

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Mestrado

JAQUELINE RODRIGUES DO NASCIMENTO

**INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA APLICADA
DE APRENDIZES DE LE (INGLÊS)**

Brasília-DF

2009

JAQUELINE RODRIGUES DO NASCIMENTO

**INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA APLICADA
DE APRENDIZES DE LE (INGLÊS)**

Dissertação apresentada à Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientador: Professor Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho

Brasília-DF

2009

- N Nascimento, Jaqueline Rodrigues do.
Indícios de desenvolvimento de Competência Aplicada de aprendizes de LE (inglês) / Jaqueline Rodrigues do Nascimento. – Brasília, 2009.
159 f. : il.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2009.
Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho
- 1- Linguística Aplicada 2 - Competências de Aprender 3 - Competência Aplicada 4 - Formação de Aluno 5- Autonomia 6- Estratégias e Estilos de Aprendizagem. I – Almeida Filho, José Carlos Paes de. II – Título.

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho Orientador
UnB – Universidade de Brasília

Professor Doutor José Carlos Chaves da Cunha Examinador externo
UFPA – Universidade Federal do Pará

Professor Doutor Augusto César Luitgards Moura Filho Examinador interno
UnB – Universidade de Brasília

Professora Doutora Mariney Pereira Conceição Suplente
UnB – Universidade de Brasília

À forma de amor, sublime como o compreendo e que realmente há: meus pais,

Marise e Pedro.

Ao meu pai, que mesmo sem ter intenção de ser tudo, foi muito mais. Muitas saudades!

“(...) Desejar o saber é uma primeira etapa, mas saber desejar é refinada atitude. Entre um e outro vai a distância do canibal ao gourmet. (...)”

Afonso Romano de Sant’Anna

RESUMO

Esta pesquisa é parte de um projeto maior intitulado Pró-Formação, que envolve a análise das competências de professores e aprendizes de línguas, sendo cada uma delas submetida a estudo minucioso feito por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Esta dissertação discute, essencialmente, como se desenvolve a Competência Aplicada em aprendizes de línguas a partir da explicitação a esse público de particularidades referentes a maneiras de aprender visando a contribuir para a formação de aluno, de modo a crescente e desejavelmente alcançar um processo mais autônomo. O estudo qualitativo na modalidade de pesquisa-ação, tanto no suporte metodológico quanto na coleta de registros e análise de dados, foi realizado em uma situação interventiva na forma de minicurso desenvolvido com adolescentes aprendizes de língua estrangeira em uma escola de idiomas em Brasília-DF. O curso, chamado *Eukurto Aprender*, abordou, em linguagem própria, teoria de aprendizagem relevante por meio de atividades dinâmicas, propiciando uma discussão e quiçá uma consciência sobre o papel desses aprendizes. Com base na articulação de novos conhecimentos ao realçar a importância de um processo mais consciente, sobretudo, o autoconhecimento por parte do aprendiz, foram constatadas algumas mudanças positivas nos dizeres e fazeres desses participantes, com indícios de desenvolvimento de sua Competência Aplicada. Pretendo, ao apresentar os resultados, fornecer subsídios para novas perspectivas na agenda da Linguística Aplicada, com maior foco na compreensão dos esforços dos aprendizes permeada por um processo que chamo de *academização* do aprendiz, tornando-o desejavelmente mais consciente do seu papel, potencializando seus esforços e os dos professores em busca da autonomia no ensino/aprendizagem e para melhor cumprimento da aquisição de uma nova língua.

Palavras-chave: Competências de Aprender, Competência Aplicada, Formação de Aluno, Autonomia, Estratégias e Estilos de Aprendizagem.

ABSTRACT

This research is part of a larger project entitled *Pró-Formação*, which involves the analysis of language teachers' and learners' competences, being each one submitted to meticulous study carried out by researchers of the Program of Post Graduation (Master's degree) in Applied Linguistics of the University of Brasília. This dissertation essentially discusses how language learners' Applied Competence is developed. The starting point is the manifestation to this public of particularities referred to ways of learning, aiming at contributing to student's development, so as to reach a more autonomous process increasingly and favorably. It is a qualitative investigation classified as action-research, both in the methodological support, and in the collection of registers and data analysis. An intervention in the form of a minicourse directed to teenage foreign language learners took place in a language school in Brasília-DF. The course, called *Eukurto Aprender* (a pun made out of the social networking site named Orkut sponsored by Google, understood in English somewhat as "*I like to learn*"), approached relevant learning theories to/with the participants, being these topics discussed in comprehensible language and through dynamic activities, promoting a discussion about the role of those learners. Based on the articulation of new knowledge upon enhancing the importance of a more conscious process, mostly learner's self knowledge, some positive changes have been observed in those participants' reports and actions, with evidences of development of their Applied Competence. As I present the results, I intend to offer contributions of new perspectives to the agenda of Applied Linguistics, with a larger focus on understanding learner's efforts within a process that I name "learner's *academization*," which aims to help the students to become more conscious of their role, strengthening the teacher's and their efforts in pursuit of autonomy in the teaching/learning process.

Key words: Learning Competences, Applied Competence, Learner Development, Autonomy, Learning Strategies, Learning Styles.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

OGEL – Operação Global de Ensino de Línguas

UFPA – Universidade Federal do Pará

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 O conceito de Abordagem e a OGEL	19
1.2 As Competências de Professores e Aprendizes de Língua (s).....	21
1.2.1 Competência Implícita ou Competência Espontânea	22
1.2.2 Competência Linguístico-Comunicativa	22
1.2.3 Competência Teórica	23
1.2.4 Competência Aplicada	24
1.2.4.1 Competência Aplicada do Aprendiz	25
1.2.5 Competência Profissional e Competência Acadêmica	26
1.3 Motivação	27
1.4 Estilos de Aprendizagem	33
1.5 Estratégias de Aprendizagem	37
1.6 O “Bom Aprendiz” de Línguas	47
1.7 Desestrangeirização da língua	50
1.8 Autonomia	51
1.9 Reflexão	58
1.10 Súmula do capítulo	59
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	61
2.1 A natureza da pesquisa	61
2.2 Pesquisa-ação	63
2.3 Contexto da pesquisa	66
2.4 Ética na pesquisa	66
2.5 Os participantes da pesquisa	67
2.6 Níveis de proficiência	68
2.7 Coleta de registros	73
2.7.1 Minicurso “Eukurto Aprender”	74
2.7.1.1 Página eletrônica do projeto “Eukurto Aprender”	76
2.7.2 Observações de aulas	78
2.7.3 Entrevista semiestruturada em grupo	78

2.7.4	Uso de gravações	79
2.7.5	Notas de campo	79
2.7.6	Fotografias	80
2.7.7	Documentos produzidos pelos participantes	81
2.8	Transcrição das gravações das aulas e entrevista	81
2.9	Procedimentos gerais de análise de registros	82
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE REGISTROS E DISCUSSÃO DE DADOS		83
3.1	Descrição das atividades do curso Eukurto Aprender	83
3.2	Abordagem de aprender	88
3.3	Autopercepção dos aprendizes: estilos, estratégias e motivação	89
3.4	Gramática X Comunicação	98
3.5	As “leis” de aprendizagem e as ressignificações da autopercepção	102
3.6	Súmula do capítulo	
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO		107
4.1	Retomada da pergunta de pesquisa	107
4.2	Implicações do estudo	109
4.3	Limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras.....	110
4.4	Considerações por ora	112
REFERÊNCIAS		114
ANEXOS		127
1	Página Eletrônica - Eukurto Aprender	128
2	Crachá	129
3	“Acho que me pareço com...”	130
4	Gravura	131
5	Inventário de Estilos de Aprendizagem	132
6	“Boto fé X Fala sério”	133
7	Desestrangeirização da língua (<i>Pronunciation Rap</i>)	134
8	“Estou em Brasília. Logo, sou deputado.”	135
9	(Res) significação dos desenhos	136
10	Recomendações para melhor aprender línguas	137

11 Ficha de inscrição	138
12 <i>Banner</i>	139
13 Filipeta	140
14 Cartazes	141
15 Autorizações	147
15 Autorizações	148
16 Lâminas	149
17 Documentos produzidos pelos participantes	152

INTRODUÇÃO

“(...) é com o fim de assegurar a estabilidade que eles efetuam, por meios científicos, a revolução última pessoal, verdadeiramente revolucionária.”

(Huxley, 1946, p. 3)

Contava nove anos de idade quando tive meus primeiros contatos com a língua inglesa na 3ª série em escola regular da rede privada. Não tenho muitas recordações dos primeiros anos, mas me lembro de que a aprendizagem da língua inglesa era algo um tanto estrangeiro, desafiador, e por esta razão, dava-me muito gosto, instigava-me a desvendar aquele mistério aprazível. A aprendizagem no colégio tinha sempre sido baseada em estruturas formais da língua, com algumas experiências de reprodução de diálogos do livro didático na forma de apresentação de esquetes e com algum foco na pronúncia por parte das professoras que tive ao longo dos anos.

Por puro diletantismo, eu aproveitava todo e qualquer material em/sobre língua inglesa para praticar e aprender mais a respeito do idioma. Ouvia e logo aprendia a cantarolar músicas na língua-alvo, provenientes de materiais didáticos, as quais tinham intenção de consolidar dadas amostras lexicais e, posteriormente, de caráter sintático. Eu também envolvia minha irmã e minhas amigas nessa brincadeira de cantar músicas em inglês, fazendo duetos ou imitando uma banda, “tropeça [ndo] nos astros desastrada”¹.

Posso dizer mais claramente sobre os anos subsequentes, especialmente a partir dos 14 anos quando estava na 8ª série de outro colégio conceituado também da rede privada em minha cidade e já tinha consolidado extrema simpatia pela língua estrangeira. Nessa época eu continuava a aliar a aprendizagem de inglês a atividades de entretenimento que eu estimava, tais como ouvir música e assistir a filmes, sem saber exatamente a dimensão de tudo aquilo.

¹ Verso da canção “Livros”, de Caetano Veloso (1997). O verso original é de Orestes Barbosa (1937) em “Chão de Estrelas”, encontrado em <http://cifrantiga3.blogspot.com/2006/04/cho-de-estrelas.html>.

Traduzir letras de canções; consultar o dicionário monolíngue e me deparar com muitas palavras mais, a ponto de começar a ler o dicionário; ouvir música e transcrever-lhe a letra, mesmo tendo-a ao alcance da vista e da mão, mas sem olhá-la; assistir a filmes com ou sem legendas em inglês e parar a reprodução para fazer anotações de novas palavras e expressões e de como pronunciá-las, mesmo não conhecendo ainda o inventário de sons da língua inglesa; imitar uma cena ou outra de algum filme tentando conferir a devida entonação; e descobrir novas palavras e sua escrita por meio do contexto das letras de músicas e da compreensão oral de filmes mediante a análise de particularidades dos sons da nova língua estavam entre alguns dos meus exercícios rotineiros desprendidos de exigências externas. Entrementes, eu comecei a compreender que aquelas práticas eram “como a radiação de um corpo negro apontando para a expansão do universo” e que, assim, fazia os primeiros ensaios de um “lançar mundos no mundo” (Veloso, 1997).

Foi quando minha professora no segundo colégio me sugeriu estudar em sua escola de idiomas na cidade. Ela explicou que eu tinha um ótimo desempenho na língua inglesa e que precisava apenas aperfeiçoar certas nuances ampliando as estruturas gramaticais, o vocabulário e a comunicação oral. Assim, perfiz o curso desde o nível intermediário ao pós-intermediário (*upper intermediate*) durante 2 anos e meio e prossegui com minhas maneiras de aprender concomitantemente.

Resumir toda essa construção de conhecimento em poucos parágrafos pode parecer injusto com minha história de aquisição de uma nova língua. Como brevemente descrita, foi rica, e essencialmente autônoma, com colaborações valiosas das interações advindas de colegas e professores ao longo do trajeto, sobretudo na escola de idiomas. Todavia, essa construção não cessou quando da conclusão do curso. Veio, em seguida, a graduação em Letras (inglês) em que tive contato com colegas que desenvolveram seus conhecimentos sobre/na língua inglesa de maneiras diferenciadas e isso me estimulou a saber mais sobre os processos de aprendizagem e aquisição – até então, uma “estrada que vai do nada ao nada” (Veloso, 1997). Na graduação, passei a entender que esses processos estavam atrelados ao de ensino e, mais uma vez, estava posto à minha frente um desafio.

O que as pessoas fazem para aprender uma língua estrangeira? Por que algumas pessoas apresentam certas dificuldades nessa caminhada enquanto outras não? Por que algumas pessoas não gostam de aprender idiomas, mas o fazem por algum compromisso

externo que não o da autossatisfação? Motivada por essas questões que intermediavam minhas visões do percurso de aquisição – agora conjugado com o de ensino –, passando a um saber corporificado, informado, decidi que queria prosseguir com meus estudos na grande área de Linguística Aplicada sobre a autonomia do aprendiz de línguas.

Essa curiosidade epistemológica - um misto de diletantismo, indagações, leituras, esforços, troca de ideias e experiências, construções, desconstruções e reconstruções - resulta no presente trabalho. Apoiando-me em Almeida Filho (1999, p. 9), ao dizer que “dentro da Linguística Aplicada temos como desejável a explicitação pelos professores de sua abordagem de ensinar”, julgo que a pesquisa aqui descrita se faz igualmente relevante na vertente do aprendiz em formação, suscitando, assim, questionamentos e discussões amplas acerca da organização do fluxo de aprendizagem, que perpassa um autoconhecimento, por tocar o campo reflexivo da prática discente. Nessa direção, agregando em sua prática ações conscientes profícuas, os aprendizes podem desenvolver um processo mais distante do caráter espontâneo, desinformado, e aproximar-se de um saber mais apurado, culminando em um caminho autônomo consoante consubstanciado em um processo de aprender a aprender.

Com base na relação teoria-prática, ou melhor dizendo, na articulação entre o fazer, o saber, e o saber fazer, esta pesquisa submete a exame a possibilidade de dimensionamento da autonomia na aprendizagem de línguas por meio do desvelamento de partes constitutivas da Competência Aplicada, de modo a envolver os participantes e a quem o estudo se estender no (re)conhecimento desta importante peculiaridade no grande processo de ensinar e aprender.

A pesquisa aqui descrita é parte de um projeto maior coordenado pelo Professor Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho da Universidade de Brasília. O projeto, iniciado em 2006, intitula-se Pró-Formação² e seu foco se situa na delimitação do conjunto de conceitos e relações entre as competências de ensinar e aprender língua(s). Foram produzidos diversos trabalhos até o presente momento irradiados da Análise de Abordagem e Competências de Professores (Alvarenga, 1999a, 1999b; Bandeira, 2003; Basso, 2001; Costa, 2005; Falcomer, 2009; Kondo Klaus, 2005; Malta, 2009; Moura, 2005; Sant’Ana, 2005; Saraiva dos Santos, 2005; Targino, 2007; Teixeira da Silva, 2000). A análise de Competências de Aprendizes é a parte mais recente do projeto Pró-Formação, feita por cinco pesquisadores,

² O projeto encontra-se na íntegra em http://www.pgla.org.br/pdf/projeto_almeida_filho.pdf.

mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Três trabalhos já foram concluídos (Paula, 2008; Cunha, 2008; Ribeiro, 2009) e uma está em andamento (Scabello).

Esta dissertação apresenta os resultados da análise de Competência Aplicada de aprendizes de língua inglesa como LE. Foi realizado um minicurso para aprendizes de línguas em fase infanto-juvenil (adolescentes). Durante o curso, os participantes tiveram oportunidade de interagir com seus objetivos, suas crenças, valores e conjecturas (Barcelos, 1995, 2006), estilos de aprendizagem (Reid, 1995), estratégias de aprendizagem (Rubin, 1975; Mayer, 1988; Cohen, 1990; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990) bem como suas competências.

O arcabouço teórico referente às competências está consubstanciado em um modelo elaborado por Almeida Filho (1993, 1999), estabelecidas em Linguístico-Comunicativa, Implícita, Teórica, Aplicada e Profissional - capacidades específicas de ação alicerçadas em teoria informada ou de natureza espontânea (no caso da Competência Implícita, por exemplo, mas crescente e desejavelmente evidenciada). Esta divisão de competências remete à vertente do professor, mas o trabalho se volta para a formação de aluno, tendo como suporte teórico as mesmas competências, revisadas, algumas delas renomeadas³, e moldadas para análise de como os participantes podem se conhecer como aprendizes e avançar na sua interlíngua (Selinker, 1972).

As competências são abalizadas por três componentes essenciais (base de conhecimentos, capacidade de atuação e atitudes) e um estudo sucinto desses constituintes – por intermédio da detecção do que o aprendiz faz como tal, seguido da (tentativa de) explicitação por ele mesmo do significado de seu percurso associada a uma teoria relevante, culminando desejavelmente em ação renovada - é o que Almeida Filho (1999) chama de Análise de Competências. O que se busca na pesquisa realizada pelo grupo da UnB é um caminho autossustentado por parte desse aprendiz, que se envolve em um saber-fazer mais desembaraçado, em prol de maior discernimento na tomada de decisões. Para atingir esse objetivo, é necessário confrontar teoria de aprendizagem relevante com o reflexo do aprendiz

³ Entendendo que não é o termo adequado para descrever uma projeção desejável na formação de aluno, a Competência Profissional do professor passa a ser chamada de Competência Acadêmica do aprendiz, conforme Ribeiro (2009). Paula (2008) chama de Competência Espontânea de Aprender a Competência Implícita.

- que descreve e analisa sua prática e a si mesmo como aprendiz com critérios próprios – com amparo do olhar experiente e confiável de pesquisadores.

Contrariando uma parte da epígrafe desta introdução, o que se espera com a pesquisa não é exatamente uma estabilidade, visto que o processo de ensino/aprendizagem não se dá linearmente, mas está em constante ebulição. Em tempo, a definição de autonomia que segue (tópico 1.8, p. 50 desta dissertação) demonstra o quão complexo, dinâmico e tortuoso o caminho pode ser. Perpassando uma descrição do aprendiz de como ele se tornou o aluno que é, das incongruências entre o seu dizer e o seu fazer, de como emergiu esse fazer, de como ser diferente do que é, ou seja, experienciando uma provável revolução interna de crenças, concepções e tradições, a suposta estabilidade pode ser atingida, entretanto, na descrição de como se pode agir para chegar aonde se quer, a um Admirável Mundo Novo. Este é, contudo, apenas um prelúdio.

No cenário nacional, desde a década passada, tem havido um intenso desenvolvimento de propostas dentro da Linguística Aplicada voltadas ao paradigma de formação de professores reflexivos, no qual questões como abordagem de ensino, a reflexão coletivamente construída, a pesquisa-ação, a cultura de aprender e o ensino comunicativo de línguas são alguns dos traços investigativos que contribuem para a interpretação da atividade do profissional de línguas em formação (prévia ou em serviço) e para a construção de um corpo teórico coerente dentro desse campo de ideias (Allwright & Bailey, 1991; Cavalcanti & Moita Lopes, 1991; Almeida Filho, 1993, 1999, 2004, 2005; Barcelos, 1999; Félix, 1999; Bandeira, 2003; Sant’Ana, 2005; *inter alia*).

Observa-se que muito do que se encontra na literatura especializada da área acerca de competências e abordagens trata da perspectiva do professor, e que a vertente do aluno ainda precisa ser analisada mais detidamente, de modo a crescentemente explicar como ele apreende e interage com suas concepções de aprendizagem/aquisição e suas ações. Esta dissertação se volta para aprendizes de língua inglesa como LE em fase adolescente.

Tenho percebido ao longo da minha vivência de professora de língua inglesa que, nesse estágio, os alunos não apresentam uma noção formal (esclarecida, consciente) de seus objetivos na aprendizagem de línguas e de maneiras de desenvolver essa trajetória de modo a torná-la mais significativa. Em alguns casos ocorre, inclusive, alguma oposição dos

adolescentes, posto que muitos estudam uma língua estrangeira em escolas de idiomas por vontade dos pais.

Nas duas últimas décadas, os conceitos de autonomia e independência na aprendizagem ganharam momentum, tendo a autonomia se tornado uma “febre” no referido contexto (Little, 1991, p. 2). Um dos mais importantes subsidiários do ensino/aprendizagem de línguas orientado por paradigmas comunicacionais (Prabhu, 1990, 1992; Almeida Filho, 1997) tem sido o foco direcionado ao papel do aprendiz (Wenden, 1998).

Essa mudança de paradigma de responsabilidade dos professores para os alunos não é um evento monolítico, mas é o resultado de uma concatenação de mudanças para o currículo com vistas a um trabalho mais centrado no aprendiz. Dentro de uma nova perspectiva, dada uma “capacidade de desprendimento, reflexão crítica, tomada de decisões e ação independente” (Little, 1991, p. 4), espera-se dos aprendizes uma maior responsabilidade no fazer da sua história.

Entretanto, a autonomia do aprendiz não significa redundância do papel do professor, tampouco abdicação de seu gerenciamento sobre o que se passa na sala de aula, mas representa um processo dinâmico perene e aberto às intervenções educacionais (Candy, 1991). Além disso, o que permeia este estudo é o pressuposto de que para auxiliar os aprendizes a assumir um controle maior sobre seu processo, é importante ajudá-los a se tornar mais conscientes desse percurso e a identificar as estratégias que eles já usam ou poderiam potencialmente usar (Holmes & Ramos, 1991). É conveniente frisar que os aprendizes diferem uns dos outros em termos de hábitos de estudo, interesses, necessidades, motivação, e desenvolvem graus variados de independência na jornada de aprendizagem (Tumposky, 1982).

Dentro dessa perspectiva situa-se a validade do presente estudo, que destaca evidências de desenvolvimento da Competência Aplicada do aprendiz após um trabalho sistematizado de conscientização de teoria relevante a respeito do processo de aprendizagem de línguas com um grupo de adolescentes. Este estudo igualmente analisa algumas nuances que permeiam esse processo, a partir do pressuposto de que as abordagens moldam a postura dos aprendizes, e de que essa postura caracteriza seu sistema de competências.

O objetivo desta pesquisa é, portanto, analisar como a Competência Aplicada de aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira se desenvolve, após a identificação e descrição de seus elementos constitutivos, de modo a produzir resultados desejados para o avanço na nova língua e na conscientização do papel de aprendiz.

Para alcançar o objetivo estipulado, a pergunta de pesquisa ficou estabelecida em: *Quais são e como se manifestam os indícios de transição de uma Competência Espontânea para uma Competência Aplicada nova no aprendiz de língua(s)?*

Este trabalho, de cunho qualitativo, realizou-se por meio de uma pesquisa-ação sobre um processo de conscientização do papel do aprendiz e de maneiras de aprender línguas, com expectativas de se chegar a um caminho mais reflexivo e, em última instância, mais autônomo. Mediante a oferta de um curso que versou essencialmente sobre maneiras de aprender línguas, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de registros de pesquisa: oferta de um minicurso, gravação em áudio e vídeo, observações de aulas, fotografias, documentos, notas de campo, entrevista semiestruturada. Essas fontes de evidência diversificadas foram utilizadas com o objetivo de aumentar a qualidade do estudo, tornando-o, portanto, mais confiável. A confiabilidade se traduz na maneira como são analisados esses registros, inicialmente elementos brutos, mas que vão sendo lapidados à medida que são olhados por diferentes ângulos por meio da técnica de cristalização pormenorizada no capítulo 2.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro apresenta a plataforma teórica que sustenta o presente estudo. O segundo capítulo versa sobre a metodologia adotada, com explicitação da natureza e contexto da pesquisa, dos participantes, dos instrumentos de coleta de registros e da cristalização desses registros. No terceiro capítulo é apresentada a análise dos dados com discussão teoricamente fundamentada. No quarto capítulo, concluo o trabalho, com retomada da pergunta de pesquisa, as implicações e limitações do estudo, bem como sugestões para pesquisas futuras e as considerações finais.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*“(...)
Mas os livros que em nossa vida entraram
São como a radiação de um corpo negro
Apontando para a expansão do universo
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
E, sem dúvida, sobretudo o verso
É o que pode lançar mundos no mundo...”*

(Caetano Veloso, 1997)

Este capítulo contextualiza a Competência Aplicada e sua relevância nos estudos voltados para a formação de aluno, apresentando as bases teóricas do trabalho sobre o sistema de competências do aprendiz (comparado ao modelo de competências do professor), estilos e estratégias de aprendizagem, motivação, interação, desestrangeirização da língua, o “bom aprendiz” de língua, autonomia e formação reflexiva.

Parto da perspectiva reflexiva de que é possível intervir com vantagens na formação de alunos, no sentido de ajudá-los a encontrar uma consciência que revele com plausibilidade (Prabhu, 1992) o que fazem quando aprendem, de aprofundar sentidos de aprender orientados pela perspectiva de seus anseios, e de acompanhá-los na prática aberta à renovação, na “expansão do [seu] universo” (Veloso, 1997). Para Almeida Filho (1999), é possível implementar um paradigma reflexivo por meio da Análise de Abordagem e da Análise de Competência, não apenas para professores, como tem sido explorado consistentemente, mas também para empreendedores ou adquiridores de novas línguas (Projeto Pró-Formação, 2006).

1.1 O conceito de Abordagem e a OGEL

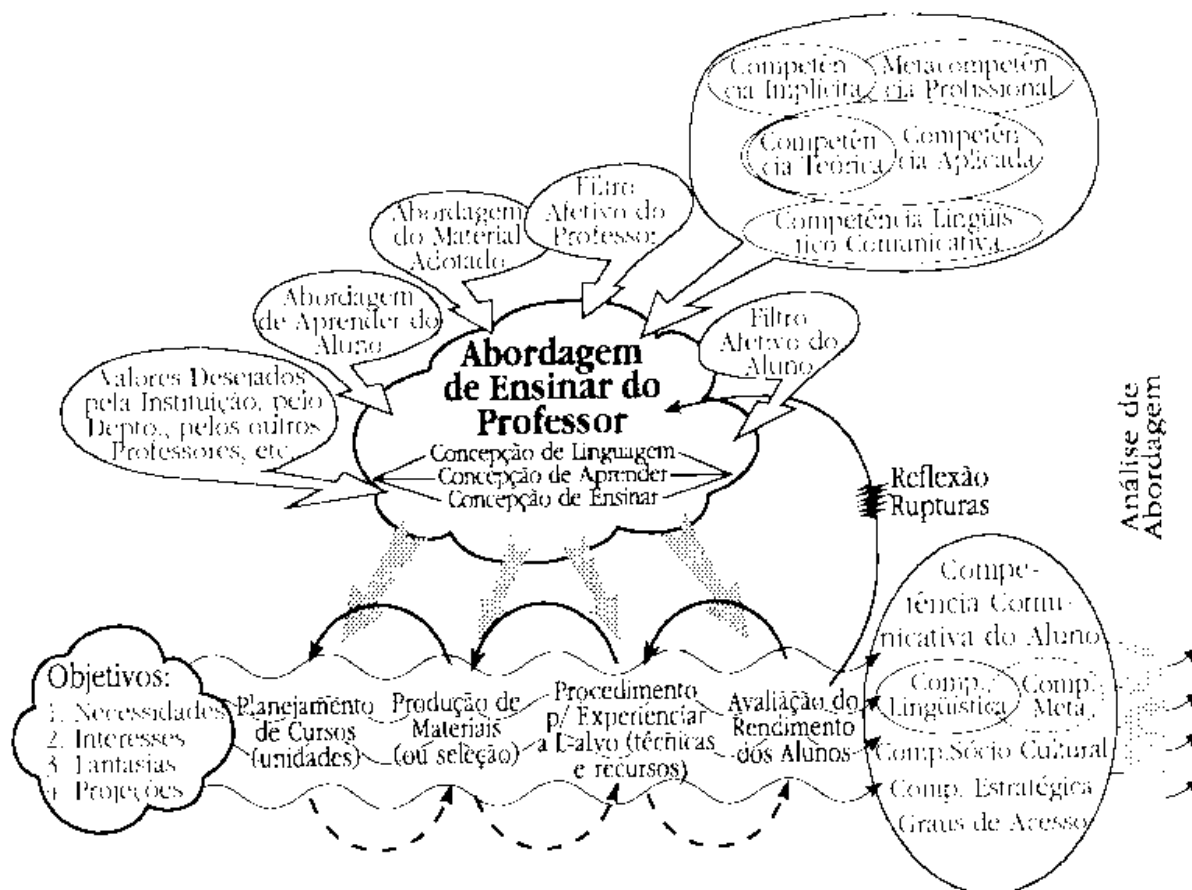
Professores e alunos de línguas sempre têm teoria (ainda que informal) que os orienta na busca de uma competência na nova língua construída na interdependência daqueles que ajudam a aprender e os que, de fato, aprendem. Essa teoria constitui sua abordagem, a qual irá nortear os passos nas distintas fases do ensinar e do aprender. Para isso, professores e alunos dispõem de capacidades de ação de alguma sorte para atingir seus propósitos.

Valho-me do conceito de abordagem, elaborado por Almeida Filho (1993), entendido como

“uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua” (Almeida Filho, 1993, p. 13)

Uma abordagem se constrói na tensão entre fatores individuais e fatores coletivos. Os fatores individuais englobam crenças, experiências pessoais anteriores no aprendizado de línguas (teorias informais) plasmando conceitos de *língua*, *linguagem*, *língua estrangeira* (nova língua que se desestrangeiriza), de *aprender* e *ensinar*, bem como conceitos outros [papeis, sala de aula, aluno como pessoa em (re) humanização formadora]. Os fatores coletivos são reconhecidos em uma cultura local/nacional/regional/étnica, marcas sociais, marcas de faixa etária, culturas de aprender e ensinar compartilhadas por alunos, professores e terceiros.

Os conceitos que compõem as Abordagens de professores e aprendizes poderão evoluir no contato com teoria formal de terceiros - especialistas que têm condições de influir. A abordagem do professor ou do aprendiz pode ir se modificando como parte da sua percepção do processo em fluxo. Esse conjunto de disposições se constitui como uma força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da Operação Global de Ensino (doravante OGEL), traçado por Almeida Filho (1993), e é o que se almeja com o presente estudo e com as pesquisas desenvolvidas recentemente, direcionadas para o aprendiz de línguas (Paula, 2008; Cunha, 2008, Ribeiro, 2009; Scabello, em andamento).



Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas – OGEL, desenvolvido por Almeida Filho (1993)

O modelo de OGEL se compõe de duas partes “distintas e interdependentes” (Almeida Filho, 1999, p. 93), sendo uma visível e outra invisível. A parte concreta se situa nas quatro materialidades do processo, a saber: planejamento, produção de material, experiências com/na língua-alvo e avaliação. Segundo Targino (2007, p. 39), “esta fase” concreta, descrita no modelo, “é de responsabilidade, quase que exclusiva, dos professores titulares de disciplinas ou professores coordenadores de cursos”⁴. A outra, abstrata, está relacionada às concepções, crenças, intuições e teorias informais dos professores, estilo pessoal, personalidade, dentre outras.

