a organização da atividade em sala de aula podem ser especialmente eficientes no favorecimento da aquisição nos estágios iniciais de L2, desde que a L2 sirva não como o objetivo final, mas como o meio para gerenciar o desenvolvimento do trabalho na sala de aula.

Nunan (1993) distingue entre 'listening' recíproco e não recíproco. O recíproco é aquele que se refere a tarefas onde há oportunidade para o ouvinte

interagir com o falante, negociando assim o conteúdo da interação. No não-recíproco não há interação: a transferência de informação ocorre apenas em uma única direção do falante para o ouvinte.

A atividade de compreensão oral é complexa, uma vez que o ouvinte deve, simultaneamente, identificar os sinais falados dentre os inúmeros sons que o circundam, dividir o fluxo de sons em palavras, captar o sentido do que foi dito e, no caso do 'listening' ser interativo, formular ainda uma resposta apropriada.

Conforme Nunan(ibid), para ser bem sucedida, essa atividade deve envolver a habilidade de segmentar o fluxo da fala em palavras com sentido e frases, o reconhecimento de classes de palavras, a relação entre a mensagem que chega e o conhecimento prévio do ouvinte, a identificação funcional ou retórica de uma produção oral, a interpretação do ritmo, tonicidade e entonação para identificar o foco da informação e o tom emocional e finalmente, a extração de informação essencial de textos orais longos, sem que haja necessidade de se entender todo o texto.

Em resumo, neste trabalho, as habilidades de compreender a falar, que se pretende sejam alcançadas pelos futuros professores, devem ser capazes de fazê-los articular aspectos fonológicos da língua de modo compreensível, visando uma boa compreensão oral, bem como ter certo domínio da tonicidade ritmo a padrões de entonação. Devem ainda, permitir interação, um certo grau de fluência, capacidade de negociar o sentido, ouvir, e usar as fórmulas de conversação apropriadas.

2.2.2 Ler

Especialistas em leitura ensinam que as estruturas mentais que armazenam nosso conhecimento são chamadas "schematta" a que a teoria de compreensão que

nelas se baseia, a teoria do esquema, diz ser a leitura nada mais do que um processo interativo entre o que o leitor já sabe sobre um determinado tópico e o que o escritor escreve.

Nunan (1993) explica que há uma representação do mundo no interior do ser humano e, quando se percebe algo, percebe-se através dessa representação interna. Assim, entender alguma coisa seria encontrar a combinação entre a realidade externa e o que existe internamente. Nunca se processa toda a informação que está disponível, mas somente o que se necessita para fazer a conexão, isto é, para ativar o conhecimento prévio apropriado.

Assim segundo o mesmo autor, para a obtenção de bons resultados na utilização da leitura o aluno deve primeiramente ser capaz de fazer a correspondência entre o som e o símbolo; precisa usar seu conhecimento gramatical para compreender o sentido, bem como utilizar técnicas diferentes para objetivos diferentes, como por exemplo, passar os olhos por um texto, rapidamente, em busca de uma informação apenas. Deve ainda ser capaz de relacionar o texto ao seu próprio conhecimento prévio do assunto, bem como identificar a intenção retórica ou funcional de frases individuais ou segmentos de textos.

É preciso, portanto, que o professor saiba que qualquer texto é dirigido a um leitor a deve ser interpretado dentro dessa visão. Faz-se necessário que ele, o professor, conheça os princípios fundamentais da boa textualidade, as características dos diferentes gêneros textuais e os princípios organizacionais de um texto; deve ainda estar ciente de que um texto pode ter várias leituras, que existem atividades de pré-leitura e que há vários tipos de leitura, ou seja, leitura realizada por diferentes motivos.

2.2.3 Escrever

A habilidade de escrever é considerada a mais difícil de ser adquirida.

Nunan (1993) menciona duas óticas sobre o processo de produção escrita. A abordagem de 'produção' focaliza o produto final. O professor preocupa-se apenas em verificar se o produto final está legível e gramaticalmente correto, obedecendo às regras do discurso escrito. Já na abordagem de 'processo' o foco está na maneira pela qual o texto foi criado. O autor esclarece que essas duas abordagens não são incompatíveis.

Diz ele ainda que, para chegar a ser competente, o aprendiz precisa dominar a mecânica da escrita e as convenções de soletração de palavras. Necessariamente tem ele que usar o sistema gramatical convencional para expressar o sentido que pretende, bem como organizar seu conteúdo em parágrafos até a obtenção do texto completo para refletir informação a tópicos. Deve ainda revisar seu texto para aprimorá-lo e finalmente, selecionar o estilo apropriado ao destinatário pretendido.

Por trás da boa textualidade existe um processo cognitivo; ela brota de um processo de tomada de decisões individuais que envolve planejamento, busca de informações, especificação de conteúdos, etc, que deve ser conhecido pelo professor.

O futuro professor deve ter capacidade avaliativa com relação a um texto, tanto produção sua como alheia; precisa reconhecer que há parâmetros de boa textualidade e de boa estruturação a que, para enquadrar-se neles, um texto necessita ser significativo, breve e pertinente.

2.3 As maneiras de aprender e os papéis do professor e dos alunos

Diante das características do Curso de Letras - modalidade concentrada - cuja estrutura foi examinada no início deste capítulo, constatasse a necessidade de o professor desempenhar um papel específico no desenvolvimento das quatro habilidades a serem desenvolvidas pelo professor e que foram discutidas na secção anterior.

Como anteriormente também já foi exposto, devido ao espaçamento entre um a outro encontro da disciplina (média de quatro por semestre), há dificuldade em prover insumos suficientes para se obter a competência pretendida. Daí surge então, a importância do papel do professor para auxiliar no desenvolvimento da autonomia de seus aprendizes.

Tradicionalmente o papel do professor incluía o planejamento do ensino, em suas várias formas, a apresentação dos conteúdos e a avaliação desses conteúdos.

Mais recentemente, no entanto, crê-se que o papel do professor é mais o de um articulador, gerenciador das atividades da sala de aula do que o de um provedor de conhecimento; ele é um facilitador que ajuda o aluno a se organizar para desenvolver conhecimento. Uma maneira de ajudar o aprendiz a desenvolver seu conhecimento é ajudá-lo a desenvolver autonomia e aumentar os limitados insumos disponíveis na sala de aula.

No item 2.4 as várias acepções do termo autonomia serão discutidas. Em uma visão geral, dir-se-á aqui que ela é um processo complexo, que exige que o aluno reconheça suas próprias necessidades, defina suas metas, escolha, aplique o método e as técnicas mais adequadas para desenvolver seu aprendizado, bem como para sua auto-avaliação.

Assim, um dos mais importantes papéis a ser desempenhado pelo professor é o de facilitador dessa abordagem de ensino da LE. O professor precisa ajudar seus alunos a aprender a aprender, legitimando a independência do aprendizado pela demonstração de que ele, como professor, aprova e encoraja seus alunos a serem mais independentes; é possível também tentar convencer o aprendiz de que ele é capaz de chegar a uma maior autonomia no aprendizado fornecendo-lhe experiências de aprendizado independente que possam ser bem sucedidas.

Esse papel de professor facilitador dessa abordagem autônoma pode ainda ser desempenhado pela criação de freqüentes oportunidades para que o aluno possa exercer sua independência, bem como pelo auxílio a ele dado, a fim de que possa desenvolver estratégias de aprendizado a assim exercitar essa independência.

Por se tratar aqui da formação de futuros profissionais do ensino que, por não terem o hábito do aprendizado autônomo, não sabem qual a estratégia que devem usar, é preciso que o professor os auxilie a desenvolver o conhecimento metacognitivo sobre a língua e a descobrir quais as estratégias mais apropriadas para seu aprendizado. Outro papel então, a ser desenvolvido pelo professor é informar os aprendizes de modo a saberem escolher as estratégias adequadas, ajudando-os a se tornarem aprendizes ativos no sentido de interagirem com o material.

Ele pode fazer isso usando o chamado 'treinamento cego' quando consegue que o aluno faça algo sem nomear a estratégia a sem dizer por que ou como ela o ajuda a executar a tarefa (por exemplo, quando pede ao aluno para expressar a idéia central de um exercício de compreensão oral após haver apenas mencionado o título do texto). Outro tipo é o 'treinamento informado', em que o aluno está ciente da utilidade da estratégia a usar (usando o mesmo exemplo anterior, o professor diz ao aluno o título da história que ouvirá, onde ela se passa a quais as informações que deve obter; o aluno forma perguntas em sua mente, que são respondidas à medida

que ouve a historia). Além desses, há o chamado 'treinamento de auto-controle' quando o aprendiz seleciona a estratégia a discute o porquê de sua escolha.

Aprender a aprender requer motivação a um conhecimento prévio. Alguns alunos precisam de maior apoio, outros produzem melhor quando deixados livres; em qualquer hipótese, o aluno deve usar seus recursos internos para ser capaz de tomar decisões sobre seu próprio aprendizado. O aprendiz é, então, submetido a uma grande quantidade de informação e lhe é dado tempo para assimilá-la. Uma vez que há uma grande quantidade de variáveis individuais que, como mostra a literatura, influenciam no resultado do aprendizado, tais como aptidão, motivação, estilo cognitivo, personalidade, atitude para com a língua, a participação do professor varia, uma vez que grupos mais exigentes obtém mais da parte do professor do que aqueles mais apáticos. Esse deixa de ser o pontificador, o conferencista a passa a ser o colaborador a supervisor.

Uma condição muito importante para que se percorra o caminho da autonomia é a capacidade que o professor precisa ter para desempenhar o papel de negociador-mediador-facilitador. Esse papel é muito mais difícil de ser desempenhado do que o papel tradicional do professor em uma sala de aula autoritária, regular. Na sala de aula a caminho da autonomia, o professor precisa ser aceito pelos aprendizes como um camarada-negociador, segundo Van Ek (1975). O conhecimento que ele possui será uma ajuda se ele conseguir induzir o aprendiz a buscar nele, como água em uma fonte, informações que possam ajudá-lo a tomar suas decisões.

O professor é aqui, então, mais um facilitador do aprendizado do que alguém que transmite conhecimento. Seu conhecimento é muito importante para determinar o alcance das escolhas disponíveis a para organizar os procedimentos que permitirão ao aluno fazer sua seleção. Depois de feita essa seleção, uma vez mais o conhecimento do professor é necessário para a organização de eficientes atividades de aprendizado, para desenvolver ou selecionar técnicas de avaliação. Além disso, o

professor é perito em comunicação para a prática da oralidade da língua, bem como para a seleção adequada de material para ser usado na auto-instrução. Nas discussões em grupo, ele estimula sem dominar, encaminha a discussão, chama a atenção do aprendiz para o que é essencial dentre os assuntos tratados a provoca sua reação, intelectual a afetiva.

Simultaneamente o professor tem responsabilidade pelo progresso de seu aluno; ele deve estar seguro de que cada um de seus alunos tem a melhor oportunidade possível para crescer intelectualmente, desenvolver seu conhecimento, aprimorar-se sem, no entanto, limitar o conhecimento e o desenvolvimento dos outros alunos.

Essa duplicidade de papéis do professor na sala de aula que desenvolve a autonomia - o de camarada-negociador e o de responsável pelo crescimento de seu aluno em sala de aula é que torna seu trabalho delicado, requerendo habilidade, tato, compreensão, tolerância, a principalmente competência.

Finalmente, no plano psicossocial, o professor encoraja o aluno a engajar-se no processo de tornar-se autônomo, estimula-o nos momentos de incerteza, injeta-lhe força nos momentos de desencorajamento, ajuda-o a manter um espírito crítico e, de uma maneira geral, dá-lha apoio nos esforços que fará para romper suas amarras.

Passando-se agora a olhar o papel do aprendiz, contata-se que, para desenvolver autonomia, ele precisa ser capaz de identificar o que está sendo ensinado, isto é, estar ciente dos objetivos do ensino. Deve poder formular a seguir seus próprios propósitos, além dos objetivos do professor. A monitoração e a avaliação de seu aprendizado, bem como a seleção e implementação de técnicas de aprendizado adequada são também necessárias a devem ser seguidas de avaliação do use que ele faz dessas técnicas.

Essas técnicas ou estratégias de aprendizado podem ser de ordem cognitivas - modos específicos e conscientes de lidar com as tarefas do aprendizado - ou metacognitivas, que são aquelas utilizadas pelo aluno para gerenciar e controlar seu aprendizado. Entre essas incluem-se a identificação dos objetivos da tarefa, a escolha de uma estratégia cognitiva, a monitoração de seu uso, a verificação de que determinada tarefa foi cumprida e o acesso direto ao material.

O aprendiz precisa estar motivado a buscar autonomia, conscientizado de que precisa aumentar sua participação no aprendizado, ciente de que o professor não é o possuidor do conhecimento que concorda em repartir com ele uma pequena fatia.

Voltando ao papel do professor, indissociável que é daquele do aluno, percebe-se nitidamente a dificuldade que o professor encontra para sustentar uma capacidade que já tinha sido adquirida, sem criar uma dependência que a anularia; como enfrentar a tentação de crer que as soluções que ele tem para fazer frente a esta ou àquela dificuldade são as melhores a que ele faria o aprendiz ganhar tempo, entregando-as a ele, ou simplesmente, retomando o controle do processo, acelerá-lo, orientando diretamente o aluno, ao invés de deixar-se guiar pelo progresso dele.

Nesta seção foram discutidas as maneiras de aprender e os vários papéis dos professores e dos aprendizes. Com relação a esses papéis, verifica-se que tanto o professor, quanto o aluno precisam compreender e talvez alterar seus papéis, após a constatação de que não podem escapar dos problemas de ordem psicossocial que essa mudança em busca da autonomia traz: do mesmo modo que o aluno deve aprender progressivamente a aprender, o professor deve, progressivamente, aprender a ajudar a aprender.

No próximo item discutir-se-á autonomia mais aprofundadamente, buscando justificar sua necessidade na situação de ensino/aprendizado apresentada nesse trabalho: o Curso de Letras - licenciatura concentrada da UCPel.

2.4 Justificativa da busca pela autonomia

Além das razões para desenvolver autonomia citadas em tópicos anteriores, tais como a insuficiência de insumos na sala de aula da disciplina Língua Inglesa, no Curso de Letras - regime concentrado, examinar-se-ão nesta secção aquelas mencionadas por Crabbe (1993): a ideológica, a psicológica e a econômica.

O indivíduo deve ser livre para fazer suas próprias escolhas em qualquer área - é o argumento ideológico. Educadores como Freire (1972) mostram que o indivíduo não deve ser objeto de escolhas alheias. Aprende-se melhor quando se é responsável pelo próprio aprendizado; há mais motivação e, freqüentemente, mais sucesso - argumento psicológico. O aprendizado é assim mais significativo e mais permanente. Na explicação de Crabbe, esse aumento baseia-se no trabalho da psicologia cognitiva do aprendizado como um processo de solução de problemas. O aprendizado é influenciado por muitas variáveis e não pode ser garantido simplesmente pelo estabelecimento de tarefas em sala de aula. O argumento econômico, por fim, mostra que a sociedade não tem recursos que permitam oferecer um nível de instrução personalizada a cada um de seus cidadãos - o indivíduo deve ser capaz de suprir suas próprias necessidades de aprendizado. É um argumento muito importante, quando se considera o gradual aumento na demanda pelo aprendizado de língua estrangeira e o grande número de pessoas às quais é negado o acesso a ele. O autor salienta o fato de que, onde há aulas, elas freqüentemente têm um número demasiadamente grande de alunos para o professor poder, eqüitativamente, dividir sua atenção e também que, quando as aulas terminam, o aprendizado precisa continuar e essa transição não é traumática para um aprendiz autônomo.

O argumento psicológico é o que tem o maior peso para os educadores, porque é o mais pedagógico; coloca o controle do aprendizado no local onde o aprendizado ocorre - na mente do aluno.

Dickinson (1987) apresenta vários motivos que justificam a auto-instrução. Em primeiro lugar, cita as razões práticas: quando não há alternativa para o aprendiz, ou quando a alternativa envolve sacrifício pessoal (grandes distâncias do local das aulas, horário incompatível) ou ainda quando o aprendiz tem necessidades específicas (precisa de uma determinada competência em um certo tempo).

Como segunda justificativa, ele menciona as diferenças individuais entre os aprendizes que, reconhecidas há longo tempo pela literatura especializada, foram responsáveis pelo avanço do ensino individualizado nos Estados Unidos na década de 70. Algumas pessoas aprendem mais rapidamente do que outras; algumas têm necessidade de aprender regras gramaticais, outras gostam de comunicar-se na língua estrangeira, enquanto outras ainda são muito tímidas para tanto.

Para descrever as diferenças entre os aprendizes, Dickinson usa os conceitos de estilo cognitivo, estratégia cognitiva e estratégia de aprendizado. O estilo cognitivo trata da abordagem genérica do aluno com relação ao aprendizado, a estratégia cognitiva examina o tratamento específico de certos tipos de tarefas e a estratégia de aprendizado preocupa-se com atividades e técnicas que levam ao aprendizado.

Há inúmeros estilos cognitivos e estratégias que são discutidos pela literatura da psicologia educacional. Não há, no entanto, muita pesquisa acerca da relação entre dependência ou independência de campo e aprendizado de línguas e a que há não é conclusiva, conforme mostra Skehan (1989); entretanto, como os dependentes de campo ou holísticos preferem uma abordagem mais geral, são mais extrovertidos e gregários, pode ser que prefiram interagir mais com os colegas e professores, o que os leva à competência comunicativa, a uma maior capacidade de negociação de sentido, beneficiando-se, conseqüentemente, de uma maior exposição de insumos através da interação.

Os independentes de campo, por sua vez, ou analíticos, são menos sensíveis, mais críticos, mais impessoais e mostram capacidade para reestruturar e desenvolver interlíngua mais prontamente (Shekan 1989).

Larsen-Freeman e Long (1991) citam pesquisa que mostra que os holísticos, dependentes de campo, parecem levar vantagem no aprendizado de comunicação com falantes da língua, devido à sua maior capacidade de manter contato pessoal e, conseqüentemente, interação. Por outro lado, ainda segundo esses autores, os analíticos são superiores na sala de aula, talvez por sua capacidade de apreenderem princípios gerais e de separar o essencial do supérfluo.

A pesquisa parece indicar, contudo, que um estilo cognitivo não exclui a existência do outro - apenas mostra indicações gerais da preferência de um deles; sob certas circunstâncias, em um dado contexto, um grau suficiente de dependência ou independência de campo pode ser exercitado e, mais uma vez, é papel do professor de LE descobrir qual o estilo favorito de seu aprendiz e ajudá-lo a ser flexível quanto ao seu uso.

É relevante a distinção entre o aprendiz que se atém ao programa e aquele que não se preocupa com ele. O primeiro só estuda o que lhe exigem, enquanto o segundo acha que o programa restringe seus variados interesses. A pesquisa mostra que bons alunos são geralmente os que não se prendem ao programa.