A interdependência das partes distintivas da OGEL se manifesta em suas materializações - a primeira necessitando uma identidade (teórica) e a segunda, um objeto de exploração. A abordagem, força que imprime movimento ao processo de ensinar (e de aprender, conforme veremos) torna-se ação por meio das competências do professor (linguístico-comunicativa, implícita, teórica, aplicada e profissional) e do aprendiz

⁴ Mais colocações a este respeito são encontradas na parte do capítulo teórico desta dissertação que versa sobre Autonomia (tópico 1.11).

(espontânea, teórica, aplicada, acadêmica e linguístico-comunicativa), conforme os pressupostos no Projeto Pró-Formação.

1.2 As Competências de Professores e de Aprendizes de Língua (s)

De acordo com Targino (2007, p. 41),

“competência pode significar ação imediata, refinamento do individual, diferentemente da valorização dos conhecimentos em situação, mediante o qual o [indivíduo] constrói o conhecimento. Isso só é possível se, partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomarmos as práticas coletivamente consideradas e contextualizadas como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se esperam.”

Almeida Filho (1993) e Perrenoud (2000) expõem que as competências plasmam ações alicerçadas em conhecimentos e são configuradas como construções sociais. Figuram, dentre elas, conforme Almeida Filho (*op. cit.*) a Competência Implícita (crenças e experiências de ensinar/aprender), a Competência Teórica (saberes adquiridos pelas teorias de ensinar/aprender), a Competência Aplicada (prática explicada à luz das teorias aprendidas), a Competência Linguístico-Comunicativa (conhecimento da e sobre a língua que se fala) e a Competência Profissional (valor e direção que se dá ao papel de professor de língua).

As competências são compreendidas como saberes cognitivos, afetivos e intelectuais construídos ao longo da vida profissional (por parte do professor) e acadêmica (por parte do aprendiz, durante a escolarização). Por implicar ação – o *fazer linguístico* – as competências são capazes de mobilizar saberes para superar percalços. Elas têm recebido interesse especial no debate sobre formação de professores e, agora, de alunos, na área da Linguística Aplicada (Almeida Filho, 1993, 1997, 1999; Alvarenga, 1999a, 1999b, 2004; Bandeira, 2003; Basso, 2001; Costa, 2005; Filgueiras dos Reis, 1992; Fontão do Patrocínio, 1993; Moura, 2005; Sant’Anna, 2005; Silva, 2000; Tardin Cardoso, 2002; Targino, 2007) e da Educação (Rios, 1993, 2002; Mello, 1987; Perrenoud, 2000, 2001; Saviani, 1996). Atualmente, sob a orientação do Professor Almeida Filho, da Universidade de Brasília, o foco de análise tem sido dirigido à formação de aprendiz de língua (Cunha, 2008; Nascimento, 2009; Paula, 2008; Ribeiro, 2009; Scabello, em fase de conclusão).

1.2.1 Competência Implícita ou Competência Espontânea

A Competência Implícita de professores de língua corresponde às disposições desses mestres para ensinar da maneira como ensinam habitualmente, com base nas intuições, crenças e experiências anteriores vivenciadas por eles na qualidade de alunos e professores ao mesmo tempo.

No caso de aprendizes, uma competência dessa mesma natureza é postulada no âmbito do Projeto Pró-Formação. Paula (2008) afirma que os alunos contam inicialmente apenas com a tradição de aprender, reconhecida como uma competência espontânea. Por conseguinte, essa Competência Espontânea permite caracterizar sua *abordagem* de aprender. Segundo a autora (*idem*, p. 63),

“Conhecer as influências desses conhecimentos na ação de aprender uma LE pode proporcionar ao aluno e ao professor uma maior compreensão do aprendizado mais significativo, além de [levá-lo a] trilhar um caminho que rume também para o conhecimento teórico ainda escasso para o aluno.”

1.2.2 Competência Linguístico-Comunicativa

A Competência Linguístico-Comunicativa é igualmente básica por equipar o professor para produzir e vivenciar experiências válidas nessa língua-alvo com seus alunos. Almeida Filho (1993) a define como “a capacidade de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação, insumo de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos”. Insumo, por sua vez, é entendido como toda manifestação de linguagem na língua-alvo que pode eventualmente se tornar competência comunicativa na interlíngua.

Em estudos mais recentes, Almeida Filho (2005, p. 6) explica que o termo *comunicacional*, defendido por Prabhu (2003), tem sido preferível para alguns linguistas aplicados a *comunicativo* (*a*) “por indicar as ressignificações contínuas que o trânsito interativo impõe à linguagem em oposição que ainda permanece à comunicação como fato

lingüístico unidirecional”. O termo “comunicacional” é mais dinâmico e leva em consideração o momento histórico em que estamos inseridos, representado pelo acesso fácil aos meios de comunicação e à tecnologia. Neste sentido, Moura (2005, p. 76) traz uma nova definição de competência comunicacional, entendida como

“(...) a capacidade de produzir e compreender insumos de qualidade de linguagem humana para dialogar, comunicar e expressar o que sentimos e pensamos em diferentes contextos de interação, de maneira apropriada e com insumo de qualidade. É a capacidade não só de produzir linguagem humana com insumo de qualidade, mas de compreender, demonstrar empatia, argüir e mediar uma interação dialética e dialógica com outros sujeitos.”

Em contraposição ao que rezam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ao defender o estudo hermético de uma língua estrangeira voltado prioritariamente para o aspecto da leitura/escrita, e por observar em muitos estudantes o anseio de comunicar-se oralmente, levando-se em conta os fatores afetivos intrínsecos ao processo de ensino/aprendizagem (atitudes, motivação, timidez, por exemplo), Cunha (2008), cuja pesquisa faz parte do projeto Pró-Formação, demonstrou que é possível desenvolver ou, pelo menos, iniciar uma via da Competência Linguístico-Comunicativa do aprendiz, mesmo em uma sala de aula da rede pública com quarenta alunos. Seu estudo desconstrói a crença de que não é possível promover aulas de língua estrangeira na língua-alvo no contexto mencionado.

1.2.3 Competência Teórica

Esta competência se constitui pelo conhecimento teórico formal produzido nas universidades, em interface com as teorias informais do professor. Está relacionada ao saber explicar, pois está intimamente imbricada de conhecimento que o professor possui sobre e para o processo de ensino/aprendizagem de língua(s). A partir dessa competência, o professor cresce em sua capacidade de compreender as tendências do processo de ensino/aprendizagem em relação às diferentes abordagens e suas implicações. O pouco conhecimento teórico formal, entretanto, dá um caráter de amadorismo ao trabalho de ensinar línguas. Pouco ou nenhum preparo acadêmico pode significar pouco ou nenhum conhecimento formal/teórico sobre como se aprende ou se ensina uma nova língua, na maioria dos casos.

O aluno de língua(s) parte de uma pequena competência teórica diluída na linguagem do dia-a-dia em sala de aula. Não é, portanto, igual à do professor certificado em um curso de formação profissional. O que se objetivou fazer durante o curso Eukurto Aprender, produzido e ofertado no âmbito do Projeto Pró-Formação de professores e alunos de língua(s), foi explicitar e expandir essa porção de teoria a que o aluno possivelmente tem acesso na sala de aula.

Parto do pressuposto de que, de uma forma dialógica, o profissional e/ou o aprendiz poderá (ão), com o esteio de uma reflexão sistemática, ressignificar suas próprias teorias informais, refletir sobre as situações problemáticas encontradas ao longo de sua experiência e propor soluções práticas fundamentadas originais para chegar a cumprir os objetivos de aprendizagem de uma nova língua.

1.2.4 Competência Aplicada

O saber e o saber dizer, isto é, a Competência Teórica, é flagrantemente insuficiente se desvinculados de uma Competência Aplicada que consiste em viver o que se sabe na prática de ensinar e aprender línguas. É a esta competência sintética, vivenciada ou modificada pelo conhecimento sobre aprender línguas que os aprendizes ganham acesso, obviamente em qualidades variáveis.

A Competência Aplicada, que se contrapõe a um agir espontâneo e tradicional guiado por crenças e intuições que o indivíduo carrega consigo (a Competência Implícita ou Espontânea), fornece subsídios para que ele desenvolva a sua Abordagem, ou seja, capacita-o a verbalizar e explicitar suas ações em sala de aula. A reflexão é parte da Competência Acadêmica que gere, com metacsciência, as outras competências, mas timidamente começa a despontar na Competência Aplicada engendrada.

Almeida Filho (1993, p. 21) define Competência Aplicada como “aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente” e sabe dizer, “permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina como ensina e porque obtém os resultados que

obtem”. O autor explica que, para esta competência estar atuante, uma Competência Teórica deverá estar consolidada ou em vias de consolidação (comunicação pessoal, 2008).

1.2.4.1 A Competência Aplicada do Aprendiz

A Competência Aplicada, objeto da pesquisa relatada nesta dissertação, é a materialização intencionada das teorias informal e informada, entendendo-se que a porção de teoria formal significativa passa a ser corporificada, mais facilmente visualizada por meio de ações e, com isso, mais passível de ser esclarecida e explicada. A capacidade do aprendiz de articular teorias pessoais (informais) com teorias formais estudadas é a base fundamental dessa competência. Contudo, é provável que não se trate apenas de uma competência advinda da interface com a Competência Teórica, com a qual produz uma nova síntese orientadora de um novo agir (embora parcial, muitas vezes). As interfaces resultantes do concurso de outras competências (Espontânea, Linguístico-Comunicativa, Teórica e Acadêmica) produzem sinergia criativa para que inovações no ensinar e no aprender se manifestem.

Em consonância com a taxonomia desenvolvida por Almeida Filho (2007), as competências são constituídas de *base de conhecimentos, capacidade de atuação e atitudes*. Considerando que Competência Aplicada sintetiza as Competências Implícita/Espontânea e Teórica (Almeida Filho, 2004), ela conta com teoria informal e formal em sua base de conhecimentos. Conforme demonstra Paula (2008) em sua pesquisa de base etnográfica, os conhecimentos do aluno sobre seu processo advêm de suas experiências, de familiares, de colegas, de professores e da cultura de aprender que o circunda. A teoria informal dos aprendizes se encontra condensada nas tradições de aprender e essas tradições compõem sua Abordagem de Aprender.

Almeida Filho (1993) afirma que, ao aprender uma LE,

“(…) os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.” (Almeida Filho, 1993, p. 13)

Esses conhecimentos de que o aprendiz dispõe não são suficientes para que possa produzir ações congruentes com as especificidades necessárias para um aprendizado de línguas. Faz-se necessária, então, a implementação da formação de alunos com o intuito de disponibilizar alternativas que possam produzir resultados mais satisfatórios.

Durante o curso Eukurto Aprender, as pesquisadoras procuraram explorar, em linguagem compatível, uma base teórica como uma primeira iniciativa do que chamo de processo de *academização* do aprendiz, um passo na formação de aluno, tornando-o mais consciente e ativamente participativo na construção da sua história de aprendizagem.

1.2.5 Competência Profissional e Competência Acadêmica

Permeando todas as competências enumeradas há ainda uma competência ulterior que se estabelece na consciência do professor quanto aos seus papéis profissional, político e gestor da sua trajetória de crescimento. O exame de práticas, da indagação de explicações e da busca do sentido ético das (deliber) ações dos atores sociais faz emergir uma consciência profissional nos professores de línguas. A construção de um profissionalismo ligado à carreira é desenvolvida em cursos de formação continuada (seminários, oficinas, programas à distância via rede virtual), por meio da leitura e discussão de publicações na área (folhetos, vídeos, áudios, material de autoacesso) e, sobretudo, no próprio fazer, que constitui a prática responsável de sua profissão.

Tomando o conceito para a vertente do aprendiz, Ribeiro (2009) o chama de Competência Acadêmica. Em conformidade com Almeida Filho (2007), esta “é uma competência humanizadora, de cuidar do próprio processo de aprender, mais consciente, mais refinada, mais explicadora de ações”⁵, sendo, portanto, imbuída de reflexão crescentemente associada à teoria formalizada explícita.

⁵ Trecho de uma comunicação oral do autor no simpósio “Competências e análise de competências no ensino de línguas” proferida durante o VIII CBLA em Brasília-DF em julho de 2007. A apresentação consistiu na comparação do sistema de competências do professor e do aprendiz de línguas. Extraído da página eletrônica <http://www.sala.org.br>, acessada em 28/01/2009.

Para Ribeiro (2009, p. 56),

“A Competência Acadêmica tem como objetivo que o aprendente desenvolva o potencial de sua responsabilidade sobre sua aprendizagem, assim como o que representa ser aluno em toda sua complexidade e autonomia, em direção a protagonização de seu papel no ambiente de ensino-aprendizagem”.

A seguir apresento alguns construtos discutidos no curso Eukurto Aprender os quais se arranjam na composição da base de conhecimento da Competência Aplicada.

1.3 Motivação

“Quando se alcança a necessidade de encontrar significados por meio da satisfação experienciada é que se motiva a aquisição de segunda língua.”^{6,7}

(Ellis, 1995)

Imaginemos uma cena de sala de aula de língua inglesa como LE onde o aluno entra e o professor, vendo-lhe a perna engessada, pergunta: “What happened?”. O aluno diz-lhe “I break my leg”. “Broke”, corrige o professor. O aluno prossegue dizendo “I *broke* my leg in three places”. Diante da tentativa de tratamento de erro⁸ bem-sucedida naquele momento, satisfeito, o professor diz “Good!”

Muitas vezes o professor cria um ambiente rico em termos de língua em sala de aula com apoio de uma variedade de exercícios⁹, mas às vezes bane a oportunidade de uso da

⁶ “It is the need to get meanings across the pleasure experienced when this is achieved that motivates second language acquisition.”

⁷ As traduções nesta dissertação, exceto quando mencionada a autoria, foram feitas pela pesquisadora.

⁸ Cf. Allwright & Bailey (1991), Figueiredo (1997).

⁹ Cf. Prabhu (1992).

língua-alvo em uma situação ligada à realidade sociocultural do aprendiz. Em metodologias¹⁰ anteriores, tais como o Método Silencioso, RFT e Sugestopédia, os professores respondiam aos erros por meio de gestos. Os gestos, por sua vez, focalizavam as formas, e não exatamente a mensagem¹¹ que se queria enunciar. É o que acontece no exemplo supracitado. O professor focaliza a estrutura gramatical em torno do enunciado do aluno, relegando a oportunidade do aprendiz em comunicar algo significativo para ele por ter relação com sua vida real. A língua, dessa maneira, é vista como produto. Há muita instrução e mais foco na acuidade do que na fluência.

Rubin (1975, p. 43) afirma que motivação ou interesse é indispensável à aprendizagem e que, nos indivíduos autônomos, ela é “alta” e se traduz pelo interesse em se comunicar, onde quer que estejam. Por outro lado, aqueles não caracterizados como bons aprendizes necessitam de estímulo para se comunicarem até mesmo no contexto da sala de aula. Nesta direção, explorar as oportunidades de uso da língua-alvo em sala com base nas “deixas” dos alunos é uma maneira de constantemente viabilizar a expansão da motivação dos aprendizes.

Motivar tem a ver com descobrir afinidades autênticas. Ser autêntico, por sua vez, remete a não ser estereotípico. Em outras palavras, quanto menos alienados do nosso próprio ser, tanto melhor, porque mais provocamos. Esse *provocar* está atrelado às tentativas de envolver o aprendiz em nível pessoal. Esse envolver abre, por sua vez, oportunidades de uso expressivo da língua. Nesta seara, o ensino de gramática, por exemplo, dá-se por sua relevância, e não por ser um item da agenda de programas disfarçadamente comunicativos a serem cumpridos. As formas não são descartáveis se trabalhadas em um universo contextualizado e significativo.

Motivação está também ligada a atitudes. É um pré-requisito para o desenvolvimento de maior responsabilidade e autonomia na aprendizagem. A motivação para aprender e a perseverança no desenvolvimento da aprendizagem podem ser aumentadas nos indivíduos que são responsáveis pela própria aprendizagem, entendem e aceitam que o sucesso nessa jornada

¹⁰ Cf. Larsen-Freeman (2000).

¹¹ Long (1991) e Doughty & Williams (2002) distinguem o foco nas *formas* e o foco na *forma*. “Formas” dizem respeito à instrução voltada para estruturas linguísticas isoladas, ao passo que “forma” envolve propriedades linguísticas aliadas ao significado, isto é, visando à comunicabilidade. Uma vez que os termos são muito próximos, opto por utilizar “forma(s)” ou “estrutura(s)” para me referir ao primeiro, e “mensagem”, “significado” ou “conteúdo” reportando-me ao segundo.

é um resultado de esforços e que os percalços podem ser gradativamente superados com um esforço maior e um melhor uso de estratégias¹².

Na tentativa de situar o conceito de motivação, filio-me à visão de Dörnyei (2001), que procura estabelecer uma ideia central do que é o construto como um estado que estimula e guia o aprendiz e seu comportamento, em consistência com o aspecto cognitivo, com as opiniões e crenças desse aprendiz. O autor considera que a motivação é um estado inicial cumulativo que muda dinamicamente em uma pessoa, iniciando, direcionando, coordenando, ampliando, terminando e avaliando os processos cognitivos ou motores, relacionando-o não apenas à sustentação do esforço exercido em uma dada atividade, mas também à expansão desse esforço. O construto, assim, é visto como processo em constante movimento, não um produto.

No entanto, muitas vezes o aprendiz está limitado ao insumo que lhe é oferecido. Por exemplo, o material didático apresenta um texto que discute um assunto que pode não parecer significativo para o aprendiz, levando à dualidade entre forma e conteúdo. Em outras palavras, o fazer linguístico neste caso poderia se manifestar como uma prática adversamente estrangeirizada ou como um enigma intelectual a que se expõe para novas descobertas, refletindo o papel do planejamento de aula por parte do professor.

A esse respeito, convém lembrar os Critérios para Análise de Procedimentos de Ensino¹³ (atividades como exercícios, tarefas, *inter alia*) explicitados por Almeida Filho (mímeo, 2008), os quais se arranjam na combinação equacionada de *controle*, *integração* e *praticidade*. O primeiro critério se refere a desenvolvimento de atividades com apelo racional; o segundo se subdivide em faixas linguística, cognitiva, e o terceiro trata da praticidade, a saber:

¹² As estratégias de aprendizagem são discutidas no tópico 1.8.

¹³ Os Critérios para Análise de Procedimento de Ensino encontram-se na página eletrônica de Almeida Filho no endereço <http://www.let.unb.br/jcpaes/documentos/laminas/Crit%20Analise%20AtividadesES.DOC>.

CONTROLE	INTEGRAÇÃO	PRATICIDADE
Linguístico ⇒ envolve um nível controlável de estruturas para executar a tarefa?	⇒ parece-se com tarefa realizada na 1ª língua para comunicação verdadeira? ⇒ associa a língua-alvo ao que já sabe na L1? ⇒ é apropriada, relevante e significativa?	⇒ contempla os recursos possíveis do professor e da escola? ⇒ é prático de preparar e executar? ⇒ é potencialmente aplicável a classes de níveis diferentes?
Cognitivo ⇒ é tarefa que pode ser realizada? ⇒ está no nível i+1 de compreensão?	⇒ pressupõe hiato de informação? ⇒ contextualiza o uso? ⇒ faz do aluno um participante que interage e negocia? ⇒ faz pensar?	

Critérios para Análise de Procedimentos de Ensino (Almeida Filho, mimeo, 2008)

Os critérios descritos por Almeida Filho (*op. cit.*) propõem uma combinação modulada de forças de cada aspecto para se chegar a uma equação o mais harmoniosa possível. Os procedimentos de ensino em uma esfera comunicativa, portanto, seriam baseados na coexistência de elementos que conduzam ao estudo/uso da língua como forma e conteúdo, como um desafio intelectual atingível e significativo. Esses critérios nortearam a organização de cada uma das atividades do curso Eukurto Aprender, de modo a despertar motivação de alguma sorte nos participantes.

Na literatura sobre motivação, há duas dicotomias principais. A primeira se divide em Motivação Intrínseca e Extrínseca (Gardner, 1985; Ehrman, 1996).

- ⇒ Motivação Intrínseca: ligada às razões pessoais do indivíduo, sua satisfação pessoal.
- ⇒ Motivação Extrínseca: relacionada ao desejo do aprendiz por algum benefício, como melhoria salarial, exigência acadêmica ou demanda do mercado de trabalho.

A segunda divisão classifica o construto em Orientação Instrumental e Orientação Integrativa (Gardner, 2004).

- ⇒ Orientação Instrumental: aprendizagem de língua para fins mais imediatos ou objetivos práticos.
- ⇒ Orientação Integrativa: aprendizagem de língua atrelada a um crescimento pessoal e enriquecimento cultural.

Brown (2001, p.75) lembra que ambas as dicotomias são conceitos separados. A dicotomia orientação instrumental X integrativa se refere apenas ao contexto de aprendizagem. A outra, motivação intrínseca X extrínseca, designa um continuum de possibilidades de intensidade de sentimento, variando de recompensas internas autoproduzidas a recompensas externamente administradas. Para Ehrman (1996, p. 138-143), os dois tipos de motivação não excluem um ao outro. Por sua abrangência, adoto a classificação motivação intrínseca X motivação extrínseca.

Como se pode desenvolver a motivação em sala de aula? Nesta pergunta há uma direta alusão ao papel do aprendiz em sala. Tomando como parâmetro a Psicologia Educacional (Williams & Burden, 1997), a motivação dos aprendizes é vista em termos de comportamentos¹⁴ observáveis em sala de aula. Não importa o tipo de motivação que subjaz a aprendizagem de línguas, motivação é uma variável importante no exame de aquisição bem-sucedida de uma nova língua (Gardner, 1985). Neste sentido, refaço a pergunta dizendo “Como posso estimular a participação dos alunos?”

Dörnyei & Csizér (1998, p. 215), baseando-se em pesquisa com professores húngaros de LE, listaram 10 macroestratégias para estimular a motivação intrínseca dos aprendizes, a saber:

1. Mostre exemplo por meio de seu próprio comportamento;
2. Crie uma atmosfera agradável e prazerosa na sala de aula;
3. Apresente as tarefas com clareza;
4. Desenvolva uma boa relação com os alunos;
5. Aumente a autoconfiança linguística dos aprendizes;
6. Torne as aulas interessantes;
7. Promova a autonomia do aprendiz;
8. Personalize o processo de aprendizagem;
9. Aumente o direcionamento de metas dos aprendizes;
10. Familiarize os aprendizes com a cultura da língua-alvo.

¹⁴ Erickson (1986) distingue *comportamento* e *ação*. Comportamento inclui tudo que um indivíduo faz. Ação é um comportamento que implica interação social, ou seja, como outras pessoas o interpretarão e a ele reagirão (o que é esperado, os valores, crenças e atitudes que a ela se aplicam). Nesta dissertação, uso ambos indistintamente para me referir às ações observáveis.

Estimular os alunos a ser participantes mais ativos em sala pode ajudá-los a ver um propósito no aprimoramento de suas habilidades comunicativas na língua-alvo. A comunicação bem-sucedida na língua estrangeira deverá resultar em sentimento de realização por parte do aprendiz. Assim, uma forma de realçar a motivação é com base na participação do aprendiz na tomada de decisões, como a definição de currículos e objetivos, seleção e adoção de materiais. Contribuições desse tipo constituem forças propulsoras da autonomia do aprendiz.

Mais tarde, Dörnyei (2001) conclui que motivação, com efeito, não existe dada a grande variação desse fator de aprendiz para aprendiz. O autor trata o assunto da motivação não como exato, mas como um conceito abstrato, vago e hipotético que engloba uma grande quantidade de razões pelos quais as pessoas demonstram certos comportamentos. Dörnyei (*op. cit.*) faz uma reconstituição histórica da motivação até a abordagem atual, cuja tendência é perceber o indivíduo como um ator em constante esforço para equilibrar e coordenar anseios e objetivos pessoais sob a ótica de suas próprias possibilidades, ou daquilo que percebe como sua competência.

Do ponto de vista da realidade de nossas salas de aula, percebe-se, contudo, que motivação é uma variável importante na aprendizagem de línguas. Desse modo, é igualmente importante identificar ambos o tipo e a combinação de motivação que auxilie um processo de aprendizagem bem-sucedido. Também é necessário ver a motivação como um dentre vários elementos em um modelo intrincado de fatores individuais e situacionais interrelacionados, os quais diferem de aprendiz para aprendiz (Viana, 1990).

Em ambientes de aprendizagem formal, o professor pode prover oportunidades de uso autêntico da língua e permitir que o aprendiz use as estratégias que melhor lhe servirem. Dentro de uma perspectiva complexa, conclui-se que o professor pode ajudar o aprendiz a desenvolver sua motivação por meio da criatividade e deixá-la aflorar, em lugar de impor suas próprias maneiras de aprender. Além disso, o professor pode estimular o aprendiz a manter contato com formas variadas de insumo e promover interações entre diversos usuários da língua (aprendizes, nativos). A aprendizagem de línguas é um evento social e depende dos vínculos entre os falantes. Deste modo, produções de sentido como as sugeridas poderão impulsionar a motivação do aprendiz e permitir que seus estilos individuais sejam explorados,

por meio da coconstrução de conhecimento, resultando possivelmente em efeitos significativos na grande operação de ensino e aprendizagem.

1.4 Estilos de aprendizagem

“(...) podemos descobrir que o resultado mais importante para a avaliação de estilos de aprendizagem e a disseminação de informação não é se denominamo-nos ou a nossos alunos visuais ou sinestésicos,... ou como aqueles que acomodam ou divergem, mas sim se somos capazes de reconhecer e contemplar os vários tipos e processos que nós e nossos alunos trazemos para a sala de aula, enquanto continuamos a acomodar e a divergir.”¹⁵

(Eliason, 1995, p. 32)

Os modelos de aquisição/aprendizagem não são considerados completos para muitos autores (McLaughlin, 1987; Ellis, 1990; Brown, 2000). Embora seja possível teorizar sobre alguns aspectos gerais relativos à aquisição/aprendizagem, deve-se levar em consideração as características pessoais, como variações de atitude, idade, estilos cognitivos, fatores de personalidade e fatores afetivos, motivação, crenças, cultura, entre outros (cf. Ellis, 1990; Brown, 2000; Ehrman, 1996). Neste tópico, focalizo os *estilos de aprendizagem*.

Estilo de aprendizagem é a maneira peculiar de tentar aprender a nova língua apresentada pelo aluno durante o processo de ensino/aprendizagem. Brown (2001) entende que os estilos de aprendizagem envolvem tanto elementos cognitivos quanto emocionais, ou seja, estão relacionados à personalidade (extroversão, ansiedade, autoestima) ou à cognição (se o indivíduo usa o lado direito ou esquerdo do cérebro, campo sensível). Os estilos de aprendizagem para Brown (2001) são caracterizados por traços fortes e duradouros, por

¹⁵ *“(...) we may very well find that the most important outcome for learning-styles assessment and information dissemination is not whether we label ourselves and our students as visual or kinaesthetic,... or as accommodators or divergers, but rather whether we are able to acknowledge and celebrate the various types and processes we and our students bring to the classroom, while continuing to both accommodate and diverge.”* (Eliason, 1995, p. 32)

tendências ou preferências que diferenciam um indivíduo dos demais. Para este autor, enquanto as estratégias podem variar amplamente dentro do indivíduo, os estilos são mais constantes e previsíveis.

Segundo Keefe (1979, p. 4), estilos de aprendizagem são “características cognitivas, afetivas e fisiológicas que funcionam como indicadores relativamente estáveis de como os aprendizes, percebem, interagem com e respondem ao ambiente de aprendizagem”¹⁶. Ehrman & Oxford (1990, p. 311) descrevem os estilos como “padrões preferidos ou habituais de funcionamento mental e de como lidar com informação nova”¹⁷. Scarcella (1990, p. 114) os compreende como “padrões cognitivos e interacionais que afetam as maneiras pelas quais o aprendiz percebe, lembra-se e pensa”¹⁸.

Apesar de diferirem em termos de ênfase, a maioria das definições convergem no tocante à importância da cognição, afetividade e personalidade nos estilos de aprendizagem. Dada a evolução nos estudos relativos, opto pela definição de Reid (1995, viii) que os compreende como “uma maneira natural, habitual e preferida de um indivíduo para absorver, processar e reter novas informações e habilidades”¹⁹.

Reid (1995, xiii) acrescenta que as estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas e podem aumentar ou expandir seus estilos de aprendizagem existentes. Em contraste, pondera que os estilos de aprendizagem são traços internos, frequentemente não percebidos ou usados de maneira consciente, e que são a base para o recebimento e a compreensão de informação nova. Ressalta, ainda, que os aprendizes podem identificar seus estilos preferidos e estender aqueles estilos por meio da análise e do uso de várias estratégias de aprendizagem, assunto a ser tratado também neste capítulo.

¹⁶ “(...) cognitive, affective and physiological traits that are relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment.”

¹⁷ “preferred or habitual patterns of mental functioning and dealing with new information.”

¹⁸ “(...) cognitive and interactional patterns which affect the ways in which students perceive, remember, and think.”

¹⁹ “an individual's natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills.”

Para Vygotsky (2003, p. 77), a “educação é realizada com apoio da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente”. Essa assertiva indica que o professor deve buscar o fazer pensar e propiciar a reflexão crítica e coletiva em sala de aula, ou seja, uma verdadeira atividade interativa que possibilite processos mentais superiores. No pensamento do autor (*ibidem*), torna-se essencial sabermos que a intervenção do professor não pode estar muito abaixo do desenvolvimento real do aluno, nem muito acima do potencial, o que significa esforço para poder atingir a Zona de Desenvolvimento Proximal²⁰ de cada um presente na sala de aula.

Nesta direção, Reid (1995) recomenda aos professores permitir que os aprendizes se tornem conscientes de suas potencialidades e pontos a serem mais trabalhados no percurso de aprendizagem. A autora resume essas ideias propondo uma divisão tripartida:

⇒ Estilo cognitivo

- a) *independente do contexto* - o aprendiz necessita uma sequência lógica do conteúdo e aprende melhor paulatinamente.
- b) *dependente do contexto* - aprende melhor holisticamente, intuitivamente, com o contexto.
- c) *analítico* - aprende melhor individualmente, traça metas próprias e sequências, sendo adepto do passo a passo.
- d) *global* - aprende melhor com experiências concretas e por meio de interações com outrem.
- e) *reflexivo* - aprende melhor quando pode analisar bem as opções antes de responder.
- f) *impulsivo* - dá respostas imediatas e assume riscos. Segundo Reid (1995), esses aprendizes costumam ser fluentes.

²⁰ Termo cunhado por Vygotsky (1978) e usado na Teoria Sociocultural da Mente para explicar o potencial do aprendiz em relação ao seu nível real de desenvolvimento.

⇒ Estilo sensorial:

Determina um ou mais sentidos que serão os canais de recepção e retenção da informação. Divide-se em seis categorias de tipos de aprendizes (Peacock, 2001, p. 1): visuais, auditivos, sinestésicos, táteis, individuais e interativos.

- a) *Estilo visual*: necessita de estímulos visuais como quadros de avisos, vídeos, filmes, imagens; geralmente gostam de ler e necessitam de concentração; aprendem mais lendo que escutando.
- b) *Estilo auditivo*: aprende melhor com atividades que envolvem a compreensão oral. As explicações orais, os debates são mais valorizados por este tipo de aprendiz.
- c) *Estilo tátil e sinestésico*: aprende melhor quando as atividades envolvem movimento ou manipulação de objetos, tais como colagem, modelos tridimensionais, ou outros trabalhos artísticos que possam estar relacionados com a aprendizagem. Por outro lado, não são adeptos das estratégias de memorização, que geralmente associam os sentidos auditivo e/ou visual ao que se está aprendendo.
- d) *Estilo individual*: prefere realizar leituras e estudos de forma independente, ou seja, trabalha melhor individualmente.
- e) *Estilo interativo*: aprende melhor quando estuda em grupo.

⇒ Estilo de aprendizagem baseado em temperamento ou personalidade

- a) *extrovertido* - aprende melhor por meio de experiências concretas, contatos com o mundo externo e relações com os outros.
- b) *introverso* - tem melhor aprendizagem trabalhando individual e independentemente. Prefere as situações que envolvem ideias e conceitos.
- c) *sensível* - prefere relatos de fatos observáveis, tem como referência o insumo.
- d) *perceptivo* - prefere experiências significativas e se relaciona com os outros.
- e) *racional* - prefere as circunstâncias impessoais e as consequências lógicas.
- f) *sentimental* - prefere as circunstâncias pessoais e uma avaliação social dos fatos.
- g) *juiz* - aprende melhor por meio da reflexão e de análise de processos que podem levar a conclusões.
- h) *negociador* - prefere a negociação; leva em consideração os sentimentos e tende a adiar as conclusões.

Essa divisão de Reid (1995) servirá de base para a percepção de estilos de aprendizagem dos participantes da pesquisa.

Conforme Moura Filho (2005), a pesquisa sobre estilos de aprendizagem leva a um ceticismo quanto à eficácia de dados métodos de ensino ou materiais didáticos. Há que se ter, portanto, um equilíbrio na exploração dos diferentes estilos de aprendizagem. Entendendo que os estilos e as estratégias de aprendizagem estão intimamente ligados, é recomendável que as atividades de aprendizagem propostas sejam suficientemente variadas para acomodar os diferentes estilos em sala de aula. Isso ajudará o aluno a aprender em consonância com seu estilo, a construir seu conhecimento e a adquirir língua, trazendo, assim, efeitos significativos ao processo.

1.5 Estratégias de Aprendizagem

“Você tem ‘ASMA’?”²¹

São vários os teóricos inclinados ao estudo de estratégias de aprendizagem (Rubin, 1975; Mayer, 1988; Cohen, 1990; O’Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; *inter alia*). A importância desse assunto é demonstrada, entre outros fatores, pelo elevado número de pesquisadores que se preocupam em desvendar sua utilização. O emprego de estratégias de aprendizagem, além de ajudar os envolvidos a maximizar o uso da nova língua, possibilita-lhes se tornarem mais independentes em seu percurso, servindo de elemento catalisador da autonomia, conceito a ser discutido adiante.

Em 1971, Rubin (1975) iniciou suas pesquisas focalizando as estratégias utilizadas por aprendizes bem-sucedidos, classificando essas estratégias em termos de processos que contribuem direta ou indiretamente para a aprendizagem de LE. Naiman et al. (1975), Ramirez (1986) e Reiss (1985) fizeram listas de estratégias de aprendizagem utilizadas por bons alunos de LE. Wong-Fillmore (1976), Tarone (1983), Naiman et. al (1978), Wenden

²¹ Pergunta aos jovens participantes do curso Eukurto Aprender, querendo ASMA dizer “As Manhas de Aprender Línguas”.

(1985), Chamot & O'Malley (1987), além de muitos outros, estudaram as estratégias usadas por aprendizes de LE.

A utilização de estratégias se manifesta na exploração de condições favoráveis, selecionadas pelo aprendiz, com o fim de alcançar objetivos específicos (memorizar, comunicar-se, esclarecer, compreender, avaliar, *inter alia*). Há um consenso entre os pesquisadores de que as estratégias são passos tomados por todos os aprendizes, consciente ou inconscientemente, para potencializarem seu aprendizado, fazendo prosperar sua competência comunicativa (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Fontão do Patrocínio, 1993; Almeida Filho, 1993).

Selinker (1972) define estratégia como uma atividade cognitiva em domínio consciente ou não que envolve o processamento de informações da segunda-língua na tentativa de expressar significados. Essa definição seria mais amplamente aceitável se considerasse que estratégia não é apenas uma atividade cognitiva, mas que inclui aspectos metacognitivos e socioafetivos em sua constituição.

Wenden (1987) refere-se às estratégias de aprendizagem como:

- ⇒ comportamentos nos quais os alunos se engajam para aprender e para regular a aprendizagem de LE;
- ⇒ o que os alunos sabem sobre as estratégias que usam (conhecimento estratégico);
- ⇒ o que os alunos sabem sobre aspectos de aprendizagem de língua além das estratégias que usam (fatores pessoais facilitadores da aprendizagem de LE, princípios gerais para ser bem-sucedidos na aprendizagem de LE, *inter alia*).

A definição de Wenden (1987) descarta o mecanismo inconsciente do exercício de estratégias de aprendizagem, bem como fatores socioafetivos. Na década seguinte, Wenden (1998, p. 18) faz acréscimos à definição, afirmando que estratégias de aprendizagem são “passos ou operações mentais usadas para aprender uma nova língua e para regular seus esforços para tal fim”²².

²² “*Learning strategies are mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so.*”

Outra definição que merece atenção é a de O'Malley e Chamot (1990), que conceituam estratégias como:

*“processos que são conscientemente selecionados pelos aprendizes e que podem resultar em ações realizadas para ampliar o aprendizado ou o uso da segunda ou da língua estrangeira do aprendiz.”*²³

Neste panorama, destaca-se o trabalho de Oxford (1986, 1990) como referencial norteador dos procedimentos utilizados na pesquisa aqui descrita. Segundo a autora,

“estratégias de aprendizagem e de uso da língua estrangeira são passos ou ações selecionados pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos. (...), são pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem e personalizar o processo de aprendizagem da língua”. (Oxford, 1990, p. 1)

Oxford (1990) acrescenta que as estratégias são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirecionado, o qual é essencial para o desenvolvimento de competência comunicativa do aprendiz, e, sendo apropriadas, resultam em mais proficiência e maior autoconfiança.”²⁴

As classificações mais usadas para a descrição dessas estratégias são aquelas elaboradas por Chamot & O'Malley (1987), modificadas pelos autores (O'Malley & Chamot) em 1990, bem como aquelas feitas por Oxford (1990). O'Malley & Chamot (1990) dividem as estratégias em 3 grupos:

²³ “(...) processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language learner (...)”.

²⁴ “Strategies are specially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self confidence.”

Estratégias Metacognitivas	<i>Organizadores Prévios</i> : Fazer uma previsão geral, mas abrangente do conceito de organização ou do princípio de uma atividade antecipada de aprendizagem.
	<i>Atenção direcionada</i> : Decidir previamente prestar atenção a uma atividade de aprendizagem e ignorar fatores de distração irrelevantes.
	<i>Atenção seletiva</i> : Decidir previamente prestar atenção em aspectos específicos dos insumos da língua ou detalhes situacionais que irão facilitar a retenção desses insumos.
	<i>Autogerenciamento</i> : Entender as situações que ajudam alguém a aprender, procurando pela presença dessas condições.
	<i>Planejamento Funcional</i> : Planejar e ensaiar componentes linguísticos necessários para realizar uma tarefa de língua.
	<i>Automonitoração</i> : Corrigir a própria fala/discurso ou de alguém para alcançar precisão na pronúncia, na gramática, e adequação relacionada ao cenário/contexto e às pessoas que estão presentes. Checar a compreensão de linguagem oral e escrita.
	<i>Autoavaliação</i> : avaliar o resultado de seu próprio aprendizado de línguas em comparação com uma medida interna de perfeição e precisão.
	<i>Identificação de problema</i> : identificar pontos importantes de uma dada tarefa.
Estratégias Cognitivas	<i>Repetição</i> : Imitar um modelo de língua, incluindo prática pública ou ensaio silencioso.
	<i>Recursos e meios</i> : Usar materiais de referência da língua-alvo, tais como dicionários, enciclopédias, ou livro-texto.
	<i>Tradução</i> : Usar a primeira língua como base para entender e produzir a segunda.
	<i>Agrupamento</i> : Reordenar, reclassificar e talvez rotular o material (palavras, frases, terminologias, conceitos) a ser aprendido baseado em atributos comuns.
	<i>Anotação</i> : Escrever palavras-chaves ou conceitos por meio de abreviações, gráficos, ou forma numérica enquanto ouvindo ou lendo.
	<i>Dedução</i> : Aplicar conscientemente regras para produzir ou entender a segunda língua ou criar regras baseando-se na análise da língua.
	<i>Recombinação</i> : Construir uma sentença significativa ou uma sequência mais ampla, combinando elementos de algum modo conhecidos.
	<i>Imagens</i> : Usar imagens visuais (mentais ou reais) para entender e reter novas informações.
<i>Representação auditiva</i> : Retenção de um som igual ou som similar de uma palavra, frase ou sequência mais longa.	

	<i>Palavra-chave:</i> Lembrar uma palavra na segunda língua: a) identificando uma palavra similar na primeira língua que soe como a nova palavra, ou que pelo menos lembre a mesma, e b) gerando imagens facilmente recordadas que tenham alguma relação com o homônimo da primeira língua e a nova palavra na segunda língua.
	<i>Contextualização:</i> identificar ou acrescentar uma palavra ou expressão em uma sequência linguística significativa.
	<i>Elaboração:</i> Relacionar novas informações a outros conhecimentos anteriormente obtidos, relacionar partes diferentes das novas informações pessoais significativas com a nova informação.
	<i>Transferência:</i> Usar o conhecimento linguístico e/ou conceitual previamente adquirido para facilitar uma nova tarefa no aprendizado de línguas.
	<i>Inferência:</i> Usar informações disponíveis para adivinhar significados de novos itens, predizer resultados e preencher informações que faltam.
	<i>Resumo:</i> Fazer um resumo mental, oral, ou escrito de novas informações obtidas a partir da compreensão de textos orais e textos escritos.
	<i>Ensaio:</i> repassar o conteúdo de uma tarefa antecipadamente.
Estratégias Sociais	<i>Cooperação:</i> Trabalhar com um ou mais companheiros para obter <i>feedback</i> , informações compartilhadas ou modelo para uma atividade.
	<i>Autodiscurso:</i> aumentar a autoconfiança para desempenhar tarefas com êxito.
	<i>Perguntas para clarificação:</i> Pedir ao professor ou a um falante nativo para repetir, parafrasear, explicar e/ou dar exemplos, etc.

Estratégias de Aprendizagem (O'Malley & Chamot, 1990). Extraído de Moura, 1992. Tradução adaptada pela pesquisadora.

Para O'Malley & Chamot (1990, p. 44), as estratégias são ferramentas para envolvimento ativo e autodirecionado necessário para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em uma segunda língua. As pesquisas na área demonstram que o uso consciente e articulado de estratégias está relacionado ao alcance da proficiência em LE.

Em um modelo ampliado, Oxford (1990, p. 16) divide as estratégias em dois grandes blocos (de estratégias diretas e indiretas) que, por sua vez, se subdividem em três grupos cada:

Estratégias Diretas	Estratégias Indiretas
Estratégia de memória	Estratégias metacognitivas
Estratégias cognitivas	Estratégias afetivas
Estratégias de compensação	Estratégias sociais

Estratégias de Aprendizagem (Oxford, 1990)

As estratégias diretas são aquelas que o indivíduo utiliza para manipular a língua no exercício de aprendizagem. São estratégias relacionadas ao conhecimento ou tentativas de conhecimento da língua. As estratégias de memória englobam armazenagem e recuperação de informações novas. As estratégias cognitivas envolvem compreensão e produção de novos enunciados a partir da manipulação e da transformação da língua-alvo pelo aprendiz. As estratégias de compensação servem de auxiliares na compreensão e produção da nova língua, apesar das limitações no conhecimento.

As estratégias indiretas, por sua vez, dizem respeito às características pessoais do aprendiz e a interação das mesmas com/no processo de aprendizagem de uma nova língua. São estratégias mais voltadas para o comportamento diante da aprendizagem. As estratégias metacognitivas compõem-se de planejamento, controle e avaliação da aprendizagem. As estratégias afetivas abarcam regulação de emoção, atitudes, valores e motivação. Por fim, as estratégias sociais implicam interação e cooperação com os outros.

Em uma feliz metáfora do teatro, Oxford (1990) explica a interrelação entre as estratégias. As estratégias diretas são como um ator em cena, fazendo uso da língua em uma variedade de tarefas e situações específicas e trabalhando em sintonia com o diretor para obter os melhores resultados possíveis. O diretor da peça é um guia interno e serve de apoio para o ator.

O diretor seriam as estratégias indiretas para coordenação geral da aprendizagem, agindo como um portador de funções tais como focalizar, organizar, guiar, checar, corrigir, acompanhar e motivar o ator, bem como se certificar de que este trabalhe cooperativamente com outros atores na peça. As funções de ator e diretor se tornam parte do aprendiz à medida que este aceita a responsabilidade crescente por seu percurso. (Oxford, 1990, p. 15-16).

O livro de Oxford (1990), *Language Learning Strategies*, é um estudo minucioso das técnicas das quais os aprendizes lançam mão para dominar uma língua estrangeira. Os resultados da pesquisa da autora conduzem a uma taxonomia de quatro níveis de estratégias de aprendizagem que ela apresenta ambos em forma de esboço e a fundo, e que é a grande força do livro. Ao nível mais baixo da classificação, há exemplos concretos de cada estratégia em várias línguas. O livro também inclui pesquisas de consciência de uso de estratégias, estudos de caso, uma mistura de exercícios de estratégias originais e adotadas envolvendo as chamadas quatro habilidades, e modelos de implementação de programas similares. A seguir, o(a) leitor(a) encontrará com dois quadros descritivos das estratégias diretas e indiretas de aprendizagem, conforme organizados por Oxford (1990).

E S T R A T É G I A S D I R E T A S	ESTRATÉGIAS DE MEMÓRIA	ESTRATÉGIAS COGNITIVAS	ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO
	A. Criação de elos mentais 1. agrupar: sinônimos, antônimos, ou campo semântico. 2. associar/elaborar: relacionar informação nova com outras já existentes na memória. 3. colocar palavras novas em contexto: ex. fazer frases.	A. Praticar 1. repetir 2. praticar formalmente sons e ortografia 3. reconhecer e usar fórmulas, paradigmas e expressões formulaicas: ex. <i>Hello, how are you? / It's time to...</i> 4. recombinar: ex. unir orações 5. praticar de forma natural: ex. conversar, ler	A. Adivinhar de forma inteligente 1. usar pistas linguísticas: cognatos, prefixos 2. usar outras pistas: estrutura do texto, conhecimento do mundo, conhecimento dos participantes.
	B. Utilização de imagens e sons 1. imagens: gravuras, desenhos 2. mapa semântico: arranjar palavras em um desenho que tenha no centro ou no topo um conceito chave ao qual outros são ligados por meio de linhas ou setas. 3. palavras chaves: elos auditivos, isto é, associar palavras da L2 a palavras da L1 que têm sons semelhantes (ex. <i>shoe</i> – chulé) 4. representação de sons na memória: ex. usar rimas para lembrar	B. Receber e enviar mensagens 1. apreender a ideia com rapidez: achar a ideia principal (<i>skimming</i>) e achar detalhes (<i>scanning</i>) 2. usar recursos para captar e enviar mensagens por meio impresso (dicionário, glossário, gramática, etc.) ou não impresso (vídeo, rádio, cinema, etc.)	B. Superar limitações da fala e da escrita 1. recorrer à língua materna 2. pedir ajuda 3. usar mímica e gestos 4. evitar comunicação de forma parcial ou total 5. selecionar o tópico 6. ajustar ou aproximar a mensagem: alterá-la, omitindo itens, simplificando as ideias. 7. criar palavras: ex. <i>paperholder</i> em vez de <i>notebook</i> 8. usar circunlocução ou sinônimo. (ex. <i>dishrag: what you use to wash dishes with</i>)
	C. Revisão efetiva 1. revisão estruturada (revisão em intervalos regulares que podem ir se espaçando à medida que a informação torna-se natural e automática)	C. Analisar e raciocinar 1. raciocinar dedutivamente (aplicar regras) 2. analisar expressões (dividir em partes) 3. analisar contrastivamente (comparar sons, vocabulário, estruturas) 4. traduzir 5. verter	
D. Emprego de ação 1. uso de sensações ou respostas físicas 2. uso de técnicas mecânicas	D. Criar estrutura para <i>input</i> e <i>output</i> 1. tomar notas 2. fazer resumos 3. focalizar a atenção: sublinhar, marcar,		

		colocar asteriscos	
E S T R A T É G I A S I N D I R E T A S	ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	ESTRATÉGIAS AFETIVAS	ESTRATÉGIAS SOCIAIS
	A. Centrar a aprendizagem 1. apreender e relacionar com material já conhecido 2. prestar atenção 3. retardar a produção oral para focar na audição (período silencioso)	A. Diminuir a ansiedade 1. relaxar progressivamente, respirar fundo, meditar (por meio de imagem mental ou som) 2. usar música 3. rir: assistir a uma comédia, ouvir/ler piadas	A. Fazer perguntas (pedir para repetir, dar exemplo, parafrasear, explicar, falar mais devagar) 1. pedir esclarecimentos 2. pedir correções
	B. Planejar a aprendizagem 1. fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua 2. organizar : espaço físico, luz, horário 3. estabelecer metas e objetivos: ex. meta : corresponder no final do ano com alguém no exterior. Ex. objetivo : ler um livro 4. identificar o propósito de uma atividade ouvir, falar, ler, escrever com um propósito definido 5. planejar para uma tarefa 6. procurar oportunidades para praticar	B. Encorajar-se 1. fazer afirmações positivas (que tal no diário?) ex. <i>I'm reading faster</i> ; ou <i>Everybody makes mistakes. I can learn from mine.</i> 2. correr riscos de forma inteligente 3. gratificar-se	B. Cooperar com os outros 1. cooperação entre pares 2. cooperação com falantes proficientes
	C. Avaliar a aprendizagem 1. automonitoração (identificar os erros) 2. auto-avaliação (avaliar o próprio progresso)	C. Medir a temperatura emocional 1. ouvir seu corpo (“Estou feliz, tensa?”) 2. usar <i>checklists</i> (auto-avaliação) 3. escrever um diário (data/lição do livro/ atividades principais/ como foi meu desempenho/quais foram minhas dificuldades) 4. discutir seus sentimentos com alguém (“Que dificuldades ainda tenho?”)	C. Solidarizar-se com os outros 1. desenvolver compreensão cultural (tentar entender a cultura do outro) 2. conscientizar-se a respeito dos sentimentos e dos pensamentos dos outros

Estratégias de Aprendizagem (Oxford, 1990) detalhadas

Oxford (1990) exemplifica com ações específicas cada um destes grupos de estratégias, afirmando que sua lista é apenas sugestiva, e não exaustiva. Além disso, a autora reitera que todas são importantes para o aprendizado, atuando, na maioria das vezes, de forma interdependente, como suporte mútuo.

Com base na classificação supracitada, Oxford (1990) elaborou o SILL - *Strategies Inventory Language Learning*²⁵, um questionário que se divide nas mesmas seis partes de sua taxonomia. Nele figuram 9 perguntas sobre estratégias de memória, 14 sobre estratégias cognitivas, 6 sobre estratégias de compensação, 9 sobre estratégias metacognitivas, 6 sobre estratégias afetivas e 6 sobre estratégias sociais.

Em resumo, essa abordagem às estratégias de aprendizagem traz inúmeras vantagens e envolve certas implicações para o trabalho didático-pedagógico:

- ⇒ são ações específicas usadas pelo aluno;
- ⇒ envolvem muitos aspectos inerentes ao aluno (não apenas o cognitivo, pois incluem funções metacognitivas, afetivas e sociais);
- ⇒ nem sempre são observáveis;
- ⇒ são frequentemente conscientes;
- ⇒ podem ser ensinadas (por meio de formação do aprendiz);
- ⇒ são flexíveis (não obedecem a uma sequência ou combinação);
- ⇒ são influenciadas por uma série de fatores (idade, sexo, cultura, estilo de aprendizagem, motivação, nível de conscientização)
- ⇒ contribuem para o desenvolvimento da Competência Linguístico-Comunicativa;
- ⇒ permitem que o aluno se torne mais independente;
- ⇒ expandem o papel do professor.

²⁵ Na página http://www.Eukurto.sala.org.br/index.php?option=com_rsform&formId=2&Itemid=99999 encontra-se o inventário de estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) disponibilizado pelas pesquisadoras organizadoras do evento em linguagem própria para os participantes adolescentes.

1.6 O “Bom Aprendiz” de Línguas

Conforme Brown (2000), a percepção de que o itinerário de aprendizagem de línguas para alguns parecia se dar de maneira independente dos métodos e das técnicas de ensino realçou a importância das diferenças individuais nesse processo. De acordo com Van Lier (2000), o foco no aprendiz era mínimo até a gênese da Abordagem Comunicativa²⁶. O aprendiz bem-sucedido era, até então, visto como aquele que deveria estudar muito; se não houvesse êxito na aprendizagem, significava que aquele aprendiz não havia se esforçado tanto quanto deveria ou que não era muito inteligente. A percepção de que algumas pessoas tinham habilidades que as conduziam ao aprendizado de línguas, levou pesquisadores a descrever o “bom aprendiz” de línguas (Rubin, 1975; Stern, 1975; Naiman et al, 1978), salientando traços idiossincráticos, tais como estilos e estratégias, atrelando-os ao sucesso na aprendizagem.

Em seu artigo seminal, Rubin (1975, p. 1) afirma que não há um estereótipo do “bom aprendiz”, mas sim combinações possíveis de características que possibilitarão a esse aprendiz ter sucesso em sua jornada. A autora (idem, p. 42) sugere que, “se soubéssemos mais sobre o que os aprendizes bem-sucedidos fazem, poderíamos ensinar essas estratégias para aprendizes mais fracos para aumentar seu registro de sucesso”²⁷.

Para Rubin (1975), há três variáveis comumente ligadas aos bons aprendizes: atitude, motivação e oportunidade. A primeira é menos sujeita a manipulações, pode ser reforçada por meio de “treinamento” e está em interface com a motivação. A segunda é essencial à aprendizagem, sendo altamente frequente nos aprendizes autônomos. A oportunidade é assinalada por todas as atividades em potencial, dentro e fora de sala de aula. Moura Filho

²⁶ Um conjunto de pressupostos, ainda que “nem sempre harmônicos” (Almeida Filho, 2005, p. 78), que lidam com a natureza da linguagem, do ensino e da aprendizagem de modo mais abrangente, possibilitando aos participantes do ato comunicativo negociar significados. A Abordagem Comunicativa enfatiza um trabalho independente e inquisitivo por parte do aluno de língua(s), a comunicação em língua-alvo no curso da aprendizagem, bem como o desenvolvimento de habilidades na compreensão e produção oral e escrita como objetivo de ensino/aprendizagem. Essa filosofia de trabalho implica a eliminação de papéis tradicionais do aluno e do professor e conta com os esforços do aluno para aprender e descobrir, geralmente por meio de tentativas e erros, os quais são considerados positivos e parte do processo. A centralização está, portanto, na prática e no desenvolvimento de habilidades do aprendiz, estimulando suas iniciativas, sendo o papel do professor de facilitador.

²⁷ “(...) if we knew more about what the ‘successful learners’ did, we might be able to teach these strategies to poorer learners to enhance their success record.”

(2005, p. 7) acrescenta que “o bom aprendiz otimiza todas as oportunidades de praticar o que aprendeu, mesmo que essa prática não lhe seja exigida”.

De acordo com Brown (2001, p. 114), “os estudos sobre o ‘bom aprendiz de línguas’ são de interesse dos professores, já que a partir deles pode-se preparar os aprendizes para a autonomia”. Muito do que se encontra na literatura especializada acerca de estilos e estratégias de aprendizagem e autonomia está voltada para o professor e não diretamente para o aprendiz. O próprio livro de Rubin & Thompson (1994) apresenta uma linguagem aparentemente teórica e dura para aprendizes de línguas, não calibrada, parecendo se voltar mais para professores do que para alunos, apesar de não ser esta a proposta inicial do trabalho.

Rubin & Thompson (1994) falam da necessidade de o aprendiz ter consciência da importância das várias estratégias de aprendizagem para melhor gerenciar seu desenvolvimento na nova língua. Essa conscientização se daria por “treinamento” de aprendizes para a autonomia. Segundo Johnson & Johnson (1998, p. 193), essa prática tem estreitas relações com a pesquisa sobre estratégias de aprendizagem que, por sua vez, avançou a partir de estudos sobre o “bom aprendiz” de línguas.

Contudo, é mister voltar-se igualmente para o aspecto cultural. Moura Filho (2005) relata o trabalho desenvolvido pelas pesquisadoras, e acrescenta uma crítica pertinente que se refere à falta de foco no aspecto cultural por parte das autoras. Conforme Peck (1998), a cultura deve ser nossa mensagem aos aprendizes e a língua nosso meio para tal. Em minha opinião, a cultura sintetiza a experiência de um povo, reflete a sua forma de pensar e de ver as coisas, e as associações que ele faz. Nela plasmam-se também os seus conhecimentos sobre o mundo, a sua idiosincrasia, as particularidades da sua imaginação, da sua originalidade e criatividade, e das diferenças na sua história, na sua escala de valores. Desagregar cultura e língua significa, portanto, deturpar a aprendizagem de ambas.

Com base em Rubin (1975) e Stern (1980), Almeida Filho (mimeo) elaborou uma lista de 10 itens descrevendo o que faz o bom aprendiz de línguas:

- 1) aborda a tarefa com determinação e desenvolve a sua própria maneira de cumpri-la (empregando maneiras próprias e técnicas preferenciais);

- 2) adota os objetivos do curso, faz seus próprios objetivos, concilia ambos, e ativamente os persegue adaptando os conteúdos do curso à sua própria vida;
- 3) é aberto, sociável, não tenso, tolera eventual desorientação cultural e linguística e frustrações de início de processo quando sobrevém o medo de parecer tolo perante os colegas e professores;
- 4) desenvolve uma certa “tecnologia” sobre línguas e aprender línguas, reconhecendo quais singularidades buscar;
- 5) é um bom adivinhador; recolhe evidências, formula hipóteses e as ensaia assim que uma oportunidade surgir num processo de constante reorganização daquilo que é aparentemente confuso com itens desconectados;
- 6) busca constantemente o significado - no contexto, na situação, nas explicações, na tentativa e erro ou na tradução;
- 7) aproveita cada oportunidade de prática ou uso da língua-alvo na sala ou nas suas extensões;
- 8) tenta usar a língua-alvo em situações comunicativas um pouco além do nível corrente de competência formal (linguística);
- 9) possui autocrítica e sensibilidade no uso da língua-alvo, monitorando-se quando necessário;
- 10) esforça-se para pensar na outra língua, buscando separar os sistemas das duas línguas envolvidas.

Compartilho da opinião de Moura Filho (2005) ao dizer que os estudos sobre o “bom aprendiz”, apesar de terem sido suplantados na década de 80 pelas pesquisas acerca de estratégias de aprendizagem, constituem um arcabouço complementar àqueles estudos relativos aos estilos e às estratégias de aprendizagem. A afluência dessa tríade (estilos, estratégias e modelo do “bom aprendiz”) toma, por conseguinte, o rumo da apetecida (por alguns aprendizes e professores) configuração da autonomia.

Nesse entremeio, sendo a aprendizagem compreendida como “o processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência” (Kolb, 1984, p. 38) e, estando-se aberto para esse processo, é legítimo afirmar que, paralelamente a ele, desenvolve-se uma sensibilidade quanto a uma nova língua. Os construtos descritos neste capítulo guardam, pois, uma estreita relação com um processo de desestrangeirização da língua.

1.7 Desestrangeirização da língua

Almeida Filho (1993) cunhou a expressão “desestrangeirização da língua” para descrever o que ocorre quando uma língua é aprendida para/na comunicação, sem se restringir apenas ao “domínio” de suas formas e do seu funcionamento como sistema. A comunicação é descrita por Almeida Filho (mímeo) como um

“(…) ato multifuncional, multimodal e multicanal contínuo de tecer sentidos através da interação social com a finalidade de, entre outras coisas, informar, indagar, apresentar-se ou apresentar pessoas, de mostrar ou construir identidades, de manifestar poder, de estabelecer bases de acordos, de conhecer e representar o mundo. Através da comunicação pode-se aprender (adquirir) melhor uma nova língua.”

A língua-alvo ou língua estrangeira passa a assumir o status de nova língua, a qual será falada pelo aprendiz e irá falar esse mesmo aprendiz, revelando-lhe índices de sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo.

É provável que a sensibilidade que se desenvolve em relação à nova língua se estenda à cultura dessa língua-alvo, revelando graus de empatia, uma crescente compreensão e tolerância quanto à cultura e, sobretudo, do reconhecimento da *outridade* e das limitações da própria identidade cultural, gerados a partir de um pensamento crítico-reflexivo. Não implica, pois, anular a própria cultura, mas criar um conhecimento intercultural e capacidade de produção de língua por meio da sensibilização e reflexão sobre línguas e identidades.

A desestrangeirização envolve, portanto, (re) instaurar a interação comunicativa no novo idioma desdobrando-se, direta ou indiretamente, em reconhecimento da responsabilidade pela própria aprendizagem e da importância do trabalho docente, bem como implica ser colaborativo, experimentar novas maneiras de aprender, e observar essa sucessão que vai progredindo gradativamente.

1.8 Autonomia

“A verdadeira autonomia não é aquela que se conduz sozinho, livre e independente. A verdadeira autonomia é aquela em que se busca ser responsável e interdependente.”²⁸

(Hoffmans-Gossett, 1996, p. 158)

A concepção de autonomia tem tomado o pensamento liberal-democrático e liberal-humanista desde o século XVIII, conforme afirma Finch (2001). O interesse na autonomia como objetivo educacional tem visivelmente aumentado, por exemplo, nas ciências sociais, na psicologia, na filosofia, na teoria de aprendizagem de línguas, nas crenças políticas, na necessidade de adaptação às tecnologias, no reconhecimento de que aprender a aprender é mais importante que o conhecimento. O final da década de 60 observou uma mudança de paradigma, em que, segundo Holec (1995), o homem passou de “produto da sociedade” a “produtor de sua sociedade”. Esse progresso social deu lugar a vários tipos de consciência social, sobretudo na educação. Segundo Finch (2001), surgiram diversas disciplinas sociolinguísticas, tais como teoria dos atos do discurso, análise do discurso, linguagem na educação, sociologia da educação, todas com uma visão pragmática da língua como ferramenta para comunicação.