Ainda dentro do tópico das diferenças individuais, todos os alunos manifestam, de uma forma ou de outra, sua preferência por uma estratégia de aprendizado. Essas estratégias incluem maneiras de lidar com regras da língua-alvo, modos de produzir desempenho e de receber desempenho. Segundo Dickinson (1987), essas diferenças entre estilo cognitivo, estratégia e técnicas de aprendizado sugerem que qualquer grupo de alunos se manifestará diferentemente com relação à maneira pela qual transitar pelos caminhos do aprendizado da língua

a que esse aprendizado será certamente mais eficiente se o aluno aprender do modo que prefere.

Assim, ao utilizar o aprendizado autônomo que busca dar-lhe toda a responsabilidade que possa tolerar, o aluno assume a escolha dos objetivos de seu curso, passando a opinar sobre quando, onde, o que e como aprenderá (mesmo que faça apenas algumas dessas escolhas, se a autonomia não for total).

O aluno monitoriza o desenvolvimento de seu aprendizado; ele trabalha por si mesmo ou em grupo, até um certo ponto independente de seu professor; tem acesso a diferentes tipos de material, sabe que dificuldades tem para realizar determinadas tarefas e tem uma boa noção de seu nível de proficiência na língua-alvo. A ele é fornecido, ou facilitado o acesso a material que leva em conta certas diferenças individuais porque é sabido que as pessoas aprendem diferentemente, em tempos e maneiras distintas e, em conseqüência, o mesmo material certamente não será bom para todos os membros de uma mesma aula.

Conforme Stern (1983), o aprendiz ideal deverá usar uma estratégia de planejamento ativo (capacidade de selecionar metas e reconhecer estágios e seqüências de desenvolvimento); uma estratégia de aprendizado acadêmico (capacidade de ver a língua como um sistema formal com regras e relações regulares entre formas da língua e significados, de analisar a língua e desenvolver as técnicas necessárias para a prática e a memorização); uma estratégia de aprendizado social (capacidade de reconhecer que no início do aprendizado terão um status dependente na língua-alvo e aceitar esse fato) e finalmente, uma estratégia afetiva (capacidade de lidar de modo eficiente com os problemas emocionais e motivacionais do aprendizado de língua).

Na palavra de Dickinson (1987) a autonomia ajuda a desenvolver uma estratégia de planejamento ativo e uma estratégia de aprendizado acadêmico, na medida em que encoraja o aluno a assumir uma responsabilidade maior por seu

próprio aprendizado. Ele analisa suas necessidades de aprendizado a toma consciência de objetivos a estágios no aprendizado da língua.

Ainda segundo Dickinson (ibid), o aluno é autônomo quando aceita responsabilidade nestas quatro áreas:

- a) objetivos de seu curso (mesmo quando apenas está consciente deles a os aceita);
- b) monitoração do desenvolvimento de seu curso a sua permanente importância;
- c) busca de seus próprios recursos, incluindo aqui a consciência de seu nível de proficiência a finalmente,
- d) desempenho ativo, ou seja, utilização de todas as oportunidades para entender, praticar a ler.

Contudo, para que se atinja autonomia total, o sistema educacional como um todo deve apoiá-la. Holec (1980) esclarece que autonomia em um aspecto do indivíduo não pode ser dissociada de sua autonomia em outros aspectos. Assim, se está havendo negociação, ela não pode estar confinada à sala de aula de língua estrangeira, mas deve, para ser efetiva, afetar toda a vida da comunidade que constitui a instituição.

Aqui, provavelmente, encontra-se um dos mais graves problemas que um projeto de formação de professores enfrenta, uma vez que está localizado em um Curso (Letras), que é parte de uma Escola (Educação) que, juntamente com outras, forma a UCPel que, por sua vez, responde ao MEC, em última instância. Percebe-se assim que autonomia, como a conceitua Dickinson (1987), em seu sentido mais amplo, quando o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relativas ao seu aprendizado a por sua execução, é um ideal difícil de ser concretizado.

Dickinson (1987) menciona ainda fatores afetivos que podem contribuir para alcançar-se a autonomia. Esses fatores dizem respeito à atitude do aprendiz com relação à língua-alvo a seus usuários a com as respostas emocionais do aprendiz.

Citando Schumann, o autor fala de choque de língua (frustração por não conseguir produzir bem a língua), choque cultural (rejeição dos valores culturais do falante nativo), stress de língua (percepção de deficiência na produção da língua, provocando problemas psicológicos) e ansiedade a salienta que são também razões que justificam a utilização do aprendizado autônomo. À medida em que o papel do professor deixa de ser central a passa a ser o de um coadjuvante, provavelmente aumenta a empatia entre professor e alunos, fortalecendo a união do grupo e reduzindo a competição interna, porque onde há empatia entre professor e alunos, um sentimento de afeição tende a espalhar-se pelo grupo. A inibição do aluno diminui com a redução da competição dentro do grupo, com o aumento da cooperação, bem como com a possibilidade de utilização de material diversificado e auto-avaliação.

Aprender a aprender por si próprio é uma atitude compatível com o ensino em geral. O componente 'autonomia' pode, na realidade, estar presente em todas as atividades de ensino junto com os requisitos educacionais estabelecidos. No entanto, contrariamente ao que é feito no ensino comunicativo de línguas, o professor deve deixar o 'rationale' de seu ensinamento bem claro, isto é, a justificativa da tarefa pedida deve ser explícita, pois é necessário que o aprendiz tenha uma nítida visão do que está por trás do ato pedagógico.

O ensino da LE no Curso de Letras da UCPel, sistema concentrado, certamente beneficiar-se-á com essa caminhada rumo à autonomia, nos três municípios onde se desenvolve atualmente. É o aprendiz quem aprende e é ele quem deve fazer escolhas sobre o quê e como aprender. Além disso, se o aluno está realmente interessado em tornar-se competente, ele precisa aprender a gerenciar seu próprio aprendizado, principalmente nesse sistema de ensino, em que há encontros de dezessete horas aula entre professor e alunos, espaçados durante o semestre letivo, que podem apenas prover uma quantidade limitada de insumos.

É necessário, portanto, que se prepare os alunos metodológica e psicologicamente para a autonomia, ajudando-os no use de estratégias a no desenvolvimento de autoconfiança a despertando neles vontade para enfrentar os desafios do aprendizado autônomo.

É assim que se idealiza o processo de autonomia; quanto é possível fazer concretamente, verificar-se-á no capítulo IV, quando os dados serão analisados.

2.5 Objetivos do estudo

O objetivo principal desta pesquisa é refletir sobre o comportamento e a aprendizagem de grupos de alunos submetidos a uma situação de ensino direcionada para a autonomia.

Os objetivos secundários são:

- analisar as atitudes a motivações de alunos submetidos a materiais de ensino diferenciados em situação de autonomia (em desenvolvimento) de aprendizagem;
- verificar se o trabalho com material diferenciado gerou atitudes e produziu resultados diferentes em cada um dos três grupos;
- observar as dificuldades encontradas pelos grupos nas diferentes situações de aprendizagem;
- verificar a aprendizagem de cada grupo a fazer uma avaliação da metodologia de ensino;

- levantar as crenças dos alunos com relação à aprendizagem direcionada para a autonomia.

Tendo-se examinado a presente situação de ensino/aprendizado da Língua Inglesa na UCPel, analisado as competências do futuro professor e o papel do professor em uma situação de ensino a caminho da autonomia, esta plenamente justificada, pretende-se buscar resposta às seguintes indagações:

- a) os materiais de ensino fornecidos aos aprendizes contribuíram significativamente para sua competência lingüística, compensando as aulas tradicionais?
- b) a ênfase diferenciada que foi dada a cada um dos grupos (produção a compreensão oral, gramática a produção e compreensão escrita) produziu resultados diferentes com relação à competência lingüística dos aprendizes?
- c) até que ponto o aluno está disposto a entrar em um paradigma diferente de aprendizagem, onde decisões são mais individuais, a romper com o tradicional?

Os seguintes passos serão tomados para tentar responder a estas perguntas:

- a) o capítulo III tratará da metodologia que foi utilizada neste trabalho, descrevendo os sujeitos analisados, os instrumentos usados para a coleta de dados e o tipo de análise que foi feito;
- b) o capítulo IV relatará os resultados, interpretando-os e discutindo-os;
- c) o capítulo V, finalmente, baseado nos resultados obtidos, apresentará as implicações pedagógicas, as sugestões e as conclusões finais desse trabalho.

3 METODOLOGIA

A metodologia seguida neste trabalho foi definida a partir dos objetivos de analisar os comportamentos e a aprendizagem de alunos submetidos a uma situação de ensino direcionada para a autonomia, examinar as atitudes, motivações e dificuldades encontradas pelos alunos a verificar se o trabalho extraclasse, com material diferenciado, gerou atitudes positivas e produziu resultados diferentes em cada um dos três grupos estudados, bem como avaliar a aprendizagem de cada grupo, fazendo uma análise da metodologia de ensino e levantando as crenças dos alunos com relação à aprendizagem direcionada para a autonomia.

Como em toda pesquisa qualitativa, há a preocupação de obter-se dados descritivos, a partir do contato direto da pesquisadora com os aprendizes estudados, enfatizando mais o processo do que o produto e buscando-se retratar a perspectiva dos sujeitos estudados.

3.1 Descrição dos sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa são adultos brasileiros, de ambos os sexos, alunos do terceiro semestre do Curso de Letras da Universidade Católica de Pelotas, com idades variando de 18 a 51 anos, divididos em três grupos, conforme o local onde têm aulas.

O primeiro grupo, doravante chamado grupo A, é composto de quinze aprendizes, de ambos os sexos, com idade média de 27.7 anos e apresenta uma

certa homogeneidade quanto à escolarização: todos os seus membros cursaram o 2º grau, regular ou magistério, em escola pública, na sua maioria (86,6 %). A maior parte dos componentes deste grupo (73,3 %) já está em sala de aula a leciona várias disciplinas, tais como ciências, religião, história, geografia, além do português e da língua estrangeira; alguns (45,4 %) dão aulas em escolas rurais.

Uma vez que necessitam capacitar-se a titular-se para ascender no plano de carreira, vêm, portanto com uma motivação utilitária, instrumental.

O Curso de Letras funciona nas dependências de uma escola particular e conta com os recursos tecnológicos usuais- toca-fitas, gravador, TV a vídeo. Esses recursos estão disponíveis para o uso dos alunos. A sociedade mantenedora que administra o pagamento das mensalidades dos alunos adquire, para a biblioteca, os livros solicitados pela coordenação do Curso.

A grande maioria dos participantes do grupo A vem do município de Pedro Osório, que se localiza à sudoeste e fica à distância de 50 km da cidade de Pelotas; tem cerca de 20 000 habitantes e uma economia que gira em torno do comércio, alguma agricultura e um pouco de pecuária. A sede é uma cidade pequena, com poucos recursos- Não há cinemas ou teatros, nem TV a cabo, mas há uma biblioteca pública, escolas públicas e uma particular de primeiro grau e uma pública de segundo grau. A área do município é extensa, com várias pequenas propriedades rurais, o que justifica um bom número de escolas rurais que atendem a essa população.

Vários professores dessas escolas e nelas residentes, são, por sua vez, alunos do Curso de Letras e se deslocam às quintas-feiras para a sede do município a fim de assistir às aulas que iniciam às 17 h, tendo necessariamente que pernoitar, alguns no salão paroquial, com alimentação subsidiada pela prefeitura, uma vez que a distância que os separa de suas escolas-residências não lhes permite a elas retornar, porque as aulas do Curso de Letras encerram às 23 h nas quintas-feiras e

são retomadas nas sextas, às 8 h. A renda familiar de 50% dos alunos é superior a dez salários mínimos.

O segundo grupo, que será chamado de grupo B, é composto por quinze alunos (só um do sexo masculino) a apresenta idade média de 35.7 anos. Apresenta certas peculiaridades quanto à escolarização: alguns aprendizes tiveram formação em nível de supletivo de 2º grau, ou ainda no antigo Artigo 99 (35.7%) a estiveram afastados dos estudos por um longo tempo, retomando-os em 1994, quando prestaram o exame vestibular. Do mesmo modo que no grupo A, há fortes indícios de motivação instrumental, uma vez que vários (57.1 %) já são professores de diferentes disciplinas a dois (14.2 %) são diretores de escola, em final de carreira que buscam ascensão no plano de carreira.

O Curso de Letras funciona num prédio antigo, de salas amplas, reformado para essa finalidade a conta com todos os recursos da tecnologia moderna, inclusive um computador, à disposição dos alunos. Há uma pequena biblioteca para consulta e a entidade administradora adquire todos os livros que são solicitados pela coordenação do Curso.

O município, localizado a sudoeste a certa de 100 km da cidade de Pelotas, chama-se Pinheiro Machado. Possui uma área extensa, com aproximadamente 20 000 habitantes, com uma economia que depende basicamente da atividade agropecuária. A sede do município é pequena, contando com uma biblioteca pública a escolas públicas de primeiro a de segundo graus. Não há escolas particulares, cinemas, teatros ou TV a cabo. 46.1% do grupo tem renda familiar maior do que dez salários mínimos.

O terceiro grupo, de agora em diante chamado o grupo C, é o grupo de Pelotas, sede da UCPel. Conta com quinze aprendizes, todos do sexo feminino, com idade média de 29.5 anos. O grupo é bastante homogêneo, com relação à escolaridade: vêm de cursar o 2º grau regular, ou magistério, em escolas públicas ou

particulares; duas (13.3 %) já têm graduação em Português e cursam apenas a língua estrangeira; quatro delas (26.6 %) já trabalham como professoras de Português e/ou Inglês. Em sua maioria (86.6 %) as alunas são de classe média, assim consideradas aquelas cuja renda familiar ultrapassa dez salários mínimos.

O grupo C é formado pelas alunas do Curso de Letras de Pelotas que usufruem das facilidades que estão à disposição dos alunos da UCPel, laboratório de línguas, TVs a cabo e a biblioteca, entre outras.

Os grupos se assemelham na medida em que compartilham os mesmos professores da LE, usam o mesmo material didático em sala de aula e têm, exatamente a mesma carga horária de língua estrangeira, bem como idêntico sistema de avaliação. No entanto, enquanto os grupos A e B são similares por estarem constituídos em cidades pequenas do interior, com suas peculiaridades, diferem do C, o grupo da sede, localizado em Pelotas, uma cidade de porte médio, com todas as suas vantagens (cinema, teatro, TVs a cabo, duas universidades, cursos de línguas estrangeiras, várias escolas públicas e particulares de primeiro e de segundo graus, museus, bibliotecas, etc) e suas desvantagens (miséria, violência e seus corolários).

Os grupos A e B assemelham-se ainda por apresentarem forte motivação instrumental: o poder público está a investir na educação, visando qualificar o corpo docente de ambos os municípios, até mesmo liberando os professores durante todo o dia, sexta-feira, de modo que possam assistir às aulas do Curso de Letras. No grupo C a motivação é de cunho integrativo.

3.2 Descrição a aplicação dos instrumentos

De acordo com os objetivos sumarizados no capítulo anterior, foram utilizados vários instrumentos para que se pudesse obter os dados necessários para a realização desse trabalho. Esses instrumentos foram aplicados em diferentes momentos durante um semestre letivo.

O primeiro deles foi um questionário que objetivava obter dados relativos à idade a escolarização dos aprendizes, sua situação familiar, perfil sócio-econômico a situação profissional.

O segundo foi um teste diagnóstico que visava estabelecer o nível de competência dos aprendizes, com relação à leitura a compreensão de textos, à gramática e à produção a compreensão oral. Esse teste constituiu-se de três momentos, a saber:

- a) um texto para leitura a compreensão escrita;
- b) um exercício em que era necessário ordenar orações para obter-se um texto coerente;
- c) um exercício de compreensão oral, em que, após ouvir algumas declarações, o aluno deveria decidir qual das alternativas era a verdadeira e
- d) um exercício que exigira que o aprendiz contasse, oralmente, uma história representada em um 'cartoon'.

Este instrumento, aplicado no início do terceiro semestre do Curso, após 102 horas-aula de Língua Inglesa, mostrou, em linhas gerais, que o aprendiz podia falar sobre assuntos rotineiros, embora com vários problemas de dicção a trabalhar com 'listenings' não recíprocos; era capaz de ler textos sobre tópicos com os quais estivesse familiarizado, com certa facilidade e escrever textos simples.

Estabelecido o nível de competência lingüística dos aprendizes, passou-se à aplicação do terceiro instrumento. Cada grupo recebeu quatro conjuntos de atividades extraclasse, para serem realizados durante meia hora por dia útil entre os encontros da disciplina Língua Inglesa II.

Em oposição a oferecer materiais que compreensivamente pretendessem desenvolver todas as habilidades conjuntamente a de maneira simultânea, optou-se pela perspectiva de enfatizar determinadas habilidades (leitura a compreensão de textos, gramática, a produção a compreensão oral) apesar de, nos encontros regulares da disciplina, o conteúdo ter sido desenvolvido homogeneamente pelos três grupos.

A data limite para a entrega desses trabalhos foi sempre a próxima aula da disciplina, quando então recebiam o próximo conjunto a ser entregue no encontro seguinte a assim, sucessivamente, durante todo o semestre.

Embora o espaçamento entre os encontros variasse, as atividades foram programadas para serem desenvolvidas em 1/2 h de trabalho realizado em cada dia útil que intermediava os encontros; esse espaçamento expresso em horas mostra sua grande variação: mínimo 1 h 30 min a máximo 16h 30 min.

Ao entregar cada conjunto, os aprendizes preenchiam individualmente um 'checklist'- o quarto instrumento- uma ficha em que avaliavam seu trabalho, com relação à motivação para realizá-lo modo e tempo de realização, dificuldades encontradas a acréscimo ou decréscimo de motivação para aprender a língua, após sua realização. Como foram realizados quatro conjuntos de atividades extraclasse, foram preenchidos conseqüentemente quatro fichas de avaliação uma para cada conjunto.

Pela análise desses 'checklists' pretendeu-se obter dados para verificar se a realização de atividades extraclasse gerou atitudes positivas com relação à LE, se

houve alteração quanto à motivação a principalmente, como o aprendiz encarava essa atividade realizada mais autonomamente.

O quinto instrumento foi uma entrevista oral, que foi gravada, com os aprendizes, divididos em subgrupos, respondendo a perguntas que buscavam descobrir suas crenças sobre o aprendizado de uma língua estrangeira, principalmente com relação à motivação, os materiais que consideravam de maior utilidade para seu aprendizado com seus pontos positivos a negativos, sua opinião sobre o Curso a sua concepção de autonomia.

Visando uma triangulação de dados, foi então aplicado o sexto instrumento, quando os aprendizes responderam individualmente a perguntas, por escrito. Essa entrevista pretendeu certificar-se dos dados obtidos na entrevista coletiva oral, voltando a questionar os aprendizes sobre suas crenças com relação ao aprendizado de uma língua estrangeira, de Inglês, especificamente, sobre as estratégias que preferem, suas atitudes com relação à língua, sobre o material usado para seu aprendizado, seus pontos positivos e negativos.

Finalmente, buscando verificar se os materiais extraclasse fornecidos aos aprendizes compensaram as aulas tradicionais a fizeram uma contribuição significativa para o aumento de sua competência lingüística e ainda, se a diferenciação desses materiais produziu resultados diferentes, o primeiro instrumento foi reaplicado, desta feita como teste avaliativo.

Com essa avaliação, pretendeu-se comparar a competência dos aprendizes no início do semestre com aquela apresentada ao final, após o trabalho extraclasse, diferenciado, realizado pelos aprendizes de cada um dos três grupos a verificar se essas atividades contribuíram de algum modo para o aumento da competência lingüística dos sujeitos.

Estes são os sete instrumentos utilizados para a coleta de dados que permitiu a realização deste trabalho, que é um estudo descritivo, não-participado, reflexivo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo examina as crenças, a motivação e as dificuldades de alunos submetidos a materiais de ensino diferenciados em situação de autonomia (em desenvolvimento) de aprendizagem a busca verificar se o trabalho realizado com esse material gerou atitudes positivas para com a LE e se produziu resultados diferentes em cada um dos três grupos estudados. Pretende-se, ainda, analisar o posicionamento dos aprendizes perante a autonomia.

A literatura nos ensina que a autonomia pode ser entendida como a habilidade que um aprendiz tem de assumir responsabilidade por seus próprios atos (Dickinson 1987). Essa habilidade, no entanto, não é inata, necessitando, conseqüentemente, ser desenvolvida.

Uma das maneiras de estimular a autonomia no aluno é ajudá-lo a conhecer seu estilo de aprendizagem, suas preferências, suas crenças e expectativas sobre o aprendizado de língua, ou seja, suas próprias atitudes com relação ao conhecimento a aprendizado de uma língua estrangeira.

Estas presunções gerais que os alunos têm com relação a si próprios como aprendizes, com relação a fatores que influenciam o aprendizado da língua e à natureza do ensino/aprendizado da língua estrangeira, aqui agrupados com o nome de crenças, têm importância capital para a análise dos dados coletados.

As crenças dos alunos têm uma profunda ingerência no seu comportamento com relação ao aprendizado. Assim, como essas crenças são influenciadas pelo contexto social do aprendizado, pela história do sujeito, pelo conhecimento de mundo

do aprendiz, pelas ações pedagógicas dos professores, entre outros fatores, seu estudo a compreensão fazem-se necessários aqui, também, para que se possa compreender a atitude que o aprendiz tem com relação à Língua Inglesa e às próprias estratégias de aprendizagem por ele utilizadas.

Vicctori a Lockhart (1995) ensinam que as crenças do aprendiz sobre seu processo de aprendizagem, suas habilidades pessoais e o uso de estratégias podem compensar possíveis inaptidões, o que vem a facilitar o aprendizado, uma vez que faz com que o aprendiz se veja como o iniciador de seu próprio aprendizado e o ajuda a confiar em seu potencial de bom aprendiz de língua. Por outro lado, alunos com crenças negativas sobre sua capacidade de desempenhar certas tarefas, sobre a natureza e as dificuldades do aprendizado, tendem a ser indiferentes com relação a esse aprendizado, a ter um desempenho pobre e, em consequência, a encarar desfavoravelmente o processo de autonomia.

Conforme Richards (1995), as crenças dos alunos podem influenciar o aprendizado em larga escala, desde sua motivação e expectativas até às estratégias que preferem usar.

O mesmo autor explica que os alunos trazem suas próprias crenças para o aprendizado, o que influencia a maneira como o abordam, e examina essas crenças utilizando a seguinte taxonomia: crenças com relação ao aprendizado de LE, à natureza da língua estrangeira utilizada, às quatro habilidades, ao ensino da LE, às atitudes com relação à língua, ao próprio aprendizado e crenças sobre metas.

A seguir, analisam-se as crenças dos aprendizes, à luz da classificação de Richards (1995). Os dados para esta análise provêm de questionários preenchidos individualmente pelos alunos de cada um dos três municípios, das entrevistas orais e dos 'checklists' preenchidos pelos alunos após a realização de cada conjunto de tarefas, comparando os três grupos, buscando-se ver se a diferença na ênfase que

foi dada a cada conjunto de tarefas produziu resultados igualmente diferentes quanto à competência lingüística dos aprendizes.

Propõe-se ainda, através dos dados coletados pelos mesmos instrumentos, examinar as crenças dos aprendizes com relação ao seu aprendizado, aos trabalhos extraclasse que realizaram entre um a outro encontro da disciplina Língua Inglesa a sua posição quanto ao desenvolvimento da autonomia.

4.1 Crenças dos aprendizes

4.1.1 Sobre a aprendizagem de língua estrangeira

É comum aos três grupos de aprendizes a crença de que a disciplina Língua Inglesa é distinta das outras disciplinas. Ela é distinta, não por ser mais fácil, ou mais difícil, embora a pronúncia apareça como um complicador, ao lado do problema da falta de conhecimento básico que o aprendiz deveria ter adquirido na escola, mas porque essa disciplina requer, para um bom aprendizado, habilidades e estratégias de aprendizagem diferentes daquelas requeridas pelas outras.

Comparada ao Português, na opinião dos alunos, a Língua Inglesa tem menos regras gramaticais e conjugação de verbos bem mais simples, além de não apresentar acentuação; no entanto, eles crêem que o processo mental utilizado para aprender Inglês é diferente daquele usado para quaisquer outras disciplinas. Constatou-se isto nas seguintes afirmativas:

... é diferente porque todos os conteúdos anteriores são necessários para cada aula que a gente está tendo e se não ficou bem assimilado aquele conteúdo

anterior, a gente tem dificuldade até para entender a pergunta; está sempre um pouquinho atrasado ... (Gr. B)

Ausubel (1978) ensina que a aprendizagem significativa necessita da integração. A capacidade significativa está na relação entre o conhecimento novo e a estrutura cognitiva existente, ou seja, o conhecimento prévio. Assim, ainda segundo o autor, um novo conceito terá sentido se relacionar-se às experiências passadas do aprendiz bem como a outras idéias sendo aprendidas no momento. A afirmação do grupo B vem nesta mesma direção .

... a gente precisa dos conteúdos anteriores, se lembrar; e é muita coisa para botar tudo ao mesmo tempo... (Gr. B)

Nota-se aqui também presente a dificuldade que o aprendiz tem em transformar insumos, a informação lingüística disponível em 'intake', ou seja, a parte que é realmente processada pelo aprendiz a transformada em conhecimento.

... é como aprender de novo... (Gr. B)

... Inglês requer o esforço de primeiro entender o que é pedido para depois fazer. (Gr. C)

Aqui o aprendiz parece ter presente a noção de que é tabula rasa, um quadro branco, limpo, sem conhecimento sobre o mundo ou sobre a língua; a noção de que é uma nova partida, voltando às capacidades primitivas de adquirir língua, onde o conhecimento anterior não tem validade. O grupo C enfatiza a importância da compreensão do desenvolvimento da habilidade lingüística, do significado .

...nas disciplinas de Português já dominamos a forma oral da língua... (Gr. B)

... é um processo diferente, desconhecido, tem que começar. . . é bem mais difícil porque as outras estão escritas em Português... (Gr. B)

Os exemplos enfatizam a preocupação de expressar significado com outro código, no caso a Língua Inglesa, enquanto no Português, trata-se de discutir significado com a utilização do mesmo código .

... quando to vais aprender um idioma, to tens que vivenciar, tens que usar a língua, tens que botar em prática... (Gr. A) .

A idéia que aprender uma nova língua é desenvolver conhecimento procedimental (saber como) a não apenas declarativo (saber o que) parece estar subjacente na afirmativa acima. Enfatiza-se também a importância da prática .

... no Português, nós já tínhamos a pronúncia, a formação de frases, algo mais do que no Inglês, que nós começamos agora... (Gr. B)

A afirmativa expressa a dificuldade de buscar a coordenação necessária de todos os mecanismos de compreensão a produção simultaneamente; no Português, os processos fonológicos a sintáticos básicos já estão todos automatizados, enquanto no Inglês é necessário que haja coordenação muscular para pronunciar ou para interpretar, para significar e usar com sintaxe correta; é necessário buscar essa automatização .

...Inglês é outra língua, com a qual não temos contato permanente...não é a língua da gente (Gr. B)

... Inglês exige um estudo diário, pois é uma língua nova, uma cultura diferente... (Gr. C)

Surge aqui a atitude de 'não pertencer' do aluno, de ser de outra cultura. De acordo com Schumann (1976), quanto maior a distância social entre a cultura da língua nativa e a cultura da língua-alvo, maior a dificuldade do aprendiz para aprendê-la. Ainda, segundo a literatura, esta distância é 'sentida' pelo aprendiz a não necessita estar embasada na realidade. Como ele percebe o ambiente cultural

através de sua visão de mundo a age dentro desta percepção, a consciência de não pertencer à cultura da língua-alvo pode fazer com que ele veja aumentada a dificuldade.

Revisando os exemplos anteriores, verifica-se que as crenças dos alunos são bem definidas com relação ao processo mental usado no aprendizado de língua estrangeira. Eles crêem ser esse processo diferente do que ocorre no aprendizado de outras disciplinas a sentem a necessidade de ancorar conhecimento novo em conhecimento antigo. Aparece a dificuldade de transformar informação disponível em conhecimento ('input' em 'intake') ; surge também o problema de buscar a necessária coordenação muscular para automatizar os processos fonológicos a sintáticos básicos, bem como a dificuldade de expressar informação com outro código. Alguns parecem considerar-se tabula rasa, onde nenhum valor é dado ao conhecimento anterior e é preciso voltar às capacidades primitivas para adquirir língua, enquanto para outros existe a idéia de que há *uma grande* distância entre a sua cultura e a cultura da língua-alvo a de que eles, os aprendizes, não pertencem àquela. Estas são todas questões abordadas por pesquisadores de L2/LE a consideradas importantes na discussão do desenvolvimento da competência lingüística.

4.1.2 Sobre a Língua Inglesa

Quando ingressaram na Universidade, os alunos tiveram a possibilidade de escolher entre Língua Inglesa a Língua Espanhola, como língua estrangeira, para sua habilitação. Através da análise dos questionários, das entrevistas a dos 'checklists', verifica-se que a escolha dos membros dos três grupos recaiu na Língua Inglesa em razão de quatro fatores primordiais: culturais, atitudes positivas perante a língua, profissionais a utilitários .

a) culturais: a crença de que saber Inglês possibilita conhecer mais, não só sobre os países de Língua Inglesa como também sobre o mundo, uma vez que Inglês é a língua universal .

...é uma oportunidade de crescermos culturalmente ... (Gr. B)

... é conhecer outras culturas... (Gr. B)

... em qualquer lugar que to vás, as pessoas sabem falar Inglês... (Gr. C)

... é importante para podermos participar da cultura de outros povos... Gr. B)

... para melhorar meu nível cultural ... (Gr. C)

... é um conhecimento importante... para quem quer uma bagagem maior... (Gr. C)

... acho fundamental como cultura ... (Gr. C)

.. para ter uma oportunidade de entender o que o mundo fala ... (Gr. B)

.. entender a pane cultural do primeiro mundo ... (Gr. A)

Os exemplos traduzem a idéia que a Língua Inglesa é o canal a ser utilizado para a obtenção de informação, seja no campo humanístico, seja no científico ou técnico.

Prabhu (in print) explica que a Língua Inglesa como língua internacional tem ainda outra função que é a língua do aprendizado, aquela que permite a vários grupos o compartilhar do mesmo paradigma de conhecimento. Esse compõe grande parte do conteúdo da educação formal em várias partes do mundo, inclusive aqui no

Brasil. Segundo o autor, é dentro desse paradigma de conhecimento que se busca aumentar a compreensão nos vários campos.

Os sujeitos estudados, ao fazer sua escolha quanto à língua estrangeira que desejavam aprender, parecem estar cientes que é a Língua Inglesa que fornece o acesso mais direto às fontes mais relevantes do conhecimento, a que ela é, agora citando Prabhu (ibid), " uma língua através da qual um crescente círculo de cérebros pensantes de todo o mundo pode funcionar como uma comunidade intelectual, compartilhando, afinando ou alterando conceitos específicos a juntos, levando o paradigma de conhecimento para diante". (p.4)

b) atitudes positivas perante a língua: a crença que Inglês é um idioma bonito, eufonicamente, que as canções em Língua Inglesa são conhecidas a populares a que os filmes são famosos a interessantes. Os exemplos traduzem ainda a idéia de que não se aprende apenas para ter mais cultura a sim para a comunicação

... Pessoalmente, acho que Inglês a uma língua muito interessante... (Gr. B)

...eu " gosto " muito de Inglês, assim aprendo porque gosto, o que já não ocorre com outras disciplinas. (Gr. C)

Além disso (ser uma língua universal), é um idioma agradável de se aprender sem grandes complicações... (Gr. C)

Importante é ter uma boa pronúncia, se fazer entender...acho a pronúncia muito bonita... (G r. C)

Eu sou diretora de escola a fico tentando entender, mas não consigo...entender direito, eu tenho muita dificuldade mas...quando eu souber falar alguma coisa vou me sentir feliz . (Gr. B)

Eu acho importante dominar a matéria oral...tentar dominar esta língua que é tão linda... (Gr. A)

É indispensável ter conhecimento de Inglês, é uma necessidade...saber Inglês é libertar-se, de alguma forma. A falta de conhecimento da língua deixa a gente preso, até nas expressões... não tem como saber algumas coisas... (Gr. B)

Essas atitudes positivas para com a Língua Inglesa relacionam-se a fatores como gosto pessoal, beleza, interesse, satisfação a realização pessoal.

c) profissionais: a crença que, por ter a Língua Inglesa se tornado a língua de comunicação mais importante da atualidade, o conhecimento de Inglês permite mais facilmente o alcance de metas no campo profissional, desde o aumento de carga horária em uma determinada escola, até a abertura de novos campos de emprego .

...poder ensinar aos meus futuros alunos... (Gr. A)

...gostaria de ser professora de Inglês ... (Gr. C)

...uma oportunidade de crescer... (Gr. A)

...gostaria de trabalhar com essa língua... (Gr. A)

...é muito importante profissionalmente... (Gr. B)

...quero saber falar a escrever, ler a provavelmente dar aulas... (Gr. B)

...porque o Inglês é fundamental nas escolas... (Gr. C)

Os exemplos acima traduzem preocupação de cunho profissional tanto com a presente situação do aprendiz como quanto a perspectivas futuras no campo de trabalho.

d) utilitários: a crença que o conhecimento da Língua Inglesa abre novas portas. Esses fatores diferem dos profissionais, citados acima, por terem caráter mais amplo a não estarem voltados para uma preocupação profissional, quer imediata, quer futura. Dizem respeito a usos da língua e vantagens que o saber Inglês proporciona, tais como participar do mundo da comunicação, aumentar o status social, auferir vantagens profissionais, além de adquirir habilidades específicas.

Outra noção que aparece nos exemplos é a de que Inglês é língua universal que deve ser aprendida em razão de suas funções e do grau de penetração na sociedade do país .

... entender filmes, revistas e livros em Inglês... (Gr. A)

... entender os filmes, saber escrever e traduzir... (Gr. A)

... é necessário...para um bom crescimento na sociedade... (Gr. C)

... se a gente não tiver um conhecimento mínimo de Inglês, a gente não vai conseguir trabalhar... (Gr. B)

... Inglês é muito útil por ser muito difundida em outros países... (Gr. A)

... estamos na era da Informática e o Inglês faz parte disso... (Gr. B)

... Inglês está presente no nosso dia a dia. Nossa sociedade está infiltrada pela cultura americana, desde a música até estrangeirismos inseridos no léxico da Língua Portuguesa. (Gr. B)

O sujeito acima relaciona a Língua Inglesa com a cultura americana. Em palestra proferida em março de 1990 em São Francisco, intitulada " On Track to the 21 st Century: Destinations for the Nineties", H.D. Brown salientava o fato de que a Língua Inglesa não é aprendida apenas visando a compreensão de valores culturais americanos ou ingleses; ao contrário, a tendência moderna é para a internacionalização da língua.

A escolha dos alunos, com relação à língua estrangeira que desejavam cursar se deveu, portanto a razões de cunho diverso: cultural, onde se percebe a noção de que Inglês é língua universal e, portanto, a chave para o conhecimento; 'afetivo', denotando atitudes positivas para com a língua e pessoais, como interesse a realização pessoal, bem como a idéia de que é necessário saber Inglês para a comunicação; profissional, demonstrando uma preocupação com a carreira e o desempenho profissional; utilitário, revelando aspectos da vida prática que seriam facilitados pelo conhecimento da Língua Inglesa.

4.1.3 Com relação às quatro habilidades

A crença de que saber Inglês é ser capaz de se comunicar é compartilhada pelos sujeitos dos três grupos. Eles pensam que a língua deve ser usada com um propósito comunicativo, como um meio para se obter um fim - a interação social.

Os membros dos grupos B e C acreditam que é necessário ter domínio sobre a oralidade, sobre a língua falada, colocando a gramática em posição subalterna:

... importante é saber me comunicar.. (Gr. B)

... poder conversar e entender ... (Gr. C)

... o mais importante é falar... (Gr. C)

...a gramática se aprende na própria conversação ... (Gr. B)

Já no grupo A, que trabalhou com atividades que privilegiavam a leitura e a compreensão de textos escritos, as posições se invertem e a necessidade de dominar a gramática aparece, com sobeja vantagem sobre a necessidade de falar fluentemente: 76.92 %.

... é saber escrever.. (Gr. A)

.. é saber escrever, usando bem os verbos e as preposições... (Gr. A)

... é entender a gramática...é dominar a matéria... (Gr. A)

... a gramática...é muito necessária para organizar nossa idéia... (Gr. A)

...a gramática é muito importante...não basta só compreender as palavras (Gr. A)

... sem a gramática eu não posso formular e adaptar palavras ao texto (Gr. A)

Percebe-se, através dos exemplos, que os membros do grupo A, na sua maioria, acreditam que a gramática dita as normas de uso da língua; a noção de que

o conhecimento declarativo, o saber sobre a língua deve prevalecer sobre o saber usá-la, sobre o conhecimento procedimental, está subjacente.

A mesma idéia aparece, com menor representatividade, nos outros dois grupos 30.8 % no grupo B e 50 % no grupo C.

... eu me sentiria mais. .. melhor... se tivesse mais produção escrita... (Gr. C)

.. escrever...a escrita exige um domínio muito grande... (Gr. C)

... a gramática ajuda muito na compreensão do conteúdo. (Gr. B)

... a partir da gramática se trabalha a parte oral... (Gr. B)

... as regras são uma coisa interessante... (Gr. C)

Quanto à fala, há concordância sobre a necessidade de começar a falar desde o primeiro contato com a língua. bem como sobre a pouca importância de se falar como um nativo.