A década de 70 viveu um movimento de “desescolarização”²⁹ (Ilich, 1971, *apud* Finch, 2001), período que culminou no advento de abordagens mais voltadas para o aprendiz nas duas décadas seguintes com apoio de programas centrados no aluno, planos de curso negociáveis, “treinamento” de aprendiz e de uso estratégias de aprendizagem, programas baseados em projetos, aprendizagem experimental e colaborativa e ensino baseado no aprendiz. Entretanto, o termo autonomia foi associado ao conceito de individualização até a década de 80. Revisto nos últimos anos, o conceito de autonomia passou a ser entendido como colaboração e interdependência. O debate acerca de autonomia se tornou um foco recorrente

²⁸ *“La véritable autonomie n'est pas celle qui mène à être seul, libre et indépendant. La véritable autonomie est celle qui vise à être responsable et solidaire.”*

²⁹ IILICH, I. V. *Deschooling society*. New York., Harmondsworth: Penguin, 1971.

no ensino de língua estrangeira, com objetivos e métodos centrados no aprendiz, e apoiado por uma preocupação educacional em ajudá-lo a se tornar mais independente em termos de pensamento, aprendizagem e comportamento.

Esse debate geral deu origem a duas direções inter-relacionadas de pesquisa. Uma (sobretudo na Europa) se interessou pelo desenvolvimento de autonomia do aprendiz como um requisito primário para o aprender fora de sala de aula em sociedades democráticas; a outra (principalmente na América do Norte) focalizou o “segredo” do aprendiz de línguas bem-sucedido, enfatizando as estratégias de aprendizagem e a noção de aprender a aprender. Assim, “autonomia” se tornou palavra de ordem na década de 90.

Benson (2001) faz uma revisão da história da aprendizagem autônoma, traçando paralelos entre os dias de hoje e sua fase inicial. O conceito de autonomia na aprendizagem de línguas é relativamente recente, tendo surgido na década de 60 por intermédio do conselho do Projeto Europeu de Línguas Modernas (*Council of Europe's Modern Languages Project*), que tinha o objetivo de oferecer oportunidades de estudos aos adultos. Ligado a este conselho estava um centro de pesquisa – CRAPEL (*Centre de Recherches et d'Applications en Langues*) da Universidade de Nancy, França, particularmente interessado na aprendizagem autodirecionada.

A ideia de autonomia estava relacionada à aprendizagem autodirecionada, implementada sob o esteio dos centros de autoacesso, que começaram a proliferar, e “treinamento” dado ao aprendiz - prática que almejava desenvolver as habilidades de autogerenciamento, automonitoramento e auto-avaliação. Acreditava-se que esse “treinamento” deveria ser feito pelo próprio aprendiz, por meio de tentativa e erro. Os conceitos de autonomia e individualização estavam intimamente relacionados, assim como os centros de autoacesso estavam relacionados a este último. Contudo, as decisões quanto ao material utilizado em programas individuais eram tomadas pelo professor, não permitindo ao aprendiz exercer a verdadeira autonomia.

A mudança no conceito de autonomia iniciou-se por intermédio de trabalhos de diversos autores, especialmente Dickinson (1987). De acordo com o autor (*ibidem*), com referência ao prisma instrucional, o grau de independência do aprendiz se dá no estabelecimento de metas de aprendizagem de línguas, no caminho para esse objetivo, no

ritmo da aprendizagem e na medida do sucesso. Essa concepção demonstra que a mera relação entre a utilização dos centros de autoacesso e o alcance da autonomia não pode ser estabelecida. Nunan (1996, p. 21) parece compartilhar dessa visão ao afirmar que “a autonomia é alcançada quando os aprendizes são motivados a encontrar suas próprias informações da língua e a criar suas próprias tarefas de aprendizagem. Os aprendizes atingem a autonomia quando são estimulados a realizar automonitoramento e autoavaliação.”³⁰

Em contrapartida, se considerarmos que “o simples fato de ensinar ao aprendiz como levar a cabo a autoaprendizagem já é incoerente - pois o aprendiz não mais será autodirecionado, e sim direcionado por outrem” (Benson, 2001, p. 63), não tomaremos a avaliação da autonomia como algo palatável. Porém, como o próprio autor (*op. cit.*) reconhece, “não é fácil avaliar a autonomia, mas para ajudar o aprendiz a se tornar mais autônomo é necessário estabelecer uma forma de julgar se conseguimos ou não ter sucesso”. Assim, o autor sugere que, para avaliar o desempenho dos alunos quanto ao desenvolvimento da autonomia, é necessário observar-lhe os comportamentos, bem como fazer análises com auxílio de questionários autoavaliativos.

Apesar da convergência quanto ao valor da autonomia na educação, não há um consenso quanto à sua definição, algumas delas refletindo derivações educacionais e sociopolíticas. Segundo Benson (1997), essa dualidade é frequentemente caracterizada por tensões do tipo responsabilidade e liberdade X restrições; o individual X o social; a aprendizagem de língua como um meio a um fim (autonomia para a aprendizagem de língua) X como um fim em si mesma (aprendizagem de língua para autonomia). Dickinson (1995, 1997) e Little & Dam (1998) defendem que essa tensão se assenta na interposição entre situação e capacidade. Autonomia, na visão desses autores, seria uma atitude em relação à aprendizagem e também uma capacidade para a aprendizagem independente.

Diante da aparente valsa de interpretações relativas ao construto, Little (1990) elaborou um resumo do que não é autonomia:

⇒ não é sinônimo de autoinstrução;

³⁰ “Autonomy is enhanced when learners are encouraged to find their own language data and create their own learning tasks. Autonomy is enhanced when learners are encouraged to self-monitor and self-assess.”

- ⇒ em contexto de sala de aula, não significa abdicação de responsabilidade por parte do professor;
- ⇒ não é algo que o professor faz pelo aluno;
- ⇒ não é um comportamento único facilmente descritível;
- ⇒ não é um estado estático atingido pelos aprendizes.

Conforme essas colocações observa-se que o professor continuará com um papel importante e sua responsabilidade será ainda maior, pois caberá a ele criar mecanismos para ajudar a ativar no aluno um senso de responsabilidade por sua própria aprendizagem e a ter condições de desenvolver essa autonomia. Voller (1997) ressalta que o papel do professor é o de gerenciador e de instrutor. De acordo com Yang (1998) é crucial ensinar aos estudantes como aprender e cabe ao professor facilitar esta aprendizagem assumindo o papel de auxiliar, facilitador, conselheiro e guia, combinando o ensino das estratégias de aprendizagem com o conteúdo do curso.

Para Dickinson (1994), autonomia diz respeito à capacidade de gerenciamento da aprendizagem pelo próprio aluno. Neste sentido, o aluno se desvencilha mais do professor e passa a exercer um papel de responsabilidade pelo próprio desenvolvimento no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Benson (1997, p. 19) ampliou o conceito de autonomia como um processo que envolve vantagens tais como a responsabilidade do aluno por seu próprio processo de aprendizagem e seu direito de determinar a direção da mesma, as habilidades que podem ser administradas na aprendizagem autodirecionada e a capacidade psicológica interna de gerenciar um processo mais independente, bem como as consequências desse processo autônomo para a educação institucional. Para o autor, o construto não deve ser entendido meramente como “autoestudo” ou “aprender sozinho”. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador, auxiliar ou conselheiro, e, para que a autonomia se configure, o contexto institucional deve apresentar condições favoráveis. Assim, Benson (1997, p. 14) prossegue tecendo considerações em prol de “uma abordagem mais explicitamente política” no ambiente institucional em que a aprendizagem acontece. O autor (1997, p. 18-34) propõe a existência de três grandes versões para a aprendizagem autônoma:

- ⇒ técnica, que pode ser relacionada ao positivismo: o estudo sobre estratégias de aprendizagem e “treinamento” do aprendiz;
- ⇒ psicológica, relacionada ao construtivismo: a construção de atitudes e habilidades que tornam o aprendiz apto a tomar mais responsabilidade por sua própria aprendizagem;
- ⇒ política, que pode ser relacionada com a teoria crítica: focaliza o controle do aluno sobre os processos e conteúdos de aprendizagem.

É importante ressaltar que os aprendizes podem optar por projetos diferenciados. Já para os alunos que optam por fazer as atividades pré-estabelecidas por não se sentirem aptos ou motivados por planejar seu próprio trabalho, o papel do professor/ pesquisador é, então, o de acompanhá-los durante essa caminhada, analisando de que maneira conseguem ou não cumprir as tarefas estabelecidas e, nas eventuais dificuldades, sugerir tarefas alternativas, estimulando-os a buscar seu próprio conhecimento.

Este estudo procura fazer uma associação das três versões, mas com uma ressalva quanto ao termo “treinamento”. Em convergência com Rubin (1975), Oxford (1990) e Moura Filho (2005), acredito que é possível e viável *ensinar* estratégias de aprendizagem haja vista que os alunos contam inicialmente apenas com sua Competência Espontânea (Paula, 2008), a qual caracteriza sua *abordagem* de aprender. Assim sendo, falar de estratégias como tem feito o grupo de pesquisa em que se insere este estudo, ou seja, trabalhar com os aprendizes em formação uma porção de teoria, ajudando-lhes a desenvolver seu sistema de competências, é algo novo. Entendo ensino e aprendizagem como realizações sinérgicas, havendo, portanto, interação entre as partes envolvidas no processo. O ensino de estratégias, desta forma, não é compreendido como na concepção positivista de treinamento ou transmissão de conhecimento, mas uma forma de interação que resulta desejavelmente em ganho para ambas as partes. Por conseguinte, em lugar de falar sobre “treinamento”³¹, dou preferência à Formação de Aluno.

Em consonância com o exposto e com o que se encontra na literatura especializada, nota-se que autonomia não é algo dado. Dickinson (1991), por exemplo, considera que a autonomia só é conseguida mediante um trabalho envolvendo alunos e professores, o que ilustra o fato de ela ser construída em sinergia. Para Benson (2001) a noção de

³¹ O termo “treinamento”, quando usado doravante, virá entre aspas para indicar grifo meu à fala original de autores mencionados.

interdependência dentro do conceito de autonomia envolve a ideia de que a responsabilidade na tomada de decisões individualmente influencia um determinado contexto social. O papel do professor também é revisto, passando do consultor em centros de autoacesso a negociador de programas de cursos.

Para Söntgens (1999), uma ideia predominante na literatura é a de que o professor é responsável por fomentar a autonomia e que pode oferecer ambientes de aprendizagem propícios à mesma. A autora focaliza seu trabalho em ambientes virtuais, os quais têm grande influência no desenvolvimento da autonomia, especialmente nos dias atuais com o advento da tecnologia e a facilidade de acesso aos meios interacionais virtuais. Söntgens (1999) ainda lembra que colaboração e reflexão são traços característicos de autonomia, sendo este último um elemento essencial para sua configuração. A interrelação desses dois aspectos, no uso de correio eletrônico, por exemplo, torna possível um trabalho em grupo colaborativo e reflexivo que ajudará os alunos a se tornarem aprendizes de línguas mais autônomos.

Dentre as definições de autonomia, endosso aquela de Paiva (2005), que toma empréstimo da teoria do caos da Física e descreve autonomia como “um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula”. Por sistema sócio-cognitivo, entende-se um conjunto de fatores sociais que interferem positiva ou negativamente com estados e processos mentais do aprendiz.

Ainda para a autora, “os sistemas, além de complexos, são caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, não lineares, abertos, auto-organizáveis e dinâmicos” (Paiva, 2005, p. 137), sendo difícil descrever seu comportamento. É o que acontece no trajeto de aprendizagem de línguas, pois os níveis de autonomia variam e o que funciona para um aprendiz não é satisfatório para outro. Há um conjunto imprevisível de comportamentos dinâmicos possíveis no contexto da aprendizagem, pois a criatividade é uma das características dos sistemas complexos, o oposto do que postula a pesquisa positivista no ensino. Assim, dado o caráter complexo da autonomia e da aquisição de língua (s), cabe ao professor agir como facilitador nesse processo, promovendo as condições para que o aprendiz se torne cada vez mais autônomo e possa aproveitar as oportunidades ao seu redor.

Todavia, apesar do notável número de pesquisas acerca da promoção da autonomia do aprendiz, infelizmente, em muitos casos, o aluno não tem tido oportunidade de tornar-se consciente desse processo. Nos moldes atuais no Brasil, a carga de responsabilidade ainda incide praticamente toda sobre o professor. Constituem suas atribuições: o gerenciamento da disciplina, exposição dos assuntos e avaliações, além da elaboração de todo tipo de material extra, e mesmo maneiras de conseguir equipamentos emprestados para uso em sala. Isto torna as aulas pouco motivadoras e quase sempre improdutivas para o aprendiz. Essa realidade contraria o que Dickinson (1991) define ser o ideal de autoinstrução – “situações nas quais um aprendiz, com outros ou sozinho, está trabalhando sem o controle direto do professor”. Para Thanasoulas (2000, p. 4), “a autonomia do aprendiz baseia-se no tornar-se consciente, e na identificação das próprias estratégias, necessidades, e objetivos como aprendiz e no ter a oportunidade de reconsiderar e remodelar as abordagens e procedimentos para uma aprendizagem otimizada”.

Em face dessas colocações, observa-se que aluno de línguas não necessariamente tem clara percepção de como guiar seus próprios passos na marcha da aprendizagem, e isso implica a necessidade de alguma mediação. Essa concepção de autonomia como um aprender não isolado, mas interdependente, acarreta mudança de paradigma do papel do professor também, que passa a ser o de um facilitador, ajudando o aprendiz a avaliar onde está e aonde ir, a organizar seu percurso, motivado a seguir adiante.

Ademais, em concordância com Moura Filho (2005), é salutar haver um foco no uso das Estratégias de Aprendizagem, as quais assinalam uma oportunidade valiosa de fomentar uma maior autonomia do aprendiz e de ampliar o campo de atuação do professor. Assim, com efeito, o autoconhecimento das partes envolvidas, sobretudo o do aprendiz, conjugado com o estabelecimento de forças sinérgicas entre ele e o professor mediador facilitará a identificação das estratégias mais produtivas para cada situação de aprendizagem e poderá conduzir a um processo de ensino/aprendizagem mais harmônico, esclarecido e potente, posto que os esforços convergem para o aprendiz como sujeito da própria história.

1.9 Reflexão

A perspectiva crítico-reflexiva da prática discente é condição essencial para o redimensionamento do papel do aprendiz e o desenvolvimento de suas competências Teórica, Aplicada e Acadêmica, permitindo-lhe se tornar capaz de ressignificar suas ações dentro e fora de sala de aula. De acordo com o paradigma da reflexão, o aprendiz deve se engajar em sua própria formação, que tem como foco a construção da autonomia, a partir da autopercepção e da avaliação da sua prática.

O foco desta pesquisa está nos desafios e nas perspectivas de implementação de mudanças na prática discente, mediante uma (situ) ação interventiva norteada por explicitação de teoria relevante, com o objetivo de enfatizar a trajetória de formação do aluno, as oportunidades que ele tem para refletir sobre a própria formação e, também, sobre a prática e a natureza das reflexões do aprendiz.

Kemmis (1985, *apud* Bartlet, 1990) define reflexão como uma ação orientada pela história e ligada a aspectos sociais e políticos que permite a participação e a tomada de posição de sujeitos de suas ações. Reflexão, portanto, não é vista como um processo psicológico, isolado e individual. Segundo Richards (1991), reflexão é um processo pelo qual uma experiência é relembrada, considerada e avaliada costumeiramente para um propósito mais amplo. É uma resposta a uma experiência passada e envolve recordação consciente dessa experiência como recurso para um plano de ação ou planejamento. Todavia, o autor não define *experiência*.

Dewey (1938) descreve experiência como a interação e adaptação dos indivíduos a seus ambientes, servindo-se dos princípios da continuidade e da interação. O princípio da continuidade na aprendizagem está ligado às experiências passadas e futuras congruentes, como reflexo dos vínculos que estabelecemos dentro de nossa experiência. De maneira análoga, o princípio da interação refere-se à correspondência mútua entre o indivíduo e o ambiente. Conforme Eldridge (1998, p. 24), ao interagir com os outros e com o ambiente, “o indivíduo não só [o] molda como também é moldado por essa interação”.

Para Schön (1997), reflexão é condição *sine qua non* para a transformação de um indivíduo prático e crítico, que entende, reflete, e transforma situações problemáticas. Smyth (1992, p. 15) também expõe o conceito de reflexão crítica, dividindo-a em 4 estágios:

- ⇒ *Descrever* (o que faço?)
- ⇒ *Informar* (o que isso significa?)
- ⇒ *Confrontar* (como passei a agir assim?)
- ⇒ *Reconstruir* (como eu posso agir diferentemente?)

Compreendendo que as teorias de aprendizagem podem ser relacionadas com as experiências, o ato de aprender uma língua estrangeira passa a ter maior abrangência, pois sai do âmbito mecanicista da reprodução de técnicas, movendo-se para a esfera reflexiva, permitindo ao aprendiz interagir, por exemplo, com suas crenças³², concepções, conjecturas, intuições, experiências anteriores de aprender línguas na escola, seus objetivos, anseios, estilos e estratégias.

Esse deslocamento, que encerra as fases de “descrever”, “informar”, “confrontar[-se]” com teorias relevantes e “reconstruir[-se]” como aprendiz, é o cerne da Formação de Aluno, tema inserido no Projeto Pró-Formação³³, empreendido sob orientação de Almeida Filho e cujo foco é a delimitação do conjunto de conceitos e relações entre as competências de ensinar dos professores e de aprender de alunos de língua(s). Na análise de Competência Aplicada é possível vislumbrar alguns ensaios matizados de reflexão por parte de professores e aprendizes, mas este traço aparece patente nas Competências Profissional e Acadêmica.

1.10 Súmula do capítulo

Neste capítulo busquei situar, dentro da literatura na área de Linguística Aplicada no campo de Ensino e Aprendizagem de Línguas, definições de construtos que norteiam esta investigação. Inicialmente, apresentei um panorama do conceito de Abordagem de ensinar e a

³² Cf. Barcelos, 1995; Barcelos & Abrahão, 2006.

³³ O projeto se encontra na íntegra em http://www.pgla.org.br/pdf/projeto_almeida_filho.pdf.

representação da Operação Global de Ensino de Línguas, chegando às competências de ensinar, as quais serviram de base para um entendimento das competências de aprender, com foco na Competência Aplicada.

Prossigui apontando os construtos que estão imbricados no desenvolvimento da Competência Aplicada e da Autonomia do aprendiz de línguas: motivação, identificação de estilos e otimização das estratégias de aprendizagem, consubstanciando o fluxo de desestrangeirização da língua, (re) conhecimento de modelos de bons aprendizes, etapas essas emparelhadas por reflexão sobre o processo. Apesar de sua extrema importância para a compreensão e aprimoramento do processo de aprendizagem/aquisição, o estudo da autonomia do aprendiz, que se faz inicialmente por meio de análise de abordagem e de competências de aprender e, sobretudo, com o desenvolvimento dessas competências, ainda está dando os primeiros passos.

A falta de tradição de pesquisa a esse respeito pode ser apontada como um dos obstáculos à aprendizagem esclarecida. Neste sentido, o Projeto Pró-Formação busca compreender o sistema de competências do aprendiz de línguas, apontando um lugar de originalidade na agenda da Linguística Aplicada no Brasil. Esta pesquisa, em particular, analisa a Competência Aplicada do aprendiz.

A Competência Aplicada é sintética, resultante e dependente das outras para estar operante. Ela condensa a teoria de dentro com a teoria externa com apoio da reflexão, que é um dos mecanismos da Competência Profissional (professores) e da Competência Acadêmica (aprendizes). A partir do conceito de Competência Aplicada pode-se entender como se relacionam o conhecimento teórico-formal (provido por áreas do conhecimento que fazem interface no processo ensino/aprendizagem de LE), as teorias informais de aprendizes e as ações e procedimentos de aprendizagem/aquisição de nova língua.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

“(...) De fato, é no detalhe absoluto das coisas que se deve poder encontrar a energia para quebrar o conjunto, para acabar com todos os conjuntos... E, portanto, reencontrar o mundo no estado de fragmento.”

(Baudrillard, 2003, p. 33-34)

Esta seção aborda a metodologia de condução da pesquisa e está organizada em três partes. A primeira trata da natureza da pesquisa. A segunda apresenta o contexto da mesma e traz a descrição dos participantes. A última parte aborda os procedimentos de coleta dos dados e a exposição dos procedimentos de análise envolvidos na pesquisa relatada nesta dissertação.

2.1 A natureza da pesquisa

O presente trabalho é resultante de uma pesquisa de natureza qualitativa sob a modalidade de pesquisa-ação. Mediante uma situação interventiva na forma de um minicurso ofertado aos participantes da pesquisa, buscou-se analisar, essencialmente, como começa a se constituir a Competência Aplicada de aprendizes de língua. Os instrumentos de coleta de registros utilizados foram gravação em áudio e vídeo do minicurso, e material confeccionado para/no mesmo; observações e notas de campo da pesquisadora, e gravação em áudio de 03 (três) aulas típicas subsequentes ao evento³⁴; e entrevista semiestruturada feita em grupo e gravada em áudio.

³⁴ Pelo caráter original desta pesquisa, o escopo foi menor, a despeito do número considerável de registros colhidos para análise. O número de três aulas observadas após o minicurso foi suficiente para fornecer indícios de progresso na sucessão de Competências do aprendiz, em particular, sua Competência Aplicada.

A análise dos registros segue uma abordagem qualitativa e interpretativa. Segundo Davis (1995, p. 433), estudos qualitativos e interpretativos “focalizam a construção ou co-construção de significado dentro de um ambiente social particular, por exemplo, a sala de aula”. Autores como Erickson (1986) ressaltam a importância dos estudos qualitativos e interpretativos, justificando que o papel da metodologia qualitativa é o de captar o que as pessoas dizem e fazem como um produto por meio do qual elas interpretam a complexidade do mundo. Nesta perspectiva, o papel do pesquisador é procurar entender os eventos sociais do ponto de vista dos participantes.

Recorro à metáfora da cristalização (Richardson, 1994) para orientar a análise de registros desta pesquisa. Para Fetterman (1998, p. 108), a cristalização pode ser entendida como “o resultado de uma convergência de similaridades” que o pesquisador considera relevantes para o estudo. Richardson (1994) afirma que os cristais são prismas que refletem as exterioridades e as refratam dentro de si, criando diferentes cores, padrões e ordens, dispersando-os em várias direções. Em minha visão, a triangulação - metodologia consagrada de análise de registros qualitativos - pode parecer ainda cartesiana em alguns aspectos e fechada em si própria.

Expressa por um triângulo, figura geométrica bidimensional fixa, a metodologia comumente adotada nas pesquisas qualitativas envolveria elementos muito restritos para análise, o que contraria a defesa de autores como Miles & Huberman (1984) e Bogdan & Biklen (1998) da importância de se obter dados fortes a partir de fontes variadas. A cristalização, por outro lado, reflete simetria e essência em harmonia com grande variedade de formas, transmutações, dimensionalidades e ângulos de visão. De acordo com Richardson (1994), os cristais crescem, alteram-se, mas não são amorfos. Assim como ao olhar o fundo de um caleidoscópio, o que nós vemos depende do nosso ponto de observação. A adoção do conceito de cristalização compreende sustentar a metáfora de uma sucessão cambiante de fragmentos, os quais produzem um número infinito de combinações de imagens ou impressões de um dado aspecto posto sob análise.

Neste sentido, em prol de uma envergadura mais abrangente e de uma nomenclatura mais coerentemente ligada ao paradigma qualitativo de pesquisa, optei pela técnica de cristalização para obtenção de dados. A cristalização dos registros, em lugar de triangulação, foi escolhida por acreditar-se que tal processo está em conformidade com o modelo

qualitativo de pesquisa e, portanto, com o presente estudo, que obteve dados de fontes variadas para uma melhor compreensão do assunto em pauta. Ademais, por compreender que cada registro colhido constitui um fragmento a ser combinado, é importante frisar que as reflexões são um meio orientado por um estudo bem elaborado, e não um fim em si.

2.2 Pesquisa-ação

Este tipo de pesquisa de cunho qualitativo tem, segundo Denzin & Lincoln (2006, p. 21), “um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana” e “implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 23), proporcionando, de acordo com Gergen & Gergen (2006, p. 367), “algumas das mais ricas e compensadoras explorações disponíveis na ciência social contemporânea”.

A escolha desse paradigma foi motivada pelo desejo de compreender e incitar o desenvolvimento de competências do aprendiz, destacando sua Competência Aplicada. Deste modo, a pesquisa é interventiva e apresenta-se

“(…) como uma forma de contribuição do próprio praticante na produção de conhecimento, a partir de prática crítico-reflexiva e de organização/ estruturação criteriosa desse conhecimento de forma que a ele possa ser atribuído um caráter de confiabilidade advinda de procedimentos sistemáticos de coleta e análise de dados que, conseqüentemente, permitem que os resultados não somente contribuam para proporcionar melhorias no processo de ensino/aprendizagem no contexto em que atua, mas também para o desenvolvimento da profissão e da área.” (Viana, 2007, p. 236)

A pesquisa-ação consiste em uma intercessão em favor de maior entendimento dos fenômenos subjacentes ao processo de ensino/aprendizagem para a otimização deste. Nas palavras de El Andaloussi (2004, p. 86), a pesquisa-ação tem a função de “diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações” e, com ela, “os interessados tornam-se atores e, participando do desenvolvimento da ação, contribuem para produzir novos saberes” (op. cit., p. 89). Alarcão (1996, p. 186) bem lembra que “ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. E o todos começa em cada um de nós”.

Almeida Filho (1997) reforça um dos elementos-chave na pesquisa-ação: o estudo a partir da e para a prática de quem o realiza.

“Na formação auto-sustentada, o professor que se coloca entre parênteses na antessala do esclarecimento do seu próprio ensinar é quem fica no controle do que eleger como agenda de observação, com que hierarquia priorizar certos aspectos e quais ações adotar para encaminhar quais mudanças e porque. O outro, (o colaborador, o tutor esclarecido e experiente no sentido de Vygotsky, apud Bruner 1991), o pesquisador-em-ação, não diz o que é e o que deve ser feito. Antes, argumenta com teoria ou crenças verbalizadas de forma coerente na forma de pressupostos o que discerne na prática atual do professor para ajudá-lo a fazer os sentidos possíveis das maneiras presentes de produção do seu ensinar.” (Almeida Filho, 1997, p. 34)

Almeida Filho (1997) evidencia na formação autossustentada a necessidade de presença de um tutor esclarecido e experiente - colocação esta que poderia sugerir uma destituição do caráter emancipatório do professor. Na realidade, é importante reconhecer que caminhar para a emancipação é um processo de formação que exige apoio e a sustentação por parte de um outro que possa orientar e atuar como andaime (*scaffolding*).

Scaffolding, traduzido em português como andaime, é um termo usado pelo psicólogo estadunidense Jerome Bruner (*apud* Cazden, 1988, p. 102) para explicar como os aprendizes interagem entre si no desenvolvimento de dada tarefa, desenvolvimento esse que poderia apresentar dificuldade se a tarefa fosse realizada independentemente. Refere-se ao potencial de um aprendiz vis-à-vis outro mais preparado, mais capaz de influir. O conceito de andaimes é bastante semelhante ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Vygotsky (1978) para designar a diferença entre o que um aprendiz é capaz de fazer por conta própria e o que ele realiza com o apoio de um auxiliar mais competente. Esses conceitos também se assemelham à hipótese de insumo (*input hypothesis*) de Krashen (1985). Segundo Krashen (*idem*), a aquisição da língua acontece quando o aprendiz recebe um *input*, que é um passo além de sua competência linguística. Contudo, apesar de a hipótese de insumo proceder, conforme pesquisas ulteriores, Krashen não aborda questões interacionais em sua teoria.

Quanto à emancipação, cumpre dizer que é um termo fortemente ligado à natureza da pesquisa-ação, e seu exercício exige os indivíduos de “concepções não analisadas, embutidas no *status quo*”, como aponta Crookes (1993, p. 131). Isso pressupõe que a pesquisa-ação está ligada a um caráter prático de resolução de problemas bem como a uma compreensão do

aspecto ideológico subentendido quanto ao trabalho didático-pedagógico e à relação entre o saber e o saber fazer.

Similarmente, trago essas asserções para a vertente do aprendiz em termos de paradigmas formadores próprios, por meio de uma filosofia de formação de aprendizes de língua que lhes possibilita buscar uma percepção explicadora das ações, motivações e atitudes no próprio fluxo de aprendizagem. Essa concepção consiste em intermediar um conhecimento espontâneo com leituras teóricas de autores reconhecidos em linguagem calibrada (cf. Widdowson, 1978) aos aprendizes por parte destes, estimulando-os a pensar com critérios e sistematicidade. Esse tipo de abordagem formadora viabiliza a autopercepção pelo aprendiz da própria marcha, sendo esta uma posição inicial da extensa e nem sempre fácil jornada formadora de aluno, desencadeando, em última instância, sua autonomia, definida como a habilidade de agir por conta própria com capacidade para descrever como se aprende e de explicar por que o processo se dá de determinada maneira.

A pesquisa descrita nesta dissertação visou a ou, pelo menos, vislumbrou iniciar um processo de emancipação dos jovens participantes por meio de uma “intervenção de pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame minucioso dos efeitos de tal intervenção”³⁵ (Cohen & Manion, *apud* Crookes, 1993, p. 131). Para Crookes (1993), este entendimento de pesquisa-ação é importante na medida em que se vale da teoria crítica e “vai ao encontro dos valores não questionados embutidos nas instituições educacionais, os quais normalmente ameaçam consternar os professores, ‘desprofissionalizando-os’ e impedindo-os de oferecer uma verdadeira educação” (p. 137).³⁶

Quanto a este aspecto, reforço a substância sinérgica desta pesquisa-ação de cunho qualitativo-interpretativista, que leva em conta a visão da pesquisadora e as vozes dos participantes e que encerra ações coletivas de ambas as partes. A pesquisa-ação de natureza colaborativa foi o meio escolhido, pois o intuito era que as pesquisadoras e os participantes, quando da apresentação do minicurso, engajassem-se em uma interação crítica de

³⁵ “*a small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention.*”

³⁶ “*it faces up to the unquestioned values embodied in educational institutions which regularly threaten to cut the ground from under teachers, ‘deprofessionalizing’ them and preventing the delivery of true education.*”

coconstrução do processo de ensino/aprendizagem voltada para um redimensionamento do papel do aprendiz.