Tem que falar desde o início; gostar de falar já é importante, pois vai-se treinando mais ainda, até falar bem... (Gr. C)

... só se aprende falando, mesmo que seja errado... (Gr. C)

... devemos tentar falar, pois é na prática que dominaremos melhor esta língua... (Gr. A)

... por menos que se saiba uma língua... é importante treiná-la oralmente. (Gr. A)

... a prática é a melhor maneira de aprender uma língua... (Gr. B)

... para falarmos bem, precisamos começar e, aos poucos, vamos aperfeiçoando... (Gr. C)

... devemos falar cedo e o máximo possível: só assim conseguiremos falar bem. (Gr. A)

Contrariando Krashen (1982) que considera a produção como secundária no processo de aprendizagem, os exemplos parecem mostrar uma teoria de aprendizagem subjacente, que é compartilhada por membros dos três grupos. É a Hipótese do Output, que afirma ser necessário, além do insumo compreensível, que o aprendiz tenha oportunidade de produzir a língua, para que possa tornar-se fluente.

... mesmo na Língua Portuguesa, cada um fala de seu jeito... (Gr. A)

... é tão bonitinho ter sotaque... (Gr. C)

... é importante ter uma boa pronúncia, mas não precisa ser igual a deles...

(Gr. C)

... como é que to vais querer to comparar a uma pessoa que é nascida a criada lá? (Gr. B)

... sabendo o suficiente para poder ter comunicação, não precisa perfeição não... (Gr. B)

... não precisa tanto...falar tão bem... (Gr. A)

Examinando-se as entrevistas, orais e escritas, percebe-se que os aprendizes parecem compartilhar a noção de que a competência oral necessária é aquela que permite a interação, a que a tendência moderna é, com maior frequência, virem falantes não-nativos a desempenhar o papel de professores da Língua Inglesa, internacionalizando-a cada vez mais e gerando novas variedades de Inglês.

Constata-se então que, os aprendizes dos grupos B e C compartilham a idéia de que, sendo a comunicação o objetivo precípuo da língua, deve-se privilegiar as habilidades de falar e compreender, enquanto os membros do grupo A consideram o saber sobre a língua mais importante. Há duas opiniões comuns aos membros dos três grupos: a idéia de que a produção oral deve iniciar desde os primeiros contatos com a língua alvo e a não importância de se falar como um nativo, tendo em vista a crescente tendência para o surgimento de várias "Línguas Inglesas".

4.1.4 Com relação ao ensino de Inglês

Considerando que os sujeitos estudados estão fazendo um curso que os habilitará a serem professores, a crença de todos os grupos é que regras gramaticais devem ser dadas a eles.

Além do argumento de que precisam de regras gramaticais para passá-las posteriormente a seus alunos, a crença de que estas lhes facilitam o aprendizado a lhes dão maior segurança é comum aos três grupos:

... já que eu vou ser professor de Inglês, as regras são uma coisa interessante... (Gr. C)

... eu acho que até fica mais fácil pra gente saber... pelo menos eu me acostumei a estudar com regra... (Gr. C)

... como eu vou para dentro da sala de aula sem saber as regras? (Gr. B)

... eu não consigo aprender sem regras, eu preciso das regras... (Gr. B)

... para ensinar as coisas corretas a gente tem que fazer use da gramática...
(Gr. A)

... alguma regra... o professor tem que dar... porque sozinha é muito difícil de aprender... (Gr. A)

... tem que existir a regra, senão como a gente vai saber posicionar os termos... (Gr. A)

... a gramática serve como apoio, um recurso quando surge a dúvida... (Gr. B)

... a gramática dá segurança para praticar o idioma... (Gr. C)

... é necessário ter noções básicas para entender a estrutura de uma frase .
(Gr. B)

Os exemplos denotam a forte crença que aprender uma língua é igual a aprender regras.

O consenso de que regras gramaticais lhes devem ser fornecidas pode talvez ser explicado por vários fatores, conforme ensina Cotterall (1995). São eles:

- a experiência do sistema tradicional de educação, que treina os alunos para adotar um comportamento dependente;

- a dificuldade que o aluno tem de reconhecer a diferença entre as habilidades e o conhecimento necessário para um bom desempenho no aprendizado de língua a aqueles que são necessários para outros ramos do conhecimento;

- a inusitada abordagem do professor que não explicita a regra gramatical não está de acordo com a experiência dos alunos; isto afeta a sua receptividade com relação às idéias e atividades apresentadas em sala de aula.

Apesar de os aprendizes terem uma tendência para privilegiar a aprendizagem de regras, é preciso enfatizar-se o fato que a literatura insiste na capacidade comunicativa em oposição ao conhecimento gramatical. Widdowson (1978), por exemplo, diz que saber uma língua freqüentemente é considerado como ter conhecimento sobre seu use correto; pode-se ter conhecimento de grande número de estruturas gramaticais e de palavras que se encaixam nelas sem que, contudo, se saiba como usá-las comunicativamente. O desenvolvimento do saber usar a língua para se comunicar é mais importante do que a competência gramatical.

Segundo Almeida Filho (1993), esquecendo que não é apenas o que é ensinado que é aprendido, a ênfase na aprendizagem formal de Inglês tem sido na gramática. Ele salienta a diferença entre aprender a regra e o use da língua, que permite a realização da tarefa através dela.

Tarone e Yule (1989) alertam para o fato de que a premissa 'se o aluno pode demonstrar que sabe as regras, tem competência gramatical' não é verdadeira. O

conhecimento sobre a língua não garante a habilidade de usá-la de forma gramaticalmente correta. Além disso, mesmo aqueles que receberam uma grande quantidade de ensinamento gramatical formal precisam ser conscientizados de que as regras gramaticais são preventivas a não descrevem, na realidade, como os usuários da língua falam. Pode ser, de acordo com Tarone e Yule (ibid), que o conhecimento explícito de regras tradicionais de gramática da língua na realidade venha a interferir com a aquisição dela ou com a possibilidade de desenvolver a habilidade de usá-la com competência semelhante a do falante nativo.

Como foi visto anteriormente, os sujeitos do Grupo A, em sua maioria, pensam ser mais importante o domínio da gramática do que o da oralidade. No entanto, tendo que optar entre vocabulário a sintaxe, os aprendizes desse grupo, bem como os dos grupos B e C unanimemente afirmam que é mais importante aprender vocabulário do que sintaxe:

... sem vocabulário a gente não fala (Gr. C)

... o vocabulário é muito mais importante para to to comunicares..(Gr. B)

... o vocabulário (é mais importante), porque primeiro tem que conhecer as palavras para depois saber onde empregar a como empregar... (Gr. A)

Os aprendizes, em geral, nos três grupos, também crêem que o erro cometido na produção oral não deve ser imediatamente corrigido para que não haja interrupção do fluxo verbal:

... deixa completar a frase para não cortar o fluxo do pensamento. (Gr. C)

... quando a gente está falando... assim a gente já tem dificuldade, então...é melhor não falar nada pra não deixar a gente nervosa ... (Gr. C)

... a idéia que a gente está formulando... e que já foi um sacrifício... se to (o professor) interrompes a corriges, a gente já esqueceu tudo a não consegue acabar... (Gr. C)

... se to me corriges, aí sim, eu esqueço praticamente tudo... (Gr. A)

Krashen (1983) dá suporte às expectativas dos aprendizes e recomenda que não se faça correção direta de erro, uma vez que há uma ordem natural para a aquisição da língua-alvo, o que fará com que, num momento dado, a forma adequada seja aprendida e usada corretamente pelo aluno.

Brown (1993) preconiza um meio termo entre a polidez do ambiente social, que corrige apenas uma pequena porção dos erros do falante, e a expectativa com que o aluno vem para a sala de aula.

4.1.5 Quanto a condições necessárias para aprender a língua

4.1.5.1 Atitude com relação à língua

Continuando-se a analisar os questionários, as entrevistas e os 'checklists', constata-se que a crença que uma atitude positiva com relação à língua é condição essencial para ter-se um bom aprendiz aparece nos três grupos .

... atitude positiva dá maior incentivo à aprendizagem, estimula a curiosidade a tudo que é positivo é melhor aproveitado... (Gr. A)

... é importante , para que haja uma familiarização maior.. (Gr. C)

Para comunicar-se, não é necessário saber tudo sobre a cultura deles, mas tem que se ficar aberto... (Gr. B)

Sabe-se que uma atitude positiva com relação à língua pode levar a uma alta motivação integrativa para aprendê-la, uma vez que estimula o desejo de se comunicar com falantes nativos ou não-nativos, de saber mais sobre a cultura dos países da língua-alvo, em suas diversas formas:

... ser capaz de ler, entender filmes, entender músicas... (Gr. A)

... entender a parte cultural do primeiro mundo... (Gr. A)

... poder entender os filmes... (Gr. A)

... para conhecer outras culturas ... (Gr. A)

... dialogar naturalmente com outra pessoa nativa da língua... (Gr. C) Eu a vida inteira sonhei com isso a eu imagino assim, eu podendo me comunicar, sendo entendida por uma pessoa a entendendo o que ela fala (em Inglês) (Gr. B)

... eu procuro ouvir música, tentar entender... (Gr. B)

A atitude está relacionada à motivação; a motivação dos aprendizes é, em grande parte, determinada pela sua atitude em relação à língua-alvo e sua cultura. Os aprendizes estudados demonstram compartilhar uma atitude positiva para com a cultura dos países da língua-alvo, bem como interesse em compreendê-la melhor, através do uso da língua que estudam.

4.1.5.2 Busca de maior quantidade de insumo

Os sujeitos sob estudo mencionam, tanto nas entrevistas, como nos questionários, a necessidade de buscar mais insumos

... se esforçar muito, além da aula... pois o estudo a distância é muito importante... (Gr. A)

... estudar além das aulas em sala... (Gr. C)

... achar outras fontes de informação fora da sala de aula, não ficar só na sala de aula... (Gr. C)

... tem que estudar em casa, ter continuidade no estudo... (Gr. C)

... se deixa para aprender só aqui na sala de aula, não aprende, tem que treinar em casa... (Gr. A)

Reverendo a teoria de Krashen, vê-se que a Hipótese do Input prescreve que o insumo deve ser não só compreensível, como suficiente em sua quantidade.

Talvez o espaçamento existente entre as aulas de Língua Inglesa, característica do Curso de Letras, modalidade concentrada (que prevê entre quatro a cinco encontros, em média, por semestre) torne mais premente a necessidade expressada pelos aprendizes de buscarem mais input personalizado, independente dos materiais instrucionais.

Embora não haja cálculos a propostas com valor universal que informem a respeito da quantidade de input necessária para que um aprendiz adquira um bom grau de competência em língua estrangeira, parece que a quantidade que pode ser fornecida nos encontros da disciplina, no curso concentrado, fica aquém da expectativa dos alunos.

Uma solução para esse problema talvez possa ser a suplementação dessa quantidade por material extraclasse, de modo a favorecer o desenvolvimento dos alunos para que atinjam a competência comunicativa e gramatical necessárias para executarem seu trabalho docente posteriormente. Isto viria ao encontro da justificativa para a autonomia fornecida por Dickinson (1987), quando o autor menciona a necessidade específica do aprendiz que é, neste caso, o recebimento de mais insumos.

O exame dos instrumentos mostra a preocupação dos alunos com relação à possibilidade de atingirem o grau de competência desejado, dentro da realidade de seu curso. Eles levantam problemas de ordem variada, como o número reduzido de encontros (média de 4.5 encontros de 17 horas por semestre), o espaçamento entre eles, a falta de conhecimento básico com que chegaram à universidade:

... a gente deveria ter contato bem mais próximo. Eu acho que isso dificulta muito... (o contato espaçado) (Gr. B)

... eu entrei na Faculdade sem base (Gr. B)

... o ritmo do curso é forte...tocado...rápido demais para assimilar tudo... (Gr.

A)

... se a gente tivesse aulas mais seguidas, a gente conseguiria, agora cinco ou quatro encontros no semestre, eu acho difícil... (Gr. A)

... quando tu (a professora) estás por perto, tudo é uma maravilha, tudo é fácil; no outro dia, ou até quando se chega em casa, to já não to lembras de quase nada... (Gr. A)

... as pessoas trabalham... a gente tem outras tarefas... (Gr. C)

Percebe-se pelos exemplos a presença da noção de andamento, a importância de $i + 1$, a necessidade de ser esse 'input' na quantidade adequada, bem como a dependência dos aprendizes com relação ao professor, na medida em que ele, o professor, funciona como facilitador .

... eu não aprendo... não se acomoda... então depois, não sei... eu só assimilo na hora, mas eu não fixei. (Gr. B)

... eu acho que a gente tem que aprender a nós mesmos dominarmos, porque a gente vem aqui e...a gente vai pegar daqui a uma, duas...quatro semanas a ...não pode ficar bitolada só àquela coisa ali...(Gr. B)

... eu gostaria até que eles nos filmassem na quinta, na chegada e aí, na sexta. O pessoal... a gente está de corpo presente, mas a mente não anda. (Gr. B)

... vai chegar o estágio a se a gente não tiver uma melhor formação, eu acho que nem estágio vamos ter, porque...a gente tem que procurar se aperfeiçoar, mas sozinhas, sem união, nunca vamos chegar a lugar nenhum. (Gr. B)

... vai muito rápido... vai assimilar uma coisa, já estão lá na outra... (Gr. A)

... eu entro na sala de aula assim, cansada, saio cansada a não entendo nada... (Gr. A)

... eu estou perdida, perdida mesmo, têm exercícios que eu vou tentar fazer a vem o desânimo, o cansaço a aí eu começo a traduzir, traduzir e chega o final a eu fecho o livro a acabo por não fazer. (Gr. B)

... eu preciso ter segurança. E eu só vou ter segurança aprendendo muita coisa. Não é só o básico que eu preciso aprender para entrar em uma sala de aula a poder ensinar. (Gr. C)

... eu não acredito que eu não estou conseguindo fazer eu vi isso na sala de aula a aí...eu boto a fita de novo a quando chega na vigésima vez que eu estou olhando, aí já dá vontade de desistir... (Gr. C)

Um dos fatores que parecem permear por entre as declarações dos alunos é o fator ansiedade.

Conforme Brown (1994), a ansiedade é associada a desconforto, frustração, desconfiança, apreensão ou preocupação. Aqui, pode estar relacionada à preocupação com a comunicação, oriunda da incapacidade que os aprendizes ainda têm de adequadamente compreenderem e expressarem pensamentos e idéias na LE.

Ausubel (1978) quando explica como se dá o conhecimento humano, diz que o conhecimento significativo é o processo de apoiar material novo em base previamente existente na estrutura cognitiva; conforme o novo material chega, interage com o antigo e é por ele absorvido. O resultado é uma nova estrutura cognitiva.

Deficiências no conhecimento de Inglês com que os sujeitos estudados chegaram à Universidade e a incapacidade ou insuficiência dos insumos colocados à disposição deles podem ser considerados responsáveis pela falta de âncora que o 'input' novo necessita para ser absorvido.

Os outros pontos mencionados, como sejam, o número reduzido de horas da disciplina de Língua Inglesa e o espaçamento entre os encontros parecem resumir-se à necessidade de maior quantidade de 'input', comentada no item anterior.

Segundo a análise de Skehan (1989) do Modelo do Monitor de Krashen, o progresso do aprendiz depende da quantidade de insumos disponíveis, que é determinada pelo ambiente. O tipo de curso em que estão engajados os sujeitos envolvidos neste estudo não tem sua estrutura programada para fornecer a eles a quantidade de 'input' que lhes permita atingir a competência almejada.

No caso em estudo, em razão da pequena carga horária do semestre (oitenta a cinco horas), a interação em sala de aula, que facilita o aprendizado ao fornecer mais 'input' compreensível, é bastante reduzida. Além disso, uma vez que os encontros são espaçados (cinco apenas, durante todo o semestre), houve a falta do professor, em caráter de permanência constante na sala de aula, para o fornecimento de input compreensível, para o estímulo à comunicação e para a confirmação dos acertos.

As atividades que foram projetados para os grupos A, B e C, enfatizando a leitura e a compreensão escrita, a gramática e a compreensão e produção oral, respectivamente, visaram desenvolver a autonomia dos alunos, estimulando-os a buscar insumos por si próprios. É possível, no entanto, que esses insumos não tenham sido adequados e suficientes para desenvolver as habilidades comunicativas e o conhecimento lingüístico necessários para a fluência na língua-alvo.

4.1.6 Com relação a eles próprios e ao material usado

Examinando-se as entrevistas e os questionários respondidos pelos alunos, percebe-se que algumas crenças externadas por eles, com relação à maneira como julgam que aprendem e com relação aos materiais usados para a aprendizagem, merecem comentário.

Uma delas é a idéia que escrever a memorizar é a melhor maneira de lembrar estruturas a vocabulário novo.

A memorização é a maneira de se acumular conhecimento não estruturado ou, como diz Ausubel (1978), não significativo. Para que haja conhecimento significativo, ainda segundo o autor, é preciso que o aprendiz queira aprender a que a tarefa seja potencialmente significativa, ou seja, que o material faça sentido para o aprendiz a que não contradiga seu mundo. Desse modo, será integrado na estrutura cognitiva prévia a ajudará a desenvolver novas estruturas cognitivas, base daquilo que chamamos de aprendizagem.

Os exemplos que seguem abaixo parecem indicar claramente que os aprendizes põem a responsabilidade de aprender na memória a não nos mecanismos realmente responsáveis pela aprendizagem lingüística a que vêem a aprendizagem como um acúmulo de informações, contrariando Ellis (1994) que, ao tratar do conhecimento, diz que o aprendizado implícito é aquisição de conhecimento em ambiente estimulante por um processo que ocorre de modo natural, simples a sem operações conscientes .

... escrevendo... porque a memória grava assim ... (Gr. B)

... leio repetidas vezes a escrevo... (Gr. B)

... escrevo-as várias vezes... (Gr. B)

... escrevo em folhas a colo pela casa... (Gr. B)

... geralmente decoro ... (Gr. C)

... tento memorizar lendo várias vezes... (Gr A)

... escrevendo várias a repetidas vezes ... (Gr. A)

Os exemplos acima mostram que os aprendizes não estão usando a estratégia adequada, de acordo com Krashen (1983) que ensina que regras podem ser aprendidas para a edição ou para a autocorreção, mas não ajudam a aquisição; os aprendizes podem descrever a regra que aprenderam mas não podem usá-la

comunicativamente porque ela não faz parte dos automatismos que foram incorporados à sua estrutura cognitiva.

A literatura nos diz ser este um conhecimento declarativo: é saber que ou saber o quê; para o aprendiz é a habilidade de falar sobre regras sobre o funcionamento da língua.

A alternativa seria a competência lingüística que está disponível quando surge a necessidade de comunicação - o conhecimento implícito, que é acessado automaticamente quando a pessoa quer expressar significado, emoção, quando então, conforme Paradis (1994), acende-se o sistema límbico.

Uma das indagações que este trabalho busca responder é se os materiais de ensino fornecidos aos aprendizes contribuíram significativamente para sua competência lingüística, compensando as aulas tradicionais. Questionados sobre quais consideravam de maior utilidade para seu aprendizado, os sujeitos sob estudo declaram que os mais úteis foram as fitas cassete, as atividades extraclasse diferenciadas para cada grupo e o livro texto, nesta ordem. O material utilizado pelos membros dos três grupos em sala de aula é o Interchange, de Jack Richards. As fitas mencionadas pelos alunos como o material que mais os auxiliou na aprendizagem são as fitas cassete que acompanham cada livro do aluno (26.66 %). Esse fato é comum aos três grupos .

... as fitas...tu vais acostumando teu ouvido até que... (Gr. A)

... o mais importante é a fita, porque a gente vai escutando e pegando... (Gr.

B)

O conjunto de exercícios, enfatizando compreensão a produção escrita (Grupo A), gramática (Grupo B) a compreensão a produção oral (Grupo C) foi considerado pelos alunos em segundo lugar (15.55 %) como o material que mais lhes foi útil no aprendizado.

Cada grupo recebeu quatro conjuntos de atividades extraclasse com uma quantidade de exercícios que variou conforme o tempo que separava um A alternativa seria a competência lingüística que está disponível quando surge a necessidade de comunicação - o conhecimento implícito, que é acessado automaticamente quando a pessoa quer expressar significado, emoção, quando então, conforme Paradis (1994), acende-se o sistema límbico.

Uma das indagações que este trabalho busca responder é se os materiais de ensino fornecidos aos aprendizes contribuíram significativamente para sua competência lingüística, compensando as aulas tradicionais. Questionados sobre quais consideravam de maior utilidade para seu aprendizado, os sujeitos sob estudo declaram que os mais úteis foram as fitas cassete, as atividades extraclasse diferenciadas para cada grupo e o livro texto, nesta ordem. O material utilizado pelos membros dos três grupos em sala de aula é o Interchange, de Jack Richards. As fitas mencionadas pelos alunos como o material que mais os auxiliou na aprendizagem são as fitas cassete que acompanham cada livro do aluno (26.66 %). Esse fato é comum aos três grupos .

... as fitas...tu vais acostumando teu ouvido até que... (Gr. A)

... o mais importante é a fita, porque a gente vai escutando e pegando... (Gr.

B)

O conjunto de exercícios, enfatizando compreensão a produção escrita (Grupo A), gramática (Grupo B) a compreensão a produção oral (Grupo C) foi considerado pelos alunos em segundo lugar (15.55 %) como o material que mais lhes foi útil no aprendizado.

Cada grupo recebeu quatro conjuntos de atividades extraclasse com uma quantidade de exercícios que variou conforme o tempo que separava um encontro e outro da disciplina Língua Inglesa II, tendo essa quantidade sido programada para meia hora de atividade por dia útil.

... o pacote (conjunto de exercícios) foi super importante, porque o material era muito bom... (Gr. B)

... os pacotes (conjuntos de exercícios) foram chatinhos ... mas ajudaram um monte... (Gr. C)

... os exercícios que a gente faz nos pacotes (conjuntos de exercícios) foram o grande auxílio na aprendizagem... (Gr. B)

O livro usado em sala de aula foi o Interchange I de Jack Richards, editado pela Cambridge University Press e, durante o semestre, o trabalho abrangeu as unidades 8-15. Esse foi o material considerado em terceiro lugar como o de maior utilidade para o aprendizado (13.22%).

...os diálogos do livro... (Gr. B)

... os exercícios do livro, onde eu aumento meu vocabulário... (Gr. C)

... os exercícios escritos do livro... (Gr. A)

Os alunos comentam ainda outras atividades que realizaram, declarando-se satisfeitos em realizar diálogos, quer por escrito, quer oralmente:

...adoro criar diálogos tanto escritos quanto orais... (Gr. A)

...minha atividade preferida é a parte oral, os diálogos... (Gr. A)

... conversação...porque o diálogo fixa conteúdo. (Gr. A)

...eu gosto de conversação...porque perde-se o medo...(Gr. B)

Segundo Krashen (1983) a interação em sala de aula facilita o aprendizado, uma vez que fornece mais 'input' compreensível visando a comunicação. Além disso, na sala de aula, entre seus pares, o filtro afetivo do aprendiz está baixo, o que favorece o aprendizado também.

Talvez em razão de ser a realização de diálogos a atividade favorita dos aprendizes, unanimemente o trabalho em grupo é por eles favorecido, devido à troca de idéias e à ajuda mútua, facilitando a execução das tarefas.

... em grupo se torna mais fácil de compreender as coisas... (Gr. C)

....em grupo o trabalho é melhor desenvolvido... (Gr. C)

... em grupo porque um colega divide o conhecimento com o outro... (Gr.

A)

... em grupo é vantajoso no sentido de trocar idéia... (Gr. A)

... em grupo, por causa da troca de informação a conhecimento (Gr. B)

... em grupo, porque uns ajudam os outros... (G r. B)

O aprendizado de uma língua é uma tarefa altamente complexa e, como tal, provoca ansiedade, trazendo dúvidas sobre a capacidade de ser-se bem sucedido. A preferência dos alunos pelo trabalho em grupo, demonstrada nos exemplos acima, pode representar uma maneira de repartir essa complexidade a diminuir a ansiedade.

Por outro lado, o processo de aprendizado de língua é altamente interativo e, segundo Richards (1995), os aprendizes precisam saber o momento adequado de procurar assistência ou cooperação de outros e aproveitar-se das inúmeras vantagens que advém do trabalho em grupo. Entre estas vantagens pode-se citar o incentivo à colaboração entre os aprendizes, o fato de propiciar a eles um papel mais ativo no aprendizado, bem como o fato de que, aumentando as oportunidades para que os alunos pratiquem a língua, proporciona uma variedade de insumos mais interessante.

Indagados sobre quais atividades não lhes proporcionaram satisfação, observa-se que o desprazer em trabalhar com filmes aparece nos sujeitos dos grupos A e B, cujos trabalhos extraclasse tiveram como enfoque a leitura a produção escrita (Gr. A) e a gramática (Gr. B), enquanto o grupo C, que focalizou a

compreensão e a produção oral, não privilegia o trabalho com exercícios gramaticais escritos .

... filmes...porque não consigo obter crescimento ... (Gr. B)

... exercícios escritos, porque não domino a sintaxe . (Gr. C)

... odeio ver um filme a depois ter que interpretar. (Gr. A)

Através da análise dos instrumentos, percebe-se que os aprendizes preferem a memorização como maneira de aprender a que não utilizam estratégias adequadas para alcançar maior competência lingüística. Além disso, este item tratou das preferências dos aprendizes com relação ao material utilizado, constatando-se que, segundo os sujeitos estudados, os de maior utilidade foram as fitas cassete que acompanham o livro texto, as atividades extraclasse com enfoques diferentes para cada grupo e o livro texto. Os aprendizes declaram ainda favorecer a prática de diálogos, orais a escritos, e o trabalho em grupo a não apreciar o trabalho com filmes (Gr. A e Gr. B) e com exercícios gramaticais escritos (Gr. C).

4.1.7 Com relação à realização das atividades extraclasse

Os sujeitos em estudo receberam quatro conjuntos de atividades variadas. As atividades para o grupo A enfatizaram a leitura a compreensão de textos; o grupo B recebeu material que focalizou a gramática, enquanto o do grupo C teve ênfase na compreensão a produção oral. Essas atividades foram elaboradas, quantitativamente, para meia hora de trabalho em cada dia útil, entre um a outro encontro da disciplina Língua Inglesa II.

Os aprendizes mencionam pontos positivos a negativos quanto à realização dessas atividades. Entre os pontos positivos, citam a major exposição à língua, com conseqüente aumento de aprendizagem e a necessidade de pesquisar a revisar

conteúdos para poder desenvolver as atividades, o que facilitou a fixação de conteúdos .

... familiarizar-se com as estruturas a ampliar o vocabulário ... (Gr. A)

... estimulou a aprendizagem a melhorou a pronúncia e a audição ... (Gr. C)

... trabalhei um pouco mais com o Inglês... (Gr. A)

... exigiu pesquisa a uma busca por conhecimento ... (Gr. C)

Eu aprendi muita coisa em relação a textos: eu aprendi a lidar melhor com os textos...eu olhava...e sabia uma palavra a daquela eu já deduzia... (Gr. A)

... a gente é obrigada a sentar, a manusear livros, dicionários e a gente estuda, força a gente a estudar... (Gr. B)

... o material era muito bom, trabalhava um monte de coisas que a gente já tinha visto a outras que ainda não e a gente ficava curiosa e desenvolveu muito...a gente tinha que procurar...e ir à luta.(Gr. B)

Os exemplos parecem significar que os aprendizes percebem a utilidade dos exercícios extraclasse como fornecedores de 'input' e estimulantes na busca da autonomia.

Entre os comentários negativos, os sujeitos em estudo enumeram diferentes aspectos.

Comum aos grupos A, B e C aparece o complicador 'falta de tempo' quanto à realização do trabalho. Unanimemente os aprendizes colocam a falta de tempo, em razão de suas várias outras atividades como um complicador para a realização das tarefas propostas, que visavam aumentar os insumos através da autonomia tão necessária no projeto de curso (Curso de Letras - regime concentrado) elaborado pela UCPel.

... o problema é a falta de tempo que todos nós temos... (Gr. B)

... encontro dificuldade por causa do tempo... (Gr. A)

... o pouco tempo disponível para poder realizar o trabalho... (Gr. C)

Outro comentário de caráter negativo que aparece nos questionários e nas entrevistas dos três grupos diz respeito à extensão e compreensibilidade dos insumos. Os sujeitos analisados abordam a dificuldade destes e a impossibilidade de esclarecer dúvidas quando estas surgiram:

... eu achei os textos muito grandes e tive dificuldade (Gr. A)

... eu achei os textos acima do nível da nossa turma... (Gr. A)

...quando surge a dúvida não tem como esclarecer e aí empaca, não sai e aí já fico desinteressada, já acho que não sei nada... (Gr. A)

... acho que tinha que ser menor no conteúdo. (Gr. B)

De repente um tinha dúvida e todos tinham e a gente não tinha como sanar a dúvida, por causa da distância de um encontro para o outro. (Gr. B)

... a gente faz tudo e aí vê que teve um raciocínio totalmente errado por não ter entendido o enunciado. (Gr. B)

... era muito difícil entender os exercícios da fita... (Gr. C)

Eu acho que a gente teria que começar... eu sei que a gente tem que aprender o muito rápido, mas...começar a gravação mais lenta, né, it aos poucos...até eu me acostumar... (Gr. C)

Vygotsky (1991) ensina que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado: os primeiros são mais lentos, o que cria a zona de desenvolvimento proximal - distância entre o nível de desenvolvimento real (capacidade de solucionar problemas independentemente) e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado pela capacidade de solucionar problemas com orientação e/ou colaboração de professores e colegas. O autor pressupõe que um processo seja convertido no outro e, como não se sabe como se internalizam o conhecimento externo e as capacidades do aprendiz, o desenvolvimento não necessita acompanhar o aprendizado, que é afetado por uma

série de relações dinâmico-sociais. Assim, não há razão para a preocupação dos alunos quanto à dificuldade do material.

Também, sob o foco dos ensinamentos de Krashen (1983) verificasse que, se um aprendiz está no estágio i , o 'input' a ele fornecido deverá ser $i + 1$, ou seja, deverá estar um pouco além de sua competência de modo que possa entender a maior parte mas ainda se sinta desafiado a progredir.

Ainda é Sharwood Smith (1994) quem salienta que o 'input' é a linguagem real à qual o aprendiz está exposto, não incluindo regras ou explicações relacionadas ao uso da língua. Não se sabe exatamente o que é processado pelo aprendiz entre os dados a que é exposto: podem existir alguns que ele não registra, o que não invalida a utilidade do input.

Quando salientam a dificuldade com relação à existência de dúvidas que ficam sem esclarecimento imediato os aprendizes podem estar denotando problemas de auto-estima com relação à avaliação de um determinado contexto de suas vidas - seu Curso de Letras, com as suas especificidades, que difere de tudo o que o aprendiz vivenciou anteriormente. Aliado a isto pode estar o estilo de aprendizado orientado para a autoridade, formado por anos de experiência em sala de aula do sistema tradicional de educação, que prefere o professor presente, com instruções e explicações claras, de modo que o aprendiz saiba exatamente o que está fazendo a que todo conteúdo possa ser compreendido.

Conforme Cotterall (1995), a maneira pela qual os aprendizes vêm suas experiências de aprendizado é muito importante para o desenvolvimento de sua confiança e sem ela, eles não desenvolveriam autonomia. A confiança do aluno se relaciona à sua capacidade de produzir resultados no aprendizado e é influenciada por experiências anteriores que poderão incentivá-la ou inibi

Relacionado ainda à dificuldade com os insumos, no grupo C, que trabalhou com atividades que enfatizaram a compreensão e a produção oral, aparecem dois comentários, de caráter negativo. O primeiro diz respeito à qualidade da gravação. Na realidade, as fitas utilizadas foram cópias de trechos de cassetes pré-existentes disponíveis, o que explica a falta de uma melhor qualidade de gravação. O segundo comentário é sobre a rapidez da fala apresentada nas fitas.

Outra vez é Krashen (1983) quem diz que, do mesmo modo que a linguagem da mãe ou da babá não tem o propósito de ensinar, mas sim de comunicar, a linguagem do professor também não deve visar a ensinar a língua, precipuamente, mas sim auxiliar a compreender o que está sendo dito, facilitar a comunicação. Esse tipo de 'input', que é natural e comunicativo, levemente afinado e compreensível para o aprendiz, tem vantagens sobre o que é perfeitamente afinado.

Um aspecto mencionado pelos aprendizes do grupo A, que tiveram suas atividades programadas para dar ênfase à compreensão e produção de textos escritos, com conotação negativa, é o fato de que as atividades extraclasse não acompanharam aquelas que estavam sendo desenvolvidas em sala de aula. Eles crêem, ao contrário do que Krashen (1983) preconiza, que os insumos devam ser gramaticalmente seqüenciados. Krashen (ibid) afirma que é irrelevante a seqüenciação, uma vez que os alunos não estão na mesma etapa de aprendizado da língua, nem têm a mesma dificuldade com relação a ela. Além disso, como não se conhece a ordem natural para o ensino da língua estrangeira, sabendo-se apenas que é diferente daquela da língua materna, tentar copiar a seqüência em que os falantes nativos adquirem a língua é inútil .

... não era o mesmo conteúdo que a gente estava vendo em aula.. (Gr. A)

... eu estava num patamar, como eu digo? ... vendo what's your name e já partia para um texto... (Gr. A)

... se fosse de acordo com a matéria que a gente está vendo, aí sera mais positivo porque a gente estaria praticando. (Gr. A)

Os exemplos trazem de volta a noção de andaime, segundo a qual o aprendiz precisa basear o conhecimento novo no antigo; para isso o professor fornece 'andaimes' que são retirados à medida que o aprendiz assume mais responsabilidade pela tarefa. Eventualmente ele internalizará o conhecimento necessário para demonstrar competência na tarefa a estar pronto para seguir em frente.

Talvez o professor não esteja fornecendo esses 'andaimes' adequadamente a desse modo não esteja encorajando os alunos a compreender o que estão aprendendo, nem a criar oportunidades para adquirir as habilidades que necessitam para buscar esse aprendizado por si mesmos.

4.1.8 Quanto ao conceito a desenvolvimento de autonomia

Dickinson (1987) menciona situações nas quais o aprendiz tem o controle total, ou o controle parcial sobre o processo de aprendizagem. O autor conceitua três dos termos mais freqüentemente usados na literatura a esses conceitos parecem permear por entre as crenças dos alunos, nas respostas que deram, nas entrevistas orais, sobre o que entendiam por 'ser autônomo na aprendizagem'.

Autonomia, na acepção mais ampla do termo, é a capacidade de o aluno tomar conta de suas próprias decisões com relação a todos os aspectos de seu aprendizado, sem nenhuma ingerência externa. Essa concepção aparece retratada nos exemplos abaixo:

... é ter segurança no que eu faço, é poder fazer sem o auxílio de outras pessoas... (Gr. A)

... é não depender de ninguém... (Gr. C)

... é ter condições de trabalhar sozinho, com os teus próprios conhecimentos, to tirares as tuas dúvidas... (Gr. A)

Outro termo encontrado com frequência na literatura especializada é autodireção, que se refere, ainda segundo o mesmo autor, à responsabilidade do aprendiz com relação a decisões sobre seu aprendizado, mas não quanto ao gerenciamento dele. Os seguintes exemplos parecem retratar essa visão:

... é ter condições de trabalhar com os teus próprios conhecimentos, como quiser a na hora que quiser... (Gr. A)

... ser autônomo não é sozinho . (Gr. B)

... é depender só do dicionário. (Gr. C)

Finalmente, Dickinson (ibid) menciona a auto-instrução, que se refere a situações em que o aluno trabalha sem o controle direto do professor e que aparece retratada nos exemplos abaixo:

... é não precisar do recurso do professor... (Gr. C)

... é ser independente do professor. (Gr. A)

... é a capacidade de trabalhar sem ti ... (o professor) (Gr. B)

Os membros dos grupos B e C, que trabalharam com material que enfocava atividades gramaticais e a compreensão a produção oral, respectivamente, parecem estar na trilha da autonomia, e o exame dos dados colhidos dos componentes do grupo C mostra que eles parecem estar mais encaminhados na tentativa de se tornarem autônomos, como se pode perceber através dos exemplos:

... não sei se é autonomamente, mas é independente do professor. (Gr. B)

... eu nunca consegui fazer totalmente sozinha. Mas autônomo quer dizer sem o professor... (Gr. B)

...eu me senti autônoma...mas tu (a professora) dá a luz para a gente e a gente absorve. (Gr. B)

... claro que me senti (autônoma). Pois com todas as dificuldades, nós fizemos o trabalho a entregamos. (Gr. C)

...nós aprendemos sem ti (professor)...tu não estavas trabalhando junto conosco. (Gr. C)

... eu fiz o trabalho a as dúvidas eu até tirava com alguém, mas só as dúvidas. Quer dizer então, até certo ponto eu fui autônoma. (Gr. C)

Os exemplos acima retratam uma situação ainda de dependência do professor. É preciso ter-se em mente, no entanto que, como o próprio título deste trabalho indica -A busca de autonomia na aprendizagem da LE: a experiência do ensino concentrado na UCPel - trata-se de três grupos que estão vivenciando sua primeira experiência no gênero e o exame dos dados parece indicar que suas reações foram positivas com relação a comprometer-se com um paradigma diferente de aprendizagem, rompendo com o tradicional e partindo para uma tomada de decisões mais individuais.