2.3 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada com alunos de uma escola de línguas do Distrito Federal chamada Cooplem Idiomas (Cooperativa de Ensino de Língua Estrangeira Moderna). A escola, que oferece cursos de línguas inglesa, espanhola e francesa, sob o prisma da Abordagem Comunicativa, completa 10 anos neste ano de 2009. Conta atualmente com 103 (cento e três) professores cooperados, ou seja, donos da instituição, além de professores contratados (em processo de estágio probatório), todos distribuídos em dez unidades do Distrito Federal (Águas Claras, Asa Norte, Asa Sul, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Sudoeste, Taguatinga Norte e Taguatinga Sul). São todos graduados na área de ensino de línguas, muitos fazendo ou já tendo concluído um curso de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*) dentro ou fora do país.

A preferência pela escola de idiomas se apoia no fato de que, por fazer parte do referido grupo de professores cooperados, eu poderia analisar esse contexto mais de perto, tendo mais fácil acesso aos aprendizes-participantes.

A maneira encontrada para fomentar a formação de alunos foi com base na realização de um minicurso intitulado Eukurto Aprender, o qual será pormenorizado adiante nesta dissertação, no tópico 2.6.1.

2.4 Ética na pesquisa

No que se refere às questões de valor do conhecimento e à natureza das condições sociais no contexto educacional, há aspectos políticos, sociais e, por conseguinte, éticos a serem levados em consideração. Pensando desta maneira, incorporei critérios éticos nesta pesquisa como vias de respeito e conduta coerente, os quais assumem condição de

salvaguarda para quaisquer riscos para os envolvidos. Encontrei respaldo em Punch (1994, p. 94), que sugere a iminência de transtornos ao contexto pesquisado e traumas pessoais ao participante colaborador e ao pesquisador face à inobservância de princípios éticos.

Punch (1994) e Fetterman (1998) salientam a necessidade de conduzir a pesquisa sob princípios éticos mediante a escolha entre revelação ou preservação da identidade dos participantes, da obtenção de permissão para levar a pesquisa a cabo e da oferta de reciprocidade. Diante disso, foram obtidas as devidas autorizações escritas na forma de Termo de Consentimento (vide Anexos, p. 147) de cada um dos participantes por intermédio de seus responsáveis. Considerando que o sigilo é a salvaguarda de um estudo com rigidez ética quando se faz *propício* e, especialmente, que as contribuições dos participantes para a pesquisa servem de ferramenta vicária³⁷ para análise de *bons aprendizes* de língua estrangeira, bem como que a revelação da identidade não lhes apresenta risco algum, opto por manter os nomes dos participantes.

2.5 Os participantes da pesquisa

O minicurso contou com a participação de 07 (sete) aprendizes de língua inglesa, sendo cinco meninas e 2 meninos. Com exceção de um menino, Lucas, todos cursam o 8º ano da escola regular (antiga 7ª série). Do total de participantes, fiz observações em aulas típicas de uma turma de nível *Teens 1*, em que estão matriculados e são frequentes os três primeiros alunos da lista a seguir:

- ⇒ Emily (11 anos, nível *Teens 1*)
- ⇒ Gabriela (14 anos, nível *Teens 1*)
- ⇒ Marcus Vinícius (12 anos, nível *Teens 1*)
- ⇒ Ana Paula (11 anos, *Juvenile 4*)
- ⇒ Bruna (12 anos, nível *Juvenile 4*)
- ⇒ Marina (11 anos, nível *Juvenile 4*)

³⁷ Aprendizagem vicária é o processo pelo qual as pessoas observam as ações e as consequências das ações de outrem a fim de desenvolver padrões de comportamento (cf. Bandura, 1972; Moura Filho, 2005).

⇒ Lucas (15 anos, nível *IB*)

Os alunos Bruna, Ana Paula e Marina estão matriculados em outra turma onde não foram feitas observações. O último participante, Lucas, é aluno da escola de idiomas onde foi realizada a pesquisa, mas não foram colhidos mais dados referentes ao aprendiz, a não ser em sua participação no evento. Por ter feito observações apenas na turma de Emily, Gabriela e Marcus, mantenho o foco da pesquisa nesses participantes.

É importante ressaltar que fui professora da referida turma no semestre anterior à pesquisa, quando cursaram o nível *Juvenile 4*³⁸. Esta escolha foi determinada tendo em vista o horário propício para a realização de observações, a faixa etária dos participantes e o fato de já conhecer o perfil desses aprendizes. Buscando não ser tendenciosa na realização da pesquisa, julguei que seria profícuo dar alguma continuidade ao trabalho desenvolvido junto a este grupo, sobretudo pela motivação que demonstraram quando da procura do minicurso até os momentos posteriores em que perguntaram às pesquisadoras quando haveria alguma outra edição do Eukurto Aprender para participarem novamente.

O critério da faixa etária foi estipulado para que a condução das atividades do minicurso contemplasse os indivíduos com mínimo de diferença possível em relação a seus interesses e objetivos.

2.6 Nível de proficiência

Neste tópico justifico a escolha dos participantes por sua faixa etária e nível de proficiência, buscando respaldo em Brown (2001) em seus capítulos intitulados “*Learner Variables I: teaching across age levels*” e “*Learner Variables II: teaching across proficiency levels*”. O autor não fornece uma definição de *proficiência*, mas afirma que dificilmente se trata do construto sem se mencionar a nomenclatura tripartida (iniciante, intermediário e avançado). Diz, ainda, que não há um consenso quanto ao que exatamente representa cada

³⁸ O curso de Juvenil, que se estende de 1 a 4, tem duração de um semestre em cada nível e é destinado a pré-adolescentes e adolescentes a partir de 11 anos de idade completos, estando na 5ª série ou no 6º ano do Ensino Fundamental.

nível, mas os alinha de acordo com o desempenho do aprendiz, desempenho esse mensurado por meio de exames³⁹ que tornam a descrição prática.

Alguns autores (Stern, 1987; Taylor, 1988; Fontão do Patrocínio, 1995), na busca da compreensão do conceito de competência comunicativa, estabeleceram relação do construto com a noção de proficiência, sem, entretanto, chegar a um consenso na definição deste. Stern (1987, p. 344), identifica *competência* com *proficiência* ao ressaltar que “entre diferentes aprendizes, em diferentes estágios de aprendizagem de L2/LE, a competência ou proficiência vai do zero à ‘proficiência do nativo’”. Para ele, *competência* é um conceito dinâmico e não estático, no que difere de alguns autores que acompanharam Chomsky mantendo a dicotomia clássica entre *competência* e *desempenho*.

Para Taylor (1988, p. 166-167), *competência* é um conceito estático. Na visão desse autor, Stern está claramente ligando *competência* a uso da língua e confundindo *estado* e *processo* e, portanto, tornando o conceito de *competência* ainda mais confuso. *Proficiência* não é um conceito estático, mas relativo, admitindo níveis. Assim, Taylor propõe que o termo *competência comunicativa* seja substituído por *proficiência comunicativa*. A *proficiência* designaria a capacidade de usar a *competência*. *Desempenho* teria a ver com o que é feito quando a *proficiência* é demonstrada.

Fontão do Patrocínio (1995, p. 18), em uma releitura do conceito de *competência comunicativa*, chama a atenção para o fato de que “a área de aprendizagem de línguas não lida apenas com a *proficiência*, mas também com o conhecimento subjacente a essa *proficiência*”. Para a autora, a mera troca terminológica sugerida por Taylor não põe fim à polêmica.

Parece razoável a posição de Scaramucci (2000, p. 14) ao sugerir um “conceito técnico de proficiência” para mostrar que há domínios de proficiência e que esta não pode ser definida de maneira holística, global ou completa. Assim, para a autora, haveria uma “gradação de proficiência”. Em lugar de um conceito absoluto, temos um conceito relativo, que procura

³⁹ Os ACTFL Proficiency Guidelines (American Council for the Teaching of Foreign Languages) se tornaram indicadores-padrão dentro da proficiência na fala de segunda língua de um aprendiz com auxílio do FSI (Foreign Service Institute), agora chamado de ILR (Interagency Language Roundtable). Tais taxonomias se consubstanciam em Entrevistas de Proficiência Oral (OPI - Oral Proficiency Interview). Em uma série de tarefas estruturadas, a OPI é cuidadosamente feita para demonstrar pronúncia, fluência/ habilidade integrativa, conhecimentos sociolinguístico e cultural, gramática e vocabulário. O desempenho é analisado pelo entrevistador por meio de uma escala detalhada de 11 níveis que varia entre 0 (nenhum desempenho por parte do aprendiz/ entrevistado) e 5 (proficiência equivalente à de um falante nativo instruído).

levar em consideração a especificidade da situação de uso futuro da língua. Uma definição mais adequada do construto deveria incluir o propósito da situação de uso. Neste caso, não seria apropriado dizer que “alguém é proficiente na língua X”, mas sim que “é proficiente na língua X para tal ou qual objetivo”.

Sem sucesso na busca de uma definição de proficiência, mas apoiando-me em Scaramucci (2000) quanto à gradação desse construto, apresento um resumo das características observadas em dois níveis, conforme Brown (2001, *passim*). Mantenho a forma plural para cada um (iniciantes, intermediários), entendendo que cada uma dessas categorias tem suas subdivisões (falso iniciante, pré-intermediário, pós-avançado, por exemplo) e apresenta caráter não consensual. Os níveis avançados não foram incluídos neste quadro porque os participantes da pesquisa encontravam-se no nível Juvenil - período de transição entre os níveis iniciantes e os intermediários.

	NÍVEIS INICIANTES	NÍVEIS INTERMEDIÁRIOS
Processos cognitivos de aprendizagem	Atenção focalizada; atenção periférica	Processamento automático da língua começa a se instalar
O papel do professor	Aula centrada no professor vs. no aluno	Descentralização: mais interação aluno-aluno
A fala do professor	Insumo: fala mais; uso da língua materna do aprendiz	Insumo claro, mas com articulação em ritmo natural; turnos
Autenticidade da língua	Uso genuíno da língua	Os aprendizes tendem a se preocupar com correção gramatical mais do que no nível iniciante
Fluência e acuidade	Foco na fluência em segmentos curtos produzidos pelo aprendiz	A fluência da produção sem autocorreção pode ultrapassar obstáculos e superar as crenças
Criatividade do aprendiz	Repertório controlado de língua	Erros de interlíngua: tentativas de acerto, criatividade
Técnicas	Técnicas simples (repetição); atividades colaborativas; variedade	Técnicas mais complexas, como resolução de problemas, desempenho de papéis, histórias contadas em grupo, entre outras.
Objetivos de compreensão e produção de linguagem oral	Delimitados pela gramática; vocabulário e extensão da fala mais do que funções comunicativas	Maior complexidade linguística: talvez não quanto às funções, mas às formas.
Objetivos de leitura e escrita	Material escrito breve, mas realista; nível de letramento	Complexidade crescente em termos de extensão, gramática e

		discurso
Gramática	Do simples ao complexo; preferência por perspectiva indutiva (explicações gramaticais não recomendáveis)	Pequenas doses de explicitação de regras

Características de níveis iniciantes e intermediários (conforme Brown, 2001)

Nos níveis iniciantes de aprendizagem, a atenção do aluno tende a ser focalizada, controlada, e passa depois para o estágio de periférica. A aula é mais centrada no professor do que no aluno. O professor tende a dominar os turnos, ou seja, as oportunidades de fala na sala de aula. Entretanto, pode notadamente haver um foco maior no aluno com auxílio de técnicas variadas, como atividades colaborativas (trabalho em pares, em grupos).

Quanto às técnicas utilizadas para a aprendizagem, é necessário que sejam variadas de modo a contemplar os diversos estilos de aprendizagem que há em sala. Neste estágio faz-se uso de algumas técnicas de repetição e *drilling*, as quais são mais centradas no professor. Para quebrar essa centralização, atividades colaborativas são mais uma vez referendadas.

A língua materna do aprendiz pode ser utilizada em lugar da língua-alvo em dados momentos. Isso ajuda a diminuir a ansiedade do aprendiz. Porém, é importante que a língua-alvo seja usada genuinamente, que ela seja autêntica.

Considerando-se que o conhecimento na/da língua-alvo ainda é relativamente pequeno, o repertório de criatividade do aluno tende a ser restrito. Os objetivos de compreensão de linguagem oral e de fala são delimitados por gramática, vocabulário e extensão da fala do que por funções comunicativas. Os objetivos de leitura e escrita convergem para uso/ produção de material escrito breve, mas real.

No que se refere à gramática, faz-se uso da abordagem indutiva, ou seja, explicações gramaticais não se dão de maneira evidente, mas podem acontecer em menor escala. Em suma, move-se do simples ao complexo.

Progredindo para além do estágio de iniciante, o aprendiz passa para níveis intermediários, podendo sustentar a tarefa básica comunicativa com mais segurança. É nestes níveis que se encontram os participantes da pesquisa. Uma característica marcante dos níveis

intermediários é que o processamento automático da língua começa a se instalar, em lugar da atenção focalizada.

O papel do professor passa a ser mais detidamente o de facilitador, sendo os alunos incentivados a perguntar, fazer comentários e negociar significados com articulação em ritmo natural. Assim, a aula é mais centrada nos alunos, havendo mais interação entre eles, por meio de técnicas mais complexas.

Em função da complexidade crescente em termos de extensão, gramática e discurso, observa-se maior criatividade por parte do aprendiz. Em outras palavras, há uma maior frequência de tentativas de acerto, reforçando, assim, sua interlíngua. Brown (2001) aponta que a maior complexidade linguística talvez não ocorra no tocante às funções, mas quanto à forma. Isso porque os aprendizes tendem a se preocupar com correção gramatical, mais do que faziam no nível iniciante. Contudo, em uma matriz comunicativa de ensino/aprendizagem de línguas, a explicitação de regras costuma se dar em pequenas doses.

Diante do exposto, observa-se que não há uma consonância no contexto de línguas estrangeiras em relação ao nivelamento. Há distinções nivelares quanto ao que se espera de um aprendiz de língua estrangeira em relação ao desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa. Mas a divisão em níveis, ainda que não consensual, imprime papel importante no ensino-aprendizagem de línguas, afetando cada aspecto do planejamento de aula ou curso. Para cada estágio, faz-se necessária uma organização coerente com o nível em que se encontra o aprendiz e até onde o mesmo pode chegar.

Considero que, na faixa etária adolescente, os aprendizes podem não ter uma noção formal de seus objetivos na aprendizagem de línguas e das maneiras pelas quais desenvolver essa trajetória de modo a torná-la mais significativa. Pode haver, inclusive, alguma oposição dos adolescentes, posto que muitos estudam uma língua estrangeira em escolas de idiomas por vontade dos pais, o que tenho observado ao longo da minha vivência de professora de língua inglesa.

Na adolescência, a questão dos fatores afetivos está no ápice. Em decorrência disso, Brown (*op. cit.*), ressalta a importância de se enfatizar a cooperação em lugar da competição, além de evitar situações constrangedoras que envolvam os alunos, afirmar-lhes os talentos e

potencialidades, lidar de maneira natural com os erros, e incentivar trabalhos em grupos pequenos, em que os riscos podem ser corridos pelos adolescentes mais facilmente.

2.7 Coleta de registros

Conforme Bogdan & Biklen (1998), os registros de orientação qualitativa são extremamente variados em sua natureza; incluem virtualmente toda e qualquer informação que possa ser captada e que não seja numérica. Em consonância, Seliger & Shohami (2001, p. 201) afirmam que as técnicas de análise de registros qualitativos lidam com registros não numéricos e unidades linguísticas nas formas oral ou escrita.

O termo “registros” (*data*)⁴⁰ refere-se aos materiais diversos que os pesquisadores colhem do universo que estão estudando e que constituem os pormenores que servem de alicerce para análise. Escolho o termo “registros” em lugar de “dados” na tradução livre de “*data*” por considerar que inicialmente o pesquisador colhe substratos prototípicos, ou elementos brutos, que posteriormente serão lapidados, cristalizados, servindo de instrumento de análise de seu estudo. Passado esse processo, os “registros” assumem o grau de “dados”, consecuições que já tornarão possível a deliberação de uma discussão.

Os registros incluem materiais que as pessoas envolvidas na pesquisa ativamente retêm, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo de observação direta ou participante, bem como materiais criados por outrem e de que o pesquisador lança mão para auxiliar seu estudo, tais como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais.

Em suma, os registros de base qualitativa sintetizam a experiência vivenciada em dado contexto sob análise, servem de forte instrumento de reflexão plasmando a forma de pensar e de ver as coisas por parte do observador-pesquisador-relator e as associações que ele faz. Miles & Huberman (1984) e Bogdan & Biklen (1998) ressaltam a importância de se obter dados fortes com apoio de fontes variadas. Miles & Huberman (op. cit., p. 235) referendam,

⁴⁰ Cf. Berger & Luckmann, 1979.

ainda, a preferência por participantes articulados, solícitos e reflexivos, os quais poderão informar certos pontos da pesquisa de maneira mais clara e eloquente.

Igualmente importante é a seleção de instrumentos/técnicas a serem utilizados. A pesquisa aqui relatada contou com (i) apresentação de minicurso gravado em áudio e vídeo, (ii) fotografias tiradas durante o curso, (iii) observações de 3 aulas típicas gravadas em áudio, (iv) notas de campo feitas durante as observações de aulas e (v) entrevista semi-estruturada gravada em áudio, cujos princípios são explicitados a seguir.

2.7.1 Minicurso “Eukurto Aprender”

O Eukurto Aprender, surgido no curso de pós-graduação (mestrado) em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, idealizado e engendrado por mim e pelas colegas Leila Ribeiro e Christiane Scabello, tem como proposta a formação de aluno, ou seja, ajudá-los a aprender a aprender. Com base na existência de cursos de formação de professores, os quais lhes dão suporte de como melhor ensinar, o grupo de pesquisa percebeu a carência de cursos voltados para a formação do aprendiz, momento esse que poderia ser tão reflexivo quanto o curso para professores (em termos qualitativos, não quantitativos). Neste sentido, criamos o curso Eukurto Aprender, que tem por finalidade analisar como as competências do aprendiz de línguas se desenvolvem, de modo a produzir resultados desejados para o avanço no seu percurso de aprendizagem e na percepção de seu papel.

O curso, que foi divulgado pelas pesquisadoras por meio de *banner*, cartazes, filipetas e anúncios em sala de aula por parte das pesquisadoras, foi pilotado com um grupo de 13 alunos de uma escola regular da rede privada em Taguatinga Sul, cidade-satélite do Distrito Federal. A apresentação formal posterior aconteceu na Cooplem Idiomas em sua unidade também em Taguatinga Sul, com 3 horas de duração. Nos dois momentos foi ofertado em língua portuguesa já que encerra a ideia de que outras edições do Eukurto podem ser ministradas para outras línguas-estrangeiras, bem como para outras áreas de conhecimento, uma vez que se trata da aliança de saberes: de um saber/fazer espontâneo, passando a um saber/fazer informado e reflexivo, buscando atingir um saber/fazer autônomo.

O curso Eukurto Aprender foi uma maneira viável para incitar um conhecimento sobre algumas teorias de aprendizagem que levassem o aluno ao fortalecimento da Competência Teórica (Scabello, em andamento), da Competência Aplicada (Nascimento, 2009) e da Competência Acadêmica (Ribeiro, 2009). Nessa visão, o grupo de pesquisa constatou que pequenas intervenções paulatinas em sala de aula poderiam não atender à dimensão da proposta das três pesquisas que foram realizadas no mesmo contexto, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento da Competência Teórica. Mesmo inserido em um contexto chamado comunicativo, muitas vezes o aprendiz não tem oportunidades de deslocar-se daquele caráter fundamentado em tradições, passando à condição de aprendiz mais esclarecido quanto aos fatores que transitam em seu próprio processo de aprendizagem.

Dada a limitação de tempo caso tomássemos momentos de aulas típicas para a realização da pesquisa interventiva, poderíamos não observar ocasiões de manifestação do autoconhecimento do aluno. O curso, que durou 3 horas, não foi também muito extenso, mas voltou-se exclusivamente para o desenvolvimento das referidas competências. Acompanhamentos dessa ação foram realizados por mim posteriormente na forma de observações de aulas típicas a fim de avaliar possíveis efeitos ou desdobramentos do curso. Pude contar com fontes de registros durante e após o curso, lançando um olhar aos aprendizes quando em sala, com o professor ministrando a aula, e fora, quando ele não estava ensinando. Saliento, todavia, que a oferta do curso pode ser feita a partir de intervenções em sala de aula. O grupo de pesquisa julgou que neste momento seria mais profícuo fazer a intervenção em um curso à parte, que não tomasse momentos de aulas típicas.

É importante ressaltar que, quando da elaboração do curso e da divulgação, o grupo de pesquisa procurou desvincular a ideia do curso de promoção de notas escolares ou de obrigatoriedade, esperando daqueles que se inscreveram, vontade própria para participar do curso. Foi, de fato, uma proposta ambiciosa, dada a realidade sociocultural baseada na obtenção numérica em que vivemos. Isso me recorda um relato de Moura Filho (comunicação pessoal, 2008). Conta que uma aluna certa vez perguntou quanto valeria a realização de um determinado trabalho escolar e, ao ouvir dele que valeria “o seu conhecimento”, a aluna deu de ombros dando a entender sua predileção pela obtenção de nota.

Afortunadamente (digo isto com relação às minhas concepções pessoais e profissionais de inclinação à interação com o conhecimento e não ao caráter numérico

impreciso na obtenção de notas escolares que temos em nossa cultura brasileira) a procura pelo curso foi significativa, mas muitos alunos não puderam comparecer em função de alguma dificuldade dos pais em levá-los ou de compromissos preestabelecidos às sextas-feiras. Destaco o caso de uma aluna que teria um compromisso escolar no horário do curso e convenceu os pais a permiti-la participar do Eukurto Aprender. Iniciativas como esta dão esperança de que intervir no processo é possível e viável do ponto de vista de desejo dos aprendizes.


Neste contexto inovador de ensino/aprendizagem, mediante a aceitação de responsabilidade recaindo sobre si, o aprendiz passa a ser um gerenciador do seu trabalho e não um funcionário da fábrica de aprendizagem, apenas recebendo ordens; ele passa a fazer suas escolhas – e de maneira mais esclarecida. Dewey (1933) e Freire (1996) defendem essa forma de aprendizagem como “um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (Freire, 1996, p. 24).

Atenho-me à oferta do curso na escola de idiomas, aberta a adolescentes, com o objetivo de ajudá-los a (re) conhecer-se como agentes de seu próprio aprendizado, permitindo-lhes traçar de maneira informada um caminho que os leva à autonomia, mediante uma relação dialógica entre pesquisadoras e participantes. Buscou-se, em uma perspectiva dinâmica e adaptada para melhor interação dos participantes com as atividades propostas, seu autoconhecimento como alunos de línguas, análise de seus estilos e estratégias e de teorias de aprendizagem que versam sobre comunicação, gramática, língua, cultura de aprender.

2.7.1.1 Página eletrônica do projeto “Eukurto Aprender”

Compreendendo que o advento da tecnologia facilita a comunicação à distância entre os indivíduos, o grupo de pesquisa decidiu, durante a elaboração do minicurso, que seria profícuo para os participantes e a quem mais o projeto atingisse criar uma fonte eletrônica de busca por mais informações, tanto antes quanto depois do evento. Para tanto, as pesquisadoras fizeram um levantamento informal junto ao público-alvo e constataram que grande parte dos

alunos conecta-se diariamente à rede virtual (*Internet*), especialmente para acesso a jogos, MSN⁴¹ e/ou às páginas do Orkut⁴².

A fim de motivar os alunos a participar do minicurso, aproximando-o da realidade sociocultural dos adolescentes participantes, valemo-nos dessas searas eletrônico-virtuais para toda a criação da página⁴³, da propaganda e da publicidade do evento. O nome do curso e a logomarca  foram inspirados no portal virtual de relacionamento Orkut, procurando tornar o evento o mais convidativo possível para os participantes.

Na página eletrônica inicialmente figuravam o que é o Eukurto Aprender, seus objetivos e justificativa, suas idealizadoras e, sobretudo, suporte para o conhecimento com auxílio de dicas intermitentes de como aprender línguas, enquetes, fotos dos cursos realizados e vídeos com depoimentos dos participantes. A página foi recentemente atualizada, recebendo nova roupagem, mantendo alguns elementos e descartando outros a fim de falar a linguagem dos aprendizes, de maneira que eles se identifiquem com o teor. A página é direcionada exclusivamente para alunos de línguas, utilizando a linguagem deles, de modo a estimular tanto a procura quanto a divulgação aos colegas do meio eletrônico.

O curso Eukurto Aprender foi oferecido apenas uma vez aos participantes que contribuíram para a realização da pesquisa aqui descrita. Contudo, a página está ativa desde a semana em que o curso foi realizado, refletindo uma preocupação das pesquisadoras em manter o fluxo de informações relativas ao que se procurou abordar no evento.

⁴¹ Sigla de *Microsoft Service Network*. Navegador da rede virtual filiado à empresa Microsoft, que permite conversar em linha e em tempo real com amigos e familiares.

⁴² Orkut é um portal virtual de relacionamento que permite aos usuários conhecer pessoas e manter contato entre si por meio de fotos e mensagens pessoais, bem como criar ou participar de comunidades para discutir eventos. Cada usuário tem um perfil com dados preenchidos a seu critério. Para ter acesso ao portal, situado em <http://www.orkut.com>, é necessário cadastrar-se.

⁴³ O endereço eletrônico do projeto Eukurto Aprender é <http://www.Eukurto.sala.org.br>.

2.7.2 Observações de aulas

Foram observadas, gravadas em áudio e registradas em notas de campo pela pesquisadora 03 (três) aulas típicas subsequentes ao minicurso. Essas aulas, com duração de 1 hora e 15 minutos cada, ocorreram nos dias 19, 21 e 26 de agosto de 2008, no horário de 14h50min às 16h05min. As aulas analisadas eram de nível *Teens 1*⁴⁴, sob a regência de um professor cooperado⁴⁵. Neste grupo estavam matriculados 03 (três) dos 07 (sete) participantes da pesquisa, que estudam na instituição onde o curso foi realizado.

Adler & Adler (1994, p. 378) dizem que a observação participante “consiste em coletar impressões ao redor do mundo por meio de todas as faculdades humanas relevantes”. Essa postura requer uma perspectiva interativa com o participante por parte do pesquisador, mas este não se insere diretamente nas atividades como faz o colaborador.

2.7.3 Entrevista semiestruturada em grupo

Fontana & Frey (1994, p. 361) classificam as entrevistas em estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas, sob a condição de serem mais ou menos dirigidas. De acordo com Cruz Neto (1998, p. 58), na entrevista não estruturada ou aberta, o entrevistador aborda livremente o tema proposto, ao passo que na estruturada são feitas perguntas previamente formuladas. A entrevista semiestruturada é decorrente da articulação das modalidades estruturada e livre, em que o pesquisador elabora previamente uma lista de tópicos e questões para guiar o estudo, mas sem a rigidez de seguir perguntas preestabelecidas e fechadas. Conforme afirmam Rosa & Arnoldi (2006, p. 31), “as questões seguem uma formulação flexível, e a seqüência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente”.

⁴⁴ Na referida escola de idiomas, o curso *Teens*, precedido do curso *Juvenile*, tem dois níveis e dura um ano.

⁴⁵ Considero pertinente ressaltar que o professor faz parte do quadro de cooperados, e, na qualidade de coproprietário da escola, há possivelmente uma maior autonomia na tomada de decisões envolvendo o trabalho didático-pedagógico. Em um modelo convencional de escola, o professor poderia ter que se sujeitar a modelos verticais (Zeichner, 2003) de trabalho educacional.

Agrego à coleta de registros uma entrevista semiestruturada⁴⁶. Essa escolha se pauta pelas seguintes vantagens: dá ao entrevistando maior liberdade, permitindo que o entrevistador tenha mais flexibilidade e conheça melhor o participante colaborador (Nunan, 1992, p. 150). A entrevista foi gravada em áudio e alguns trechos foram transcritos para facilitar o manuseio. Foi realizada em horário vespertino no dia 15 de dezembro de 2008. A escolha da data mais no final do semestre letivo foi deliberada entre as pesquisadoras, já que um exame ulterior poderia fornecer novos dados.

2.7.4 Uso de gravações

Conforme postula Abrahão (2006, p. 226), as gravações são utilizadas para “registrar observações gerais do contexto de sala de aula e também para o registro de aspectos específicos”. Diante disto, a fim de subsidiar os demais instrumentos de pesquisa, foram feitas gravações em áudio e vídeo diferentemente. O minicurso foi registrado em áudio e vídeo. Foram gravadas em áudio as 03 (três) observações de aulas típicas, subsequentes ao minicurso, ocorridas nos dias 19, 21 e 26 de agosto de 2008, bem como a entrevista semiestruturada, que aconteceu no dia 15 de dezembro de 2008. A gravação verbal dos registros nos dois últimos casos foi feita em virtude de um possível caráter inibidor de gravação em vídeo, levando-se em conta, sobretudo, que os grupos eram pequenos.

2.7.5. Notas de campo

Ao retornar de cada observação, entrevista ou outro tipo de sessão do estudo, o pesquisador registra descrições de pessoas, lugares, situações, atividades e conversas, bem como ideias, estratégias, reflexões e *insights*. Essas são as chamadas notas de campo – registros escritos feitos pelo pesquisador que relata tudo o que lhe chama a atenção, ouve, vivencia e pensa no decorrer da coleta de registros de um estudo qualitativo (Bogdan e Biklen, 1998, p. 107-108). As notas de campo dividem-se em *descritivas* e *reflexivas*.

⁴⁶ Foram feitos dois momentos de entrevista em grupo com os participantes, na realidade. Apenas a entrevista realizada com os alunos cujas aulas típicas foram observadas é que acompanha esta análise.

Conforme Bogdan e Biklen (1998), nas notas de campo *descritivas* figuram os fatos ocorridos, os dados sobre o local da pesquisa, as pessoas, suas ações e conversas. Essas notas reúnem “reconstituição dos participantes, reconstrução do diálogo, descrição de ambiente físico, relatos de eventos específicos, exposição de atividades e o comportamento do observador” (Bogdan e Biklen, 1998, p. 107).

As notas *reflexivas*, por sua vez, apresentam comentários e preocupações do pesquisador-observador, com ênfase na especulação, nos sentimentos, nos problemas, nas ideias, nos *insights*, nas impressões e preconceitos. Dentre essas notas de campo “há reflexões acerca da análise, sobre o método, sobre questões éticas, sobre as concepções do observador e também pontos de esclarecimento” (Bogdan e Biklen, 1998, p. 108).

Bogdan e Biklen (1998) enfatizam as notas de campo, dizendo serem elas as mais importantes na coleta de registros da pesquisa qualitativa. Afirmam ainda que é importante manter-se escrevendo porque o detalhamento nas descrições poderá conter elementos significativos no momento de análise, contribuindo para um “resultado bem-sucedido de um estudo de observação e de outras formas de pesquisa qualitativa” (Bogdan e Biklen, 1998, p. 108). Para o estudo descrito nesta dissertação foram feitas notas de campo dos dois tipos.

2.7.6 Fotografias

As fotografias constituem um tipo de registro intimamente ligado às pesquisas qualitativas que auxiliarão na resposta das perguntas de pesquisa. Bogdan & Biklen (1998, p. 142) dividem em duas categorias as fotografias utilizadas em pesquisas educacionais: aquelas tiradas por outrem que não o pesquisador e as produzidas pelo próprio pesquisador.

Elas podem oferecer interpretações dos cenários e dos participantes; e informações gerais e/ou específicas do contexto, podendo ser usadas juntamente com outros recursos de pesquisa. Com efeito, as fotografias *devem* ser utilizadas juntamente com outros instrumentos, pois sozinhas não levam a conclusões sólidas. Para os pesquisadores, as fotos não são resposta, mas uma ferramenta.

Neste estudo, algumas fotografias foram tiradas durante o minicurso pelas pesquisadoras. O intuito foi de que os registros servissem de estímulo para a obtenção de dados ou informações.

2.7.7 Documentos produzidos pelos participantes

Segundo André (1995, p. 28), “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”. Os pesquisadores podem utilizar vários tipos de documentos que os auxiliarão a responder suas perguntas de pesquisa.

Para Bogdan & Biklen (1998, p. 134), na pesquisa qualitativa são considerados documentos pessoais os materiais escritos produzidos pelos próprios participantes da pesquisa. Integram o corpus desta pesquisa, na condição de documentos pessoais, aqueles produzidos pelos participantes do minicurso, gentilmente cedidos à pesquisadora (vide Anexos, p. 152-158).

2.8 Transcrição das gravações das aulas e entrevista

Foram feitas transcrições somente dos trechos que serviriam para análise da pesquisa (vide capítulo 3). Esta preferência se justifica em Cançado (1994, p. 57), para quem há

“(…) uma necessidade de cortes e vieses que será dirigida pelo foco da pesquisa em questão, e também pela habilidade do pesquisador, que traz como característica uma bagagem de intuições experiências que foram acumuladas ao longo de sua trajetória, principalmente quando se trata de sala de aula, um lugar com o qual estamos tão habituados e familiarizados desde o começo de nossas vidas.”

O material remanescente, colhido ao longo do período de cumprimento da pesquisa, foi arquivado.

2.9 Procedimentos gerais de análise de registros

Foram extraídas manifestações relacionadas ao desenvolvimento da Competência Aplicada do aprendiz e foram levantados padrões de recorrência que respondiam às perguntas de pesquisa deste estudo presentes em cada instrumento.

A análise que será apresentada a seguir foi desenvolvida com apoio dos cinco tipos de instrumento de coleta de dados utilizados: (i) as atividades do minicurso gravadas em áudio e vídeo, (ii) os materiais produzidos pelos participantes e (iii) fotografias tiradas durante o evento; (iv) notas de campo e gravações em áudio provenientes das três sessões de observação de aulas típicas posteriores ao curso e (v) entrevista semiestruturada.

Foram feitas transcrições de gravações em áudio (do minicurso, das aulas observadas e da entrevista) para facilitar o manuseio e a análise dos registros. Os registros de cada sessão e os outros instrumentos foram analisados separadamente e, em seguida, submetidos a uma análise qualitativo-interpretativa do desenvolvimento da Competência Aplicada do aprendiz de línguas à luz do procedimento de cristalização.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE REGISTROS E DISCUSSÃO DE DADOS

Em conformidade com o objetivo da pesquisa, analiso, neste capítulo, as atividades realizadas durante o minicurso Eukurto Aprender, aliadas aos outros registros obtidos em etapa posterior, as quais buscaram evidências de um possível desenvolvimento da Competência Aplicada dos participantes e de um dimensionamento do caminho que os inicia na autonomia da aprendizagem.

A identificação e descrição dos elementos constitutivos da Competência Aplicada emergem de (i) minicurso gravado em áudio e vídeo, (ii) fotografias tiradas pelas pesquisadoras durante o evento, (iii) material produzido pelos participantes, (iv) aulas típicas subsequentes ao curso audiogravadas, (v) notas de campo feitas durante essas observações e (vi) entrevista semiestruturada audiogravada, conduzida após o curso. Esses registros foram postos em análise mediante a técnica de cristalização, pormenorizada no capítulo anterior desta dissertação. Uma vez que os dados obtidos estão fortemente interligados, e que a técnica de cristalização pode ser entendida como “o resultado de uma convergência de similaridades”, segundo Fetterman (1998, p. 108), faço um percurso analítico a seguir.

3.1 Descrição das atividades do curso Eukurto Aprender

As maneiras pelas quais o grupo de pesquisa buscou fomentar a formação de aluno foram a apresentação do minicurso Eukurto Aprender e a disponibilização de material de autoacesso por meio da página eletrônica. Levando em consideração amostras de teoria de aprendizagem relevante para os participantes em sua faixa etária, o calibramento (cf. Widdowson, 1978) de linguagem necessário para que essa teoria fosse discutida de forma motivadora, assim como os Critérios para Análise de Procedimentos estabelecidos por Almeida Filho (p. 30 desta dissertação), elaborei, juntamente com as colegas do grupo de

pesquisa, Leila Ribeiro e Christiane Scabello, as atividades abaixo descritas, as quais serviram de instrumento de coleta de registros para análise.

⇒ Quem sou eu?

A primeira atividade serviu de aquecimento, uma técnica que comumente acontece em inícios de aulas e cursos para “quebrar o gelo” e, assim, diminuir o nível de ansiedade. Essa atividade serviu para identificação dos participantes, pois as professoras ministrantes pediram que escrevessem em um crachá o nome pelo qual gostariam de ser chamados. Os participantes da escola de idiomas preferiram usar os próprios nomes, e, assim, mantenho-os ao mencioná-los. (vide Anexos, p. 129)

⇒ Acho que me pareço com...

A atividade permitiu que os alunos pudessem falar de si mesmos de maneira indireta, utilizando desenhos de outras referências como personalidades, objetos possuídos e personagens, entre outros. Usando a criatividade e a ludicidade, a atividade mobilizava o estilo linguístico nos desenhos para estimular e revelar como eles se percebiam como alunos de língua estrangeira. (vide Anexos, p. 130)

⇒ Mensagem do Professor Moura Filho⁴⁷

Após um breve debate conduzido pelas pesquisadoras-apresentadoras (Nascimento, Ribeiro e Scabello) sobre a importância de se ter objetivos na aprendizagem, foi exibido o vídeo em que o Professor Moura Filho expressa aos participantes do curso sugestões e explicações quanto às vantagens de ser um aprendiz autônomo de língua.

⁴⁷ Moura Filho coordena um projeto intitulado “A Formação de Aprendizes: teoria e empiria”, associado ao Pró-Formação. Encontra-se o texto em http://www.pgla.org.br/pdf/a_formacao_de_aprendizes_teorica_e_empirica.pdf.

⇒ Vídeos com depoimentos de aprendizes bem-sucedidos

Os depoimentos⁴⁸ corroboram o que foi dito pelo Professor Moura Filho. Os aprendizes do vídeo, um adulto e uma criança de 12 anos, falavam de forma simples sobre seus objetivos, estilos e estratégias, dando suas próprias formas de aprendizagem.

⇒ Qual a sua tribo?

A partir de uma gravura de ilusão de ótica que mostra as palavras *good* e *evil* sobrepostas, procurou-se instigar nos participantes a percepção de que cada um tem seu estilo de perceber as coisas, especialmente, em aprender algo como uma língua estrangeira. (vide Anexos, p. 131)

⇒ Inventário de Estilos de Aprendizagem

Como extensão do curso, pedimos aos participantes que fizessem o inventário simplificado de estilos de aprendizagem⁴⁹ em casa, a fim de instigar a descoberta de estilo. (vide Anexos, p. 132)

⇒ “Boto fé” ou “Fala sério”?

Uma dinâmica em grupo que estimulava a discussão sobre o que era real e o que era mito na aprendizagem de línguas. As apresentadoras lançavam algumas frases relativas a crenças e os participantes levantavam as placas “Boto fé” ou “Fala sério”, para concordar ou discordar da assertiva, respectivamente. Depois discutíamos o motivo de suas escolhas nas respostas dadas. (vide Anexos, p. 133)

⇒ Você tem “ASMA”?

Identificação e reconhecimento pelos aprendizes de algumas estratégias de aprendizagem (as manhas, no linguajar dos adolescentes) e no como elas se relacionam com

⁴⁸ Os depoimentos encontram-se em <http://www.sala.org.br/Eukurto>.

⁴⁹ Fonte: <http://homepages.wmich.edu/~jmcgowan/CTE344/session3/Modalityinventory.pdf>.

os estilos de aprendizagem, por exemplo, a utilização de mnemônicos, de forma a conduzi-los para o sucesso na aprendizagem. (vide Anexos, p. 149-150)

⇒ Desestrangeirização da língua

A fim de desenvolver a Competência Comunicativa dos participantes utilizamos a letra de um *rap* (vide Anexos, p. 134) lúdico e didático mostrando como se pode trabalhar a pronúncia da língua inglesa de forma mais dinâmica e natural. Houve também uma pequena competição entre os participantes baseada na reprodução de um trava-língua (*tongue twister*). Assim, foram apresentadas algumas dicas de como tornar a língua menos estrangeira.

⇒ *The sherpy throdos fibled the gowes*⁵⁰

Com o intuito de apresentar aos participantes teorias sobre aprendizagem estruturalista/formalista e a aprendizagem comunicacional, foram feitas algumas dinâmicas com a frase-título da atividade contendo elementos inexistentes, mas que mantêm as estruturas sintáticas de enunciado no tempo passado. Os alunos deviam descobrir os componentes sintáticos e depois foram informados de que aquelas palavras, com exceção do artigo definido (*the*) eram inventadas e desprovidas de sentido. (vide Anexos, p. 151)

Apresentamos, em seguida, um vídeo com dois meninos em casa, dialogando muito formalmente, enquanto tomam o café da manhã. Chamou-se a atenção para a seleção de amostras significativas de língua, remetendo, assim, a um debate sobre a relação entre gramática e comunicação, ressaltando a iniciativa positiva dos ‘atores’ em criar um vídeo praticando o idioma fora de sala de aula, e ligando esse debate àquele sobre desestrangeirização da língua.

⇒ Estou em Brasília. Logo, sou deputado!

A atividade consistia na elaboração pelos próprios alunos de 10 “leis” que eles criariam em grupos sobre como melhor aprender línguas. O objetivo era que os participantes

⁵⁰ Baseada em Figueiredo & Paiva (2007, p. 173-174).

sintetizassem com suas palavras como o curso havia contribuído para o entendimento do assunto. (vide Anexos, pp. 135)

⇒ Ressignificação dos desenhos

Foi entregue uma folha com o título “A partir de hoje, quero me parecer com...”, para aqueles que quisessem ressignificar o desenho que tinham feito no início do curso, ou seja, com esta atividade era possível constatar o que o curso tinha modificado no participante sobre sua própria imagem de aluno, se houve uma alteração na autopercepção de seu papel no processo de ensino/aprendizagem de línguas ou se tinha permanecido da mesma maneira. (vide Anexos, pp. 136)

⇒ Mensagem final

O Professor Almeida Filho, coordenador geral do Projeto Pró-Formação, leu e interpretou com os participantes o texto por ele elaborado intitulado “Recomendações para melhor aprender línguas”, sintetizando todos os assuntos abordados no decorrer do curso, falando, por exemplo de trabalhar duro mas divertir-se sempre que possível. (vide Anexos, p. 137)

⇒ Confessionário

Antes do encerramento do evento com um lanche para os apresentadores e os participantes, deixamos uma câmera de vídeo ligada na sala para aqueles que voluntariamente quisessem gravar um depoimento⁵¹ sobre o que tinham achado interessante ou o que modificariam no curso e/ou um recado para outros aprendizes de língua estrangeira.

A série de atividades interligadas do minicurso teve a finalidade de proporcionar momentos reflexivos com os participantes, de modo a promover o deslocamento de uma perspectiva informal para um plano de conhecimento mais explícito e deliberado. Os aprendizes dispõem inicialmente de uma competência tácita, composta de ideias, crenças, intuições, conjecturas e memórias. Esse plano abstrato constitui sua abordagem de aprender -

⁵¹ O depoimento está na página eletrônica <http://www.Eukurto.sala.org.br>.

uma equação de forças (abordagem do professor, a abordagem de terceiros, tais como autores do material didático, a filosofia da instituição de ensino, as experiências de outrem que influenciam nas decisões do aprendiz, *inter alia*) – e que possivelmente conduz as ações do aprendiz.

3.2 Abordagem de aprender

Conforme define Almeida Filho (1993, p. 13),

“A abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’. (...) Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.” (Almeida Filho, 1993, p. 13)

Compreende-se a abordagem como a base de conhecimentos que molda a postura dos aprendizes e sobre a qual as competências se exercitam na condução de atividades. As abordagens, competências e as condições em cada caso influenciam os diversos tipos de aprendizes a gerarem um dado processo de aquisição de uma nova língua, com reflexos no ensino.

Todavia, os conhecimentos disponíveis aos alunos podem não ser suficientes para que eles possam produzir ações condizentes com as especificidades necessárias para um aprendizado de línguas satisfatório. Segundo Paula (2008, p. 43),

“Uma dada abordagem se transforma em ação a partir de uma combinação de competências, uma vez que o professor ensina de determinada maneira orientado pela abordagem materializável por essas competências. O professor traz consigo um conjunto de pressupostos e princípios explícitos e implícitos. Explícitos quando o mesmo está consciente de princípios, pressupostos e concepções baseadas em teorias formais e implícitos quando seus conhecimentos, teorias e atitudes têm origens desconhecidas.”

Uma análise de abordagem mais abrangente precisaria ser feita, concomitantemente com a análise de competência. Em congruência com essa assertiva, faz-se necessária, então, a implementação da formação de alunos com o intuito de disponibilizar alternativas que possam

produzir resultados mais satisfatórios, instigando um cotejo entre o fazer e o saber, e uma emancipação pela possibilidade real de escolha, presente no confrontar. Reflexão implica, pois, um processo autoavaliativo, em que o aprendiz pensa, posiciona-se e tece meios de superação. Nesse percurso, o praticante, colocado dentro da ação, participa da atividade social. Ao permitir-se uma autoanálise de sua prática, esse aprendiz possibilita criar meios de superação e resolução de aspectos deficientes na relação de ensino e aprendizagem.

A partir da competência tácita fundadora, a Competência Espontânea (Paula, 2008), os aprendizes podem integrar ao conjunto conhecimentos formais relevantes, desenvolvendo sua Competência Teórica, a qual irá se substanciar em uma competência implícita renovada, agora qualitativamente outra – a Competência Aplicada.

A Competência Aplicada constitui-se, por conseguinte, na transformação da Competência Espontânea em capacidade de inovação na condução do processo de aprender uma nova língua, amparada por atitudes fortalecedoras desse esforço. Munido de Competência Aplicada, o aprendiz saberá utilizar aquilo que aprendeu, explicar por que faz o que faz e poderá querer se aperfeiçoar em seu processo de aprendizagem, fazendo nascer, assim, uma consciência do seu papel nesse processo.

3.3 Autopercepção dos aprendizes: estilos, estratégias e motivação

Os tipos de reflexão produzidos pelos participantes durante o minicurso e, posteriormente, na entrevista revelam uma compreensão modificada de que a aprendizagem acontece pelas ações que eles mesmos engendram, ainda que essas práticas sejam altamente intuitivas, tais como fazer os exercícios em sala e os deveres de casa, prestar atenção à aula e entregar pontualmente as tarefas propostas pelo professor. Essas ações, as quais refletem um senso comum provavelmente fundamentado em colocações e experiências de terceiros (pais, professores, instituição, por exemplo), não necessariamente levam à aprendizagem, apesar de serem crucialmente importantes para a mesma.

Contrariamente, as ações precisam acontecer de maneira consciente, crítica e reflexiva, pautadas por sua razão de ser. Os aprendizes, porém, afirmam que tais atividades são

importantes, a ponto que refletem suas identidades nessas práticas. Dessa forma, o sistema de competências desses aprendizes pode evoluir com atividades que levem à reflexão sobre seus atos no processo de aprendizagem.

O envolvimento na própria trajetória, buscando explicitá-la e explicá-la, desenvolvendo um senso de responsabilidade pelo processo de mudança, requer do aprendiz o desenvolvimento de uma prática reflexiva. A segunda atividade do minicurso, intitulada *Acho que me pareço com...*, já incita uma postura reflexiva dos participantes, solicitando-lhes colocar no papel ilustrativamente como se percebem na qualidade de aprendizes de língua estrangeira.

Ribeiro (2009) fez uma análise da autoimagem desses participantes e constatou que 2 deles têm sua autopercepção ligada ao aspecto cognitivo:

Gabriela
“[Eu sou como] uma máquina fotográfica, pois costumo gravar na mente coisas que eu vejo e que me chamam mais a atenção.”

Marcus Vinícius
“[Eu me pareço com um computador] porque eu sou um aluno em que se encontra tudo que é possível.”

Emily tem sua autoimagem vinculada ao comportamento:

Emily
“Eu sou como uma bússola, pois quando não sei ‘chuto’ decididamente ou[,] quando minto para o professor[,] não mudo a história”.

A autopercepção de Emily em uma perspectiva comportamental é comprovada na entrevista quando ela afirma que vê seu progresso na Competência Linguístico-Comunicativa da nova língua com base nos resultados obtidos nas notas escolares e quando percebe que recorre menos vezes ao dicionário para saber novas palavras. Essa segunda constatação de Emily sugere uma manifestação dos estilos cognitivos analítico e reflexivo, descritos por Reid

(1995). Marcus Vinícius e Gabriela dizem perceber esse progresso quando pesquisam mais, quando querem saber e quando reconhecem novo vocabulário, demonstrando seu estilo cognitivo analítico.

Essa análise de autopercepção dos participantes como aprendizes de línguas é relevante para a discussão propiciada ao longo do minicurso. Foi entrelaçada às atividades desenvolvidas e, sobretudo, aos aspectos em pauta (motivação, estilos e estratégias de aprendizagem e autonomia, *inter alia*) e retomada ao final do evento quando pedimos a eles que ressignificassem seus desenhos. Entretanto, esses autoconceitos, apesar de serem bastante positivos em seu cerne em relação à identidade desses alunos, estão atrelados apenas à capacidade cognitiva de guardar conhecimento, não refletindo ainda sua responsabilidade pela própria aprendizagem.

No minicurso, houve a apresentação do Professor Moura Filho, da UnB, gravada em vídeo, como mostra a fotografia a seguir, focalizando o processo de aprendizagem de maneira mais autônoma. Essa fala foi retomada nas atividades seguintes, quando os participantes assistiram a depoimentos de dois aprendizes de língua inglesa (LE) bem sucedidos, um adulto e uma criança de 11 anos, que discorreram de forma simples sobre seus objetivos, estilos e estratégias, dando suas próprias sugestões de aprendizagem.



Fotografia 1 – Participantes assistindo ao vídeo com depoimento do Professor Moura Filho

A fala do Professor Moura Filho foi bastante elucidativa e proveitosa, versando sobre:

- ⇒ a escolha de lugar adequado para estudar;
- ⇒ o estudo dos conteúdos de acordo com os estilos de aprendizagem;
- ⇒ a associação dos conteúdos com o uso prático da língua (ou, sua produção de sentidos);
- ⇒ a utilização de estratégias de estudo;
- ⇒ o desenvolvimento do hábito de estudo;
- ⇒ a descoberta de como os bons aprendizes estudam;
- ⇒ o acesso a boas obras de referência (dicionários e livros paradidáticos, por exemplo);
- ⇒ a exposição ao uso real da língua;
- ⇒ a avaliação do próprio aprendizado;
- ⇒ o estabelecimento de metas de aprendizagem.

As falas dos aprendizes na entrevista refletem muitos dos pontos abordados pelo Professor Moura Filho. É necessário ressaltar que a entrevista foi realizada alguns meses após a oferta do minicurso, o que demonstra a tentativa de resgate daqueles conceitos. Emily fala, por exemplo, da importância do auxílio do dicionário do qual vai se desvencilhando à medida

que consegue interagir melhor com o material que está lendo. A participante também relata fazer o papel de professora, imaginando suas bonecas como alunas, comportamento esse que ilustra maneiras de tornar a LE mais próxima, menos estrangeira, além de ser uma forma de produzir sentidos.

Com referência aos depoimentos, levantou-se um debate acerca de estilos e estratégias de aprendizagem durante o minicurso. Pedimos aos participantes que retirassem da pasta que receberam no início do evento, uma folha com a seguinte imagem (vide Anexos, p. 131):



De imediato, alguns alunos perceberam que a imagem contém duas palavras opostas (*good* e *evil*), mas outros enxergaram a princípio uma ou outra. Esta atividade suscitou a questão dos estilos, compreendendo que todos viram a mesma imagem, mas enxergaram-na de perspectivas diferentes. O mesmo se dá com a aprendizagem de línguas, em relação aos estilos. Os aprendizes são diferentes uns dos outros e esse fator não deve ser subestimado. Por exemplo, alguns alunos preferem trabalhar individualmente, ao passo que outros se sentem mais à vontade e são mais produtivos aprendendo em grupos.

Como extensão do curso, de modo a dar prosseguimento aos pontos discutidos no evento, as pesquisadoras propuseram aos participantes que respondessem em casa a uma lista de pontos⁵² (vide Anexos, p. 132) que estava também na pasta recebida. O que se objetivou nesse momento do curso foi levantar a questão dos estilos e buscar um entendimento dos participantes de que não há um estilo melhor do que outro, mas sim diferenças e que elas são válidas em dimensões distintas na trajetória de aprendizagem. Reid (1995), de fato, fala do caráter neutro, desprovido de valores dos estilos de aprendizagem, e acrescenta que é importante estar consciente desses estilos e, sobretudo, de suas diferenças e compreender seu potencial. Isso indica que “a atividade social e perceptiva do aprendiz e, em particular, a

⁵² No endereço http://www.Eukurto.sala.org.br/index.php?option=com_rsform&formId=3&Itemid=99999 também encontra-se a referida lista.

interação verbal e não verbal em que ele se engaja, são questões centrais para uma compreensão da aprendizagem” (Van Lier, 2000, p. 246).

Em conformidade com Reid (1995), estendemos o debate sobre estilos por meio da análise e do uso de algumas *manhas* de aprender. A identificação e o reconhecimento pelos aprendizes de algumas estratégias de aprendizagem e como elas se relacionam com os estilos de aprendizagem foram as questões levantadas neste momento do minicurso. Por exemplo, a utilização de recursos mnemônicos, como os que se encontram nas lâminas em anexo (pp. 156-157), foi uma maneira de desencadear possibilidades associativas de uso da língua. Após mostrar alguns exemplos, as apresentadoras pediram aos participantes que fizessem o mesmo.

Mais estratégias foram discutidas oralmente com os participantes, que interagiram muito positivamente e verbalizaram suas próprias *manhas* de aprender. Gabriela diz que aprende melhor lendo, ouvindo e praticando, mas ressalta que “quando pratic[a] é melhor” “porque ficar só lendo” não é o suficiente. Emily relata que, fazendo papel de professora em seu quarto, ensina às suas bonecas alguma lição que viu na escola e, assim, vai “aprendendo melhor”. Na entrevista, Emily afirma que com a sequência ler-ouvir-desenhar ela lembra vocabulário ou frases, o que é percebido nas aulas típicas, usando, portanto, estratégias diretas (Oxford, 1990) e explorando seu estilo de aprendizagem tátil. Estes exemplos ilustram o fato de os aprendizes fazerem uso consciente de suas estratégias no processo.

Ao perguntar-lhes na entrevista se seus professores “dão dicas” de como aprender melhor, Emily diz que o que eles sempre falam é “Estuda!”. Gabriela ressalta que se lembra de quando foi professora da turma e sugeriu que os alunos explorassem as ilustrações no livro e que procurassem fazer o mesmo com apoio de desenhos ou colagem de gravuras para lembrar vocabulário ou frases, em lugar de traduzir toda amostra de LE. Ressalto que o exercício de associação da língua-alvo à língua materna não é proibitivo, mas que é igualmente importante para o aprendiz manter o contato com a nova língua, deixá-la em movimento, maximizando as oportunidades de nela se comunicar.

Marcus também se lembrou de momentos em que falei sobre buscar a compreensão geral de textos, antes de se preocupar com cada palavra nova encontrada. Estes exemplos mostram que os aprendizes não deixaram essas ideias se perder no tempo, recordando-se delas nos relatos. Gabriela demonstrou, durante uma aula que observei, colocar esta estratégia de

desenhos em prática. Marcus também parece se ater mais ao conteúdo do que a palavras novas isoladas, especialmente nas atividades de compreensão de linguagem oral. Na primeira aula, após uma atividade com esse enfoque, ele resume em português o texto que ouve em sala e os colegas chegam a dizer “Marcus, a gente já sabe!”. Percebe-se neste momento sua necessidade de externar conhecimentos como que para confirmá-los.

Ainda na entrevista, Marcus diz aprender melhor quando lê, ouve e pratica a LE. Pensa um pouco mais e retifica sua asserção dizendo que aprende melhor ouvindo. Isso também é comprovado nas observações, pois o aprendiz não acompanha os acontecimentos de sala de aula com os olhos; frequentemente está olhando para o livro ou entretendo-se com alguma coisa alheia à aula, mas segue as instruções do professor apenas ouvindo-as. Contudo, vez ou outra se distrai e pergunta aos colegas o que é para ser feito. Na primeira aula, por exemplo, Marcus brinca com sua lupa. De repente, para ao perceber que os colegas estão engajados na atividade e pergunta “O que é para fazer?”. Nas aulas observadas, Marcus não recorre diretamente ao professor para retomar o acompanhamento da aula. Recorre a mim, no primeiro dia, por estar sentada perto dele, e também aos colegas em volta, ou ao professor quando este se aproxima do aluno.

Algumas atividades propostas em sala pelo professor contemplam o uso de estratégias de aprendizagem (de memória). Esta cena é da segunda observação. O professor escreve no quadro: “I clean my r... every day” e pede aos alunos para adivinhar a palavra começada com “r”. Alguns alunos dizem “room”. Marcus está participando da aula e diz “rollerblading”. A forma apropriada seria “rollerblades”, mas já se observa uma participação voluntária por parte do aluno e uma tentativa de acerto, ambas ações bastante positivas. Considerando o nível de adiantamento dessa turma, ele tem um bom repertório de vocabulário.

Emily presta atenção à aula e participa, como de costume. É uma aluna ativa, bastante participativa e nota-se sua elevada motivação na participação voluntária e interativa (com os colegas) e nos questionamentos em sala de aula, bem como ao falar de sua aprendizagem, das estratégias que usa e das trocas de ideias que tem com o tio e o pai, também aprendizes de língua inglesa. Ainda na segunda aula, um colega lê uma resposta do livro de exercícios dizendo “It’s kind of you to help me”, cometendo um erro na pronúncia de *kind* /kɪnd/. Emily o corrige dizendo /kaɪnd/. Marcus recorre à colega Emily perguntando a resposta do item 2 do livro. Ela responde dizendo “bag”. Em um exemplo de participação nas atividades em sala,

Emily pergunta “Os lápis e as canetas também poderiam ser?”. Prossegue dizendo “Poderia ser ‘sockers’ [sic], não? Eu botei ‘gloves’ mas poderia ser ‘sockers’[sic]”, explorando as possibilidades de uso da língua em dados contextos. Ela ainda questiona “What’s ‘near’?”. O professor explica e ela indaga “É como se fosse ‘next to’?”. O professor esclarece-lhe a dúvida e ela diz “OK”. Emily também evidencia um estilo interpessoal (Oxford, 1990) e estratégia social indireta (Reid, 1995) ao levantar-se e deliberadamente ajudar uma colega que tem algumas dúvidas.

Gabriela não participa ativamente da atividade e, em dado momento, diz “I don’t understand”. Um ponto positivo é o fato de o professor separá-la da amiga em sala de aula. Isto parece fazer com que Gabriela preste mais atenção à aula, embora essa atenção não seja constante porque um colega faz ruídos e conversa com ela várias vezes. O professor explica novamente. Gabriela responde a uma questão em voz baixa com a colega e pergunta-lhe “Tá certo?”. Encontra-se neste momento uma manifestação do estilo interpessoal de aprendizagem de Gabriela. Recorrer ao colega para esclarecimento é uma ação interacional de facilitação, que pode remeter ao que Vygotsky (1998) chama de andaimes (*scaffolding*). A sala de aula como ambiente de aprendizagem abarca aprendizes com suas histórias, valores, pressuposições, crenças, direitos e deveres, estilos de aprendizagem e atividades de aprendizagem, apoiados por um clima de interação social cooperativa que “produz processos psicológicos novos, elaborados e avançados que são indisponíveis ao organismo que opera isoladamente”⁵³ (Vygotsky, 1989, p. 61)

Nas observações pude perceber que os alunos, conforme postula Brown (2001), não ficam integralmente atentos à aula. Em alguns momentos eles perdem a continuidade do fluxo da aula e recorrem aos colegas para que lhes informem o que é para ser feito. Apesar disso, percebe-se, por parte desses aprendizes, uma elevada motivação, plasmada na sua fala na entrevista. Começo a entrevista com uma pergunta não muito ligada à pesquisa, de modo a não entrar diretamente na agenda, mas noto posteriormente que a resposta dos participantes tem muita relação com sua motivação intrínseca (Gardner, 1985; Ehrman, 1996). Pergunto-lhes como é seu contato com a língua inglesa na escola de idiomas, se é o mesmo da escola regular. Os aprendizes respondem que é diferente porque não há um foco na oralidade na escola regular e, em função disso, Emily analisa argutamente a questão a dizer brincando que,

⁵³ “*produces new, elaborate, advanced psychological processes that are unavailable to the organism working in isolation*” (Vygotsky, 1989, p. 61)

ao se comunicar com falantes nativos de língua inglesa, os alunos que só aprendem línguas na escola regular teriam que “*escrever* em plaquinhas para mostrar para as pessoas”.

É importante ressaltar que os aprendizes estão inseridos em contextos diferentes e, por isso, exercem seus papéis de maneira diferenciada. Segundo Barcelos (1995, p. 37), “Quando se fala em *cultura de aprender* é preciso não esquecer que o que é feito em sala de aula e na escola recebe influência do que ocorre numa esfera maior da organização social” (grifo da autora). Essa organização maior possui um caráter local e não local. Para a autora, o primeiro se refere a grupos específicos que compartilham certa compreensão do mundo e tradições locais. O segundo diz respeito à atuação de momento a momento da ação social, isto é, uma ocasião da aula nunca é igual à outra, ainda que os participantes sejam os mesmos.

A asserção acima é confirmada por Almeida Filho (2005, p. 93) que diz:

“A abordagem de ensinar é o resultado da plasmagem de um conjunto de concepções, sejam elas crenças implícitas ou pressupostos revelados à guisa de hipóteses em alguma configuração específica que a história de vida de cada professor se incumbe de gerar num campo de idéias onde forças outras atuam buscando se impor: idéias de ensinar de outros professores e agentes escolares (orientadores, coordenadores, diretores, pais de alunos) que têm poder nos contextos onde estiverem, idéias de autores de materiais adotados e de formuladores de exames ou outros tipos de instrumentos de avaliação produzidos no processo.” (Almeida Filho, 2005, p. 93)

Assim, a Análise de Competências, apesar de ter sido realizada em um contexto, pode desdobrar-se em outro, dada a crítica feita pelos participantes ao ensino de línguas na escola regular e sua aparente expectativa em relação a uma maior necessidade de ensino do uso da língua estrangeira adquirida por meio da produção de sentidos.

Um momento da segunda aula observada que ilustra isso é quando o professor instrui um grupo a usar o dicionário, o que é algo positivo. O grupo de Marcus acata a sugestão. Marcus usa, inclusive, o dicionário que ganhou como brinde ao final do minicurso. Observa-se que o uso de dicionário por parte do aluno não é uma prática anterior ao minicurso, confirmado pela própria fala de Marcus quando perguntei, ainda em sala de aula, se ele já utilizava esse recurso. Isso pode sugerir que, muitas vezes, o aluno se deixa levar mais pelas ações e, sobretudo, instruções dos professores do que por alternativas próprias. Pelo caráter reflexivo que o Eukurto Aprender buscou proporcionar, é provável que os participantes

tenham passado a monitorar mais sua aprendizagem, haja vista suas declarações na entrevista e alguns momentos flagrados durante as observações em sala.

3.4 Gramática X Comunicação

No minicurso, os participantes assistiram a um vídeo com dois garotos tomando seu café da manhã, conforme ilustra a fotografia abaixo. Os garotos curiosamente agem como se estivessem simulando uma cena didática, explicando, por exemplo, o que significam as palavras “hot” e “cold”. Começou-se aí um debate sobre comunicação. A participante Gabriela ressaltava que, por ser engraçado, “dá para aprender alguma coisa” com o vídeo. Essa fala de Gabriela demonstra a necessidade de o aprendiz ter acesso a materiais atrativos. Emily concorda e diz que com “uma aula super legal com dicas e brincadeiras diferentes acaba ajudando”. Para elas, aulas sem algo “diferente”, que compreendo como uma novidade ou algo não sisudo, podem ser monótonas.



Fotografia 2 – Momento de exibição do vídeo dos garotos tomando café da manhã.

A atividade seguinte foi baseada na frase “The sherpys thrones fabled the gowes” e pedimos que eles respondessem a 3 perguntas gramaticais (vide Anexos, p. 151). Eles conseguiram desenvolver as respostas, mas não sabiam dizer o que significava a frase. As palavras e a frase sem sentido, exceto “the”, foram criadas para incitar a discussão sobre gramática X comunicação. Apesar de não haver uma comunicação em termos de entendimento de vocábulos, é possível praticar a língua contida na referida frase, mas sem saber do que estamos falando. *Praticar* é aí compreendido na visão tradicional, uma vez que há um foco apenas estrutural no sistema da língua para estudo da constituição gramatical e não de uso do idioma, sendo, portanto, uma questão de delimitação de objetivos de estudo.

Após o debate sobre gramática X comunicação, passamos a uma atividade mais lúdica, com foco na desestrangeirização da língua (Almeida Filho, 1993), mostrando que há elementos tanto da língua materna quanto na língua-alvo com os quais dá para brincar e trabalhar os sons. Foi escolhido um trava-língua em inglês e propusemos uma competição entre os participantes. Foi um momento bastante descontraído e o grupo pode explorar seu estilo sinestésico (Reid, 1995), por meio do estímulo ao movimento labial para a produção de sons, conforme se observa nas seguintes fotografias:



Fotografia 3 – Pesquisadora reproduzindo o trava língua para os alunos apresentarem-no posteriormente.



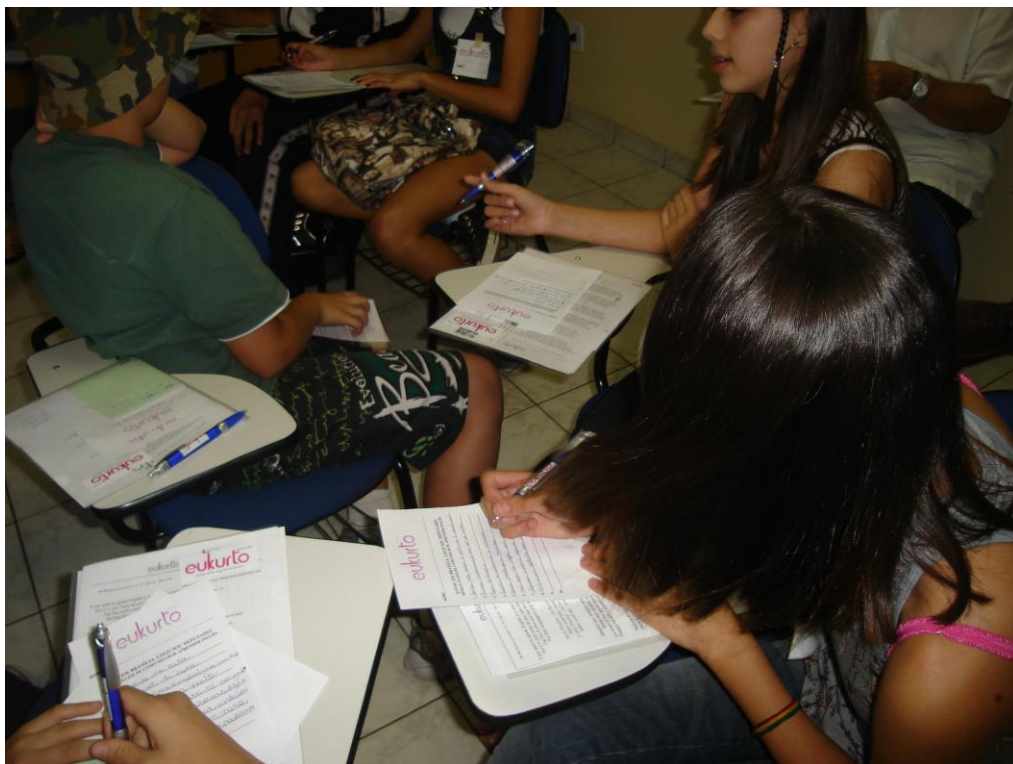
Fotografia 4 – Participantes ensaiando o trava língua.

A fotografia 1 mostra o momento em que a pesquisadora leu um trava língua em língua inglesa. A segunda ilustra os participantes ensaiando para apresentar posteriormente na forma de competição. Observa-se nas fotografias uma participação entusiasmada dos aprendizes.

Em consonância com a atividade do trava-língua, no sentido de desestrangeirizar a língua e desenvolver a Competência Linguístico-Comunicativa dos participantes, utilizamos a letra de um *rap* (vide Anexos, p. 134) lúdico e didático que contém dicas de pronúncia. Por exemplo, “a cup of coffee” se torna “a cup o’ coffee”. Os participantes interagiram dando outras amostras, como *rock n’ roll* (*rock and roll*), *black n’ white* (*black and white*), dando sinais de como se pode trabalhar a pronúncia da língua inglesa de forma mais dinâmica e natural. Sugerimos a eles que cantassem em casa a letra e que até gravassem sua voz em áudio.

3.5 As “leis” de aprendizagem e as ressignificações da autopercepção

Por fim, pedimos aos participantes que estipulassem suas “leis” de aprendizagem de língua estrangeira. Marcus Vinícius perguntou se deveria ser feita em inglês, o que demonstra uma conexão com as aulas de língua inglesa na escola de idiomas e, provavelmente, uma sensação por parte do aprendiz de ter oportunidade de usar a língua-alvo. Pediu-se que fosse em português mesmo, tendo em vista que as “leis” criadas pelos participantes poderiam ser utilizadas para outras línguas. Eles trabalharam individualmente criando suas “leis” e, em seguida, interagiram com os outros participantes para chegar a um acordo sobre o que poderia ser consenso e, portanto, elaborar as leis de aprendizagem do grupo.

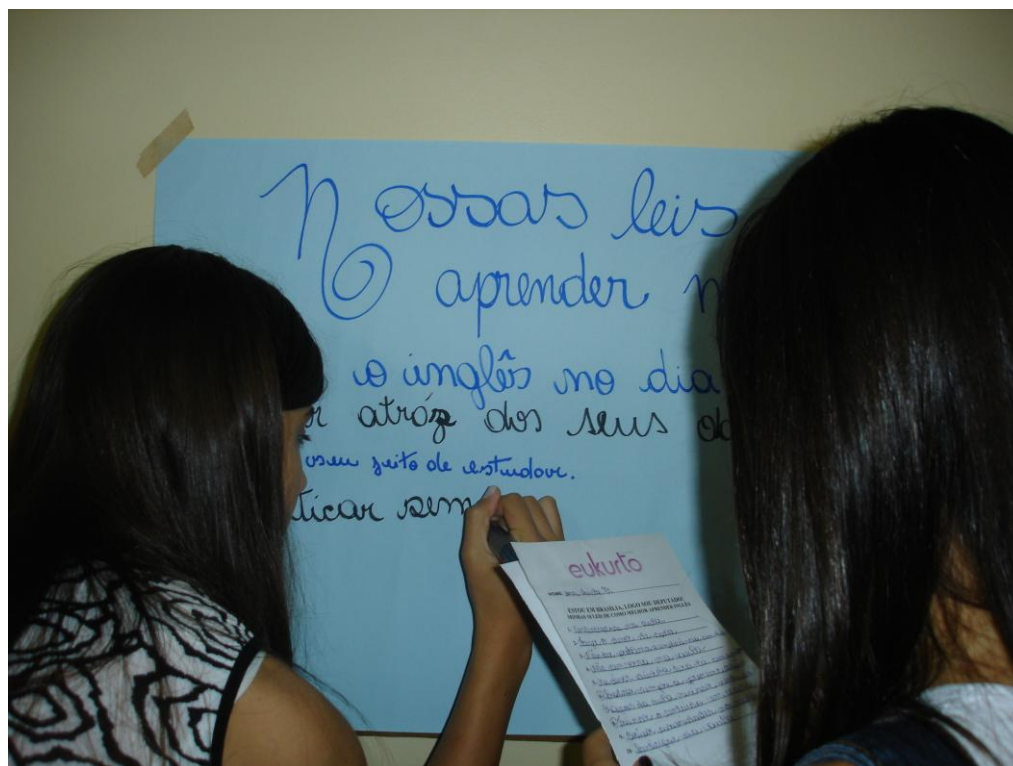


Fotografia 5 – Participantes do Eukurto Aprender elaborando suas “leis” de aprendizagem.



Fotografia 6 – Participantes trocando ideias sobre suas “leis”.

De maneira colaborativa, a participante Bruna sugeriu que cada um selecionasse uma lei própria e a acrescentasse na folha afixada na parede contendo as leis do grupo.



Fotografia 7 – Os participantes condensando suas melhores “leis” de aprendizagem no cartaz.

As “leis” de aprendizagem dos participantes ficaram registradas no cartaz como:

1. Usar o inglês no dia-a-dia;
2. Correr atrás dos seus objetivos;
3. Criar seu jeito de estudar;
4. Praticar sempre a pronúncia;
5. Fazer sempre o dever de casa.

Nesta síntese das contribuições do curso observa-se um direcionamento ainda conservador por parte dos aprendizes. Isso também é observado na última atividade do curso. Foi entregue uma folha com o título “A partir de hoje, quero me parecer com...”, para aqueles que quisessem ressignificar o desenho que tinham feito no início do curso, ou seja, com esta atividade era possível constatar alguns efeitos da intervenção nas concepções dos aprendizes - se houvera uma alteração na autopercepção de seu papel no processo de ensino/aprendizagem de línguas ou se havia permanecido da mesma maneira. Comparando as autoimagens no início do minicurso e ao final, respectivamente, temos:

Gabriela	
Antes	Depois
“[Eu sou como] uma máquina fotográfica, pois costumo gravar na mente coisas que eu vejo e que me chamam mais a atenção.”	“Quero me parecer com um computador, pois tem vários jeitos de ser usado, como se eu tivesse várias maneiras de aprender, porque depois do curso eu cheguei à conclusão de que aprender de um jeito só não é uma boa coisa.”

Marcus Vinícius	
Antes	Depois
“[Eu me pareço com um computador,] porque eu sou um aluno em que se encontra tudo que é possível.”	“A partir de hoje quero me parecer com um laptop. Eu quero ser um pouco mais moderno, atual.”

Emily	
Antes	Depois
“Eu sou como uma bússola, pois quando não sei[,] ‘chuto’ decididamente ou[,] quando minto para o professor[,] não mudo a história.”	“A partir de hoje quero me parecer com os golfinhos porque são inteligentes e com as formigas porque são organizadas.”

Essa autorreleitura demonstra uma busca de versatilidade por parte de Gabriela e Marcus e uma autocobrança por parte de Emily. Entre a percepção de várias maneiras de aprender, a busca de novas frentes de aquisição de nova língua, a disposição e o desejo de aprender a aprender, e a elevada motivação estão situadas pequenas mudanças nas ações dos alunos, plasmadas no uso de materiais, técnicas e recursos de que não dispunham antes do curso.

Com base nas pequenas ações dos aprendizes e, sobretudo, nas suas afirmações, o que se percebe sobre sua maneira de encarar a aprendizagem permite elaborar uma síntese em dois blocos discerníveis. O primeiro reflete uma postura passiva de:

- ⇒ esperar muito do ensino e dos professores;
- ⇒ reproduzir no plano pessoal os procedimentos utilizados pelos professores em classe ou pelos autores do material utilizado;
- ⇒ dar preferência a atividades de recepção;
- ⇒ ter pouca ambição de dominar a língua-alvo, contentando-se com mostrar evidências de que conhece regularidades do sistema dessa língua.

O segundo bloco, constituído de ações mais positivas, já impulsiona mudanças rumo a uma aprendizagem mais fortemente materializada. Caracterizam esse segundo bloco:

- ⇒ esperar bastante do ensino promovido pelos professores, mas buscar sempre iniciativas próprias de avanço no desenvolvimento de Competência Linguístico-Comunicativa na nova língua;
- ⇒ contar com estratégias próprias que crescem quantitativamente e se aprimoram em níveis mais altos de fluência;
- ⇒ combinar atividades de produção com as de recepção (geralmente mais espontâneas e abundantes);
- ⇒ nutrir desejo de se comunicar na língua-alvo, desenvolvendo a Competência Linguístico-Comunicativa com consciência, complementando esse esforço com conhecimento racional de regras da nova língua.

De maneira geral, o que se percebe nas aulas sobre os conceitos trabalhados não demonstra uma mudança massiva. É razoável que não já vez que os aprendizes tiveram um momento único de curso e pela primeira vez refletiram sistematicamente sobre maneiras de aprender melhor. Em contrapartida, as mudanças são relatadas com entusiasmo e muita clareza pelos participantes no que diz respeito à sua postura de estudo e prática e uso da língua-alvo em casa, o que é promissor na pesquisa.

Diante disso, é possível inferir que a proposta de curso de formação de alunos é válida uma vez que engatou mudanças notórias e, principalmente, influenciou positivamente a maneira pela qual os aprendizes encaram esse processo, havendo um deslocamento, ainda que tímido, do primeiro bloco para o segundo, acima apresentados. Contudo, o que se observa é uma relação de dependência ainda alta com relação às ações do professor por parte da turma cujas aulas foram observadas. Seria pertinente que os professores abordassem esses conceitos de aprendizagem junto aos alunos com mais frequência e ênfase, principalmente cedendo espaço em sala para que os aprendizes pudessem deixar aflorar suas maneiras de aprender e considerassem demais alternativas nesse processo.

A seguir, apresento as conclusões extraídas deste estudo.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÃO

“O futuro nunca se anima a ser de todo presente sem antes ensaiar, e esse ensaio é a esperança.”

(Jorge Luis Borges)

4.1 Retomada da pergunta de pesquisa

Buscou-se, com base na pesquisa aqui relatada, uma nova forma de Análise de Competência flagrada após um momento de desenvolvimento do saber, conjugado com um possível saber fazer renovado. Esse novo saber fazer, desdobrado no capítulo anterior, será retomado neste capítulo conclusivo do trabalho realizado, de modo a compreender uma mudança em construção.

Os tipos de reflexão feitos pelos alunos em dois momentos, durante a intervenção - por meio do curso Eukurto Aprender - e depois do evento - durante a entrevista - demonstram ter ocorrido alterações na maneira de ver e lidar com a própria aprendizagem. Gabriela, por exemplo, afirma que antes do minicurso, “estudava por obrigação”, mas agora procura se dedicar mais aos estudos “para alcançar algum objetivo”. Ela inclusive tem uma amiga virtual com quem conversa em inglês. Marcus relata que passou a ler mais, fala consigo em frente ao espelho e conversa em alguns momentos em inglês com sua irmã. No depoimento sobre o minicurso, Gabriela disse “a gente aprendeu de um jeito diferente, com vários recursos diferentes”. Mencionou que a atividade de trava-língua foi engraçada. Marcus sugeriu que as próximas edições do Eukurto Aprender tenham mais jogos e brincadeiras, o que sugere a necessidade de ludicidade na aprendizagem.

Os aprendizes apresentam estratégias diretas cognitivas no reconhecimento e uso de expressões formulaicas, tais como “*How do you say... in English?*”, “*How do you spell... ?*”, “*I don't understand*” porque os professores da escola solicitam que se use o inglês em sala. No entanto, apesar de sustentar a defesa de uma aprendizagem mais abrangente nas habilidades, estendendo-se à oralidade, em contraste às práticas de evitação de uso da língua-alvo nas escolas regulares, os participantes não manifestam seu uso real da língua-alvo nas situações de sala de aula, limitando-se ainda a responder perguntas. Esta constatação é corroborada pelos autoconceitos produzidos pelos participantes. Apesar de serem bastante positivos em seu cerne em relação à identidade desses alunos, estão atrelados apenas à capacidade cognitiva de guardar conhecimento, não refletindo ainda sua responsabilidade pela própria aprendizagem.

Os efeitos da intervenção nas ações de aprendizagem dos participantes levam a acreditar que o caminho à autonomia é, de fato, sinuoso e longo, mas a proposta de formação de aluno é um começo promissor da jornada. Os resultados da pesquisa apontam que os aprendizes autônomos de língua(s) terão mais facilidade em alcançar seus objetivos à medida que assumam, com determinação, o gerenciamento de seu próprio percurso, deixando aflorar seus estilos e suas estratégias de aprendizagem, buscando conciliar a aprendizagem com o horizonte de seu desejo - reconhecível na aparente motivação que manifestam - e maximizando as oportunidades de uso da nova língua.

Os indícios de modificação da Competência Espontânea para uma Competência Aplicada nova no aprendiz de línguas foram encontrados em pequenas ações observadas durante as aulas típicas. Não houve grandes mudanças, mas, tendo em vista que esta foi uma iniciativa ambiciosa no sentido de aliar teorias informais advindas essencialmente de tradição de aprender com teorias formais, os efeitos foram significativos. Um fator muito positivo que chamou atenção se refere à clareza de expressão dos participantes. Eles expuseram com transparência o que mudou em sua aprendizagem, o que foi perceptível nas observações relatadas neste trabalho, com mínimo de pontos divergentes. Contudo, muito do que foi relatado pelos participantes está relacionado aos seus estudos da língua-alvo em ambiente outro que não a sala de aula. De acordo com as declarações dos aprendizes, sua percepção da LE e a maneira de estudar em casa mudaram, mas somente uma pesquisa de base etnográfica poderia dar conta de interpretar mais plenamente essa constatação.

Defendo uma *academização* do aprendiz, um processo de formação crítico-reflexiva dos alunos sobre seu papel, incorporando um envolvimento com a própria aprendizagem que realiza, buscando explicitá-la e explicá-la. A formação de aluno requer, portanto, que o aprendiz desenvolva uma postura reflexiva que o habilitará para essa tarefa, e que essa prática esteja emparelhada com o trabalho dos professores.

4.2 Implicações do estudo

Em linhas gerais, o estudo promoveu uma abertura de caminho por meio de ações positivas concernentes a ler mais, abrir horizontes, quebrar a tradição de foco no professor e voltar-se mais para o aprendiz, buscar sua formação progressiva, procurar minimizar restrições e maximizar oportunidades na experiência acadêmico-social.

Em particular, pude observar as contribuições da pesquisa para os participantes, ainda que eles estejam inseridos em um contexto mais – porém, não completamente – desembaraçado de sua identidade no ensino/aprendizagem. As auto-imagens desses aprendizes se mostram muito positivas, fator este que tem parte na aprendizagem bem-sucedida.

De maneira similar, o estudo gerou contribuições para a produção de sentidos ligados à minha profissão. Pude fazer progressos na minha Competência Profissional, os quais envolvem “escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas” (Fabrício, 2006, p. 49). Foi possível também compreender a relação dialógica multifacetada dos processos de ensino e aprendizagem, posto que a pesquisa é uma maneira de construir a vida social contemporânea ao tentar entendê-la e ao colaborar para que se abram alternativas linguísticas, sociais, políticas, culturais e humanas de dimensionamento da autopercepção construtiva por parte do aprendiz e do professor.

Em suma, esta pesquisa abre caminhos para uma visão mais ampliada e crítica do conjunto de pressupostos que compõem a grande operação global de aprendizagem/aquisição, contribuindo para maior conscientização de maneiras de aprender, por seu foco no desvelamento de mecanismos dessa grande operação no que se refere à composição da

Competência Aplicada de aprendizes de língua, e, em última instância, instigando uma postura mais reflexiva dos professores, contribuindo para seu desenvolvimento profissional.

4.3 Limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras

Foram observadas aulas imediatamente subsequentes ao minicurso para se investigar o impacto da memória dos aspectos discutidos no evento. Caso a pesquisadora colhesse registros por intermédio das observações sistemáticas em um período de tempo maior a partir do minicurso, muitas nuances abordadas no evento poderiam ter se perdido na memória dos participantes. Contudo, uma análise mais extensiva poderia fornecer outros dados de igual interesse para a pesquisa. Além disso, com o objetivo de proporcionar mais um momento de reflexão com/para os participantes, a pesquisadora poderia ter discutido sua análise com eles. Infelizmente não foi possível fazê-lo até o fechamento deste estudo por limitações de tempo.

Por fim, as conclusões extraídas deste estudo são restritas ao contexto pesquisado, limitando-se a um grupo de integrantes de um curso de formação de alunos de língua estrangeira, não sendo possível, portanto, tecer generalizações. No entanto, é bastante provável que os resultados desta pesquisa encontrem ressonância em outros contextos de Análise de Competência Aplicada e de outras competências, tendo em vista o entrecruzamento de pesquisas numa esfera da Formação de Aprendizes recém-iniciada entre nós no Projeto Pró-Formação.

Pesquisas futuras poderiam abarcar análises longitudinais, baseadas em um número maior de observações e mais esparsas entre si. Para este estudo, três aulas observadas foram o suficiente, pois a proposta foi desencadear pequenas rupturas ou ressignificações que dão esperanças de que podemos, de fato, interferir no processo, na ampla operação de ensino/aprendizagem.

Igualmente, a pesquisa pode se estender a outros contextos, como o de escola regular. É necessário frisar que os alunos frequentemente desempenham papéis diferenciados no contexto da escola de idiomas e naquele da escola regular (podendo ser da rede pública ou privada). Uma análise que contemple os diferentes ambientes é possível e viável do ponto de

vista crítico-reflexivo, procurando entender similitudes e vieses, trabalhando em favor da interação menos restrita e mais harmônica entre o ensinar e o aprender nesses contextos.

Da mesma forma, levando-se em consideração uma postura êmica, a obtenção de dados pode ser feita de maneira diferenciada para os aprendizes, valendo-se de protocolos e narrativas de aprendizagem⁵⁴, dando mais voz aos participantes da pesquisa, e proporcionando-lhes mais um momento de reflexão na discussão da análise com eles.

Outrossim, considerando que o conhecimento se estabelece em artérias interdependentes, interdisciplinares, audaciosas e indisciplinadas⁵⁵, o estudo das competências pode se estender a outras áreas. A escolha do nome para o curso ofertado aos adolescentes aninha essas características. Inicialmente seria chamado Eukurto Aprender Línguas, mas, compreendendo que a proposta era abrangente e envolve, sobretudo, uma discussão acerca de estilos e estratégias de aprendizagem e de autonomia, as pesquisadoras perceberam que não se tratava apenas de língua(s), mas do fluxo de aprendizagem visto amplamente.

Não menos importante, com base no modelo da OGEL desenvolvido por Almeida Filho (1993), vislumbro a possibilidade de elaboração de um modelo de Operação Global de *Aprendizagem/Aquisição* (de Línguas), que mencionei ao longo desta dissertação sem poder ainda explorá-la em pormenores. Essa representação agregaria a preceito os estudos voltados para o aprendiz de línguas, condensando em si teorias de aprendizagem, buscando uma compreensão mais detalhada das fases de trabalho do aprendiz até atingir uma visão macroscópica da Abordagem e das Competências. Penso que uma representação da Operação Global de *Aprender* nos daria, estudiosos da área, uma visão talhada, distinta e, ao mesmo tempo, ampla desta rica esfera, assim como o faz a OGEL.

⁵⁴ Cf. Clandinin & Connelly, 2000.

⁵⁵ Cf. Moita Lopes, 2006.

4.4 Considerações por ora

Com este estudo foi possível enxergar perspectivas na agenda política, ética e transformadora/intervencionista da Linguística Aplicada. Ao final da realização deste estudo é possível entrever novos horizontes na área, dando mais voz àqueles que repisadamente afirmamos ser o foco da sala de aula, mas a quem, por razões quiçá atreladas ao tradicionalismo estruturalista cartesiano, dificilmente emprestamos os ouvidos.

Cada elemento que compõe a sala de aula e os seus respectivos saberes e fazeres tem importância na operação de ensinar e aprender. Todavia, nas minhas análises da história do ensino e aprendizagem de línguas, houve sempre um foco maior no desvelamento dos mecanismos de ensinar, desde o *como* ensinar (leia-se técnicas e os pasteurizados métodos), *onde* ensinar (caminhando pelo tablado ou, como defende a Proxêmica, aproximando-se mais dos alunos, até a contemporaneidade, com o advento do ensino à distância, novamente afastando-nos fisicamente do aprendiz), passando pelo *quando* (realizar tratamento de erros) até os dias atuais em que se fala em *como ensinar melhor*, por meio dos cursos de Formação (pré-serviço ou continuada) de Professores.

Sem demérito a esses estágios, aceitando a legitimidade do fazer e do pensar para que também sua individualidade aflore em toda a magnitude da operação de ensinar e aprender, vejo que temos caminhado rumo à compreensão da organização do trabalho do professor. Contudo, esse progresso só foi capaz de fazer deslocamentos ainda tímidos para o “sem luz”, o aluno. Encontramos o aluno ainda desprotegido da alienação subjacente às organizações tradicionalistas.

Em uma postura coerente, se defendemos a relação dialógica do ensinar e do aprender, penso que *academizando* os aprendizes, no sentido de emancipá-los mediante uma competência acadêmica, ampará-los e permitirmo-nos ajudá-los a deixar aflorar sua (cons)ciência do processo em que estão inseridos, desejavelmente abriremos o caminho entre a despedida e a contrapartida. A primeira parte desse caminho se faz destituindo o aluno-funcionário, estagiário mecanicista do seu posto vassalo e diminuto na aprendizagem. A contrapartida diz respeito à elevação desse indivíduo a aprendente-gestor da/na grande fábrica de produção de sentidos que o conduz a uma nova competência de uso em uma nova língua.

Encerro o texto, sem fechamento, sem a clausura de ideias, da maneira que acredito que o ensino e a aprendizagem coexistentes devam ser. Espero, com este estudo, tão inacabado mas tão embebido de esperança e entusiasmo quanto a minha formação profissional, ter contribuído de alguma forma para deflagrar aberturas, ainda que pequenas, para um futuro da aprendizagem de língua(s) imune à apassivadora “soma” – a cápsula da alienação e da inércia em “Admirável Mundo Novo” – de ideias no âmbito de ensinar e de aprender, e aberto para a descoberta de um novo e admirável mundo a quem se reconhece como sujeito empreendedor no processo coarticulado de ensino-aquisição.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F., ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2006. pp. 219-231.
- ADLER, P. A., ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (Orgs.). Handbook of qualitative research. London: Sage, 1994. pp. 377-392.
- ALARCÃO, I. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALLWRIGHT, R., BAILEY, K. M. Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers. New York: Cambridge University Press, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira. Campinas: Pontes. 1997.
- _____. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- _____. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.(org.). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes. 1999.
- _____. O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes Editores, 1999.
- _____. Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação. Campinas: Pontes/ArteLíngua, 2005.
- _____. O professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. Campinas, Unicamp. 2004.
- _____. Comparando o sistema de competências do professor e do aluno de línguas. In: VIII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 07, 2007, Brasília. Anais: UnB, 2007. p. 58.
- ALVARENGA, M. B. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Linguística Aplicada. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes. 1999a.
- _____. Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/ Unicamp, 1999b.

_____. Competências de ensinar analisadas durante o período de Estágio Supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de inglês. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) *Prática de Ensino de LE: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BANDEIRA, G. M. Por que ensino como ensino! A manifestação e a atribuição de teorias informais no ensino de professores de LE (inglês). Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/UnB, 2003.

BANDURA, A. *Modificação do comportamento através de procedimentos de modelação*. São Paulo: Herder, 1972.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Unicamp, Campinas, 1995.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes. 1999.

BARCELOS, A. M. F., ABRAHÃO, M. H. V. (orgs) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2006.

BARTLET, L. Teacher development through reflective teaching. In RICHARDS, J. C., NUNAN, D. (Orgs.). *Second language teacher education*. Cambridge: CUP, 1990.

BASSO, E. A. A construção social das competências ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal, um curso de Letras em estudo. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BAUDRILLARD, J. De um fragmento ao outro: entrevista concedida a François L'Yvonnet. São Paulo: Zouk, 2003. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira: *D'un Fragment l'autre - Entretiens Avec François L'Yvonnet*.

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in Language Learning*. London: Longman, 2001.

BENSON, P., VOLLER, P. *Autonomy, independence in language learning*. London/New York: Longman, 1997.

BERGER, P., LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1979.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Neidham Heighs, MA: Ally , Bancon, 1998.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BROWN, H. D. Principles of language learning and teaching. 4th edition. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 2000.

_____. Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 2001.

BRUNER, J. O processo da educação geral. 2^a ed. São Paulo: Nacional, 1991.

CANALE, M. "From communicative competence to communicative language pedagogy". In: RICHARDS, J. C., SCHMIDT, R. (Orgs.). Language and Communication. London: Longman, 1983, p. 2-25.

CANALE, M., SWAIN, M. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". In: Applied Linguistics. v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. Trabalhos em Linguística Aplicada, 1994. pp. 55-69.

CANDY, P.C. Self-direction for Lifelong Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

CAVALCANTI, M. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: Trabalhos de Linguística Aplicada, nº 17, 1991: 133-144.

CAZDEN, C. B. Classroom discourse: The language of teaching and learning. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.

CHAMOT, A. U., BARNHARDT, S., EL-DINARY, P. B., ROBINS, J. The learning strategies handbook: Creating independent learners. White Plains, NY: Longman, 1999.

CHAMOT, A. U., O'MALLEY, J. M., KÜPPER, L., IMPINK-HERNANDEZ, M. V. *A study of learning strategies in foreign language instruction: first year report*. Rosslyn, VA: Interstate Research, 1987.

CLANDININ, D. J., CONNELLY, F. M. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

COHEN, L., MANION, L. Research methods in education. Londres: Routledge, 1994.

COHEN, A. D. Strategies in learning and using a second language. London: Longman, 1990.

COSTA, C. M. A estética na formação profissional de LE (inglês): entre a razão e a sensibilidade. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/UnB, 2005.

CROOKES, G. Action research for second language teachers: going beyond teacher research. *Applied Linguistics*, v. 4, n. 2: 130-144, 1993.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, A. C. Primeiros passos na competência comunicativa numa nova língua (inglês) em contexto de escola regular. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. 2008.

DAVIS, K. A. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. *TESOL Quarterly*, v. 9, n. 3, p. 427-453, Autumn, 1995.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Cia Editora Nacional. 1933.

_____. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.

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

_____. *Autonomy and motivation*. *System*. Vol. 23, n. 2, pp. 165-174, 1995.

_____. *Learner Autonomy – learner training for language learning*. Dublin: Authentik, 1997.

_____. *Self instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

_____. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

_____. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: CUP, 1996.

DÖRNEY, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2001a.

_____. *Teaching and researching motivation*. New York: Longman, 2001b.

DÖRNEY, Z., OTTO, I. Motivation in action: a process model of L2 motivation. In: *Working Papers in Applied Linguistics*. Vol. 4, London, 1998.

DORNYEI, Z. CSIZÉR, K. Ten commandments for motivating language learners. In: *Language Teaching Research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DOUGHTY, C., WILLIAMS, J. (Orgs.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

EHRMAN, M. E. *Understanding second language difficulties*. London: Sage, 1996.

EHRMAN, M., OXFORD, R. L. Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 73, 311-327, 1990.

EL ANDALOUSSI, K. *Pesquisa-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Carlos, SP: EdUSCar, 2004.

ELDRIDGE, M. *Transforming experience: John Dewey's cultural instrumentalism*. Nashville: Vanderbilt University Press, 1998.

ELIASON, P. Difficulties with cross-cultural learning styles assessment. In: REID, J. M. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. New York: Heinle, Heinle Publishers, 1995.

ELLIS, R. *Instructed second language acquisition*. London: Basil Blackwell, 1990.

_____. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

_____. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1986. pp. 119-160.

FABRÍCIO, B. F. *Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso*. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FALCOMER, K. A. S. *Perfis de competências de professores de língua Estrangeira (inglês) em serviço e sua permeabilidade a mudanças*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/ UnB, 2009.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. P. (Org.). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-110.

FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0, 2004.

FETTERMAN, D. M. Ethnography: step by step. London: Sage, 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. Goiânia: UFG, 1997.

FILGUEIRAS DOS REIS, M. R. Características metacompetentes do professor de Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras. *Contexturas* 1: 1992. 71-76.

FINCH, A. "Autonomy: where are we? Where are we going?" Featured presentation at the JALT CUE Conference on Autonomy, May 13, 14th 2001. Disponível em: <<http://www.finchpark.com/arts/autonomy/index>>, acesso em 07/02/2007.

FONTANA, A., FREY, J. H. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, N.K. , LINCOLN, Y.S. (Orgs.). Handbook of qualitative research. London: Sage, 1994. pp. 361-376.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. Repensando o conceito de competência comunicativa no "aquecimento" da aula de Português/LE: uma perspectiva estratégica. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. Uma releitura do conceito de Competência Comunicativa. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, n. 26, UNICAMP/IEL, jul./dez. 1995. p. 17-35.

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

GARDNER, R. C. Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, R. C. *et al.* Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language. In: Language Learning, 54: 1, p. 1-34, 2004.

GERGEN, M. M., GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-388.

HOFFMANS-GOSSETT, M. A. Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation. Lyon: Chronique Sociale, 1996.

ILLICH, Ivan. *Deschooling society*. Middlesex, England: Penguin, 1971.

JOHNSON, K., JOHNSON, H. *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

KEEFE, J.W. *Learning Styles – an overview*. In: *Student learning styles: diagnosing and prescribing programs*. Virginia: National Association of Secondary School Principals, 1979.

KEMMIS, S. *Action research and politics of reflection*. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Org.). *Reflection: turning experience into learning*. London: Croom Helm, 1985. p. 139-164.

KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KONDO KLAUS, M. M. *A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp, 2005.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis*. London: Longman, 1985.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*, 2nd edition. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. *Factors affecting second language learning*. In: *How languages are learned*. 2nd edition. Oxford: OUP, 2004.

LITTLE, D. *Autonomy in language learning: some theoretical and political considerations*. In: GATHERCOLE, I. (ed.). *Autonomy in language learning*. London: CILT, 1990.

_____. *Learner autonomy I: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991.

LITTLE, D., DAM, L. *Learner autonomy: what and why?* Palestra proferida dia 21.11.98, no JALT/98, em Omiya, Japão.

LONG, M. "Focus on Form: a design feature in language teaching methodology". In: BOT, K., GINSBERG, R., KRAMSCH, C. (Orgs.) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamin, 1991.

MAGALHÃES, G. M. *A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/ UnB, 2009.

MAYER, R. Learning strategies: an overview In: WEINSTEIN, C., GOETZ, E. ALEXANDER, P. (org.) Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation. New York: Academic Press, 1988.

McLAUGHLIN, M. L. (Org.). Communication yearbook. Beverly Hills, CA: Sage. 1987.

MELLO, G. N. A pesquisa educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, 1983, 46: 67-72.

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. Qualitative data analysis. London: Sage, 1984.

MOITA LOPES, L. P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOURA FILHO, A. C. L. Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). UFMG, 2005. pp. 6-88.

MOURA, E. V. X. Estratégias de aprendizagem de LE entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada - Universidade Estadual Paulista, Assis, 1992.

MOURA, G. A. A harmonização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/ UnB, 2005.

NAIMAN, N. FROHLICH, M., TODESCO, A. The good second language learner. TESOL Talk, 6. New York, 58-5.

NAIMAN, N. *et al.* The good language learner. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

NUNAN, D. Research Methods in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. In: PEMBERTON et al. Taking control: autonomy in language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.

O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G., RUSSO, R. P., KUPPER, L. Learning strategy applications with students of English as a second language. TESOL Quarterly 19:557-584, 1985b.

O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G.; KUPPER, L., RUSSO, R. P. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* 35:21-46, 1985a.

OXFORD, R. *Language Learning Strategies: what every teacher and learner should know*. Boston: Heinle, Heinle, 1990a.

_____. *Language Learning strategies and beyond: a look at strategies in the context of styles*. In: MAGMAN, S. S. (Org.). "Shifting the instructional focus to the learner" pp.35-55. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1990b.

_____. *Strategy Inventory for Language Learning. Various Versions*. Tuscaloosa, AL: Oxford Associates, 1986.

PAIVA, V. L. M. O. *Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem*. In: FREIRE, M. M., ABRAHÃO, M. H., BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. pp.135-53.

_____. *Input organization*. In: LEFFA, V. J. *Input organization*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1994. pp. 311-322.

PAULA, L. F. *Procedimentos espontâneos de aprender LE (inglês): uma análise da competência implícita de aprendizes*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2008.

PERRENOUD, P. *Administrar sua própria formação contínua*. In: _____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000. pp. 155-169.

_____. *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRABHU, N. S. *The dynamics of the language lesson*. *TESOL Quarterly*, Vol. 17, No. 4, pp. 535-552, 1992.

_____. *There is no best method. Why?* In: *TESOL Quarterly*. 1990.

PUNCH, Maurice. *Politics and ethics in qualitative research*. In: DENZIN, N. K. , LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994.

REID, J. M. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. New York: Heinle, Heinle Publishers, 1995.

RIBEIRO, L. A. M. "EUKURTO APRENDER!" *A competência acadêmica na (re)construção da identidade do novo aprendiz de língua(s)*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/ UnB, 2009.

RICHARDSON, L. Writing a method of inquiry. In: DENZIN, Norman K. , LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). Handbook of qualitative research. London: Sage, 1994. pp. 516-529.

RIOS, T. A. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D.E. E. et. alii. Didática e Práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROSA, M. V. F. P. C., ARNOLDI, M. A. G. C. Investigação qualitativa - caracterização. In: A entrevista na pesquisa qualitativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUBIN, J. What the “good language learner” can teach us. TESOL Quarterly, 9, 1975. p. 41-51.

RUBIN, J., THOMPSON, I., How To Be a More Successful Language Learner. Boston: Heinle & Heinle., 2^{ad} ed., 1994.

SANT’ANA, J. S. A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/ UnB, 2005.

SANT’ANNA, A. R. Desaprendendo a lição. In: Mistérios Gozosos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SARAIVA DOS SANTOS, P. Requisitos e expectativas na construção da competência profissional de ensinar LE. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília:IL/ UnB, 2005.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1996.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. Trabalhos de Lingüística Aplicada, 2000. 36:11-22.

SCARCELLA, R. C. Communication difficulties in second language production, development, and instruction. In: SCARCELLA, R. C., ANDERSEN, E. S., KRASHEN, S. D. (Eds.). Developing communicative competence in a second language: series on issues in second language research. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

SCARCELLA, R. C., OXFORD, R. L. The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom. Boston: Heinle & Heinle, 1992.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SELIGER, H. H., SHOHAMY, E. Second language research methods. Oxford: Oxford University Press, 2001.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*. 10, PP. 201-231. 1972.

SILVA, V. L. T. Fluência Oral: imaginário, construto e realidade num Curso de Letras/LE. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. In: *American Educational Research Journal*, vol. 50, n. 3, pp. 254-262, 1992.

SÖNTGENS, K. Language Learning via Email: Autonomy through collaboration. In: *Computer Support for Collaborative Learning*, proceedings. California: Stanford University, 1999.

STERN, H. H. What can we learn from the good language learner? In: CROFT, K. (Org.) *Readings on English as a second language*. Cambridge (MA): Winthrop, 1980.

_____. *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

_____. What can we learn from the good language learner? *The Canadian Modern Language Review*, 1975. 34: 304-318.

TARDIN CARDOSO, R. C. O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira/ Inglês e sua confrontação com teoria externa. Tese de Doutorado. Assis: UNESP, 2002.

TARGINO, L. Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de línguas. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/ UnB, 2007.

TARONE, E. On the variability of systems. *Applied Linguistics*. 1983. 4: 143-163..

TAYLOR, D. S. The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. *Applied linguistics*, v. 9, n. 2, p.148-168, 1988.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp, 2000.

THANASOULAS, D. Learner autonomy. *ELT Newsletter*. Article 32, Sept. 2000. Disponível em <<http://www.eltnewsletter.com/back/September2000/art322000.htm>>.

TUMPOSKY, N. The learner on his own. In: GEDDES, M., STURTRIDGE, G. (Orgs.) Individualisation. London: Modern English Publications, 1982. pp. 4-7.

VAN LIER, L. Programming excellence: a curriculum for foreign language education, 2000. Disponível em <http://espb.edmonton.ab.ca/passport/Leo_van_lier.htm>. Acesso em 23.1.2009.

VELOSO, C. Livros. Intérprete: Caetano Veloso. In: Livro. São Paulo: Universal, 1997. 1CD, 700 Mb. 2ª faixa.

VIANA, N. Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp, 1990.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: do percurso metodológico às implicações educacionais e sócio-políticas. In: ALVAREZ, M. L. O., SILVA, K. A. da. (Orgs.). Linguística Aplicada - múltiplos olhares. Campinas SP: Pontes, 2007.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous learning?: In: BENSON, P., VOLLER, P. (Orgs.) Autonomy and Independence in Language Learning. London: Longman, 1997. pp. 98-113.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

_____. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

_____. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WENDEN, A. Learner strategies. *TESOL Newsletter*, 19, 1-7. 1985.

_____. Incorporating learner training in the classroom. In WENDEN, A., RUBIN, J. (orgs.). Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987. pp. 159-168.

_____. 'Learner training in foreign/second language learning: a curricular perspective for the 21st century'. ERIC Reproduction Services, ED 416 673. 1998.

WIDDOWSON, H.G. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILLIAMS, M., BURDEN, R. Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach. Cambridge: CUP, 1997.

WONG FILLMORE, L., The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition, Ph.D. dissertation, Stanford University, 1976.

YANG, N. D. Exploring a new role for teachers: promoting learner autonomy. System. Vol. 26. 1998.

ZEICHNER, K. M. Educating reflective teachers for learner-centered education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.). Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003. pp. 3-19.

ANEXOS

1 Página eletrônica – Eukurto Aprender

eukurto aprender

Aprenda a cantar uma música em inglês. Pode ser muito divertido. Se você quiser, você até pode gravar sua voz cantando e ouvir depois. Você pode até ir a um videokê com amigos e divertir-se cantando! Cuidando apenas para não desafinar!

[Início](#)
[Sobre o curso](#)
[As árvores somos nozes](#)
[Vídeos](#)
[Fotos](#)
[Procurar](#)
[Contatos](#)

Bem-vindos ao Eukurto Aprender Línguas

O Eukurto Aprender é um projeto que surgiu no curso de pós-graduação (mestrado) em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília e que tem como proposta a formação de alunos, ou seja, ajudá-los a aprender a aprender. Ao percebermos que havia cursos de formação de professores, os quais lhes davam suporte de como melhor ensinar, sentimos a necessidade de existir cursos que dessem dicas de como melhor aprender, afinal, ensinar e aprender lançam seu olhar para o mesmo horizonte.

Assim, criamos o curso Eukurto Aprender, que tem por objetivo levar o aprendiz a reconhecer-se e conscientizar-se que é agente de seu próprio aprendizado, fazendo-o conhecer e apreciar o caminho que o leva a autonomia da aprendizagem por meio de várias atividades dinâmicas e divertidas. Este curso é oferecido a alunos de escolas de idiomas, escolas regulares, grupos empresariais e a grupos que tenham interesse no autoconhecimento como aprendizes de língua. Aqui você pode encontrar amostras do curso, materiais produzidos pelos participantes, além, é claro, de matérias já elaborados por nós, criadores deste projeto.

Seja bem-vindo(a) e curta aprender!

Comunidade no orkut

Acesse a comunidade do Eukurto no Orkut!!! Clique no link abaixo. É necessário ter uma conta no Orkut. <http://www.orkut.com.br/Community.aspx?cmm=48825296>

eukurto

Apoio






Copyright © 2009 .: Eukurto Aprender Línguas .: - design by wrbk

2 Crachá



3 “Acho que me pareço com...”

NOME: _____

ACHO QUE ME PAREÇO COM...

4 Gravura

eukurto^{aprender}

LEIA EM VOZ ALTA:



Na cor preta você consegue ler a palavra GOOD,
mas no branco (dentro da palavra GOOD) você poderá ler EVIL.
Aprender um idioma pode ser bom (legal) ou ruim (chato).
Só depende do seu ponto de vista!

www.sala.org.br/Eukurto

5 Inventário de Estilos de Aprendizagem



LEARNING STYLES

Read each statement and select the appropriate number response as it applies to you.

Often (3) Sometimes (2) Seldom/Never (1)

Visual Modality

- _____ I remember information better if I write it down.
- _____ Looking at the person helps keep me focused.
- _____ I need a quiet place to get my work done.
- _____ When I take a test, I can see the textbook page in my head.
- _____ I need to write down directions, not just take them verbally.
- _____ Music or background noise distracts my attention from the task at hand.
- _____ I don't always get the meaning of a joke.
- _____ I doodle and draw pictures on the margins of my notebook pages.
- _____ I have trouble following lectures.
- _____ I react very strongly to colors.
- _____ **Total**

Auditory Modality

- _____ My papers and notebooks always seem messy.
- _____ When I read, I need to use my index finger to track my place on the line.
- _____ I do not follow written directions well.
- _____ If I hear something, I will remember it.
- _____ Writing has always been difficult for me.
- _____ I often misread words from the text (i.e., "them" for "then").
- _____ I would rather listen and learn than read and learn.
- _____ I'm not very good at interpreting and individual's body language.
- _____ Pages with small print or poor quality copies are difficult for me to read.
- _____ My eyes tire quickly, even though my vision check-up is always fine.
- _____ **Total**

Kinesthetic/Tactile Modality

- _____ I start a project before reading the directions.
- _____ I hate to sit at a desk for long periods of time.
- _____ I prefer first to see something done and then to do it myself.
- _____ I use the trial and error approach to problem-solving.
- _____ I like to read my textbook while riding an exercise bike.
- _____ I take frequent study breaks.
- _____ I have a difficult time giving step-by-step instructions.
- _____ I enjoy sports and do well at several different types of sports.
- _____ I use my hands when describing things.
- _____ I have to rewrite or type my class notes to reinforce the material.
- _____ **Total**

Total the score for each section. A score of 21 points or more in a modality indicates a strength in that area. The highest of the 3 scores indicates the most efficient method of information intake.

The second highest score indicates the modality which boost the primary strength. For example, a score of 23 in the visual modality indicates a strong visual learner. Such a learner benefits from the text, from filmstrips, charts, graphs, etc.

If the second highest score is auditory, then the individual would benefit from audiotapes, lectures, etc. If you are strong kinesthetically, then taking notes and rewriting class notes will reinforce information.

6 “Boto fé” X “Fala sério”

The logo for Eukurto, featuring the word "eukurto" in a pink, lowercase, sans-serif font. The word "aprender" is written in a smaller, grey, lowercase font above the "urto" part of "eukurto".

BOTO FÉ!!

www.sala.org.br/Eukurto

The logo for Eukurto, featuring the word "eukurto" in a pink, lowercase, sans-serif font. The word "aprender" is written in a smaller, grey, lowercase font above the "urto" part of "eukurto".

FALA SÉRIO!!

www.sala.org.br/Eukurto

7 Desestrangueirização da língua (*Pronunciation Rap*)

eukurto

eukurto

Pronunciation Rap

If you want to speak English in a way that's cool
Put it in your body as you learn each rule,
Tap the rhythm and feel the beat
Put that language in your feet

(And) Practice – it's the only way.
Make small talk – every day.
(I said) Practice – it's the only way.
Make small talk – every day.



Whether you whisper, whether you shout
Stress that syllable, stress it out
Ice cream in the desert makes a great dessert.
Present me with a present of a brand-new shirt.

Reduce those "of's" and reduce those "and's"
Have a cup o' coffee, Wash your face n' hands
Drop that "h" when you "give'er a kiss,"
With all this rhyming, you just can't miss!

Chorus

Remember to link those final "S's"
Add those endings, no more guesses.
She likes apples while she seats on beaches.
When he's hungry he goes for peaches.



"E-d" endings must be clear.
Shout them out for all to hear!
And when is it posted, when is it picked?
When is it toasted, when is it ticked?

Chorus

Pronunciation Rap

If you want to speak English in a way that's cool
Put it in your body as you learn each rule,
Tap the rhythm and feel the beat
Put that language in your feet

(And) Practice – it's the only way.
Make small talk – every day.
(I said) Practice – it's the only way.
Make small talk – every day.



Whether you whisper, whether you shout
Stress that syllable, stress it out
Ice cream in the desert makes a great dessert.
Present me with a present of a brand-new shirt.

Reduce those "of's" and reduce those "and's"
Have a cup o' coffee, Wash your face n' hands
Drop that "h" when you "give'er a kiss,"
With all this rhyming, you just can't miss!

Chorus

Remember to link those final "S's"
Add those endings, no more guesses.
She likes apples while she seats on beaches.
When he's hungry he goes for peaches.



"E-d" endings must be clear.
Shout them out for all to hear!
And when is it posted, when is it picked?
When is it toasted, when is it ticked?

Chorus

8 “Estou em Brasília. Logo, sou deputado!”

ESTOU EM BRASÍLIA. LOGO, SOU DEPUTADO!**NOSSAS 10 LEIS DE COMO MELHOR APRENDER INGLÊS**

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

6- _____

7- _____

8- _____

9- _____

10- _____

9 (Res)significação dos desenhos

NOME: _____

A PARTIR DE HOJE QUERO ME PARECER COM...

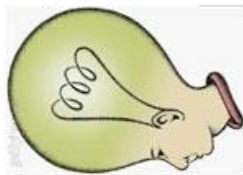
10 Recomendações para melhor aprender línguas



Recomendações para melhor aprender línguas

Professor Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho - Universidade de Brasília

① Lembre-se: você é responsável por grande parte da sua aprendizagem da língua escolhida.



② Seus professores farão o máximo que

puderem para ajudar na sua aprendizagem através da preparação de materiais e atividades especiais que deverão interessar e envolver você. Deixe-se envolver. Interaja com as ações dos



professores e dos colegas, e com os materiais e as atividades do curso.

③ Da mesma forma, seja colaborativo. Ajude os colegas, contribua para o progresso de todos. Que tal, por



exemplo, trazer para a sala de aula material que possa fortalecer o trabalho de todos em sala?

④ Para aprender outra língua, você deve desenvolver sensibilidade.

Aprenda o ritmo e os sons da língua estrangeira. Cultive um hábito de pensar e comunicar-se na nova língua. Tente captar o sentido geral das frases e parágrafos inteiros sem ter de traduzir palavra por palavra.

Procure fazer atividades inteiras na própria língua estrangeira, como, por exemplo, ter um bate-papo depois de ter ouvido ou lido um texto, depois de ter feito anotações enquanto ouvia um trecho de entrevista, de um programa de tv ou aula gravada.



⑤ Experimente mais de uma maneira de aprender a nova língua. Diversifique. E vá observando os procedimentos e resultados. Fale com seus professores sobre as suas observações.



⑥ Não deixe passar qualquer chance de se comunicar, usar estratégias, pedir ajuda, auxiliar, pensar na nova língua e, principalmente, refletir sobre como aprende.



⑦ Divirta-se, sempre que possível, enquanto estiver trabalhando duro para aprender a nova língua!



(texto adaptado)

11 Ficha de inscrição



O EUKURTO aprender é um curso para estudantes de línguas. Juntamos a “fome com a vontade de comer”. Você vai aprender a aprender línguas se divertindo.

Curta o EUKURTO

Criar Perfil

[Início](#) > [Meu perfil](#) > [Ficha de Inscrição](#)

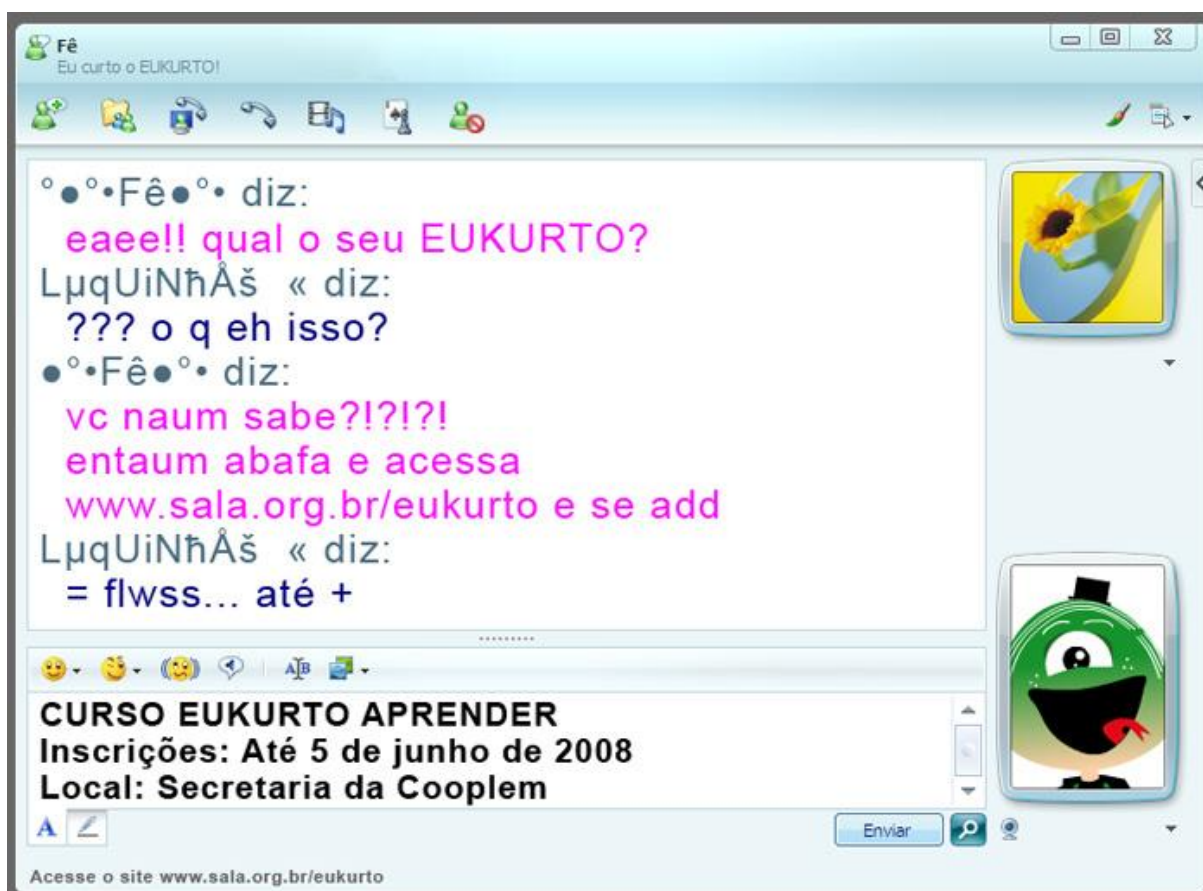
Nome:	<input type="text"/>
Endereço:	<input type="text"/>
Telefones:	<input type="text"/>
E-mail:	<input type="text"/>
Orkut:	<input type="text"/>
MSN:	<input type="text"/>
Turma:	<input type="text"/>
Idade:	<input type="text"/>



[Sobre o Eukurto](#) | [Termos de uso](#) | [Ajuda](#)

12 *Banner*

13 Filipeta



Fê
Eu curto o EUKURTO!

°•°•Fê•°• diz:
eaaa!! qual o seu EUKURTO?
LµqUiNħĂš « diz:
??? o q eh isso?
°•°•Fê•°• diz:
vc naum sabe?!?!?!
entaum abafa e acessa
www.sala.org.br/eukurto e se add
LµqUiNħĂš « diz:
= flwss... até +

CURSO EUKURTO APRENDER
Inscrições: Até 5 de junho de 2008
Local: Secretaria da Cooplem

Enviar

Acesse o site www.sala.org.br/eukurto

Qual a sua estratégia
pra passar de nível?

NÃO TEM?

Vem pro eukurto e
aprenda várias!

eukurto aprender

www.sala.org.br/eukurto

Colar na prova já não
tá dando tão certo?

Faça o eukurto
e conheça outras
estratégias para
passar de nível!

eukurto aprender

www.sala.org.br/eukurto

Quer ganhar pontos
extras e não ficar
“morrendo” de
estudar antes da
prova?
Inscreva-se no
Eukurto!!!

eukurto aprender

www.sala.org.br/eukurto

Você odeia estudar
pra prova?

Vem pro eukurto e
descubra porquê
você está certo!

eukurto aprender

www.sala.org.br/eukurto

Você tem atitude?

Qual a sua tribo?

Qual o seu estilo?

Inscreva-se e
descubra tudo isso
e muito mais!

eukurto aprender

www.sala.org.br/eukurto

•°•Fê•°• diz:

eae!!! qual seu eukurto?

LµqUiNĥÅš « diz:

??? o q eh isso?

•°•Fê•°• diz:

vc naum sabe???

entaum abafa e acessa

www.sala.org.br/eukurto

e se add

LµqUiNĥÅš « diz:

= flwss... até +

eukurto aprender

www.sala.org.br/eukurto

15 Autorizações

Brasília-DF, 07 de agosto de 2008.

Termo de consentimento

Autorizo a gravação e veiculação da imagem de meu(minha) filho(a) para uso no curso Eukurto Aprender e em seus meios de divulgação pelas pesquisadoras Christiane de Cássia Scabello, Jaqueline Rodrigues do Nascimento e Leila Alves Medeiros Ribeiro do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (mestrado) da Universidade de Brasília.

Estou ciente de que o objetivo desta pesquisa é analisar como as competências do aprendiz de línguas se desenvolvem, de modo a produzir resultados desejados para o avanço no seu percurso de aprendizagem e na conscientização de seu papel nesse processo.

Afirmo que a participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obtê-la.

Estou ciente de que posso retirar este consentimento e encerrar a participação em qualquer estágio desta pesquisa.

Estou ciente de que a utilização da imagem e voz de meu(minha) filho(a) tem por objetivo divulgar bons exemplos de alunos preparados e motivados para aprender língua estrangeira, e de que a autoria será sempre devidamente reconhecida quando publicados em qualquer meio de comunicação.

Reconheço que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento.

Nome/ turma do aluno: _____

Assinatura do responsável: _____

Telefone: _____

Endereço: _____

Data: _____



Brasília, 04 de agosto de 2008.

Assunto: **Solicitação de autorização para coleta de dados**

À coordenação administrativa Cooplem Idiomas - Taguatinga Sul

Ilma. Sra. Professora Luziane Pereira Silva Ramos

Solicitamos a esta coordenação autorização para utilizar a sala 318 desta unidade da COOPLEM para realização do curso Eukurto Aprender, o qual faz parte de nossa pesquisa de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Antecipadamente, agradecemos a colaboração desta unidade para a realização deste projeto e comprometemo-nos a trabalhar com ética e respeito com os dados coletados durante o curso e com os participantes nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Jaqueline Rodrigues do Nascimento

Christiane de Cássia Scabello

Leila Alves Medeiros Ribeiro

Estou de acordo com a realização desta pesquisa.

16 Lâminas

LÔÔK

)

O

eukurto aprender

STAR

eukurto aprender

The sherpy throdes fibled the gowes.

Make it interrogative.

Did the sherpy throdes fible the gowes?

Make it negative.

The sherpy throdes didn't fible the gowes.

Rewrite it in the Simple Present.

The sherpy throdes fible the gowes.

eukurto © 2018

17 Documentos produzidos pelos participantes