4.2 Auto-avaliação

Tendo que fazer face às exigências de um trabalho, de forma parcialmente autônoma, uma vez que podiam tomar sua decisão sobre onde, como e quanto fazer, os aprendizes precisaram avaliar seus papéis e suas responsabilidades como alunos.

Analisando as entrevistas e os questionários, verificam-se algumas idéias entre os membros dos diferentes grupos que merecem comentário. A primeira delas é a motivação.

A literatura mostra que a motivação para a aprendizagem é muito importante a que, conseqüentemente, aprendizes mais motivados tendem a ser os mais receptivos; como corolário, alunos bem motivados tendem a passar mais tempo trabalhando com a língua-alvo fora do período de aulas, além de evidentemente, participarem mais ativamente da aula.

Allwright e Bailey (1991) mencionam pesquisas que sugerem que o aluno com motivação instrumental, ou seja, aquele que apenas busca o sucesso acadêmico com um fim prático, é menos ativo do que o aprendiz que tem motivação integrativa e visa aprender a língua-alvo para melhor compreender a cultura ou relacionar-se com os falantes nativos.

Embora alguns estudos contestem esses resultados, isto talvez possa ser uma explicação para as declarações dos aprendizes do grupo A que, em sua maioria (93 %), já são professores, necessitando de diploma de curso superior para sua ascensão no plano de carreira municipal, o que caracterizaria motivação instrumental. Os exemplos abaixo mostram que a estes aprendizes falta motivação integrativa .

... não adianta ter tempo livre, ficar o dia inteiro em casa e não ter aquela vontade de aprender... (Gr. A)

... eu sei mais ou menos o que vai se passar, então eu não sinto mais aquele...estímulo para ir além disso ... (Gr. A)

... eu vou ter que estudar mais e não me preocupar apenas em passar, mas em saber... (Gr. A)

A falta de vontade de aprender, citada no primeiro dos exemplos acima, a de estímulo, no segundo, e a preocupação só em 'passar', ou seja, obter nota suficiente para aprovação na disciplina, mencionada no terceiro exemplo, indicam que os alunos não estão motivados integrativamente, e sim, apenas instrumentalmente.

Associada à idéia de motivação está a de atitude. A atitude dos aprendizes com relação à língua-alvo, à situação do aprendizado a aos papéis que devem desempenhar dentro daquela situação são fatores de extrema importância no gerenciamento do aprendizado. Uma atitude negativa com relação à língua pode, segundo Brown (1994) levar a um decréscimo de motivação e, por causa da diminuição dos insumos, a uma limitação na competência .

... tem que gostar da língua, senão não se aprende... (Gr. A)

Outra idéia que aparece nos instrumentos é a de aptidão. Leki (1992) comenta a dificuldade em se determinar o papel da aptidão no aprendizado de uma língua, uma vez que ela, a aptidão, é afetada por outros fatores de cunho psicológico a sociocultural.

Skehan (1989) diz ser a aptidão um dos mais importantes aspectos a serem considerados na aquisição da língua-alvo, uma vez que ela é o melhor fator para prever-se o sucesso no aprendizado. Seria através do conhecimento da capacidade do aprendiz que programa a metodologia desenvolver-se-iam e diferentes estratégias de ensino seriam utilizadas.

Não obstante, a pesquisa parece indicar que as possíveis limitações resultantes de falta de talento para línguas são facilmente superadas por fatores como motivação, tempo e intensidade de exposição à língua-alvo.

Ainda, talvez devido a suas experiências prévias no campo da educação, os aprendizes tenham a tendência de tratar o aprendizado da língua estrangeira do mesmo modo como abordam o aprendizado de outras disciplinas, embora tenham expressamente manifestado estarem cientes da diferença.

Conforme lembra Wenden (1986), o aprendiz vê o aprendizado como o conteúdo de um curso a quando esse curso não fornece a ele novas informações sobre a língua, isso pode fazê-lo sentir-se frustrado e, em consequência,

considerar-se inapto para aprender a língua-alvo. Com freqüência, ainda segundo a autora, o aluno não se apercebe que aprender uma língua significa ser capaz de usá-la a que em um dado momento, isso passa a ser uma questão de prática significativa a não de conhecimento .

... a facilidade... porque nem todo mundo tem aquela facilidade para aprender... (Gr. A)

... eu tenho muita dificuldade... mas eu acho que quando eu souber falar alguma coisas... (Gr. B)

O quarto elemento que transparece nas declarações dos alunos é a necessidade de buscar mais exposição à língua para um melhor desenvolvimento de sua competência lingüística.

Krashen (1982) pergunta qual é a quantidade de insumos compreensíveis com filtro baixo (variáveis afetivas não impedindo o aprendizado) necessária para que os aprendizes adquiram competência suficiente na língua-alvo; é ele quem esclarece que, embora não haja cálculos matemáticos que forneçam essa resposta, a pesquisa mostra que o professor não está usando tempo suficiente da sala de aula para fornecer 'input' a que o processo de aprendizagem será tanto mais rápido quanto maior for a ênfase dada aos insumos.

Os membros dos três grupos parecem estar cientes da necessidade de obter mais 'input', buscando-o onde possível. Os dados sugerem que os aprendizes entendem como a por que o seu maior envolvimento e responsabilidade por seu próprio aprendizado podem vir a melhorar seu investimento de tempo a esforço. Reforçam a qualidade do aprendizado quando percebem que é um processo que lhes pertence; em troca ficam mais motivados, ganham auto-estima a todos esses fatores tendem a acelerar o processo aquisicional.

Questionados sobre o que alterariam em seu comportamento de modo a obter mais envolvimento a maior rapidez no processo aquisicional, os aprendizes forneceram as seguintes respostas:

... se eu pudesse fazer o semestre de novo eu dedicaria mais tempo e trabalharia mais... (Gr. A)

... diferentemente do que fiz, eu estudaria bem mais... (Gr. A)

... eu acho que a gente tem que intensificar o estudo em casa... (Gr. B)

... eu (teria que treinar mais) a parte escrita (Gr. B)

... tem que achar outras fontes de informação fora da sala de aula..(Gr. C)

... ouvir mais as fitas do pacote (exercícios extraclasse) a do livro ...(G r. C)

... assistiria às aulas no tempo integral.. (Gr. C)

... eu is estudar mais a organizar melhor meu material... (G r. C)

... eu treinaria mais o ouvido... (G r. C)

Provavelmente como um corolário dessa conscientização da necessidade de buscar mais insumos, surge a idéia de que maior competência só adviria de residência em país de língua inglesa. A pesquisa mostra, no entanto, que o tempo de residência só influi quando reflete grande interação e, conseqüentemente, muita quantidade de input .

... para aprender mesmo, eu teria que ficar um mês...em New York. (Gr. C)

... o que a gente aprendeu aqui em P. O? O M. teve que sair para saber mais, porque eu aprendi bye, bye a hello. (Gr. A)

Finalmente, constata-se que o professor autoritário, desempenhando o papel de dono do conhecimento, centro da aula de LE, é crença evidente nas declarações dos alunos. Essa visão tradicional implica competência única do professor para prover insumos, diagnosticar as dificuldades, distribuir o tempo que deve ser alocado a cada uma a estabelecer o propósito delas. Sob esta ótica, o professor deve ensinar para o aluno aprender. É o que se observa na fala dos sujeitos.

Quando to estás aqui para dizer o que fazer, tudo bem... (Gr. A)

Quando a Chris (a professora) está por perto, tudo é uma maravilha, tudo corre fácil, a gente sabe a ordem a seguir; quando a gente chega em casa, não se sabe o que fazer sozinho. (Gr. A)

... o professor tem que interromper a corrigir - é prá isso que ele tá lá...(Gr. B)

Precisava um professor especializado que dissesse : agora faz assim, depois faz assado ... (Gr. B)

O professor deve corrigir com caneta vermelha, porque aí eu não esqueço mais. (Gr. B)

Eu preciso de alguém para me corrigir, porque eu escuto uma fita e é de um jeito, escuto outra, é de outro a aí, eu you falar a não sei qual é o certo. Preciso de alguém que me diga. (Gr. B)

Eu vou entrar num curso de extensão para pegar um professor que me acompanhe...me diga o que fazer.(Gr. C)

*Eu acho bom um curso de extensão, porque eu não sei estudar sozinha, eu preciso de um curso com professor para me dizer o que eu tenho *que* fazer. (Gr. C)*

Dickinson (1988) comenta que o aprendiz autônomo não depende de professor. A automonitoração dá ao aprendiz o 'feedback' de seu desempenho. O autor a pesquisador britânico diz ainda que é essencial que o aprendiz seja capaz de avaliar a quantidade de seu aprendizado. Embora alguns alunos dependam exclusivamente do professor para a verificação de seu progresso, a literatura recomenda que devam compartilhar com o professor a compreensão geral do processo de aprendizagem, bem como a compreensão específica do papel do 'feedback'; isto dar-lhes-á responsabilidade para procurar a usar 'feedback' oriundo de várias fontes .

... eu (teria que treinar) a oral, mas sozinha não adianta, eu preciso de alguém para me corrigir... (Gr. B)

... vou estudar com um professor particular a dedicar mais tempo ao estudo. .
. (Gr. B)

4.3 Sugestões para a aprendizagem

Instados a refletir sobre as diferentes atividades extraclasse que realizaram, os sujeitos estudados apresentaram interessantes sugestões. A primeira delas e a mais constante, que aparece predominantemente no grupo A, cujo enfoque foi a leitura, é que o conteúdo das atividades extraclasse fosse embasado em conteúdo já estudado em sala de aula:

... os conteúdos deviam acompanhar os trabalhados em aula... (Gr. A)

... se fosse o mesmo conteúdo da sala de aula... mas era uma coisa assim, que estava roubando da gente estudar.. (Gr. A)

... se fosse de acordo com a matéria que a gente está vendo... aí seria bem mais positivo, porque a gente estava praticando... (Gr. A)

Essa sugestão encontra apoio na lição de Ausubel (1978) sobre a necessidade de ligar conhecimento novo a conhecimento antigo. Johnson (1995) esclarece que os professores devem criar apoios verbais e instruções de modo a encorajar os alunos a compreender o que estão aprendendo e a criar oportunidades para adquirirem habilidade de desenvolver esse aprendizado por si próprios. Assim, ainda segundo Johnson, o fornecimento desse andaime capacita o aprendiz a participar de uma tarefa sem que necessite assumir toda responsabilidade por ela, enquanto cria oportunidades indispensáveis para que adquira as habilidades necessárias para realizar a tarefa por si só.

Isso estimula os alunos a usar mais a língua como um meio de chegar ao aprendizado, ao mesmo tempo em que, apoiando-os emocionalmente, o professor

aceita o que já sabem, incentiva-os a aceitar mais insumos a obtém maior participação.

No entanto, é Skehan (1989) quem argumenta que correr riscos é fator que contribui para o aumento do 'input', assim contribuindo para o aprendizado. Conforme o autor, uma vez que desenvolvimento na língua pressupõe o crescimento do sistema lingüístico estruturado, o que só ocorre através da formulação a testagem de hipóteses, o aprendiz bem sucedido será aquele que leva seu sistema lingüístico ao limite, experimentando novas hipóteses para vir a receber um 'feedback' enriquecedor.

Percebe-se, nas declarações dos componentes dos grupos B e C também, um certo desconforto ao experimentar certas atividades, um certo receio de correr riscos:

... um pouco de exercicios para fazer, escritos, referentes à matéria que foi dada. Sempre juntar um pouquinho de alguma coisa, sempre preso no que já foi feito... (Gr. C)

... exercícios de fixação... (Gr. C)

... exercícios de revisão...sempre voltar um pouquinho ao que já foi dado antes... (Gr. C)

...enunciados mais claros...com a primeira pergunta respondida...funcionando como exemplo... (Gr. B)

... tragam mais exemplos... (Gr. B)

Skehan (1989) defende a idéia de que a tendência a correr riscos está associada ao sucesso no aprendizado de línguas. Segundo ele, o arriscar-se em situações de interação aumenta a oportunidade de receber insumos e, além disso, ao colocar à prova seu conhecimento presente, arriscando-se ao testá-lo, o aprendiz recebe 'feedback' muito esclarecedor que vem a contribuir, por sua vez para aumentar esse conhecimento.

As declarações dos aprendizes parecem mostrar que é mais seguro permanecer dentro dos padrões indicados do que aventurar-se por novos caminhos. Esse comportamento dependente pode advir da experiência proporcionada pelo sistema educacional tradicional que desaconselha o arriscar-se.

Por outro lado, embora tenham externado a crença de que a disciplina Língua Inglesa não é aprendida do mesmo modo que outras, requerendo habilidades a estratégias diferentes, pode ser que o hábito de trabalho de sala de aula tenha falado mais alto. O aprendiz vem de uma cultura de sala de aula onde o conhecimento novo é sempre introduzido pelo professor, que o explica, exemplifica a dirime dúvidas antes que o aluno seja solicitado a realizar qualquer tarefa relacionada a esse novo 'input'.

A segunda sugestão, também comum aos membros dos três grupos em estudo, é que as atividades extraclasse não enfatizem apenas um aspecto, ou seja, não foquem uma única habilidade, como ocorreu no presente trabalho: o grupo A trabalhou com leitura a produção escrita, o grupo B com gramática e o C com compreensão a produção oral .

... os trabalhos extraclasse deveriam envolver conversação... (Gr. A)

... tem que escrever mais... em vez de ser tudo oral, também ter uma parte escrita... (Gr. C)

... não é só responder por escrito as coisas que a fita pergunta ou manda dizer...é também produzir escrita... (Gr. C)

... além de responder às perguntas devia ter outras coisas escritas, composição... (Gr. B)

A voz do aprendiz permite claramente perceber que o mais interessante teria sido desenvolver as quatro habilidades integrativamente.

Quando a língua é o meio para transferir conteúdo informativo de um sujeito para o outro a quando esse conteúdo é relevante para os sujeitos, a língua se torna um veículo para a realização do objetivo.

Brown (in On Track to the 21 st Century, address at the 24 th Annual Tesol Convention, San Francisco, março de 1990) advoga a apresentação da língua como um todo, não fragmentada nas tradicionais áreas de habilidade. Assim, parece que os aprendizes estão certos quando propõem que as tarefas extraclasse não se restrinjam apenas a um aspecto, pois tudo indica que é através da variedade de atividades, com ênfase na comunicação, que a competência na língua se desenvolve, através de interpretação, expressão e negociação de sentido.

A última sugestão, esta específica dos membros do grupo C, que trabalhou com a compreensão a produção oral, diz respeito ao material gravado nas fitas, predominantemente retirado de fitas cassetes que acompanham livros didáticos, livros a revistas. Essas fitas contém textos e atividades de compreensão oral a as vozes advém de uma variedade de falantes nativos com vários sotaques a não-nativos, de diferentes nacionalidades.

Como já foi mencionado anteriormente neste capítulo, os membros do grupo acharam excessivo o grau de dificuldade de compreensão das fitas e sugerem que os textos para compreensão oral sejam paulatinamente apresentados, do mais fácil (= lento) ao mais difícil (= rápido) .

... eu sei que a gente tem que aprender o muito rápido... mas... começar a gravação mais lenta, né...ir aos poucos... até eu me habituar ... (Gr. C)

... a gente não consegue...identificar a palavra ...e emenda tudo e aí...aí não anda... (G r. C)

Richards (1995) salienta um aspecto característico do aprendizado de língua que é o fato de ser ela tanto o objetivo como o meio de se atingir esse objetivo.

Em uma sala de aula o professor utiliza várias estratégias que visam facilitar a compreensão por parte dos aprendizes. Entre elas estão o falar mais lento, o uso de pausas mais longas, de articulação clara e/ou de um discurso padrão, sem muitas contrações, o emprego de um vocabulário com alta frequência, a utilização de estruturas gramaticais simples e o uso de repetição. Essas estratégias levam a um tipo de discurso que a literatura denomina 'professores'.

No entanto, contrariando a sugestão dos aprendizes, Krashen (1982) esclarece que, embora por vezes o uso consciente de professores seja útil, basta que o professor concentre seu interesse na mensagem que deseja comunicar que o 'input' adequado será produzido, ou melhor, se o foco está na comunicação, não há necessidade de uso consciente simplificação do discurso. Allwright e Bailey (1991) discutem a utilidade de algumas características dos professores, uma vez que a pesquisa mostra que ele é, frequentemente, diferente da língua utilizada por falantes nativos.

Revisando-se os dados levantados e fazendo-se deles uma releitura resumida, verifica-se que os aprendizes têm crenças sobre eles mesmos, sobre os professores e seus respectivos papéis e também sobre o aprendizado de LE a que certamente essas crenças afetam a maneira pela qual novas idéias e atividades são aceitas na sala de aula.

O receio de arriscar-se parece estar sempre latente sob a fala dos sujeitos estudados. Uma vez que está comumente associado à ansiedade, vem contribuir, portanto, para a formação de 'muros' em torno do aprendiz, forçando-o, em última instância a levantar seu filtro afetivo o que, de acordo com Krashen (1982), dificulta a aquisição. Sob outro ângulo, o arriscar-se ainda tem cunho positivo, pois, como lembra Brown (1993), ao dar palpites sobre a língua, ao tentar acertar e expor-se a errar, o aprendiz está recebendo mais 'input'.

Ao levantar as crenças dos alunos com relação à aprendizagem voltada para a autonomia a ver até que ponto estão eles dispostos a romper com o tradicional a entrar em um novo paradigma de ensino/aprendizagem, percebe-se nitidamente o despreparo para o aprendizado autônomo que permeia por entre suas falas, a torna patente a necessidade de prepará-los para trilharem este caminho.

Holec (1990) diz que, para desenvolver autonomia, o aprendiz precisa estar preparado psicológica e praticamente. A preparação psicológica é aquela pela qual ele se liberta de conceitos pré-existentes e errôneos com relação ao aprendizado de língua. A preparação psicológica envolve ainda persuadir o aprendiz a tentar ser autônomo e ajudá-lo a construir sua autoconfiança na capacidade de trabalhar sem o professor. O autor salienta a importância da reflexão crítica: sem ela não haverá mudança de atitude.

Wenden (1987) explica que o aprendiz deve ser preparado psicologicamente para clarear, refinar e expandir suas idéias sobre língua e seu aprendizado e ainda aprender a acreditar em seu potencial para chegar ao aprendizado e gerenciá-lo. Além disso, segundo a autora, o aluno precisa querer assumir um papel mais responsável no processo.

Já a preparação prática consiste em adquirir as habilidades e técnicas necessárias para adquirir autonomia.

Uma vez que os aprendizes não estiveram engajados no processo de busca de autonomia desde o início deste projeto, não tendo participado conseqüentemente da definição dos objetivos, da escolha dos tópicos a serem abordados, da seleção de técnicas a serem usadas, etc, tendo suas escolhas limitadas apenas a como, quando e quando realizar as atividades extraclasse e que estratégias utilizar, é possível que não estivessem perfeitamente cientes da proposta de trabalho visando a autonomia que a tarefa representa. Isto pode justificar algumas de suas propostas de mudanças quanto ao conteúdo dos conjuntos de atividades.

Dickinson (1987) define autonomia como a capacidade de alguém assumir a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado. No entanto, como essa capacidade não é inata, é preciso ajudar o aluno a desenvolvê-la. Assim, cabe ao professor da disciplina a tarefa de ajudar o aprendiz a desenvolver idéias adequadas sobre o que é a linguagem, aconselhá-lo, mostrando-lhe as diferentes possibilidades de use de estratégias eficientes a recursos variados e aumentar seu contato com a língua, de modo que ele, o aprendiz possa ficar menos ansioso, mais motivado e, conseqüentemente mais autônomo, acelerando assim o processo de aprendizado.

Não é suficiente criar situações onde os alunos possam aprender independentemente, supondo que assim eles serão forçados a gerenciar seu próprio aprendizado. É preciso dar-lhes as ferramentas. O aprendiz precisa estar ciente de que várias de suas crenças sobre o aprendizado de língua estão equivocadas, como por exemplo, que há um método ideal a que o professor o conhece, que o conhecimento de sua língua nativa não é útil, que seu conhecimento de mundo não traz proveito para o aprendizado da língua estrangeira a que ele não é capaz de avaliar seu próprio desempenho.

Dickinson (1987) argumenta que autonomia tem que ser aprendida e sugere algumas maneiras para que o professor a ensine: assegurar ao aluno que aprova o aprendizado independente a encorajá-lo a tomar decisões por si próprio; convencer o aluno de que ele é capaz de maior independência no aprendizado, proporcionando-lhe experiências que possam vir a ser bem sucedidas e, finalmente, ajudar o aprendiz a desenvolver estratégias de modo que possa exercitar sua independência.

É necessário que o aluno seja treinado para praticar a autonomia. Para Dickinson (ibid), o treinamento do aprendiz é a chave para a autonomia. Ele resume esse treinamento em cinco habilidades que devem ser adquiridas pelo aprendiz. Este deve estar ciente dos objetivos do professor e de seus próprios, deve escolher a usar

suas estratégias de aprendizado, precisa ser capaz de monitorar e avaliar o uso que faz dessas estratégias, bem como monitorar seu aprendizado.

No dizer de Wenden (1995), os aprendizes necessitam preparar-se metodologicamente e psicologicamente para a autonomia, ou seja, desenvolver habilidade no uso de estratégias, inclusive as habilidades de aprendizado autodirigido; aumentar a autoconfiança e ter a vontade necessária para aceitar os desafios da autonomia.

Volta-se uma vez mais, portanto, ao papel do professor que é, talvez, a condição mais importante para a promoção da autonomia. Dependendo da atitude do professor, o conhecimento superior que ele possui vem a ser um obstáculo ou uma ajuda. Será um entrave, se vier a impedir que o aprendiz faça esforços para apresentar e desenvolver seus pontos de vista; será favorecedor se induzir o aluno a retirar desse conhecimento informações que o ajudem a tomar suas próprias decisões.

Os aprendizes precisam, finalmente, ser auxiliados a ir além de fatores extrínsecos passageiros, como notas e provas, a desenvolver sua própria competência como indivíduos inteligentes, capazes de fazer algo com sua nova língua.

Conforme foi explicitado no capítulo anterior, que trata da metodologia, foram usados sete instrumentos para a realização deste trabalho. Os questionários e as entrevistas orais foram de grande valia para a análise das crenças dos aprendizes, globalmente consideradas, e o exame dos 'checklists', fichas preenchidas após a realização de cada conjunto de atividades, foi fundamental para o estudo do desenvolvimento gradual da autonomia nos aprendizes de cada um dos três grupos.

Os outros instrumentos usados, questionário sócio-econômico, teste diagnóstico, conjuntos de atividades com enfoques específicos para cada grupo e

teste avaliativo, complementaram os dados a permitiram que esta análise fosse desenvolvida

O teste avaliativo, reaplicação do teste diagnóstico posterior à conclusão do trabalho extraclasse diferenciado para cada um dos três grupos, era composto de quatro partes. Duas delas buscavam avaliar a competência do aluno com relação à oralidade, uma vez que o objetivo de ensinar a língua falada é o desenvolvimento da habilidade de interagir bem na língua-alvo.

Um terceiro exercício examinava a competência do aprendiz no tocante à leitura a requeria 'scanning' para localizar uma informação específica, 'skimming' para compreensão geral do assunto, além da identificação dos vários estágios no desenvolvimento de uma determinada idéia, bem como a de exemplos fornecidos em apoio a essa idéia.

A quarta parte pretendia examinar a competência do aprendiz no que diz respeito à gramática, pois trata-se de curso de formação de professores e o ensino de gramática é necessário, uma vez que a falta de habilidade gramatical estabelece limites ao que pode ser alcançado com relação à competência lingüística.

O exame dos testes permitiu ver que

- a) os três grupos tiveram aumento em sua competência lingüística. Sendo 10 a nota máxima, o grupo A (ênfase na leitura e compreensão de textos) passou de 4.87 no teste diagnóstico para 5.43 no avaliativo (aumento de 11.5 %) ; o grupo B (ênfase na gramática) passou de 5.3 no primeiro teste para 5.75 no segundo (aumento de 8.5 %) e o grupo C (ênfase na oralidade), de 5.24 no teste diagnóstico para 5.92 no teste de avaliação (aumento de 13 %) .
- b) o grupo C, cujas atividades extraclasse enfatizaram a compreensão a produção oral, apresentou o maior índice de aumento - 13 %.

Isto posto, no capítulo seguinte, serão feitas as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou o comportamento e a aprendizagem de três grupos de alunos da UCPel, submetidos a uma situação de ensino voltada para a autonomia.

As conclusões advindas da análise das atitudes e motivações de alunos que trabalharam com materiais de ensino diferenciados não podem ser generalizadas para outras populações; dizem respeito tão somente aos aprendizes de Língua Inglesa do Curso de Letras- regime concentrado- da UCPel.

No entanto, uma vez que se trata também de aquisição de LE, a maioria das conclusões e sugestões, provavelmente, aplicar-se-ia também aos aprendizes de Língua Espanhola do mesmo Curso. Uma pesquisa poderia verificar que diferenças significativas há entre os aprendizes das duas LEs.

5.1 Rumo à autonomia

Os aprendizes receberam materiais de ensino diferenciados para trabalho extraclasse, visando compensar as aulas tradicionais. Uma vez que há apenas cinco encontros de dezessete horas aula na disciplina Língua Inglesa II, esse material buscava fornecer mais insumos, ao mesmo tempo em que tentava começar a transformar a relação aprendiz | aprendizagem. A situação de passividade, de dependência em que se encontra o aprendiz, com o saber inacessível sem a intervenção do professor, atualmente não se justifica, principalmente na realidade do Curso de Letras - regime concentrado. Liberado da necessidade de um mediador,

detentor de fato do saber, o aprendiz pode ser liberado também do ensino; a aprendizagem não será mais necessariamente tarefa só do professor: poderá ser assumida pelo aprendiz.

Para que isso ocorra, é preciso que o aprendiz esteja pronto e seja capaz de assumir a responsabilidade por seu aprendizado.

No entanto, na cultura da sala de aula atual, a participação deve ser objeto da aprendizagem- ela não representa uma resposta a uma aspiração espontânea; um grande número de pessoas vive com angústia as responsabilidades participativas que lhes são oferecidas a se encontram inibidas para usá-las. É o resultado de sua formação escolar de caráter dirigido. Poucos adultos são capazes de responsabilizar-se por sua aprendizagem, pela simples razão de que jamais exerceram tal capacidade: a autonomia deve, por conseguinte, ser conquistada.

É preciso que o aprendiz passe por um processo de descondicionamento progressivo que o conduzirá à autonomia, livrando-se de idéias tais como a de que há um método ideal para aprender uma língua estrangeira, que o professor detém o conhecimento desse método, que o conhecimento da língua materna não tem utilidade nenhuma para o aprendizado de uma segunda língua, que ele, o aprendiz, é incapaz de avaliar seu desempenho, etc. Concomitantemente, é preciso que o aluno aprenda a utilizar-se das ferramentas disponíveis, isto é, seja capaz de usar as estratégias adequadas, descubra, paulatinamente que sua participação no curso não se deve reduzir a uma presença passiva a que toda iniciativa de sua parte é útil. É necessário ainda que ele constate que tem problemas de aprendizado que são só seus, que seu ritmo de aprendizagem é diferente de outros e, que, desde que faz um curso que é dirigido a um grupo inevitavelmente heterogêneo, esse não poderá jamais satisfazer às necessidades de cada um de seus membros.

Assim, é forçoso que haja transparência no processo ensino / aprendizagem: quanto mais o aprendiz é informado sobre o que faz, porque o faz a porque o faz

desse modo, tanto mais ele sabe o que é preciso fazer para gerenciar seu próprio aprendizado.

Além disso, é preciso que o aprendiz participe do processo ensino/aprendizado; trata-se de desenvolver progressivamente, pela prática, sua capacidade de tomar decisões relativas à sua aprendizagem. Não só é importante sua participação nas decisões metodológicas, mas também na avaliação, na autocorreção, na autoavaliação, na definição dos objetivos de cada etapa.

Só através dessa participação poderá o aprendiz chegar ao comportamento necessário para a aprendizagem a avaliar a importância do papel que seu engajamento pessoal nela desempenha.

Uma vez que, como ensina a teoria, a autonomia deva ser instituída em todos os aspectos da vida do aprendiz, para que seja efetiva em cada um deles, sugere-se que as outras disciplinas do currículo, inclusive as pedagógicas, filosóficas, psicológicas e religiosas dos dois primeiros semestres do curso adotem uma abordagem a uma metodologia de trabalho direcionada para a autonomia, sem o que serão infrutíferos, ou pelo menos, não tão eficazes, os esforços desenvolvidos para tal na língua estrangeira.

Não se dá autonomia, dá-se os instrumentos para que ela se edifique, para que se desenvolva. Essa foi a intenção, ao se elaborar o material de ensino que foi fornecido aos aprendizes para trabalho extraclasse, embora não se possa usar aí o termo 'autonomia' na sua mais ampla acepção, uma vez que as atividades não foram escolhidas pelos aprendizes, cabendo-lhes escolha apenas quanto ao como, onde e quando fazê-las.

5.2 Problemas encontrados

Este trabalho apresenta limitações. Talvez a mais séria delas seja relativa aos conjuntos de atividades extraclasse que foram fornecidos aos aprendizes a que, na sua globalidade, são descritos no capítulo III.

Essas atividades tiveram como objetivo incentivar o aluno a aprender a aprender, mostrando-lhe como estabelecer objetivos reais para ele mesmo a como arquitetar meios para atingir esses objetivos. Para isso, ele precisou, em geral, trocar informações, idéias, opiniões, expressar sentimentos a conseguir que certas coisas fossem feitas; necessitou adquirir informações a partir de livros, revistas, jornais, 'folders', cardápios, cartazes, notas, filmes, anúncios de TV a de- jornais, fitas cassete, relatórios, etc, e usar essas informações de algum modo, além de ouvir, ler a divertir-se respondendo a usos criativos da LE, como histórias, poesia, palavras cruzadas, etc.

Esse material foi adaptado de várias fontes, citadas no apêndice, e o propósito da adaptação foi dar ao aprendiz o apoio e o tipo de explicação (sobre o que fazer) que seria dado se ele o estivesse usando em sala de aula.

A primeira das limitações referidas anteriormente refere-se ao fato de que, embora os textos que propõem trabalhos autônomos enfatizem a necessidade de o aprendiz estar ciente não só do que faz como do porquê o faz a porque o faz desse modo, não foi, no entanto, fornecida nenhuma informação extra com relação aos procedimentos de trabalho a possíveis dificuldades: não há nenhum aconselhamento sobre como realizar as atividades. Para que o aprendiz desenvolva uma tarefa, autonomamente, é preciso que ele decida sobre sua progressão, desenvolvimento, local a modo de realizá-la. Portanto, ele necessita saber o objetivo geral a objetivos secundários da tarefa, os diferentes estágios a possíveis dificuldades que atravessará para chegar ao término.

Uma vez que não havia a disponibilidade do professor para administrar, suplementar ou explicar como desenvolver essas atividades, elas deveriam ser claramente explicitadas em uma linguagem acessível ao aprendiz.

Por outro lado, como também não havia a presença do professor para monitorar o desempenho do aluno na realização de cada conjunto de atividades, a ele deveriam ter sido dadas condições para auto-monitoração, através do fornecimento de respostas a explicações inseridas no material. O exame dos dados mostra que o aprendiz percebeu a se ressentiu dessas falhas.

Um outro problema detectado é a falta de preparo do aprendiz, por parte do professor, para encontrar as estratégias necessárias para a realização das atividades.

Para a realização de tarefas a distância, o aprendiz necessita estar ciente de seu novo papel e das responsabilidades que ele acarreta: precisa ser o gerenciador de seu próprio aprendizado.

No exame dos instrumentos, o aprendiz mostra sentimentos iniciais de falta de preparo, falta de confiança e inadequação para a realização do trabalho. Esses problemas poderiam, talvez, ser minorados pelo uso de estratégias adequadas à realização das tarefas. O professor não deveria ter-se limitado a simplesmente fornecer insumos compreensíveis, através da adaptação de material, mas poderia ter incluído uma variedade de estratégias de aprendizado, sugeridas para tipos específicos de tarefas. É importante papel do professor promover circunstâncias que facilitem a identificação, pelo aluno, das estratégias que mais bem funcionem com ele e, além disso, sugerir estratégias alternativas para organizar e armazenar informação. Os aprendizes deveriam pois, ter sido informados da importância do uso de estratégias, treinados para usá-las e vivenciado seu valor.

Este tipo de pesquisa qualitativa, que é mais precisamente um estudo descritivo não-participado, reflexivo, freqüentemente leva o pesquisador a caminhos não previstos; a constatação de que o aprendiz reluta em percorrer a trilha da autonomia é um deles

O aluno do Curso de Letras- concentrado - trabalha com atividades a distância desde o primeiro semestre de seu curso: em função do calendário acadêmico, ele tem encontros presenciais em sala de aula e outros a distância. O professor, então, não dirige o aprendizado, dizendo como e o que deve ser aprendido; ele não está disponível para estabelecer e supervisionar as atividades de aprendizado, para intervir quando surgem os problemas a não fornece explicação, correção, 'feedback' a encorajamento. Assim, tendo que fazer face a esses percalços, o aprendiz é compelido a revisar seu papel a suas responsabilidades como aprendiz de uma língua estrangeira, precisa auto-dirigir-se, o que envolve o desenvolvimento da conscientização do processo de aprendizado a compreensão da necessidade de desenvolver sua competência lingüística. Sem isso, o aprendiz relatará, como neste estudo, seu sentimento de falta de preparo, falta de confiança, sentido de inadequação, sensação de que a busca de estratégias para aprender a língua estrangeira é um processo que consome muito tempo, sem ter um corolário compensador a demonstrará, algumas vezes, ser incapaz de perceber o valor extrínseco de descobrir seu próprio caminho.

5.3 Resultados e suas implicações

A ênfase diferenciada que foi dada a cada um dos grupos (produção a compreensão escrita: grupo A; gramática: grupo B e produção e compreensão oral: grupo C) parece ter produzidos resultados diferentes com relação à competência lingüística dos aprendizes. O grupo C, que trabalhou com atividades que focaram a produção e a compreensão oral, parece ter tido um aumento significativo em sua

competência lingüística, querendo-se aqui, como na introdução deste trabalho, expressar com esse termo, a idéia de capacidade discursiva, de escolha de estratégia necessária para adequar o discurso, se necessário, visando uma boa comunicação.

Esse grupo é o de Pelotas, cujas aulas são na sede da UCPel, tendo, conseqüentemente, recursos ao seu alcance que não estão disponíveis aos grupos A e B . O modelo do 'bom aprendiz' de Naiman, citado por Skehan (1989) apresenta o aspecto social como incentivo para o aprendizado. Talvez os aprendizes do grupo C sejam beneficiados pelo meio social a pela disponibilidade dos recursos, o que lhes propicia uma quantidade a uma variedade de insumos inacessíveis aos outros dois grupos.

Além disso, conforme foi explicitado no capítulo III, que trata da metodologia, o grupo C é o que apresenta a maior renda familiar (86% é superior a dez salários mínimos) e a literatura (Ellis 1995) mostra uma relação entre classe social a competência lingüística, classe social a atitude e classe social a aptidão, apontando para a supremacia do aprendiz de classe média sobre o de classe baixa em situações de aprendizado instrucional de LE.

As diferentes experiências de mundo que a classe economicamente mais favorecida geralmente tem seriam uma explicação para essa relação. Sem dúvida o grupo C tem acesso a insumos variados e usufrui vantagens que podem gerar atitudes positivas para com a língua, estimulando um melhor desempenho, o que não ocorre nos outros dois grupos.

Um outro fator que deve ser levado em consideração é que os aprendizes dos grupos A e B, em sua maioria (73.3 % e 57.1 % , respectivamente), já são professores, apresentando motivação basicamente instrumental (progressão no plano de carreira), diferentemente dos alunos do grupo C que mostram motivação

integrativa, conforme demonstra a análise dos questionários, das entrevistas individuais e dos 'checklists'.

Um resultado interessante é a verificação de que os sujeitos estudados acreditam que a aprendizagem da LE é diferente daquela de outras disciplinas, uma vez que requer a utilização de diferentes processos mentais.

Outra constatação relevante é a de que a competência oral necessária é a que permite a interação (a acuidade não aparece como importante), uma vez que a internacionalização da língua tende, modernamente, a produzir diferentes variedades de Língua Inglesa, faladas, respectivamente, por diferentes professores. Daí decorre outro resultado que é a conscientização, por parte dos aprendizes, da premência de serem expostos à maior quantidade de insumos para chegarem à competência almejada, bem como da dificuldade que isso representa dentro da tipicidade do Curso de Letras - regime concentrado.

Aparentemente contraditório, mas compreensível através do estudo da literatura, está o fato de os sujeitos estudados, por estarem se qualificando como professores de LE, justificarem a necessidade de enfatizar a gramática em seu curso, até mesmo privilegiando-a com relação ao desenvolvimento da oralidade .

Com relação ao material extraclasse, o resultado apresentado é que os aprendizes o consideram como segundo colocado com relação à utilidade que representa para o seu aprendizado, ao fornecer mais insumos, exigir pesquisa e revisar conteúdos. Quando expõem os pontos negativos desse material, percebe-se que sentiram a necessidade de 'andamento' (apoiar conhecimento novo em conhecimento prévio) e a dificuldade que têm os aprendizes em lidar com professor não-autoritário, que busque o caminho da autonomia.

5.4 Recomendações

Na opinião dos aprendizes, algumas características pessoais podem facilitar ou inibir o aprendizado de línguas. Eles se referem a seus sentimentos, maneira preferida de aprender, personalidade, etc, a estas crenças estão refletidas na sua abordagem ao aprendizado de língua, isto é, os tipos de estratégias que usam, os critérios utilizados para avaliar a eficácia das atividades de aprendizado a onde concentrar o use dessas estratégias.

Presumindo que os sujeitos estudados são aprendizes típicos, na situação de ensino do Curso de Letras concentrado, da UCPel, acredita-se que, embora eles não explicitem, por vezes, suas crenças ou elas não sejam facilmente reconhecíveis, devam ser pesquisadas. Assim, recomenda-se que os professores tentem descobrir quais são as crenças de seus alunos e como elas podem influenciar sua abordagem ao aprendizado de língua. Também é muito importante que sejam dadas oportunidades aos alunos para que eles avaliem seu processo de aprendizado, de modo que possam conscientizar-se de suas próprias crenças e de como essas crenças podem influenciar aquilo que fazem para aprender.

Recomenda-se também que as atividades extraclasse continuem a ser oferecidas aos aprendizes, enfocando, integradamente as quatro habilidades a que os professores de LE encoragem os aprendizes na prática de estratégias úteis, de modo que possam utilizá-las em situações de aprendizado dentro e fora da sala de aula.

Alguns alunos rejeitam a trilha da autonomia no aprendizado por não estarem cientes de suas vantagens. É preciso, pois, que ao aprendiz sejam mostradas suas imediatas aplicações práticas, isto é, que ele seja levado a perceber que esse envolvimento em sua aprendizagem, sua responsabilidade por ela, otimizará seu investimento em tempo e esforço. Isso provavelmente fará com que

sua auto-estima a motivação aumentem e a qualidade do aprendizado acelerará seu progresso.

Finalmente, mas não menos importante, sugere-se a criação de um centro de estudos autônomos, auto-acessável, onde o aprendiz possa usar uma série de recursos, tais como computador, gravador, vídeo, TV a cabo, textos, revistas, jornais, dicionários, enciclopédias, livros, 'folders', fichas, etc, na medida de seu interesse, estimulado pelo professor que o ajuda a selecionar material adequado.

Essa é uma maneira de colocar mais insumos à disposição do aprendiz, em uma tentativa de fazer bom use do tempo que decorre entre os encontros da disciplina a de compensar a baixa carga horária da língua estrangeira no Curso de Letras- regime concentrado - da UCPel, visando minimizar seus efeitos na competência do aprendiz.

Implementar essa idéia requer tempo a fundos, uma vez que é necessário adquirir algum equipamento a que os professores precisam de tempo para preparar material adequado a para organizar-se de modo a pô-la em prática efetivamente. Essa despesa pode ser, contudo, facilmente justificada, uma vez que conduz ao use produtivo de um valioso recurso.

O aumento no conhecimento, o use de estratégias mais eficientes, uma maior variedade de recursos a um contato maior com a língua, detonará, por sua vez, mais autonomia.

6 BIBLIOGRAFIA

ALLWRIGHT, D , BAILEY, K.M. Focus on the Language Classroom-An introduction to classroom research for language teachers. Glasgow: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de . Dimensões Comunicativas no Ensino de Lín Línguas Campinas- Pontes, 1993.

AUSUBEL, D. P. , **NOVAK, J., HANESIAN, H.** Educational Psychology. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1978.

BROWN, H.D. "TESOL at Twenty-Five: What are the issues? " in speech delivered at the 25th Annual TESOL Convention, San Francisco, March 1990.

_____. Principles of language learning and teaching. New Jersey: Prentice Hall, 1993.

COTTERALL, S. "Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs" in System, vol. 23, 195-205. Great Britain: Pergamon Press, 1995.

CRABBE, D. "Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility " in System, vol. 21 n ° 4, 441-452. Great Britain: Pergamon Press, 1993.

DICKINSON, L. Self-instruction in Language Learning. Great Britain: Cambridge University Press, 1987.

_____ "Learner autonomy: what, why and how? " in Autonomy in Language Learning. LEFFA, V.J. (Ed.) Porto Alegre. Editora da Universidade/ UFRGS, 1994.

_____. "Autonomy and Motivation . A Literature Review " in System, vol. 23, n ° 2, 165-174. Great Britain: Pergamon Press, 1995.

ELLIS, N. "Implicit and Explicit Learning of Languages- An Overview " in Implicit and Explicit Learning of Languages . Ellis, N. (ed.). 1-31. U.S.A... Academic Press, 1994.

ELLIS, R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1995.

_____ "Learning to Communicate in the Classroom- A Study of Two Language Learners `Requests "in Studies in Second Language Acquisition vol. 14, 1-23. U.S.A.- 1994.

FAINHOLC, B. " La Interatividad en la Educación a Distancia " in Revista Brasileira de Educação a Distância, Ano li, n° 8 jan/fev., 43-47. Rio: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1995.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz a Terra, 1978.

HOLEC, H. " Autonomie et apprentissage des langues étrangères" in Autonomie et Enseignement/ Apprentissage des Langues Étrangères. 3134/115-116. Paris: Didier, 1989.

JOHNSON, K. Understanding Communication in Second Language Classrooms. U.S.A.: Cambridge University Press, 1995.

KRASHEN, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press, 1982.

LEKI, I. Understanding ESL Writers: A Guide for Teachers. Portsmouth: Heinemann, 1992.

LONG, M.H. "The least a second language acquisition theory needs to explain" in Readings on Second Language Acquisition. (Ed.) Brown, H. D. a Gonzo, S. 470-488. New Jersey: Prentice Hall, 1995.

MCLAUGHLIN, B. "Conscious versus unconscious learning" in TESOL QUARTERLY 24,617-633, 1990.

NUNAN, D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Great Britain: Cambridge University Press, 1993.

NUNAN, D , LAMB, C. The Self-Directed Teacher- Managing the learning process. U.S.A.Cambridge University Press, 1996.

PARADIS, M. "Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism "in Implicit and Explicit Language Learning. Ellis, N. (Ed.), 32-52. U.S.A: Academic Press, 1994.

PRABHU, N.S. Second Language Pedagogy. Great Britain: Oxford University Press, 1987.

_____. "Language Education: Equipping or Enabling? " in Language Education in Human Resource Development. B. K. Das (Ed.).1-14. Singapore: RELC, 1987.

_____. "There's no Best Method. Why? " in TESOL QUARTERLY, vol.24, n 12, 161-176. 1990.

_____ "The Mathetic Function of English as a World Language " to appear in Journal of English and Foreign Languages, 13& 14 (Special Issue on Pedagogical Linguistics) , Hyderabad: CIEFL.

RICHARDS, J.C. a LOCKHART, C. Reflective Teaching in Second Language Classrooms. U.S.A.- Cambridge University Press, 1995.

RICHARDS, J.C. . The Context of Language Teaching. U.S.A.- Cambridge University Press, 1986

SANTOS, A.M. "Educação a distância "in Tecnologia Educacional, vol. 24 jan/fev., 25-30, 1996

SCHUMANN, J. "Second language acquisition: the pidgnization hypothesis " in Readings on Second language Acquisition. (Ed.) Brown, H. D e Gonzo, S.T. 262-280. N.Jersey: Prentice Hall Regents, 1995.

SHARWOOD SMITH, M. Second Language Learnin4: Theoretical Foundations. New York: Longman, 1994.

SKEHAN, P. Individual Differences in Second Lanauaae Learning. Great Britain: Edward Arnold, 1989.

STERN, H.H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford:Oxford University Press, 1983

TARONE, E , YULE, G. Focus on the Language Learner. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.

VAN EK, J. A. a ALEXANDER, L.G. The Threshold Level for Modern Lanauage Larning in Schools. U.S.A: Longman, 1983.

VICTORI, M, LOCKHART, W. "Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning " in System, vol. 23, 223-234. Great Britain: Pergamon Press, 1995.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. Cole, M., Steiner, V., Scriber, S., Souberman, F. (Org.). S.Paulo: Martins Fontes, 1991 (4 a ed. bras.)

WENDEN, A. "Helping language learners think about their learning "in ELTJournal, vol. 40, 3-12, January. U.S.A- Oxford University Press, 1986.

WENDEN, A , RUBIN, J. Learner strategies in language learning. Great Britain: Prentice Hall, 1987.

WIDDOWSON, H.G. Teaching language as communication. Great Britain-.Oxford University Press, 1978 .

ZOBL, H. "Converging Evidence for the `Acquisition-Learning Distinction "in Applied Linguistics, vol. 16 n° 1, 35-56. U.S.A: Oxford University Press, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1**FICHA SÓCIO-ECONÔMICA DO ALUNO**

1. Nome:

2. Data de nascimento:

3. Local de nascimento:

4. Residência:

5. Qual a distância de sua casa até o local das aulas ?

- algumas poucas quadras
- cerca de um quilômetro
- vários quilômetros

6. Como você vai para a aula ?

- a pé
- de condução própria ou familiar
- outro meio. Qual ?

7. Você tem filhos ?

Sim um dois três ou mais Não

8. Se você respondeu afirmativamente à pergunta anterior, marque se ele/eles tem/têm

- menos de cinco anos
- de cinco a dez anos
- de onze a quinze anos
- mais de vinte a dois anos

9. Você diria que sua renda familiar é

- A (mais de 50 salários mínimos)

- B (mais de 30 salários mínimos)
- C (mais de 10 salários mínimos)
- D (mais de 5 salários mínimos)
- E (mais de 2 salários mínimos)

10. O que você faz profissionalmente ?

11. Antes de começar o Curso de Letras, você fez

- primeiro a segundo graus em escola pública
- primeiro a segundo graus em escola particular
- primeiro grau em escola pública a segundo em escola particular
- primeiro grau em escola particular a segundo em escola pública
- supletivo de primeiro grau
- supletivo de segundo grau
- outro. Qual ?

12. Antes de começar o Curso de Letras, você já havia estudado Inglês ?

- Sim. Onde ?
- Não

Quanto tempo ?

13. Por que você decidiu entrar para a Universidade /

14. Por que você decidiu fazer o Curso de Letras ?

15. Por que você escolheu Inglês a não Espanhol como língua estrangeira ?

16. Você fala outra língua além do Português ?

- Sim. Qual ?
- Não

17. Alguém em sua família fala outra língua, além do Português ?

- Sim. Quem ?
- Não

Qual ?

18. Além da sala de aula, que outros (s) contato(s) você mantém com Inglês ?

- conversa em Inglês
- revistas
- outro Qual ?
- filmes no cinema
- jornais
- TV a cabo
- livros

ANEXO 2

ENTREVISTA ESCRITA INDIVIDUAL

1. Por que você quer saber Inglês ?
2. O que é, para você, saber Inglês ?
3. Você está quase no meio de seu curso. Acha que pode aprender Inglês bem até o final ? Justifique sua resposta.
4. Quem é um bom aprendiz ? Como você define um aluno bem sucedido ?
5. Você acha importante falar Inglês como um nativo ?
6. Você acha que não se deve falar Inglês até que se saiba falar bem? Por quê?
7. Você acha que aprender Inglês é igual a aprender outras disciplinas, como Morfologia ou Teoria da Literatura ? Por quê ?
8. Você acha que Inglês é uma língua muito difícil ? Por quê ?
9. É importante que você, como estudante de Inglês, tenha uma atitude positiva sobre a cultura dos povos de Língua Inglesa, para falar bem a língua ?
10. Entre as quatro habilidades (compreender, falar, ler e escrever) qual a mais importante ? Qual a mais difícil ?
11. Em sua opinião, quais as áreas que deveriam ser mais trabalhadas para melhorar seu Inglês com maior rapidez: o 'listening' e a produção oral, a gramática, a leitura ou a compreensão de textos ? Por quê ?
12. Como você faz para lembrar palavras e estruturas novas?
13. Você acha importante aprender gramática ? Por quê?
14. Que materiais usados no Curso mais ajudam a sua aprendizagem ?
15. Qual sua atividade preferida na sala de aula de Inglês ? Por quê? E de qual você não gosta ? Justifique.

16. Você trabalhou um semestre com material extraclases. Quais os pontos positivos a negativos desse material ?
17. Quais os principais fatores externos e/ou pessoais que tumultuaram ou interromperam o andamento do seu trabalho ?
18. Você trabalhou sozinho ou em grupo ? Quais as vantagens de ter escolhido fazer o trabalho dessa forma ? Se trabalhou em grupo, qual o critério de formação do grupo?
19. Você consultou outros, gramáticas, dicionários para realizar o trabalho ? Usou o conhecimento de outra pessoa ?
20. Revisando seu trabalho no semestre, o que você faria diferente ?

ANEXO 3

ENTREVISTA ORAL

1. O que é, para você, saber Inglês ?
2. Você está quase no meio de seu curso. Acha que pode aprender Inglês bem até o final ? Por quê ?
3. Quais as aptidões que tomam o indivíduo um bom aprendiz ? Como você define um aluno bem sucedido ?
4. Você acha importante falar Inglês como um nativo ? Por quê ?
5. Você acha que aprender Inglês é igual a aprender outras disciplinas, como Morfologia ou Teoria da Literatura ? Por quê ?
6. Você acha que Inglês é uma língua muito difícil ? Justifique .
7. Na aprendizagem de uma língua estrangeira, o que é mais importante, o vocabulário ou a sintaxe ? Justifique.
8. Como você acha que poderia aprender Inglês com maior rapidez e eficiência? 9. Você acha que o professor de Língua Inglesa deve dar regras gramaticais para vocês? Justifique.
10. Você acha que o professor deve corrigir seu erro na hora em que você fala ? Justifique.
11. Você acha que o professor deve corrigir seu erro na hora em que você escreve? Justifique.
12. Que materiais usados no Curso mais ajudam a aprendizagem ? Por quê ?
13. Você acha que seria melhor aprender Inglês em curso regular do que no Curso concentrado ? Justifique.

14. Você trabalhou um semestre com material extraclases. Quais os pontos positivos a negativos desse material ?
15. Você sente que aprendeu fazendo as tarefas ? Por quê ?
16. Quando trabalhou nas atividades dos pacotes, você sentiu-se autônomo na aprendizagem ? O que significa isto
17. Se esse trabalho fosse continuar em 199542, o que você gostaria que mudasse ? E o que gostaria que continuasse ?
18. Revisando seu trabalho no semestre, o que você faria diferente ?

ANEXO 4**'CHECKLIST'**

1. Dados de identificação
2.
 - conjunto de atividades #
 - conteúdo
 - data de recebimento
 - data de entrega
 - número de alunos
 - número de horas de atividade

2. As atividades foram desenvolvidas

- parcialmente integralmente
- Por quê ?
- não houve tempo suficiente
- houve dificuldade com relação ao conteúdo
- houve fatores externos que tumultuaram ou interromperam o andamento do trabalho
- outro motivo. Qual ?

3. O tempo proposto para as atividades foi adequado

- não sim
- Porquê ?
- faltou tempo sobrou tempo

4. Você realizou os exercícios

- a) sozinho em dupla em grupo
- b) na Universidade em sua casa em casa de colega
- c) trabalhando meia hora por dia, como recomendado
 em duas ou três etapas
 todos, de uma única vez
- d) com prazer com desprazer com indiferença

Após realizar os exercícios, você se sentiu

- mais motivado para aprender Inglês
 frustrado

ANEXO 5**TESTE**

A. Marque verdadeiro ou falso, conforme o que vai ouvir (8 x 1.25)

1. O autor sugere que é melhor comer rápido nos restaurantes americanos ()
2. Conclui-se que não há serviço de garçons neste tipo de restaurante ()
3. O autor afirma que este tipo de restaurante não serve café da manhã ()
4. Deduz-se que o tempo de espera pela comida, neste tipo de restaurante, é maior que nos restaurantes convencionais, uma vez que não há serviço de garçons()
5. O autor explica que a comida vem em embalagens plásticas ou de papel, o que torna mais fácil carregá-la para o carro ()
6. O autor afirma que todos os restaurantes nos Estados Unidos servem café da manhã baratos ()
7. A alguns restaurantes não se tem acesso de carro ()
8. Alguns restaurantes rápidos se especializam em pizza ()

B. Leia o texto a marque se as afirmações abaixo são verdadeiras ou falsas. (8 x 1.25)

The Mall of America in Bloomington, Minnesota is a shopping mall of superlatives. It is the biggest in the world, covering 32 hectares; it is the most varied,

with more than 400 different stores, and many young people say it is the most exciting shopping place in America.

It includes a three-hectare indoor amusement park.

The stores are in four sections: East Broadway, with modern decor and oriented towards young people; South Avenue, elegant and modish; West Market, which resembles a European train station, and North Garden, decorated with green plants and flowers. And there are four levels. Each level has almost two kilometers around. The Mall of America is a great place for interesting walks!

Opened in 1992, the mall is not only a paradise for shoppers, but also a tourist attraction. Over 500 tour organizers in different states offer tourist excursions by bus and there are plans to open hotels with 1,000 rooms at the mall. Maybe a vacation at a shopping mall will be the ultimate tourist adventure for today's consumers.

1. Há quatro grandes lojas no Mall of America ()
2. Se você é um adolescente, encontrará coisas que the interessem na South Avenue ()
3. O Mall of America é um prédio térreo ()
4. O autor sugere que, se você não gosta de caminhar, não apreciará uma visita ao Mall of America ()
5. Pode-se concluir que, no futuro, poder-se-á passar um período de férias no Mall of America ()
6. Deduz-se que o autor tem por objetivo fazer propaganda para lotar rapidamente os hotéis do Mall of America ()
7. O Mall of America recebe 500 excursões por mês
8. O Mall of America atende a todo tipo de consumidor - desde os mais exigentes até os mais casuais.

8. O Mall of America atende a todo tipo de consumidor - desde os mais exigentes até os mais casuais.

C. Coloque as orações em ordem, de modo a formar um texto lógico.- (10 x 1.0)

Bill had a terrible experience on Saturday (1)

He looked in the trunk for the spare tire, but it was flat, too ()

Bill arrived in San Carlos at midnight ()

The guy there drove him back to his car and fixed the tire ()

It was a beautiful day, everybody decided to go out to enjoy the good weather and he got a flat tire on the freeway ()

So he walked for about three kilometers to a gas station ()

Then he got in the car again and drove off because he intended to get to San Carlos before dark ()

Bill tried to start the engine, but nothing happened ()

But half an hour later, the car broke down. This time it was the engine ()

Next, he stood by his car for thirty minutes, but no one stopped ()

Then, someone stopped and helped him. He was a mechanic and he fixed the engine ()

D. Olhe a seqüência dos quadrinhos a conte a história.

ANEXO 6

ATIVIDADES EXTRACLASSE

GRUPO A - ÊNFASE NA LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

GRUPO B - ÊNFASE NA GRAMÁTICA

GRUPO C - ÊNFASE NA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL