

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - PGLA

“EUKURTO APRENDER!”
A competência acadêmica na (re)construção da
identidade do novo aprendiz de língua(s)

LEILA ALVES MEDEIROS RIBEIRO

Brasília-DF
2009

LEILA ALVES MEDEIROS RIBEIRO

**“EUKURTO APRENDER!”
A competência acadêmica na (re)construção da
identidade do novo aprendiz de língua(s)**

Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do grau de mestre
em Lingüística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de
Almeida Filho

Brasília-DF
2009

Ribeiro, Leila Alves Medeiros

“Eukurto Aprender” : a competência acadêmica na (re)construção da identidade do novo aprendiz de língua(s) / Leila Alves Medeiros Ribeiro – Brasília, 2009.
213 f.

Dissertação de mestrado - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.
Orientador : José Carlos Paes de Almeida Filho.

1. Competência acadêmica. 2. Formação do aluno. 3. Autonomia da aprendizagem. I. Universidade de Brasília - UNB. II. Título.

CDU – 811.111:371.3

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Marines/Bibliotecária (CRB-2039)

LEILA ALVES MEDEIROS RIBEIRO

“EUKURTO APRENDER!”

**A competência acadêmica na (re)construção da
identidade do novo aprendiz de língua(s)**

Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do grau de mestre
em Lingüística Aplicada

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade de Brasília (UnB)
Orientador

Profa. Dra. Magali Barçante Alvarenga
Universidade Metodista de Piracicaba (SP)
Fatec – Indaiatuba (SP)
Examinador Externo

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho
Universidade de Brasília (UnB)
Examinador Interno

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez
Universidade de Brasília (UnB)
Examinador Suplente

*Ao meu eterno amor, Washington Ribeiro,
Que acreditou, chorou e viveu junto comigo esse sonho.*

*Aos meus alunos,
Que me ensinam a jamais parar de sonhar.*

AGRADECIMENTOS

Sou fruto de frutos crescidos na Linguística Aplicada da UnB, por isso meus agradecimentos iniciam ainda quando fiz minha graduação na Faculdade Jesus Maria José, que sempre valorizou seu corpo docente como Rejane Matias, Sara Pinto, Almerinda Garibaldi – todas linguistas aplicadas deste programa. Mas, em especial, agradeço a professora Ana Cristina Chaves, que acreditou e proporcionou um momento incrível ao meu trabalho de iniciação científica em uma apresentação na UnB.

Foi nesta apresentação que conheci a indescritivelmente amada professora Maria Luiza Ortiz Alvarez, que além de ser a responsável por me tornar uma profissional melhor também me transformou em uma pessoa melhor. Você, Maria Luiza, é muito mais que especial!

Neste caminho acadêmico tive muita felicidade de só conhecer pessoas incríveis e que jamais conseguirei expressar tamanha gratidão pelo quanto aprendi com TODAS elas. A começar pelas carinhosas secretárias – Thelma e Eliane - e os divertidos e prestativos estagiários – Plínio e Guilherme – que compõem a secretaria do LET. Agradeço a Ticiane de Campos, tão amiga e prestativa que às vezes desconfio que seja um anjo enviado por Deus. Agradeço também minha amiga Maria do Carmo Saunders, por quem tenho admiração e amizade indissolúvel. Além de amigos importantíssimos como Letícia Coroa, Alba Escalante e Paulo Kol com os quais dividi angústias, discussões e muitas risadas.

Agradeço ao grupo de pesquisa de Competências de Aprendizes, em especial Jaqueline Nascimento e Christiane Scabello, por aceitarem (ainda sem saber exatamente o que era!) o desafio de criar um curso de formação de alunos, além, é claro, das longas e preciosas tardes (e noites!) de discussões e risadas. Enfim, toda a turma de 2006 e 2007 o meu muitíssimo obrigada por criar laços de amizade além da academia.

Só foi possível conhecer melhor esses amigos porque tivemos professores adoráveis que proporcionavam experiências ricas, cheias de afetividade e motivação para nossas relações interacionais como a meiga Cintia Ann Bell, o piadista autônomo Augusto Moura Filho, a doce Mariney Conceição e o bem humorado Enrique Huelva. A todos vocês o meu muito obrigada.

Esse caminho acadêmico só encontrei porque um dia li as palavras entusiasmadas e críticas de um certo José Carlos Paes de Almeida Filho, alguém que consegue ser e ver muito além do que é mostrado. Alguém que sabe como falar como ninguém o que gostaríamos de dizer, mas não conseguimos expressar. Um verdadeiro poeta da Linguística Aplicada. Eu sou mais uma dos seus milhões de fãs número um. Obrigada por nos permitir sonhar e lutar por ideais na educação de línguas junto com você. Obrigada sempre!

Agradeço também a todos os bravos e brilhantes autores da área do ensino de línguas que foram fontes de pesquisa deste trabalho, em especial a profa. Dra. Magali Barçante Alvarenga, que além de me proporcionar oportunidades de conhecimentos preciosas com seus trabalhos me concedeu a honra de ser parte da banca avaliadora da pesquisa. Muito obrigada.

Agradeço ainda a todos os amigos e familiares que sempre de alguma forma contribuíram na construção desta nova etapa da minha vida, mesmo com palavras de pressão como “Quando essa tal de dissertação acaba?” ou ainda “Quando que você vai voltar a ter uma vida normal?”. Muito obrigada de coração.

Acima de tudo, obrigada ao meu Senhor Deus por me dar o dom da vida inteligente para conhecer e viver com essas pessoas esses momentos tão especiais.

Obrigada a todos!

*Learning and a sense of identity are inseparable.
They are aspects of the same phenomenon.*
Lave & Wenger, 1991

RESUMO

As mudanças no processo de aprender com o advento da tecnologia e da democratização ao acesso à informação oportunizaram mudanças de paradigmas na educação, levando a modificação nos papéis do professor e do aprendente. Sabendo da importância dos dois lados, os do professor e do aluno, e de estarem preparados e dispostos para o processo de ensino-aprendizagem de línguas (que é o foco desta pesquisa), os dois precisam reconhecer e exercer seus papéis dentro desse contexto. Este trabalho de caráter interpretativista buscou compreender melhor sobre e conscientizar o aprendiz do seu novo papel de protagonista no cenário de ensino-aprendizagem de línguas atual. Uma comparação entre as competências do professor e as competências do aprendiz foi realizada. Esta pesquisa aprofundou mais os estudos sobre a correlação entre a competência profissional do professor e a do aluno evidenciando que o aprendente também tem uma competência correspondente a essa, que denominei **COMPETÊNCIA ACADÊMICA**. Essa competência trata da responsabilidade desse aluno pela sua própria aprendizagem, a consciência teórica e prática sobre o seu papel protagonista além de entender que também está presente a responsabilidade social junto aos seus colegas e ao ambiente de ensino aprendizagem. O cerne dessa competência é a identidade do aprendente, o conhecimento de que deve estar preparado para aprender, transformando-se de aluno passivo para proativo nesse processo. Os construtos sobre autonomia na aprendizagem de línguas, inteligências múltiplas, motivação e afetividade também foram abordados. Como plano de ação desta pesquisa-ação foi desenvolvido um curso de formação de alunos, **EUKURTO APRENDER**, que teve por objetivo iniciar o processo de desenvolvimento das competências de aprender. Os instrumentos utilizados foram os de observação participante, entrevistas semi-estruturadas em grupo, auto-imagens (desenhos), listas de como melhor aprender e notas de campo. Os dados evidenciaram resultados positivos e animadores para a aquisição de línguas, por meio dos conhecimentos ofertados no curso de formação de alunos. Esse curso foi um espaço para o início de desenvolvimento da competência acadêmica, que se mostra como gestora das outras competências de aprender, que sendo elas estimuladas ao desenvolvimento levam os alunos a um caminho muito promissor no sucesso da aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: competência acadêmica, competências de aprender, protagonização do aluno formação do aluno e autonomia da aprendizagem.

ABSTRACT

The changes in the learning process with the advent of the technology and the democratization of the access to the information allow changes in the education paradigms, leading to the modification in the teachers' and students' roles. Knowing the importance of the two sides, the teachers' and the students' roles, and being prepared and willing for the process of teaching-learning of languages (the focus of this research), both need to recognize and to do their roles in this teaching and learning context. This interpreted work aimed to understand the students better and make them aware of their new protagonist roles in the scene of the current teaching-learning of languages. A comparison between the teachers' competencies and the learners' competencies was done. This research focused more on the studies of the correlation between the teachers' professional competence and the pupil's evidencing that learners also have a corresponding competence to this, which I called **ACADEMIC COMPETENCE**. This competence deals with the responsibility of the student for his/her own learning, the theoretical and practical conscience on his/her protagonist role and also understanding that the social responsibility with his/her colleagues and with the environment of learning-teaching is present. The core of this competence is the learners' identity, the knowledge of they must be prepared to learn, changing themselves from passive students to pro-active students in this process. The theory about autonomy in the language learning, multiple intelligences, motivation and affectivity had also been researched. As an action plan of this action-research, a language learners' education course was developed, **EUKURTO TO LEARN LANGUAGES**, whose aim is to initiate the process of development of the competencies to learn. The instruments used were: participant observation, interviews in groups, self-images (drawings), lists of how to learn English better and field notes. The data evidenced positive and encouraging results for the acquisition of languages, through the knowledge offered in the language learners' education course. This course was a space for the beginning of the development of the academic competence, which shows as the manager of the other competencies to learn, showing that if they are developed they (competencies to learn) guide the learners to a very promising way in the success of the learning of languages.

Key words: academic language learning competence; language learning competencies; language learners' education; learning autonomy; protagonist learner.

TABELAS E QUADROS

TABELA 1 - Evolução histórica dos papéis do professor e do aprendiz

TABELA 2 - Matrizes ideológicas de competências

Figura 1: Modelo OGEL

Figura 2: Modelo OGEL

Quadro 1: Quadro comparativo/contrastivo entre as competências de ensinar e aprender: implícita e espontânea

Quadro 2: Quadro comparativo/contrastivo entre as competências de ensinar e aprender: teórica e informada

Quadro 3: Quadro comparativo/contrastivo entre as competências de ensinar e aprender: aplicada

Quadro 4: Quadro comparativo/contrastivo entre as competências de ensinar e aprender: Linguístico-comunicativa

Quadro 5: Quadro comparativo/contrastivo entre as competências de ensinar e aprender: profissional e acadêmica

Quadro 6: Motivação e as bases filosóficas educacionais

Quadro 7: Auto-imagens positivas

Quadro 8: Auto-imagens negativas

Quadro 9: Auto-imagens cognitivas

Quadro 10: Auto-imagens comportamentais

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PAS	Processo de Avaliação Seriada
IM	Inteligências Múltiplas
CBLA	Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada
OGEL	Operação Global de Ensino de Línguas

CONVENÇÕES NA TRANSCRIÇÃO

P = Professor-pesquisador

(...) supressão de trecho

MAIÚSCULAS Entoação enfática

! fáticos e interjeições

() Comentários do transcritor, inclusive ações não verbais

Ah, éh, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, nhum: pausas preenchidas, hesitação ou sinais de atenção

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Justificativa e relevância do estudo	16
Perguntas e objetivos da pesquisa	23
Metodologia.....	23
Organização da dissertação	24
1 ARCABOUÇO TEÓRICO.....	26
1.1 Introdução.....	26
1.2 O contexto histórico das mudanças nos papéis do professor e do aprendente	29
1.3 As Inteligências Múltiplas	35
1.3.1 Inteligência Linguística	38
1.3.2 Inteligência Lógico-Matemática	39
1.3.3 Inteligência Espacial.....	40
1.3.4 Inteligência Corporal-Cinestésica	40
1.3.5 Inteligência Interpessoal	41
1.3.6 Inteligência Intrapessoal	42
1.3.7 Inteligência Musical	42
1.3.8 Inteligência Naturalista.....	43
1.4 Abordagem, Competências de Ensinar e Competências de Aprender	44
1.4.1 Abordagem	44
1.4.2 Operação Global de Ensino de Línguas	45
1.4.3 Competências de Ensinar e Competências de Aprender	48
1.4.3.1 Definição de Competência.....	48
1.4.3.2 Competência Implícita.....	51
1.4.3.3 Competência Teórica.....	52
1.4.3.4 Competência Aplicada.....	54
1.4.3.5 Competência Lingüístico-Comunicativa	56
1.4.3.6 Competência Profissional	57
1.5 O Sistema de Competências e as Inteligências Múltiplas	60
1.5.1 Competência Acadêmica e as Inteligências Múltiplas	61
1.6 Afetividade	64
1.6.1 O Filtro Afetivo	64
1.7 Motivação	66
1.8 Autonomia da Aprendizagem.....	68
1.8.1 O construto Autonomia da Aprendizagem	68
1.8.2 Autonomia na Aprendizagem de Línguas	69
1.8.3 O Bom Aprendiz de Línguas	72
1.8.4 Estilos de Aprendizagem	75
1.8.5 Estratégias de Aprendizagem	78

2 METODOLOGIA DE PESQUISA	84
2.1 Introdução.....	84
2.2 Abordagem Qualitativa de Pesquisa.....	85
2.3 Pesquisa Qualitativa em Lingüística Aplicada.....	87
2.4 Credibilidade, transferência, confiança e confirmabilidade da pesquisa.....	89
2.5 Pesquisa-ação	90
2.5.1 História da pesquisa-ação	91
2.5.2 Conceitos e tipologias de pesquisa-ação	93
2.5.3 Estrutura da pesquisa-ação	95
2.5.4 Pesquisa-ação como elo entre as universidades e a sociedade.....	97
2.6 A questão da ética na pesquisa	98
2.7 Campo de pesquisa	99
2.7.1 Perspectiva do pesquisador.....	99
2.7.2 O curso EUKURTO APRENDER	100
2.7.2.1 Página eletrônica	101
2.7.2.2 Os materiais do curso	102
2.7.2.3 Cenário de acontecimento do curso.....	105
2.7.2.4 Escolha dos participantes do curso.....	106
2.7.3 Participantes da pesquisa.....	106
2.8 Instrumentos utilizados na construção dos dados.....	107
2.8.1 Observação participante e notas de campo.....	107
2.8.2 Auto – imagens (desenhos)	108
2.8.3 Análise da lista elaborada pelos participantes do curso para melhor aprender línguas.....	109
2.8.4 Entrevista em grupo.....	109
2.8.5 Transcrição dos dados construídos	110
2.9 A cristalização dos dados	111
2.10 Síntese do capítulo.....	111
3 ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS	113
3.1 Introdução.....	113
3.2 Explicando o contexto da pesquisa.....	113
3.2.1 Por que o contexto da pesquisa é um curso e não a sala de aula?	114
3.2.2 Características dos dois grupos que participaram do curso.....	116
3.3 Produções das auto-imagens dos aprendentes	119
3.3.1 Auto-imagens do primeiro grupo	119
3.3.2 Auto-imagens do segundo grupo.....	121
3.4 A Constituição da Aprendizagem.....	124
3.4.1 Constituição da Aprendizagem do primeiro grupo (escola regular).....	125
3.4.1.1 Grupo A	126
3.4.1.2 Grupo B	128
3.4.2 Constituição da Aprendizagem do segundo grupo (curso de idiomas).....	129
3.4.2.1 A lista de análise.....	129
3.4.2.2 A síntese das listas do segundo grupo (curso de idiomas)	135
3.5 (Re)significação dos desenhos de auto-imagem.....	136

3.5.1 Auto - imagem (re)significada – Primeiro Grupo (escola regular)	137
3.5.2 Auto-imagem (re)significada – Segundo Grupo (curso de idiomas).....	140
3.6 EUKURTO APRENDER no dia-a-dia da vida acadêmica	145
3.6.1 Entrevista com os participantes do primeiro grupo (escola regular).....	146
3.6.2 Entrevista com os participantes do segundo grupo (curso de idiomas).....	153
INTERPRETAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS	165
ANEXOS.....	170
1 Página Eletrônica.....	171
2 Crachá.....	172
3 “Acho que pareço com um(a)...”	173
4 Gravura	174
5 Learning Style Inventory	175
6 “Boto Fé X Fala Sério”.....	177
7 Desestrangeirização da Língua (Pronunciation Rap)	178
8 “Estou em Brasília, Logo Sou Deputado”	179
9 (Re)Significação dos Desenhos	180
10 Recomendações Para Melhor Aprender Línguas	181
11 Ficha de Inscrição.....	182
12 Banner.....	183
13 Filipeta.....	184
14 Cartazes	185
15 Autorizações	191
16 Transcrição da Entrevista em Grupo dos Alunos da Escola Regular.....	193
17 Transcrição da Entrevista com os Alunos do Curso de Idiomas	206
18 DVD	213

INTRODUÇÃO

*Learners are complex
constellations of behaviors, thoughts,
feelings, social needs, experience [...]*¹
Larsen-Freeman, 1998

Justificativa e relevância do estudo

A evolução dos temas pesquisados no Ensino e Aprendizagem de Línguas, de acordo com os dados evidenciados em eventos das associações dos profissionais da área e relatórios de órgãos de fomento à pesquisa como a CAPES², tem demonstrado que a área tem preocupado bastante nos últimos tempos, dentre vários assuntos, com a formação dos professores, criando grupos de pesquisa, disciplinas de extensão e pós graduação sobre competências de professores de línguas em escolas, faculdades e universidades.

A mudança do macro paradigma estrutural-treinamentista para o paradigma comunicacional-reflexivo dentro do contexto de pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas, tem demonstrado o grande interesse em realinhar os papéis dos atores protagonistas na sala de aula contemporânea, especialmente os do professor. Este foco da pesquisa preocupa-se não mais em estabelecer modelos prontos de ensinar e aprender, mas preza em discutir e avançar nas ações realizadas por esses atores, que são necessárias para que o ensino e a aprendizagem de línguas aconteçam, de fato, de acordo com cada contexto. Para isso Almeida Filho (1993) propôs, no âmbito da Linguística Aplicada, um modelo mínimo de competências ideais do professor de língua estrangeira. Segundo o autor, cinco são essas competências: a implícita, a lingüístico-comunicativa, a teórica, a aplicada e a profissional.

Nesse sentido, para desenvolver e fortificar as competências de ensinar, conforme definiu Almeida Filho (1993), desde minha graduação procuro ter contato constante com que há de mais recente nos estudos da área de ensino-aprendizagem de línguas. Entretanto, ao

¹ “Aprendizes são constelações complexas de comportamentos, pensamentos, sentimentos, necessidades sociais, experiências [...]” (Tradução livre).

² Dados referentes ao VIII Congresso da ALAB (Associação de Lingüística Aplicada do Brasil) e ao banco de dissertações e teses da página eletrônica da CAPES (www.capes.br)

longo da minha prática docente, pude perceber que somente o desenvolvimento de minhas competências não era suficiente para melhorar o ambiente de ensino-aprendizagem em sala de aula. Sentia-me preparada e segura, mas não me sentia confortável ao perceber que meus alunos exigiam mudanças na aula de língua estrangeira (inglês), mas não estavam dispostos a modificar suas próprias atitudes e ações também.

Percebi, então, que os aprendentes³ muitas vezes reivindicavam aulas diferentes (não convencionais), entretanto se limitavam a pedir aulas com músicas e/ou filmes. Contudo, quando preparava uma “aula diferente” que exigia deles mais ações e trabalho mais ativo, geralmente não consideravam uma aula “boa” e desestruturavam o ambiente para que a aula voltasse ao “normal”, ou seja, não desejavam sair da zona de conforto da passividade na aprendizagem⁴.

Após sucessivas reflexões sobre os fatos que aconteciam na minha sala de aula, percebi que mesmo buscando explicitar minhas crenças⁵ e (re)significá-las, por meio de encontros incessantes à teoria, a fim de melhorar minha prática, ainda assim percebia que havia uma lacuna entre a prática e a teoria. Mesmo bem consciente do meu papel como educadora, compreendi que os educandos não estavam preparados para o profissional que queria entrar em cena. Os aprendizes não sabiam qual era o verdadeiro papel deles no ambiente de ensino-aprendizagem da sala de aula contemporânea, apesar de existir por parte destes alunos o interesse por algo diferente do convencional.

Entretanto, esse desejo por algo diferenciado do aluno não estava bem definido por ele, pois quando este se deparava com situações das quais não sentia o aprendizado da forma que estava acostumado a “aprender⁶”, logo desestruturava o ambiente para que voltasse ao tradicional e, de certa forma, pudesse permanecer em sua zona de conforto.

A partir desses acontecimentos, que eram constantes, procurei insistentemente por ajuda nas pesquisas, no entanto comecei a perceber que o professor estava freqüentemente no

³ O termo aprendente tem sido utilizado em preferência às palavras aluno e estudante, para indicar aquele que está posto no processo de aprender. Mas aqui serão utilizadas todas estas taxonomias com o conceito do termo aprendente.

⁴ O termo aprendizagem e aquisição são utilizados aqui indistintamente. Exceto quando utilizados nas palavras de Krashen, que cunhou esta diferença entre as duas taxonomias.

⁵ Entende-se, aqui, por crença a definição feita por Barcelos (2006): “entendo crenças como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

⁶ Neste momento faço referência ao aprender da teoria de Krashen (1982).

foco dos estudos linguísticos aplicados, com o propósito de melhorar a aprendizagem, mas o educando não estava tão presente nessas pesquisas, ou seja, o professor era estudado para ter atitudes para com esses alunos, comportar-se como um profissional melhor. Não encontrei muitos estudos que mostrassem o que esses alunos deveriam fazer por si mesmos, como poderiam gerir melhor sua própria aprendizagem. Com isso fiquei com a sensação de que o profissional de línguas estava sendo preparado para um público que não estava preparado para ele e comecei muitas vezes a me questionar que não se tinha conseguido perceber que o aluno é agente de seu próprio aprendizado e, portanto, o estímulo para essa autonomia do aprendiz não tinha o foco necessário nas pesquisas recentes de formação de professores, principalmente nas pesquisas brasileiras.

Sabendo da importância dos dois lados, os do professor e do aluno, e de estarem preparados e dispostos para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois os dois precisam reconhecer e exercer seus papéis dentro desse contexto, encontrei a seguinte indagação de pesquisa: o aluno sabe, de fato, qual é o seu papel em sala de aula?

Para tentar responder a este questionamento fiz uma comparação entre as competências do professor e as competências do aprendiz, conforme propõe Almeida Filho⁷. Entretanto, aprofundei mais os estudos sobre a correlação com a competência profissional de forma a entender que assim como o professor tem esta competência que “ancora-se no sentido de responsabilidade, no sentido de valia que o professor tem de si mesmo, no que representa ser professor, nos deveres do professor, na responsabilidade social que ele tem, na responsabilidade para consigo mesmo” (ALVARENGA, 1999, p. 70), busquei evidenciar que o educando também tem uma competência correspondente a essa, que denominei de **COMPETÊNCIA ACADÊMICA**.

Dessa maneira a competência acadêmica do aluno de línguas é a responsabilidade desse aluno pela sua própria aprendizagem, a consciência teórica e prática sobre o seu papel de aluno, além de entender que nele (aluno) está presente também a responsabilidade social junto aos seus colegas e ao ambiente de ensino aprendizagem. Portanto, a competência acadêmica tem como objetivo que o aprendiz desenvolva o potencial de sua responsabilidade sobre sua aprendizagem, assim como o que representa ser aluno em toda

⁷ Comunicação realizada no VIII Congresso da ALAB e disponibilizada na página eletrônica <www.sala.org.br> Acessada em 19.11.2007.

sua complexidade e autonomia, em direção à protagonização de seu papel no ambiente de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, esta pesquisa buscou focalizar o conceito de competência acadêmica nas bases teóricas dos campos epistemológicos da autonomia da aprendizagem (LITTLEWOOD, 1996, LITTLE, 1999, PAIVA, 2005, NUNAN, 1996 entre outros), afetividade, motivação e as inteligências múltiplas (especialmente as inteligências intrapessoal e interpessoal) propostas por Gardner (1995) além, é claro, de situá-la junto às competências de aprender na interface com as competências de ensinar propostas por Almeida Filho (1993).

Conforme nos aponta De Paula (2008, p. 15), “hoje, o paradigma comunicacional passou a propor um aprendiz ativo, que faz suas próprias escolhas e que contribui de forma crucial para seu processo de aprendizagem”. Nesse sentido, a autonomia da aprendizagem tem avançado fortemente refletindo sobre o processo de aprendizagem, pois, de acordo com Benson (2001, p. 7), a teoria da autonomia na aprendizagem de línguas está essencialmente preocupada com a organização de forma institucionalizada da aprendizagem, levando o educando a ter a capacidade de refletir criticamente sobre seu processo de aprendizagem. Com isso, ele (o aprendiz) pode avaliar seu progresso e se necessário, passa a fazer ajustes nas suas estratégias de aprendizagem (LITTLE, 1999).

Essa característica de um aprendente mais ativo entra em contato direto com as mudanças advindas da globalização e dos avanços tecnológicos que levaram à democratização da informação. Essas mudanças demandaram “a revisão dos papéis historicamente consolidados dos atores sociais que atuam no processo de ensino-aprendizagem de línguas” (MOURA FILHO, 2005, p. 1), o que levou a gerar ação, também, de várias revisões dos conceitos antes ditos imutáveis, como as questões do que é ser inteligente e ser um bom aprendiz de línguas.

Para as questões do que é ser inteligente, Howard Gardner (1995) deu o grande passo ao quebrar o paradigma do conceito simplista de inteligência, pluralizando-o e demonstrando que havia um espectro de não apenas duas inteligências (linguística e lógico-matemática), correspondentes ao coeficiente de inteligência (QI). O autor fixou-se em oito inteligências, a saber, a linguística, a lógico-matemática, a interpessoal, a intrapessoal, a corporal-cinestésica, a espacial, a musical e a naturalista. Dessa maneira, Gardner conseguiu

explicitar que o ser inteligente é muito mais complexo do que apenas possuir grande facilidade em raciocínios lógico-matemáticos e linguísticos (QI), deixando claro que o ser humano deve ser compreendido como um todo: razão e emoção. Dessa maneira, Gardner (1983, *apud* ABREU-E-LIMA, 2006, p. 101) definiu inteligência “como a capacidade de resolver problemas ou criar produtos que são valorizados em determinada cultura”. Nesse sentido, o autor advoga que a Teoria das Inteligências Múltiplas reforça a necessidade de se pensar sobre a organização da escola e seus componentes curriculares, buscando uma perspectiva mais abrangente que considere essas múltiplas faces da manifestação da inteligência (GARDNER, 1995).

Assim como o conceito de inteligência foi modificado, o conceito do que seja um bom aprendiz de línguas também re-examinou seus construtos para apoiar-se, da mesma forma que as inteligências, num aluno que é um ser plural em si mesmo. Rubin (1975) e Thompson & Rubin (2001) apontam bem esta característica ao não identificarem o bom aprendiz de línguas como aquele que mais sabe regras gramaticais ou diálogos decorados com a pronúncia idêntica ao do nativo da língua-alvo mas sim por sua atitude, motivação e otimização de oportunidades.

Dessa forma, o aluno é visto não mais como um ser passivo, receptor e repetidor de informações, mas um aprendente, que de fato, participa do processo de ensino-aprendizagem. A relevância deste novo conceito de bom aprendiz de línguas, conforme demonstra os pesquisadores Rubin (1975), Thompson & Rubin (2001), Nunan (2001), entre outros, é a ênfase dada “a diversidade de atitudes dos aprendizes diante das situações de ensino-aprendizagem, indicando que não há um estereótipo desse aprendiz e sim múltiplas combinações de características que favorecem o sucesso da aprendizagem” (MOURA FILHO, 2005, p. 6).

Juntamente com estas mudanças foi possível compreender que cada aluno tinha uma forma de aprendizagem. Percebeu-se a importância de se saber qual o estilo de aprendizagem do aluno (auditivo, sinestésico ou visual) para que assim pudesse desenvolver melhor suas estratégias de aprendizagem (OXFORD 1990, O’MALLEY & CHAMOT 1990, entre outros), ou seja, conhecendo-se melhor o aprendente poderia escolher e utilizar, de forma mais consciente e produtiva, as suas maneiras de aprender línguas.

Entretanto para que este novo aprendiz entre em cena é necessário que este saiba e queira, conscientemente, conhecer melhor o seu estilo, que o ajudará a melhor escolher suas estratégias de aprender e, assim, o levará a autonomia da aprendizagem. Alguns autores como Dickinson (1991), Cohen (1998), Oxford (1994), Brown (1993), entre outros, advogam por treinamento para uso de estratégias de aprendizagem de línguas. Os autores, de maneira geral, entendem por treinamento de aprendizes como a conscientização de um indivíduo tanto em relação à língua-alvo quanto a sua condição de aprendiz.

A fim de evitar a relação behaviorista que o termo “treinamento de aprendizes” possa oferecer, passarei a denominar de “formação de aluno”, o processo de apoio ao aprendente, conforme nos aponta De Paula (2008, p. 18) quando diz que

O aluno, ao contrário do professor, não recebe formação alguma para desempenhar suas atividades, razão pela qual, muitas vezes encontra dificuldades maiores do que as que regularmente enfrenta. Trabalham de forma altamente intuitiva, sem compreender exatamente os significados dessas ações e o porquê de seu sucesso ou insucesso.

Percebendo a urgência na criação de um curso para alunos e tendo como base essas novas perspectivas em relação aos papéis dos protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente o de aprendizagem e aquisição, elaborei, juntamente com os outros colegas que pesquisam sobre competências dos aprendizes (NASCIMENTO e SCABELLO) um curso de formação de alunos de línguas, intitulado EUKURTO APRENDER. Este curso faz parte do PROJETO PRÓ-FORMAÇÃO⁸ coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (Universidade de Brasília – UnB) cujo foco é a delimitação do conjunto de conceitos e relações entre as competências de ensinar de professores de línguas e de aprender de alunos de idiomas.

A finalidade do curso não era somente instrumentalizar os alunos de estratégias de aprendizagem, mas compreendê-lo como um ser humano, levando o aprendente a reconhecer-se como e conscientizar-se de que é agente de seu próprio aprendizado, fazendo-o conhecer e apreciar o caminho que leva à autonomia da aprendizagem de novas línguas.

Para que o aprendiz desenvolva o seu papel no processo contemporâneo de aprendizagem e parafraseando Almeida Filho (1993) sobre competência profissional, o aluno precisa desenvolver uma competência acadêmica capaz de fazê-lo conhecer seus deveres e

⁸ http://www.pgla.org.br/pdf/projeto_almeida_filho.pdf

direitos, atitudes como aluno, seu potencial e importância social nesse processo de aprendizagem de línguas.

Saraiva (2005, p. 11) afirmou “só é profissional o professor que quer sê-lo”. Da mesma maneira, só é acadêmico o aluno que quer sê-lo, ou seja, que deseja e se movimenta com reflexão sobre isso. A competência acadêmica, assim como a profissional, é uma competência gestora das outras competências, pois ela pode regular como as outras competências se desenvolverão devido ao nível de engajamento na aprendizagem, ou seja, a forma de mobilização das outras competências de aprender depende das características da competência acadêmica. Por exemplo, se um aprendente tem sua competência acadêmica bem desenvolvida, sabe a importância de sua responsabilidade na aprendizagem, logo ele se interessará por procurar mais e melhores caminhos para chegar ao uso da língua-alvo em contextos reais (desenvolvendo a competência aplicada) para fortificar as quatro habilidades nessa língua (desenvolvendo a competência lingüístico comunicacional), assim como procurará novas formas de aprender (desenvolvendo a competência teórica).

Assim como o é para o professor, este conceito do que é ser um aprendedor de línguas tem as características de uma verdadeira práxis: volição, ação, reflexão e transformação. Ou seja, a competência acadêmica deriva de esforço reflexivo organizado e consciente sobre a prática, atitudes e a tomada de decisão para melhor aprender línguas, além de posicionar-se conscientemente sobre o que é ser aluno. Para tanto, há o envolvimento dos fatores afetivos e de motivação que levarão esse aprendente a ter a intenção de aprender melhor a língua-alvo, a gostar, verdadeiramente, de aprender línguas, o que é um requisito básico para o desenvolvimento da aprendizagem bem sucedida.

Contudo, o conceito de competência acadêmica, assim como o de competência profissional,

é indefinid[o], imprecis[o], mutante e variável, no tempo, no espaço e entre indivíduos. [Dessa maneira], definir e configurar a competência profissional do professor de LE [assim como a competência acadêmica], portanto, é tarefa sempre inacabada, imprecisa e imperfeita: um alvo móvel, que dificilmente será abatido em termos definitivos. Afinal, a cada mudança no contexto podem ocorrer alterações nos requisitos e nas expectativas. (SARAIVA, 2005, p. 20)

Perguntas e objetivos da pesquisa

A partir de muitas reflexões, com base nas minhas experiências de sala de aula, relatos de muitos colegas de profissão e de pesquisa, cheguei às seguintes perguntas de pesquisa:

- O aluno sabe, de fato, sobre o seu papel protagonista no processo de ensino-aprendizagem de línguas?
- É possível aquilatar o grau de desenvolvimento dessa competência acadêmica espontaneamente desenvolvida no aprendente?

Partindo dessas indagações deduzidas foi delineado o objetivo geral desse esforço de pesquisa explicitado a seguir:

- Desenvolver meios para se (re)conhecer a competência acadêmica de aprendizes reais em direção à (re)construção de sua identidade como um novo aprendiz dentro do processo de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) num curso de formação de aluno desenhado especificamente para esta pesquisa.

Deduzi como objetivos específicos os seguintes:

- Conscientizar aprendizes sobre a importância da protagonização de seus papéis de alunos no contexto de ensino-aprendizagem contemporâneo;
- Iniciar o processo de desenvolvimento da competência acadêmica dos alunos por meio de atividades regulares e sistemáticas que estimulem suas inteligências múltiplas;
- Iniciar o processo de busca pela autonomia da aprendizagem de uma nova língua.

Metodologia

Para esta pesquisa de natureza qualitativa de caráter interpretativista, com fundamentos metodológicos da pesquisa-ação, buscou-se descobrir se o aluno tem consciência, de fato, do seu papel no processo de aprendizagem de línguas na contemporaneidade e se é possível saber o quanto ele possui de ativo da sua competência acadêmica desenvolvida espontaneamente.

Para responder as perguntas desta pesquisa foram utilizadas técnicas de observação participante, análises de desenhos (auto-imagens), análise das listas feitas pelos participantes do curso sobre como melhor aprender, entrevistas semi-estruturadas (em grupo) e notas de campo. Foram utilizadas também a tecnologia de gravação em áudio e vídeo para análises posteriores dos eventos, com auxílio de transcrições.

Com o apoio da pesquisa-ação, busquei desenvolver atividades que estimularam as inteligências múltiplas, especialmente as intra- e interpessoal (GARDNER, 1995) dos alunos que os levaram ao autoconhecimento como aprendizes e a melhor forma de interagir no ambiente de sala de aula para a negociação de significados.

Esta pesquisa teve como foco um curso de formação de alunos, qual foi ministrado em dois momentos e locais distintos, uma escola privada de ensino regular e um curso livre de idiomas também da rede particular de ensino. Durante o curso, buscou-se, dentre outras atividades, desenvolver um ambiente de discussão com os alunos para que percebessem a importância de seu papel no processo de ensino-aprendizagem de línguas e que para isto era importante o desenvolvimento da sua própria competência acadêmica, e assim, formar um ambiente de aprendizagem mais favorável que poderia ter como fruto aulas mais interessantes para todos os envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem.

Organização da dissertação

Além dessa introdução, esta dissertação é composta de três capítulos. O primeiro trata sobre o que é competência na área de ensino-aprendizagem de línguas, e esclarece sobre as inteligências múltiplas de Howard Gardner e sua relação com as competências de ensinar e aprender, em especial a relação das inteligências intra- e interpessoal com a competência profissional e acadêmica. Além disso, o capítulo busca explicitar a autonomia da aprendizagem, motivação e afetividade que fomenta a base conceitual da competência acadêmica.

O segundo capítulo apresenta os princípios metodológicos que orientaram a pesquisa relatada nesta dissertação, na qual se utilizaram a pesquisa-ação, juntamente com os instrumentos de construção de dados como a observação participante, entrevistas semi-estruturadas em grupo, auto-imagens (desenhos) e notas de campo. Nesse capítulo ainda foi traçado o caminho histórico da pesquisa-ação e sua utilização atual como um novo elo entre a

universidade e a sociedade. Nessa parte também é apresentado o curso de formação de alunos desenvolvido pelo grupo de pesquisa de competências de aprendizes e os participantes da pesquisa.

No terceiro capítulo é realizada, com base nos pressupostos teóricos, a análise dos dados construídos durante a pesquisa.

Por último, mas não menos importante, as interpretações finais, que contemplam as respostas para as perguntas de pesquisa e propõe uma reflexão sobre o processo de aprendizagem de línguas com base nas competências de aprender dos educandos, além de demonstrar as limitações da pesquisa e sugestões para trabalhos futuros.

1 ARCABOUÇO TEÓRICO

*Para sobreviver e facilitar a sua existência,
o ser humano confrontou-se permanentemente
com a necessidade de dispor do saber,
inclusive de construí-lo por si só.*
Laville & Dionne (1999, p. 17)

1.1 Introdução

O advento da tecnologia da informação e a rápida expansão desta no meio social tem modificado a olhos vistos as maneiras de aprender de uma pessoa. Não é necessário investigar ou ir à busca de teoria sofisticada para perceber tal fenômeno. É possível citar exemplos dessa aprendizagem diferente dentro de um ambiente familiar entre três gerações como pai, filho e neto. No entanto, não é preciso deixar tão marcada a distância entre as gerações, inclusive, citarei um exemplo dentro do meu próprio ambiente familiar, no qual a diferença é marcada por décadas, como anos 80, 90 e 2000.

Em cada uma dessas décadas houve um nascimento na família e devido aos avanços tecnológicos transformou-se a forma de aprender de cada um desses jovens. O que nasceu na década de 1980 teve o encontro com a era do computador e celular de fácil acesso, por exemplo, apenas na adolescência. Já o jovem que nasceu na década de 1990 já cresceu junto com tais tecnologias. Contudo, a criança que nasceu nos anos 2000 já estava inserida neste novo mundo tecnológico, com o qual ela tem intimidade, facilidade e desenvoltura naturais, muito mais do que os outros dois membros da família e, ainda, sabe e ensina muito mais para os membros mais velhos da família. Um clássico modelo disso é o conhecimento sobre o funcionamento de máquinas sem a necessidade de leitura de manuais ou orientações da embalagem, por exemplo. Se a criança que nasceu nos anos 2000 ganhar um aparelho de celular de última geração ela rapidamente saberá como funciona o aparelho como mandar mensagem, modificar as configurações do aparelho, como tirar fotos e mandá-las via

*Bluetooth*⁹, entre outras tarefas, sendo tudo isto realizado pela prática. Ao mesmo tempo, os outros dois citados, principalmente o primeiro, terá restrições e receio ao manusear o mesmo aparelho novo.

Esta evolução da espécie, conforme Charles Darwin já relatou, sempre existiu. Contudo, a evolução atual da aprendizagem tem sido muito mais rápida devido às tecnologias e, ainda, aliada às questões da globalização aponta para a urgência na revolução da educação também, que tem se mostrado ainda muito arraigada ao ensino-aprendizagem do século XIX, sendo que esta não corresponde mais às necessidades do mundo contemporâneo.

Para demonstrar como a escola está desalinhada com o tempo foi criada uma parábola que geralmente é contada nos cursos de formação de professores, sobre um homem que dormira por um século e que, ao acordar, o mundo seria uma grande surpresa para ele. No entanto, ao entrar numa sala de aula ele finalmente sentira tranquilidade ao perceber que ainda existia um lugar o qual ele reconheceria, ou seja, havia um professor com um giz na mão frente a uma sala de aula cheia de alunos sentados em fileira com os cadernos abertos, tudo igualzinho a como ele tinha conhecido antes de seu sono.

Esta parábola, conforme citada na Revista *Época* (23/abril/2007), só demonstra que a escola permanece fossilizada num mundo que não para de se transformar. Esta escola que é conhecida hoje é fruto de revoluções que fizeram migrar o camponês para a cidade em busca de formação para a mão-de-obra especializada exigida pela urbanização. Contudo, conforme citados anteriormente, os avanços tecnológicos e a globalização modificaram esse contexto ao longo dos anos. Não se exige mais mão-de-obra especializada mas, sim, um cidadão que esteja preparado para mudanças, que tenha capacidade de reflexão e tomadas de decisões. A instabilidade que o mundo contemporâneo oferece exige da escola não mais conteúdos que sirvam para a vida inteira, mas que prepare o futuro cidadão para sempre buscar conhecimentos novos, que ensine o aluno aprender a aprender. Exige-se um cidadão mais autônomo, que consiga aprender sozinho, ou seja, que tenha a consciência de que é agente de seu próprio aprendizado.

Dessa maneira, é notório que a educação bancária que Paulo Freire (1996) denunciou não tem mais espaço dentro do contexto de ensino-aprendizagem contemporâneo.

⁹ Bluetooth é um padrão global de comunicação sem fio e de baixo consumo de energia que permite a transmissão de dados entre dispositivos compatíveis com a tecnologia, sendo uma marca registrada das empresas Ericsson, Intel, IBM, Toshiba e Nokia.

Principalmente o ensino de língua estrangeira (LE), especialmente a língua inglesa (LI), não abre espaços novos para o ensino estruturalista/formalista que teima em ensinar vocabulário, o verbo “to be” e ensino de estratégias de leitura em LE. A conversa sobre o sistema da língua-alvo na língua materna, conforme sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (p. 48), com o intuito de preparar o aluno para o vestibular (mão-de-obra específica?) em detrimento de prepará-lo para o mundo contemporâneo não se sustenta mais. Afinal, tem-se hoje uma distorção de valores dentro da instituição educacional, em função da qual ela deixou de ser um espaço de aprendizado significativo para a vida e passou para o espaço preparatório para provas (PAS¹⁰, vestibular, concursos). Deixa-se de educar para capacitar alunos somente para realização de provas, sendo que a aprovação em avaliações acadêmicas ou profissionais deveria ser apenas um bom reflexo do aprendizado significativo desenvolvido em sala de aula.

É necessário que se busque uma formação em que se privilegie a educação geral do educando, ou seja, em que se tenha como objetivo a formação de cidadãos capazes de realizar escolhas com consciência e perceba sua responsabilidade na sociedade de constante transformação das estruturas sociais, em outras palavras, a formação de um ser social que modifica e é modificado pelas condições sócio-históricas. A construção da identidade de um cidadão crítico e atuante na sociedade está atrelada diretamente ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente o ensino de uma língua estrangeira, que poderá quebrar as barreiras da monocultura e ajudar na formação de um cidadão com consciência global.

Isso tudo tem relação com o desenvolvimento da autonomia na educação, mais especificamente, no ensino-aprendizagem de línguas. A autonomia da aprendizagem vem se tornando um tema incontornável, por ter seu foco no educando, ou seja, no desenvolvimento dos aprendizes, na transformação de um alunado mais independente em termos da sua própria aprendizagem, em como pensam, aprendem e se comportam (LITTLEWOOD, 1996).

A proposta da autonomia da aprendizagem permite perceber os papéis tanto do professor quanto do aprendente como proativos dentro do processo de ensino e aprendizagem. Cada um desses atores sociais desenvolve um importante papel dentro do contexto de ensinar e aprender, especialmente aqui sobre o ensinar e aprender línguas. A ênfase dada ao aluno nesta pesquisa não significa a desvalorização do professor, mas o seu inverso, a percepção do

¹⁰ Programa de Avaliação Seriada que acontece para o ingresso dos alunos na universidade federal em Brasília.

aluno como parceiro neste contexto, mostrando e incentivando o aprendente a participar e colaborar para que o ensino e a aprendizagem aconteçam da melhor maneira possível.

Da mesma forma que aconteceu a história das mudanças no mundo, também aconteceu a história das mudanças dos papéis dos atores que compõem a sala de aula, como nos mostra Allwright (1989) ao afirmar que a aula não é somente um evento pedagógico, mas também social e, portanto, passível de mudanças. Prahbu (REVISTA CONTEXTURAS, 2000, nº 5, p. 83 e 84) completa que a aula é um encontro de personalidades humanas e que

por trás dos papéis e rotinas convencionadas de uma aula estão um grupo de indivíduos – um professor e muitos alunos – com personalidades variadas, motivações, auto-imagens, medos e aspirações, níveis de tolerância e graus de maturidade, todos variáveis.

1.2 O contexto histórico das mudanças nos papéis do professor e do aprendente

As mudanças que ocorreram no mundo também modificaram as concepções sobre o que é aprender e sobre o que é ensinar, ou seja, a forma como o aprendente adquirirá o conhecimento e a capacidade de decidir e agir que levarão a mudanças nas maneiras de ensinar. Estas mudanças conceituais derivaram das correntes filosóficas sobre ensino-aprendizagem que surgiram ao longo do tempo, que serão explanadas a seguir.

Antes do século XX o ato de ensinar era visto como a aprendizagem de textos clássicos, no caso de línguas, ensinar era sinônimo de aprender Latim ou Grego por meio de textos da literatura clássica. Ensinar uma língua estrangeira, então, significava longas explicações sobre regras gramaticais que eram apuradas do texto, cujo conteúdo não merecia tanta a atenção, mas era visto como prática de exercícios de análises gramaticais (BROWN, 2000, p. 15).

Já a corrente filosófica behaviorista ou descritiva (BROWN, 2000, p. 8-9) que predominou nos anos de 1940 e 1950 advogava a idéia de que o falante era apenas o *locus* do comportamento verbal e não a sua causa. Dessa maneira, psicólogos e linguistas, como B. F. Skinner e Leonard Bloomfield, defendiam a concepção de condicionamento de comportamentos, que era baseado na tríade comportamento adequado- reforço- recompensa. O ensino de línguas tinha que ser o modelo perfeito e único para aprendizagem, que por sua vez era vista como condicionamento de comportamentos linguísticos.

Com o surgimento da escola linguística gerativo-transformacional liderada por Noam Chomsky nos anos de 1960, a linguagem humana passou a não se limitar aos aspectos observáveis que a corrente filosófica anterior tinha realizado. Neste momento da história tanto os linguistas quanto os psicólogos não paravam na observação do comportamento, mas eles buscavam entender o que acontecia no plano cognitivo do ser humano. Preocupavam-se com o porquê dos comportamentos linguísticos.

Contudo, uma nova escola sobre estudos da linguagem apareceu nas últimas décadas do século XX (1980 - 1990) e foi chamada de construtivismo, sendo influenciada por nomes importantes como Jean Piaget e Lev Vygotsky. De acordo com Brown (2000, p. 11-12), os construtivistas preocupavam-se também com as questões cognitivas. Entretanto, percebiam a aprendizagem do indivíduo engajada na prática social, ou seja, as variáveis sócio-culturais eram influenciadas pela e influenciava a aprendizagem do indivíduo. Por isso, a aprendizagem deixou de ser vista como algo isoladamente individual e passou a perceber a importância da interação e da aprendizagem colaborativa dentro do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o ensino se caracterizou por uma contextualização intensa (muito além da frase) do que deveria ser ensinado e da interação dos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Todas essas transformações das linhas filosóficas sobre os estudos da linguagem são típicas do que Kuhn (1970) chamou de revolução das estruturas científicas, ou seja, um paradigma de sucesso é seguido de uma anomalia (questionamentos, dúvidas sobre a teoria vigente), então acontece uma crise para que, finalmente, apareça um novo paradigma, uma nova teoria. Sendo assim, no ensino e aprendizagem de línguas testemunhou da mesma maneira o surgimento de muitos métodos na tentativa de inovação do paradigma mais antigo, o gramatical, em busca de soluções para que o ensino-aprendizagem acontecesse de acordo com as novas demandas. Contudo, Kuhn (1970) deixa claro que estas quebras (rompimentos) de paradigmas não acontecem de forma brusca como se imagina. Na verdade, é uma atividade que acontece de forma cíclica, ou seja, os limites e as fronteiras entre um paradigma e outro durante o processo de mudança não são tão nítidos como se poderia esperar.

Observando essas transformações, Almeida Filho (1993) classificou, então, as mudanças de paradigmas do ensino-aprendizagem de línguas em duas grandes abordagens¹¹: gramatical e comunicativa.

Na abordagem gramatical o aprender é feito de forma consciente, monitorado, por meio de regras gramaticais, e memorizações e/ou traduções. O aprender, então, segue a rotina: professor ----> aluno. Portanto, o ensinar é a transmissão de conhecimentos, ou seja, a língua é objeto de estudo que o professor passa com métodos certos. Dessa forma, o papel do professor é primordialmente o de emissor da informação, o controlador das ações e todo processo fica centralizado em suas “mãos”; já o papel do aluno cabe ser o de receptor de conhecimentos, de forma passiva, pois a interação social em torno de valores de verdade é mínima dentro dessa abordagem gramatical.

Já a abordagem comunicativa entende que o aprender é feito de forma subconsciente acontecendo em situações significativas e que foram construídas na interação real entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. O aprender nesta abordagem não segue uma rotina fixa, pois pode acontecer do professor para o aluno, do aluno para o professor, do aluno para o aluno e, ainda, do aluno para si mesmo. Dessa maneira, ensinar línguas tem muito mais a ver com a comunicação real e contextualizada, sendo que o papel do professor, então, será o de facilitador/mediador desse processo comunicativo, onde atuará como orientador e gerenciador das atividades que promovam a interação para a comunicação. Por isso, o aluno dentro dessa abordagem conquista um papel ativo no processo. Ele agora é visto com um colaborador nesse contexto de ensino-aprendizagem. É possível, dentro dessa abordagem, que ocorra predominantemente a negociação de significados entre os participantes do processo, mostrando para o aprendente que ele é crucial para o seu próprio aprendizado.

Sendo assim, é possível notar como os papéis do professor e do aprendente se modificaram ao longo da história dos métodos e abordagens do ensino-aprendizagem de línguas. Mas estas mudanças dos papéis do professor e do aprendente não ocorreram de um momento para o outro. Com cada método¹² que surgia em busca de soluções para os

¹¹ Entende-se aqui por abordagem como “um conjunto de crenças, conhecimentos implícitos oriundos de experiências prévias, intravisiões, pressupostos, princípios, imagens que, condensados, sintetizados, indicam, orientam a maneira de produzir o processo de ensino-aprendizagem” (ALMEIDA FILHO, 1990)

¹² Aqui, entende-se por método as “receitas” de como se ensinar que surgiram ao longo da história do ensino de línguas, antes da ascensão da abordagem, como corrente filosófica do ensino-aprendizagem de línguas.

problemas no ensino e aprendizagem de línguas de cada época eram geradas transformações nos papéis de seus protagonistas ou agentes, ou seja, professores, alunos e terceiros (pais, diretores, autores de materiais didáticos, entre outros).

Para ilustrar melhor como essas mudanças nos papéis do professor e do aprendente no processo de ensino-aprendizagem de línguas ocorreram de forma paulatina será demonstrado na tabela 1 (Revista Desempenho, Maia *et al*, ano 1, no. 1, com adaptações) a evolução histórica dos métodos, de forma simplificada, com o objetivo de compreender melhor como os construtos sobre o que é aprender e o que é ensinar de cada momento destes métodos delegavam os papéis dos protagonistas do evento pedagógico e social que é a aula LE.

TABELA 1
Evolução histórica dos papéis do professor e do aprendente de línguas

Período	Método	Características	Papel do professor	Papel do aprendente
Séculos XVIII e XIX	Clássico/ Tradução e Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender as formas literárias da segunda língua (L2)/ LE; • A habilidade comunicativa não é relevante; • Aprender sobre a língua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridade máxima em sala/ figura central; • Responsável pela correção de todos os erros do aluno; • Provedor de informações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atitude passiva; • Receptor de informações; • Não se envolve com os outros participantes do processo de ensino aprendizagem
Final do século XIX	Séries Gouin	<ul style="list-style-type: none"> • Gramática ensinada indutivamente; • Ensino direto na língua-alvo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Figura central; • Condutor das séries apresentadas no livro texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel de absorver o contexto de cada série em que a língua era apresentada.
Início do século XX	Direto	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades orais ensinadas de forma progressiva; • Aula exclusiva na língua-alvo; • Prática da pronúncia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Direciona; • Promove parceria aluno e professor; • Abre espaço para que os alunos façam a auto-correção; • Promovem atividades de conversação que oportunizem aos alunos a utilização da L2/LE. 	<ul style="list-style-type: none"> • É direcionado pelo professor; • Há espaço para iniciar as interações com o professor; • É encorajado a pensar na L2/LE.

Período	Método	Características	Papel do professor	Papel do aprendiz
2º quartel do século XX (1950)	Áudio-lingual	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de hábitos; • Atividade oral precede a escrita; • Prática de pronúncia e repetição oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Controla o comportamento dos alunos; • Modelo a ser imitado; • Iniciador das interações; • Papel central e ativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imitador do professor; • Segue técnicas de treinamento do professor.
Século XX (1972) “Designer methods”	Método Silencioso	<ul style="list-style-type: none"> • É cognitivo não afetivo; • Estrutura lingüística e gestual; • As estruturas são ensinadas uma a uma, de acordo com sua complexidade gramatical 	<ul style="list-style-type: none"> • O silêncio é ferramenta para promover a autonomia do aluno; • Busca o progresso do aluno e não a perfeição; • Dá assistência ou direciona o aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • É responsável pelo próprio aprendizado; • Desenvolve independência e responsabilidade na língua; • Faz uso do que sabe.
Século XX (1973) “Designer methods”	Método Comunitário	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona atmosfera afetiva; • Aluno e professor devem ser mutuamente envolvidos; • A L2/LE é usada com fins afetivos, para que o aluno sintá-se seguro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conselheiro; • Constrói relacionamento positivo entre ele e os alunos; • Facilitador do aprendizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Parte central do aprendizado; • Decide o que quer aprender; • Faz parte de um processo participativo e cooperativo.
Século XX (1977) “Designer Methods”	Resposta Física Total	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno só deve falar quando estiver pronto; • Atividade motora precede a da fala; • Estruturas gramaticais e vocabulário; • Foco no significado e não na forma; • Aprender deve ser divertido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promove uma atmosfera de baixa ansiedade; • Condutor do comportamento do aluno; • Só corrige erros maiores dos alunos; • Tolerante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende observando e fazendo; • É muito freqüente a mudanças de papéis em sala, ou seja, o aluno dá o comando e o professor e os colegas agem.

Período	Método	Características	Papel do professor	Papel do aprendente
Século XX (1979) “Designer Methods”	Sugestopédia	<ul style="list-style-type: none"> • Tem como base a psicologia, a percepção sensorial e a yoga; • Faz uso da tradução; • A aprendizagem é consciente e inconsciente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora atividades variadas como teatro, diálogo e tradução. 	<ul style="list-style-type: none"> • Passivo; • Assume papel nas situações fictícias; • Aos adultos, é pedido atitude infantil para que fique mais aberto ao aprendizado.
Século XX (1982) “Designer Methods”	Método Natural	<ul style="list-style-type: none"> • Há um período silencioso até que o aluno sintá-se capaz; • Ênfase no insumo, não na prática; • Relaxamento para que a aquisição ocorra; • Não há correção de erros dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover insumo compreensível ou um pouco além; • Fonte de insumo; • Papel central; • Propicia atmosfera interessante, amigável para que haja um baixo filtro afetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Decide quando deve começar a falar na L2/LE; • Papel ativo, pois adquire técnicas de gerenciamento da conversação

Fonte: Revista Desempenho (com adaptações)

Com o conhecimento da história do ensino de línguas ficou mais compreensível como as mudanças nos papéis do professor e, principalmente, do aluno ocorreram e como são atualmente. A perspectiva histórica permite entender como o aprendente foi construindo seu espaço dentro do contexto de sala de aula, de que maneira ele foi percebido como peça fundamental e importante no processo de ensino-aprendizagem de línguas. O reconhecimento do aprendente como ser humano auto-determinado na abordagem comunicativa, que o compreendeu como um ser que tem sentimentos, necessidades, objetivos, anseios e expectativas contribuiu para elevar o seu papel de aprendente passivo, de apenas um “recipiente” que guarda informações e regras gramaticais descoladas do contexto, para ser o aprendente ativo, participativo, colaborador, crítico, responsável por sua aprendizagem.

Contudo, há várias pesquisas e livros que evidenciam essas mudanças de papéis, especialmente o do professor, como as citadas no livro de Kumaravadivelu (2002) intitulado “Beyond Methods” (Além dos Métodos), o qual esclarece a mudança dos paradigmas de

ensino de línguas e como isso transformou o fazer do professor de línguas em sala de aula. Entretanto, percebi que há muitos caminhos que ajudam o professor a desenvolver seu papel profissional de forma coerente e adequada ao paradigma contemporâneo no ensino-aprendizagem de línguas, mas fica a pergunta: será que o aluno também já entendeu que o seu papel no processo de ensino-aprendizagem de línguas foi modificado? O quanto, de fato, o aluno já assumiu dessa nova identidade de aprendente neste contexto?

O desenvolvimento das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1995) é um dos bons caminhos para conscientizar e fortalecer o aprendente ao seu papel de protagonista na sala de aula de língua estrangeira. Dessa forma, o próximo tópico explorará como este novo conceito de inteligência pode contribuir para a nova identidade do aprendiz de línguas contemporâneo.

1.3 As Inteligências Múltiplas

As mudanças que ocorreram na educação, especialmente, no ensino-aprendizagem de línguas, não aconteceram isoladamente. Esses movimentos de transformação aconteceram simultaneamente em vários campos do conhecimento científico, que acabaram por transpor os limites disciplinares e contribuíram para outras áreas do saber.

Este é o caso da descoberta feita por um grupo de pesquisa liderado pelo psicólogo estadunidense chamado Howard Gardner, pesquisador e professor na Faculdade de Educação da Universidade de Harvard. “Em 1967, foi criado pelo pesquisador Nelson Goodman o projeto Zero, que se dedicou a estudar a influência das artes e de suas linguagens, principalmente na Educação” (ABREU-E-LIMA, 2006, p. 101). Dentro desse projeto, em 1979, um grupo multi e interdisciplinar de pesquisadores de Harvard buscou aprofundamentos científicos sobre a natureza e a realização do potencial humano. Gardner fazia parte desse projeto e, por meio de pesquisas bastante intensas, o autor descobriu e (re)conceituou o construto de inteligência.

Howard Gardner (1983) definiu inteligência como “a capacidade de resolver problemas ou criar produtos que são valorizados em determinada cultura.” Com esta descoberta, o autor pluralizou o conceito do que é ser inteligente criando um espectro de sete inteligências, denominando-as Inteligências Múltiplas. Posteriormente, Gardner descobriu mais uma inteligência, expandindo o espectro para oito inteligências (Linguística, Lógico-matemática, Interpessoal, Intrapessoal, Corporal-cinestésica, Espacial, Musical e Naturalista).

Dessa maneira, reconhecia-se, finalmente, o aprendente como um ser plural e constituído de múltiplas potencialidades e que estes desenvolvem de maneiras bastante peculiares. Portanto, a psicologia pôde trazer alguns subsídios importantes para os pesquisadores da área de Lingüística Aplicada, no que refere ao ensino de línguas, conforme explica Abreu-e-Lima (2006, p. 100), linguista aplicada brasileira que se aprofundou no assunto em tese de doutorado defendida recentemente:

Há um interesse comum entre o ensino de línguas e a psicologia educacional que enfoca o aprendente, a sua formação e os aspectos psicológicos envolvidos na aprendizagem. [...] Uma de suas contribuições é a de reconhecer no indivíduo suas capacidades e suas competências. A maneira pela qual o sujeito é visto em sala de aula, a maneira como desenvolve suas habilidades nos faz querer entender melhor o que significa esse espectro de potencialidades e quais características são importantes para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

A autora (2006, p. 111) ainda completa ao afirmar que

A concepção de como o aprendente se comporta em sala de aula, suas experiências, suas emoções, seus valores e seus sentimentos constroem sua experiência no processo de aprendizagem e assimilação do conhecimento. A maneira como se compreende este ser humano, suas capacidades, habilidades e competências, está intimamente relacionada com o conceito que se tem sobre a inteligência.

Nesse sentido, as inteligências múltiplas corroboram o novo papel do aprendente no processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois dentro desse contexto o aprendiz é visto como um ser que possui diversas formas de aprender, ou seja, realiza as atividades propostas de acordo com suas habilidades mais desenvolvidas, além de compreender que sentimentos como ansiedade, motivação, medos, frustrações e a imagem que faz de si mesmo como aluno entre outros aspectos, fazem parte de sua aprendizagem. É na busca de conhecer melhor e com mais propriedade o aprendente da sala de aula de língua estrangeira, para auxiliá-lo no processo de aquisição de uma nova língua que a teoria das Inteligências Múltiplas foi escolhida aqui para ajudar a compor a base teórica da **COMPETÊNCIA ACADÊMICA** do aprendente.

Gardner (1995) advoga que a função da escola deve ser a de desenvolver essas inteligências, dando um “leque” de possibilidade aos educandos para que se sintam mais confiantes e preparados para as escolhas que irão realizar ao longo da vida tanto escolar como além dela. O autor também reconhece, assim como muitos educadores, o fracasso do modelo de educação tipo fábrica, em que os alunos seguem o mesmo modelo curricular da mesma

maneira, como numa linha de montagem, sem levar em consideração as individualidades dos aprendizes.

Na Educação, mais precisamente na área de ensino-aprendizagem de LE, é comum a classificação e a rotulação de alunos que não seguem dentro da “linha de montagem da fábrica”. Já trabalhei com profissionais que ao se referirem aos alunos com dificuldade de aprendizagem (ou assimilação do método?) chamava-os de “Try cooking”, pois já que não conseguiam “aprender” inglês diziam que estes alunos deviam tentar outra coisa mais simples como cozinhar, por exemplo. Portanto, geralmente há dois grandes grupos: o grupo daqueles que aprendem e, dessa forma, são considerados inteligentes e o grupo daqueles que não aprendem e que, por conseguinte, são considerados ‘burros’.

Esses dois grandes grupos (inteligentes x burros) ainda são fruto de conceitos científicos anacrônicos, de um tempo em que se considerava inteligente aquele que obtivesse grandes resultados em testes de quantificação da inteligência, como o teste do QI, por exemplo. Esse teste, conforme mencionado anteriormente, apenas visava o conhecimento conteudista e baseado apenas nas inteligências Linguística e Lógico-matemática. Nesse sentido, testes como o do QI mistificaram o conceito do que é ser inteligente, criando conceitos simplistas que acabaram por influenciar “professores, pais e a comunidade profissional, padronizando indivíduos e excluindo¹³-os do processo produtivo e de ascensão social” (ABREU-E-LIMA, 2006, p. 104).

Na Teoria das Inteligências Múltiplas (IM), Gardner trata da inclusão daqueles alunos que são rejeitados na escola por não apresentarem as habilidades que a escola atual julga necessárias para o indivíduo demonstrar sua inteligência. As IM desmistificam o conceito discriminador e determinista de inteligência que foi criado para alargar as desigualdades entre as pessoas e, infelizmente, ainda há muitas pessoas e instituições que advogam a dicotomia de ser inteligente ou não inteligente de acordo com as aferições numéricas de avaliações mecânicas e descontextualizadas. Como nos mostra Abreu-e-Lima (2006, p. 104):

O que podemos perceber é um fracasso da escola no aproveitamento das potencialidades de seus alunos e a falta de direcionamento que poderia ser dada aos seus diferentes perfis de aprendentes. Mais preocupante ainda é perceber que, apesar dos inúmeros esforços que os acadêmicos têm demonstrado em suas pesquisas, com avanços consideráveis na prática, o conceito de quem é aquele aluno e como ele

¹³ O termo exclusão e inclusão aqui mencionados são tomados em uma amplitude maior do que do que se tem utilizado atualmente, pois hoje se fala sobre educação inclusiva como a idéia de incluir deficientes (portadores de necessidades educacionais especiais) ou ainda as classes minoritárias.

pode se comportar ou demonstrar seu conhecimento e seu aprendizado ainda se limita àquilo que a escola exige: a classificação dos alunos pelos instrumentos já perpetuados na prática educacional, como: a prova escrita, a chamada oral, os trabalhos escritos e seminários.

Ressalto, assim como fez Abreu-e-Lima em sua pesquisa, que não escolhi a teoria das IM para competir com qualquer outra abordagem de ensino-aprendizagem de línguas. Mas exponho neste trabalho um conjunto de idéias que podem corroborar o trabalho do professor que tem sua abordagem de ensinar centrada no aprendente e suas necessidades.

Apesar de a escola ainda insistir na concepção de que algumas disciplinas são mais importantes do que outras, ou seja, disciplinas como matemática e português terem cinco ou mais aulas por semana e língua estrangeira e artes ter de duas a uma aula por semana, nas IMs não há hierarquização, não havendo, portanto, uma inteligência mais importante. Outra característica importante de ser mencionada, conforme aponta Abreu-e-Lima (2006, p. 115), é que as inteligências apresentam uma herança biológica, mas são totalmente condicionadas pelo meio. Assim, um indivíduo que tenha nascido com um nível muito elevado de uma inteligência, poderá desenvolvê-la ou adormecê-la dependendo dos estímulos que o meio lhe oferecer. A partir dessas descobertas, há que se considerar ambos os aspectos: o genético e o social.

O que existe, na verdade, é a interação entre as inteligências propostas por Gardner. Dessa forma, dificilmente teremos uma inteligência atuando sozinha. Entretanto, para fins didáticos, concentrarei a atenção no que é mais relevante e mais forte em cada uma delas.

A descrição de cada inteligência será feita conforme exposto em Abreu-e-Lima (2006, p. 116-123), com adaptações para alcançar o propósito desta pesquisa. Para cada inteligência será considerado: **a. características**, breve descrição da inteligência e algumas peculiaridades da mesma; **b. habilidades específicas** presentes em cada uma delas; **c. as estratégias ou produtos produzidos nessa inteligência**, principalmente os que podem ser desenvolvidos em sala de aula; **d. o que essa inteligência não é**, esclarecimento sobre o mau entendimento que se faz da inteligência em questão.

1.3.1 Inteligência Linguística

Características: capacidade de lidar bem com a linguagem, tanto na expressão oral quanto escrita. Manifesta-se pela capacidade de organizar palavras em sentenças, pela clareza

com que as pessoas usam as palavras para formar idéias e despertar emoções com mensagens expressivas, lúcidas, completas.

Habilidades Específicas: Lida com a capacidade humana de pensar palavras e de usar a linguagem para se expressar e avaliar significados complexos. O uso de vocabulário diversificado e até artístico da linguagem, a facilidade na expressão oral e escrita, a preferência por expressar as idéias verbalmente, de ser sensível aos sentidos que a linguagem e o discurso apresentam são exemplos de habilidades desta inteligência.

Estratégias ou Produtos que enfatizam a Inteligência Lingüística: escrever scripts, novelas, contos etc., palavras cruzadas, elaborar manuais ou instruções, participar de debates, fazer palestras, fazer teatro, dar aulas, compor letra de música, entre outros.

O que esta inteligência não é: é comum se pensar que ser bilíngüe é ser inteligente lingüisticamente, mas, na verdade, esse aprender diferentes línguas auxilia o desenvolvimento desta inteligência. O mesmo pode ser mencionado sobre uma pessoa que fala bastante. O importante não é o quanto se fala, mas como utiliza a linguagem, a noção que tem do discurso, sobre quem interage e como adequar a linguagem aos diferentes contextos.

1.3.2 Inteligência Lógico-Matemática

Características: É o protótipo da inteligência pura na descrição tradicional da inteligência. Há uma universalidade básica do pensamento lógico, mas suas manifestações acontecem de acordo com as estimulações e exigências de cada cultura.

Habilidades Específicas: Elas consistem na capacidade de calcular, quantificar, considerar proposições ou hipóteses e realizar operações matemáticas complexas, resolver raciocínios dedutivos, vislumbrar soluções para problemas lógicos. É nela que verificamos também a capacidade de reconhecimento de padrões e de sistemas não-verbais. Esta inteligência se manifesta no prazer específico que algumas pessoas sentem ao resolver um quebra-cabeça que requer pensamento lógico ou ao inventar problemas lógicos enquanto estão no trânsito congestionado ou aguardando em uma longa fila.

Estratégias ou Produtos que enfatizam a Inteligência Lógico-Matemática: fazer gráficos e linhas do tempo, solucionar equações e problemas lógicos, organizar as informações em tabelas.

O que esta inteligência não é: a maioria das pessoas pensa que esta inteligência tem a ver somente com números. Muitas pessoas chegam a dizer que a lógico-matemática é fraca, pois não são boas com números. Na verdade, ela tem relação tanto com aspectos lógicos (por exemplo: relação de causa e efeito) como com aspectos numéricos.

1.3.3 Inteligência Espacial

Características: É a capacidade de representar espacialmente o mundo na mente, efetuar transformações e modificações sob percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos da experiência visual, mesmo em sua ausência, movimentar-se e movimentar os objetos através do espaço com senso de direção, produzir e decodificar informações gráficas.

Habilidades Específicas: utilizar informações espaciais para se locomover, organizar objetos em um determinado espaço, perceber, transformar informações visuais na mente, recriar imagens pela memória, sensibilidade às artes visuais, produção de informação visual ou objetos de arte.

Estratégias ou Produtos que enfatizam a Inteligência Espacial: elaboração de gráficos, tabelas que utilizem algum recurso visual que não somente numérico; desenho e compreensão de plantas baixas de construção e diagramas; produção de filmes, fotos, mapas, esculturas, pinturas; jogos de montar e quebra-cabeça; na sensibilidade de perceber metáforas e, quando, pela imaginação, se constrói uma fantasia com aparência real. O jogo de xadrez impõe um desafio envolvente ao jogador que tem a necessidade de antecipar lances (visualizá-los mentalmente) e imaginá-los viáveis ou não.

O que esta inteligência não é: esta inteligência não é necessariamente visual, isso significando que pessoas cegas demonstram uma inteligência espacial muito desenvolvida, pois mesmo sem enxergarem reconhecem espacialmente um lugar e se movimentam nele.

1.3.4 Inteligência Corporal-Cinestésica

Características: o núcleo desta inteligência é o controle dos movimentos do corpo e o manejo hábil dos objetos, com fins expressivos ou para atingir metas. É a capacidade de trabalhar habilmente com objetos, tanto os que envolvem a motricidade dos dedos quanto os

que exploram o uso integral do corpo. O valor desta inteligência é estimado de forma diferente em diversas culturas.

Habilidades Específicas: controle de partes específicas do corpo com o objetivo de resolver problemas ou criar produtos, movimentos atléticos, criativos (incluindo a capacidade de resposta física ao ritmo da música), coordenação motora e controle corporal, criação de coreografias.

Estratégias ou Produtos que enfatizam a Inteligência Corporal-Cinestésica: dançar, fazer mímica, atuar em uma peça de teatro, pintar ou produzir uma obra de arte, praticar esportes.

O que esta inteligência não é: é comum se pensar que crianças hiperativas tenham essa inteligência desenvolvida, mas não há relação entre esses fatos. Movimentação corporal sem uma intenção específica como, por exemplo, pedir para que as crianças façam um movimento com seu corpo sem que haja um objetivo para tal não é desenvolver a inteligência corporal-cinestésica. Devemos lembrar sempre que uma atividade que estimule a inteligência em questão deve propor uma solução de problema em que, neste caso, o uso que se faz do corpo possa ser a solução para o mesmo.

1.3.5 Inteligência Interpessoal

Características: é revelada na capacidade que um indivíduo tem de se relacionar com as pessoas, perceber seus humores, seus sentimentos, suas emoções, motivações. Envolve a habilidade de trabalhar cooperativamente com as pessoas em comunicação verbal e não verbal.

Habilidades Específicas: Sensibilidade aos sentimentos, crenças, humores e intenções de outras pessoas. Envolve o uso da compreensão para lidar com os outros, reconhecendo os papéis sociais e a importância do meio social nas ações do indivíduo.

Estratégias ou Produtos que enfatizam a Inteligência Interpessoal: ensinar, improvisar teatralmente, agir comunicativamente, solucionar dilemas morais, fazer pesquisa-ação, mediar pares, prestar serviço comunitário, ter liderança.

O que esta inteligência não é: preferência por trabalho em equipe, ser educado, ser ético ou humanista. Apesar de essas características serem desejáveis, a inteligência só é acionada quando há o propósito de estabelecer uma resolução de conflitos ou de saber interagir com as pessoas.

1.3.6 Inteligência Intrapessoal

Características: é reconhecível na capacidade para construir uma percepção muito apurada de si mesmo e sentir-se bem consigo. Uma pessoa com esta inteligência bem desenvolvida controla suas emoções, administra seus sentimentos, seus projetos, ou seja, a inteligência intrapessoal permite ao indivíduo trabalhar consigo mesmo, sabendo como reage às situações. As pessoas que possuem essa inteligência desenvolvida sabem o que são capazes de fazer e tendem a conhecer os seus limites, como também quem (ou o quê) procurar, caso necessitem de ajuda.

Habilidades Específicas: ter um modelo mental de quem são como pessoas, desenhar projetos pessoais para curto, médio e longo prazos; reconhecer as diferentes emoções sentidas e vividas, suas causas e conseqüências, ter auto-conhecimento, refletir, articular esse conhecimento por intermédio de outras inteligências de forma artística: poesia (lingüística), pintura (espacial e corporal-cinestésica), música (musical); utilizar esse auto-conhecimento para atingir objetivos pessoais.

Estratégias ou Produtos que enfatizam a Inteligência Intrapessoal: utilização de portfolios, reflexão, sermões, poemas, diários, planejamento pessoal, trabalho de arte, autobiografia.

O que esta inteligência não é: preferência por trabalhar sozinho, isolamento e introspecção.

1.3.7 Inteligência Musical

Características: é a capacidade do indivíduo de pensar em forma de música, de interpretar, escrever, ler e expressar-se pela música. A inteligência musical percebe com clareza o tom ou a melodia, o ritmo ou a freqüência e o agrupamento dos sons e suas características intrínsecas, denominadas de timbre.

Habilidades Específicas: Percepção e reconhecimento de padrões musicais; criação e comunicação por meio de sons; domínio da composição e notação musical.

Estratégias ou Produtos que enfatizam a Inteligência Musical: compor músicas, fazer acompanhamento rítmico, elaborar *jingles*, fazer recitais, produzir efeitos sonoros, produzir trilha sonora.

O que esta inteligência não é: é comum se pensar que colocar música de fundo para trabalhar ou executar uma atividade constitui um fator de desenvolvimento desta inteligência, mas isso não é suficiente para sua estimulação. Devemos nos lembrar sempre que, para estimularmos uma inteligência, os participantes devem estar envolvidos em uma situação de resolução de problemas.

1.3.8 Inteligência Naturalista

Características: baseia-se na capacidade de observar padrões da natureza, identificando e classificando objetos e compreendendo os sistemas naturais, (como aves, peixes, mamíferos, plantas) e aqueles criados pelo homem, (como diferentes tipos de carros, sapatos, brinquedos, roupas). A categorização também é uma característica bastante forte nesta inteligência. Foi a última inteligência a ser descoberta até o momento.

Habilidades Específicas: habilidade de compreender o mundo natural e trabalhar nele efetivamente; habilidades de observação, reconhecimento de padrões, classificação e categorização; colecionar.

Estratégias ou Produtos que enfatizam a Inteligência Naturalista: plantio e cultivo de hortas e pomares, criação de animais, estudo da Natureza e suas manifestações, classificação de objetos e animais.

O que esta inteligência não é: esta inteligência não é limitada ao mundo externo/natural.

É importante salientar que todo ser humano tem condição de desenvolver TODAS as inteligências citadas, exceto se algum dano cerebral ocorrer. Com isso é possível perceber que todos somos dotados de inteligência, umas mais desenvolvidas e outras menos, mas, indubitavelmente, é possível estimulá-las para o desenvolvimento. Se na escola o aluno tiver a

oportunidade de descobrir o seu próprio potencial, ele saberá que embora não seja o melhor dentro da sua inteligência Lógico-Matemática, por exemplo, não significa que ele, o aprendiz, não seja bom em outras áreas ou não possa melhorar (inclusive por si mesmo) esta inteligência menos estimulada.

Portanto, há características em comum em todas as inteligências como “a capacidade de solucionar problemas, a capacidade de tomar decisões, de gerar novos problemas para serem resolvidos, a capacidade de ser criativo e de saber trabalhar em equipe” (ABREU-E-LIMA, 2006, p. 124). Essas características em comum juntamente com as habilidades imbricadas nas IMs fizeram com que Abreu-e-Lima (2006) percebesse uma correlação entre as IMs e as competências de ensinar, ou seja, ao desenvolver as competências de ensinar de um professor acabava-se fortalecendo também a IM em questão. Dessa mesma forma percebi que esta correspondência também se evidenciava nas competências de aprender, especialmente para a **COMPETÊNCIA ACADÊMICA** no que diz respeito às inteligências Intrapessoal, que é o conhecimento de si mesmo, ou seja, sua identidade como aluno e Interpessoal, que lida com problemas e situações gerados entre pessoas, ou seja, sua interação em trabalhar cooperativamente com as pessoas como na negociação de significados, por exemplo. Entretanto, para que fique mais claro, explanarei primeiro sobre a relação entre as competências de ensinar e aprender e depois farei a correlação entre as IMs e as competências de aprender, principalmente com a competência acadêmica, que é o cerne da pesquisa relatada nesta dissertação.

1.4 Abordagem, Competências de Ensinar e Competências de Aprender

1.4.1 Abordagem

Para melhor compreensão das Competências de Ensinar e Aprender, especialmente esta última que faz parte do foco desta pesquisa, é necessário a compreensão sobre o que é abordagem, pois, de acordo com Almeida Filho (1993), esta é uma força que orienta as decisões e ações tanto para o ensinar quanto para o aprender de seus agentes. O autor, portanto, conceitua abordagem da seguinte forma:

Uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, língua estrangeira, e o que é aprender e ensinar uma língua. Como se trata de educação em

língua estrangeira propiciada em contextos formais escolares, freqüentemente tais disposições e conhecimentos precisam abranger também as concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula e dos **papéis representados** de professor e **de aluno** de uma nova língua (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 17. Grifo meu)

Dentro da abordagem também se aninham questões sobre a identidade de seus agentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas. A construção desta identidade do aprendente, do papel que este representará no contexto de aprendizagem, como é o caso desta pesquisa, é de relevância para a o direcionamento das atitudes e ações do aluno para com o aprendizado.

É importante salientar que o construto “abordagem” tem, dentro do meio acadêmico, várias roupagens, devido ao uso indiscriminado do termo por parte de alguns pesquisadores. Contudo, posiciono-me aqui ao lado da teorização produzida por Almeida Filho, que ainda ordena, distingue e hierarquiza os outros construtos como métodos e técnicas.

1.4.2 Operação Global de Ensino de Línguas

A partir dessa organização hierarquizada, o autor em 1993 sugeriu um modelo de ensino e o intitulou de Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL). Nesse modelo a Abordagem aparece como sendo a maior de todas as forças, um conceito filosófico que guia as quatro materialidades de ensino, a saber: planejamento, material didático, método e avaliação, nesta ordem.

Apesar de a OGEL estar focada nas questões de ensino, portanto, do professor, considerei interessante apreciar tal modelo de ensino de Almeida Filho, mesmo sendo o cerne desta pesquisa o aprendente, para compreender que a abordagem, que é imbricada com as concepções de linguagem, de aprender e ensinar uma LE, “se mantêm como matéria prima das competências dos professores” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20) e, conseqüentemente, dos alunos. Almeida Filho em um simpósio sobre “Competências e análises de competências no ensino de línguas” que proferiu no VIII CBLA de Brasília (em julho de 2007) afirmou que há a teoria de se ensinar e há a teoria de se aprender, contudo ao pesquisar sobre uma dessas teorias não é possível não mencionar a outra, pois estas são interdependentes.

A seguir temos a representação pictórica da OGEL retirada do livro *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas* de Almeida Filho (1993, p. 22). Nela se encontra a abordagem como primeiro nível, também na OGEL encontram-se as competências de ensinar.

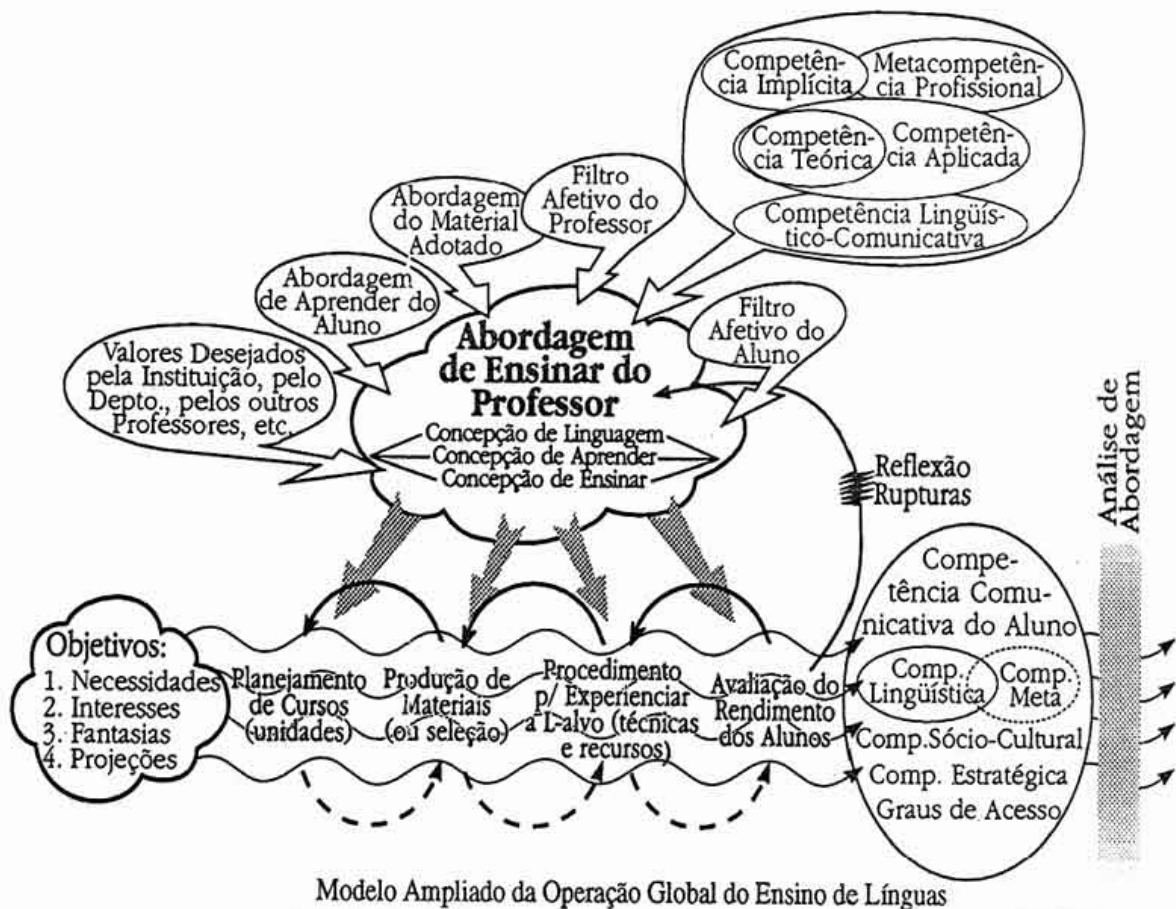


Figura 1: Modelo OGEL
 Fonte: Almeida Filho, 1993

Segundo este modelo da OGEL, a abordagem de ensinar do professor, mesmo sofrendo conflitos e influências de outros componentes importantes, é a que orienta a ação do professor, ação esta que pode ser tanto consciente quanto intuitiva, ou seja, sem conhecimento formal de como melhor ensinar línguas, embasado apenas em crenças e tradições de ensinar. Da mesma maneira acontece com o aprendente, pois sem ter conhecimento sobre como melhor aprender línguas esse aluno terá atitudes e ações baseadas apenas na tradição de como aprender, que poderá ter sido influenciada, por exemplo, pela maneira como os pais ou outrem aprenderam, em outras palavras, terá uma abordagem altamente intuitiva. O aprendente, então, não saberá qual é o seu verdadeiro papel de aluno, de como melhor aprender, da sua importância no processo de ensino-aprendizagem, levando-o ao desconhecimento sobre as razões do seu sucesso ou insucesso na aprendizagem.

Sant'Ana (2005), ao se aprofundar nos estudos sobre o modelo OGEL, afirmou que as competências estão em um nível intermediário, ou seja, entre o nível abstrato da Abordagem,

da filosofia e o nível mais concreto que é o das materialidades de ensino (planejamento, material, método, avaliação). As competências, então, passam a ser um canal que liga o filosófico às ações deliberadas sobre o agir em cada momento das materialidades. Sant’Ana respalda essa mudança da localização das competências da OGEL nas palavras de Felix (1999 *apud* SANT’ANA, 2005) que a “[...] filosofia de ensinar de um professor se traduz em prática real através das competências [...]”. De Paula (2008, p. 43) completa “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”. Ademais, o próprio Almeida Filho (1993), autor da OGEL, diz que a abordagem é a matéria-prima das competências. Portanto, de acordo com Sant’Ana (2005, p. 43) o modelo pictórico da OGEL passaria a ficar assim:

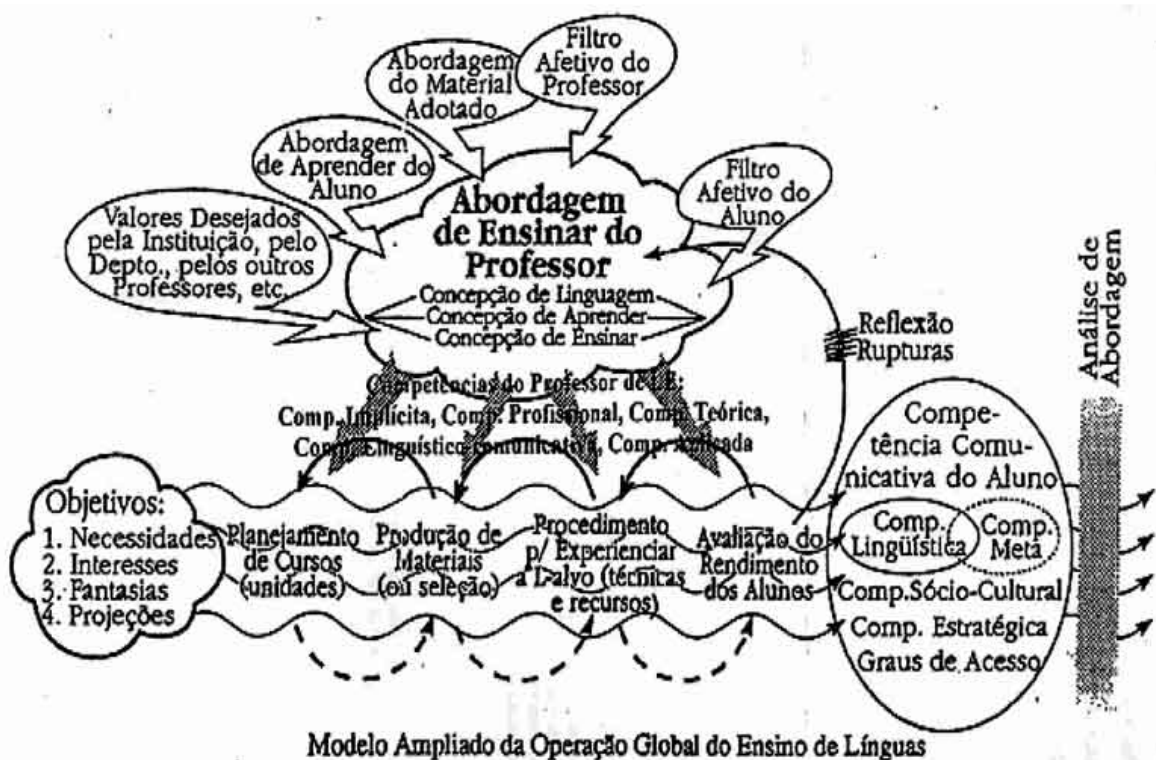


Figura 2: Modelo OGEL
Fonte: Sant’Ana, 2005

Conforme nos mostra De Paula (2008, p. 36) “um aluno, quando adentra uma sala de aula de LE, traz consigo maneiras e tradições de aprender LE que são comuns no grupo social em que vive e é **orientado por elas** (grifo meu)”. Assim como a do professor, a abordagem de

aprender será diferente em cada aluno devido as suas expectativas pessoais e as influências do meio que interage. Sem conhecimento formal sobre como aprender melhor, o aprendente ainda estará centrado em uma abordagem totalmente intuitiva, portanto terá apenas a competência implícita, pois será baseada em concepções de ordem não-científica de como melhor aprender e ainda de acordo com suas crenças (que foram construídas socialmente) sobre aprendizagem.

Dessa maneira, as competências dos aprendentes são fatores importantes para o desenvolvimento da abordagem de aprender, especialmente a competência acadêmica¹⁴, pois levará o educando a perceber sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem em direção a protagonização de seu papel neste ambiente.

1.4.3 Competências de Ensinar e Competências de Aprender

Almeida Filho, em comunicação pessoal, afirmou que tinha a idéia sobre competências muito antes de publicá-las em 1993 no seu livro *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Contudo, foi a partir dessa publicação que surgiram muitos pesquisadores interessados sobre as competências mínimas de ensinar, como Alvarenga (1999), Sant’Ana (2005), Moura (2005) e Saraiva (2005), dentre outros.

Para se compreender o sistema de competências de ensinar que será comparado com o sistema de competências de aprender do aluno, é preciso primeiro esclarecer sobre a classificação taxonômica de competências à qual me filiei nesta pesquisa aqui relatada.

1.4.3.1 Definição de Competência

Como bem demonstrou Moura (2005, p. 62), houve muitos autores que contribuíram para a construção do termo “competência”. Entretanto, cada uma dessas construções do conceito acabou por estar ligada a uma linha filosófica específica ou como o próprio autor (2005, p. 42) chamou de “matrizes ideológicas que orientam o ensino por competências”, ou seja, de acordo com a filosofia subjacente haverá um conceito sobre o que é competência. A seguir está a tabela 2 apresentada por Moura (2005, p. 44 e 45), com adaptações, para compreensão de como se alinha o construto competência dentro das concepções filosóficas

¹⁴ Esclareço que todas as competências de aprender são de suma relevância para o fortalecimento da abordagem, mas o cerne deste trabalho está circunscrito à competência acadêmica, por isso o enfoque.

(empresarias e educacionais, ou seja, fordista/toyotista e construtivista/comunicacional, respectivamente).

TABELA 2
Matrizes ideológicas de competências

Modelo de Competência	<i>Taylorista/ Fordista</i>	<i>Toyotista</i>	<i>Funcionalista</i>	<i>Construtivista</i>	<i>Comunicacional</i>
Matriz	Estruturalista Condutivista Comportamentalista	Estruturalista Condutivista Comportamentalista	Sócio- interacionista	Sócio- Interacionista	Crítico- Emancipatória
Papel (do professor)	Operador Técnico	Colaborador	Coordenador Mediador Negociador Ator	Facilitador Interlocutor	Capacitador/ Potencializador de contextos em que se possa fazer uso dialético e dialógico da linguagem humana.
Função	Executar o prescrito	Ir além do prescrito, mas sem considerar a emancipação do sujeito. Aumenta-se as atribuições, mas sem conferir autonomia.	Gerenciar, catalisar, Potencializar respeitando as individualida- -des dos sujeitos.	Intermediar / Promover interações	Coordenar e promover a comunicação em sala de aula como instrumento de reflexão e transformação.
Saberes	Saber-fazer	Saber fazer-agir	Fazer-ser- agir.	Fazer-ser-agir	Fazer-ser-agir

Fonte: Moura, 2005 (com adaptações)

Os modelos de competência Fordista e Toyotista são fundamentados na abordagem comportamentalista/estruturalista, ou seja, a pessoa competente é aquela que faz bem o seu trabalho, aquela que sabe seguir o que foi prescrito pelos seus superiores, não oportunizando o desenvolvimento da capacidade humana de diálogo e interação para seu crescimento. Estes modelos estão mais preocupados com a quantidade e não com a qualidade, mais com o produto do que com o processo. A dicotomia “competente x incompetente” está arraigada nestes modelos. Portanto, a este tipo de modelo não interessa as competências tanto de ensinar quanto as de aprender da contemporaneidade.

Apesar de o modelo de competência Funcionalista já estar fundamentado na abordagem sócio-interacionista, este ainda está centrado na função, em cumprir um grande número de tarefas, pois, como bem mostra Moura (2005, p. 48) o enfoque “está em capacitar os sujeitos a produzirem linguagem humana e não na sua formação para desenvolver a

reflexão, uma postura crítica, sua autonomia e auto-afirmação”. Um conceito muito difundido desse modelo é o do educador francês Perrenoud, pois para este autor a “competência é mais bem definida como capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar tipos de situações” (2000, p. 15 *apud* ABREU-E-LIMA, 2006, p. 78).

Já os modelos Construtivistas e Comunicacional identificam melhor o conceito que se adota quando as pesquisas atuais se referem aos termos competências de ensinar e aprender línguas, pois estes modelos “busca[m] a construção das competências não só a partir da função [...], mas considera também as percepções e contribuições dos sujeitos diante de seus objetivos e potencialidades, em termos de sua formação” (MOURA, 2006, p. 48). Estes modelos entendem que

A competência é historicamente definida, individual e coletivamente constituída e não pode ser somente técnica, pois é construída por meio de experiências coletivas. Assim, a estética, a ética e a reflexão são elementos que influem na sua construção (MOURA, 2006, p. 49).

Dessa maneira, filiei-me ao conceito de Almeida Filho sobre o que é competência, pois este é o que melhor se alinha a estas duas últimas matrizes. Almeida Filho (2006) apresenta como se define hoje o termo competência, sendo esta a capacidade de ação e deliberação sobre como agir a cada momento, ambas – ação e deliberação - marcadas sempre por atitudes. Dependendo da característica de cada competência, o conhecimento será mais ou menos explícito.

Portanto, este conceito do o que é competência levou-me a aceitar o desafio de comparar as competências de ensinar com as competências de aprender, conforme Almeida Filho sugeriu no VIII CBLA, pois há importância de se oferecer aos alunos, agentes fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, o mesmo procedimento de análise de competências disponibilizado aos professores, com o intuito de trazer reflexão sobre ações antes intuitiva, sendo assim, leva o aprendente a um caminho esperançoso para o processo de consciência de mudança que gera crescimento na qualidade tanto de ensinar quanto de aprender.

Ressalto neste momento que esta pesquisa não tem nenhuma pretensão de fazer tal análise de forma completa, mesmo porque é necessário um tempo mais abrangente para tal trabalho. Lembro que estas análises estão sendo realizadas de forma separada por cada um dos cinco (5) pesquisadores que participam do projeto PRÓ-FORMAÇÃO com foco nas

competências de aprendizes, apesar de reconhecer que as competências interagem entre si. O cerne desta pesquisa está no explorar a **COMPETÊNCIA ACADÊMICA**, mas reafirmo que já há trabalhos em fase de conclusão (NASCIMENTO E SCABELLO) e concluídos (DE PAULA, 2008 e CUNHA, 2008) sobre as outras quatro competências de aprender. Relembro, ainda, que o processo de aprender está diretamente relacionado com o processo de ensinar como nos mostra Almeida Filho:

O processo de aprender e ensinar línguas é um processo complexo interdependente, que vão se tocando ou não, vão ficando paralelos, um interrompe o outro, um pára e outro continua. Um processo dual, mas que não é perfeito. O que anima este processo é o conceito de abordagem com "A" maiúsculo. As idéias ganham força para se tornarem ação [...] A abordagem é traduzida em ação [...] A abordagem vai virar ação por meio das competências (ALMEIDA FILHO)¹⁵.

Explicarei a seguir, então, de forma resumida, cada uma das cinco competências de ensinar, de acordo com o sistema de competências desenvolvido por Almeida Filho (1993), já traçando o paralelo com as competências de aprender, uma vez que estes dois processos têm traços em comum. Logo após cada competência faço um quadro sinótico comparativo/contrastivo entre as competências de ensinar e aprender.

1.4.3.2 Competência Implícita

Esta competência é considerada a mais básica, conforme diz Almeida Filho (1993, p. 20), pois é “constituída de intuições, crenças e experiências”. Bandeira (2003, p. 6) afirma que

O professor, durante a sua atuação no contexto de ensino, produz ações espontâneas que são orientadas por uma base comum de conhecimento. Esse conhecimento ao qual o professor recorre nas suas ações específicas possui duas naturezas: uma natureza formal e uma informal. O conhecimento formal é oriundo das teorias formalizadas e aprendidas na Academia, ou nos cursos de formação que o professor frequenta. E o conhecimento informal? Esse vai aparecer com várias máscaras, em várias atitudes e manifestações práticas do professor. Essas manifestações espontâneas em sala de aula revelam as teorias informais, às quais o professor recorre para orientar as suas decisões.

Portanto, a competência implícita do professor

corresponde às disposições do professor para ensinar das formas que ensina habitualmente. Essa competência tem como base as intuições, crenças e experiências anteriores vivenciadas pelo professor enquanto aluno e professor oriundas da

¹⁵ Comunicação oral do autor no simpósio “Competências e análise de competências no ensino de línguas” Comparando o sistema de competências do professor e do aluno de línguas que aconteceu no VIII CBLA. Trecho extraído da página eletrônica <www.sala.org.br>, acessada em 15.01.2009.

história de vida particular de cada professor, da tradição cultural vigente em cada região, país, etnia ou mesmo grupo familiar. (Alvarenga, 1999, p. 74)

Nos aprendentes esta competência se traduz na competência natural de aprender, ou seja, a **COMPETENCIA ESPONTÂNEA**¹⁶ do aprendente, que também é fundamentada por intuições, crenças e experiências próprias ou sofre influências de como aprender de seus familiares, professores e pares. Ao contrário do que ocorre com o professor, o aprendente não recebe formação para ser aluno, dessa maneira, esta competência implícita é um dos poucos (único?) meios da abordagem tornar-se ação no aprendente, ou seja, a abordagem que o aluno tem sobre como aprender é altamente intuitiva, sobre a qual o educando recorre para suas tomadas de decisão, atitude e ação.

Professor	Aprendente																
Competência implícita	Competência espontânea																
<table border="1"> <tr><td>Características</td></tr> <tr><td>- baseadas nas crenças e nas próprias experiências de ensinar;</td></tr> <tr><td>- baseadas nas vivências como aluno;</td></tr> <tr><td>- muitas vezes não consciente;</td></tr> <tr><td>- baseada em teorias informais.</td></tr> <tr><td>Onde se desenvolve</td></tr> <tr><td>- nas próprias experiências escolares e profissionais;</td></tr> <tr><td>- por influências de terceiros como de profissionais mais experientes na área.</td></tr> </table>	Características	- baseadas nas crenças e nas próprias experiências de ensinar;	- baseadas nas vivências como aluno;	- muitas vezes não consciente;	- baseada em teorias informais.	Onde se desenvolve	- nas próprias experiências escolares e profissionais;	- por influências de terceiros como de profissionais mais experientes na área.	<table border="1"> <tr><td>Características</td></tr> <tr><td>- baseadas nas crenças, experiências e tradições de aprender;</td></tr> <tr><td>- baseadas nas vivências de outros aprendentes;</td></tr> <tr><td>- muitas vezes não consciente;</td></tr> <tr><td>- totalmente intuitiva.</td></tr> <tr><td>Onde se desenvolve</td></tr> <tr><td>- nas próprias experiências escolares;</td></tr> <tr><td>- por influência de terceiros como as dos pais, irmãos e parentes</td></tr> </table>	Características	- baseadas nas crenças, experiências e tradições de aprender;	- baseadas nas vivências de outros aprendentes;	- muitas vezes não consciente;	- totalmente intuitiva.	Onde se desenvolve	- nas próprias experiências escolares;	- por influência de terceiros como as dos pais, irmãos e parentes
Características																	
- baseadas nas crenças e nas próprias experiências de ensinar;																	
- baseadas nas vivências como aluno;																	
- muitas vezes não consciente;																	
- baseada em teorias informais.																	
Onde se desenvolve																	
- nas próprias experiências escolares e profissionais;																	
- por influências de terceiros como de profissionais mais experientes na área.																	
Características																	
- baseadas nas crenças, experiências e tradições de aprender;																	
- baseadas nas vivências de outros aprendentes;																	
- muitas vezes não consciente;																	
- totalmente intuitiva.																	
Onde se desenvolve																	
- nas próprias experiências escolares;																	
- por influência de terceiros como as dos pais, irmãos e parentes																	

Quadro 1: Quadro comparativo/contrastivo entre as competências de ensinar e aprender: implícita e espontânea

1.4.3.3 Competência Teórica

A competência teórica vem de fora, vem dos livros, das pesquisas. Esta é a capacidade de ir à busca de explicitar o conhecimento implícito, ir à busca de compreender o porquê sobre suas atitudes e ações. Na medida em que esta competência vai se fomentando vai guiando o professor a “ensinar de acordo com o que sabe conscientemente permitindo a ele [o professor] explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21).

¹⁶ De Paula (2008) nomeou esta competência com Espontânea para o sistema de competências do aprendente.

Portanto a competência teórica é

Aquela que vamos buscando nos escritos, nos resultados de pesquisa de outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que ele sabe, que leu e que já sabe articular. A capacidade do professor de articular teorias pessoais (informais) com teorias formais estudadas é a base fundamental da competência aplicada tão desejada. (ALMEIDA FILHO apud ALVARENGA, 1999, p. 62)

Com o foco no aprendente esta competência ainda é pouco pesquisada¹⁷. Contudo, esta competência teórica ou informada do aprendente é diferente daquela teórica do professor, pois a linguagem deve ser diferenciada daquela voltada para a formação do profissional de línguas. A linguagem deve ser dinâmica, do dia-a-dia, adaptada ao aprendente, para que a informação seja realmente adquirida por este. É preciso ter livros direcionados aos alunos, mas não com o objetivo de “auto-ajuda”, do tipo “aprenda a não errar mais” ou ainda “aprenda como dizer tudo em holandês”. Mas sim de livros como o de Joan Rubin & Irene Thompson (Como ser um ótimo aluno de idiomas¹⁸, 2001) que tem por objetivo explicitar e explicar para o aprendente sobre as maneiras de se aprender de forma consciente e produtiva, que poderá levá-lo ao sucesso na aprendizagem.

Há muitos estudos sobre a Teoria de Aprender, como os estilos e as estratégias de aprendizagem, por exemplo. Estudos estes que já são bastante consagrados por autores de grande notoriedade como Rebecca Oxford, David Nunan, entre outros. Vários autores (Dickinson, 1991, por exemplo) já defendem a idéia de “treinamento¹⁹ de estratégias de aprendizagem”, ou seja, cursos para explicar e praticar tais estratégias de aprendizagem com os educandos, de maneira que o aprendente possa compreender e apreciar conscientemente o seu uso para melhor aprender línguas.

Foi pensando no desenvolvimento dessa competência teórica ou informada do aprendente, que engloba o conhecimento sobre a Teoria de Aprender, que o curso EUKURTO APRENDER foi construído e será explicado com mais detalhes nos próximos capítulos.

¹⁷ Há um trabalho no grupo PRÓ-FORMAÇÃO, já em vias de conclusão, sobre esta competência informada do aprendente.

¹⁸ Do original: How to be a More Successful Language Learner. Editora: Heinle&Heinle.

¹⁹ O termo “treinamento” que é adotado neste tipo de literatura sobre estratégias de aprendizagem **não** está associado às correntes filosóficas comportamentalistas as quais este termo geralmente remete.

Professor	Aprendente								
Competência teórica	Competência informada								
<table border="1"> <tr> <td>Características</td> </tr> <tr> <td>- saberes adquiridos em teorias de se ensinar - conhecimento formal; - conscientes; - linguagem formal/acadêmica.</td> </tr> <tr> <td>Onde se desenvolve</td> </tr> <tr> <td>- nas universidades/faculdades; - cursos de formação de professores; - Livros e revistas especializadas da área. - Internet: páginas eletrônicas voltadas para o ensino de línguas</td> </tr> </table>	Características	- saberes adquiridos em teorias de se ensinar - conhecimento formal; - conscientes; - linguagem formal/acadêmica.	Onde se desenvolve	- nas universidades/faculdades; - cursos de formação de professores; - Livros e revistas especializadas da área. - Internet: páginas eletrônicas voltadas para o ensino de línguas	<table border="1"> <tr> <td>Características</td> </tr> <tr> <td>- saberes adquiridos em teoria de se aprender - conhecimento formal; - conscientes; - linguagem dinâmica e adaptação aos aprendentes.</td> </tr> <tr> <td>Onde se desenvolve</td> </tr> <tr> <td>- nos cursos de formação de alunos; - Livros e revistas especializadas para aprendizagem de alunos; - Internet: páginas eletrônicas voltadas para a aprendizagem de línguas.</td> </tr> </table>	Características	- saberes adquiridos em teoria de se aprender - conhecimento formal; - conscientes; - linguagem dinâmica e adaptação aos aprendentes.	Onde se desenvolve	- nos cursos de formação de alunos; - Livros e revistas especializadas para aprendizagem de alunos; - Internet: páginas eletrônicas voltadas para a aprendizagem de línguas.
Características									
- saberes adquiridos em teorias de se ensinar - conhecimento formal; - conscientes; - linguagem formal/acadêmica.									
Onde se desenvolve									
- nas universidades/faculdades; - cursos de formação de professores; - Livros e revistas especializadas da área. - Internet: páginas eletrônicas voltadas para o ensino de línguas									
Características									
- saberes adquiridos em teoria de se aprender - conhecimento formal; - conscientes; - linguagem dinâmica e adaptação aos aprendentes.									
Onde se desenvolve									
- nos cursos de formação de alunos; - Livros e revistas especializadas para aprendizagem de alunos; - Internet: páginas eletrônicas voltadas para a aprendizagem de línguas.									

Quadro 2: Quadro comparativo/contrastivo entre as competências de ensinar e aprender: teórica e informada

1.4.3.4 Competência Aplicada

Apesar de levar o nome de Aplicada e esta ser a forma ativa da competência teórica, esta competência não é a simples “aplicação” da teoria na prática. A competência aplicada está ligada à capacidade de o professor ensinar de acordo com o que sabe, de forma conscientizada, crítica e reflexiva, sabendo que os conhecimentos adquiridos pela competência teórica devem ser lapidados para o contexto em que atua, saber conscientemente como trabalhar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem e como e o porque obtém os resultados advindos desse processo. De acordo com Freire (1996), tomar consciência difere de estar conscientizado. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica.

Portanto, esta competência aplicada está diretamente relacionada com a competência teórica, pois o ensino conscientizado, crítico e reflexivo que esta competência exige não pode ser obtido apenas pela competência implícita do profissional do ensino, conforme nos informa Sant’ana:

O conceito de competência aplicada apresenta-se como de grande importância potencial para o profissional que ensina LE ou outras matérias. Seus elementos

constitutivos capacitam o professor a trabalhar de modo conscientizado do porquê, do como e dos resultados da ação profissional. O porquê refere-se às razões que subjazem uma determinada prática docente ao ensinar LE. Refere-se também às explicações plausíveis que o professor sabe dar sobre essas razões. O como se refere aos procedimentos, ações e materiais implementados para atingir resultados cada vez mais satisfatórios. Os resultados têm pelo menos duas vertentes: a lingüística e a não-lingüística. Desse conceito surgem pelo menos quatro elementos constitutivos da competência aplicada: a práxis, a teoria, a reflexão e a conscientização. (SANT'ANA, 2005, p. 9)

A Competência Aplicada do aprendente também será diferente a do professor, pois será resultante da teórica que já foi calibrada. Contudo, esta conscientização derivada da competência teórica vai proporcionar para o aprendente opção de escolha da melhor forma de seu fazer pedagógico, de escolha da melhor forma de aprender. Entretanto, a competência aplicada não está em interação apenas com a competência teórica, de acordo com Almeida Filho (*apud* SANT'ANA, 2005, p 48), “competência aplicada é resultante, ou seja, ela depende de outras competências estarem consolidadas para que ela possa ser atuante”.

Professor	Aprendente								
Competência Aplicada	Competência Aplicada								
<table border="1"> <tr> <td>Características</td> </tr> <tr> <td>- baseada nos saberes adquiridos na teoria formal de ensinar; - equaciona muito bem teoria e prática; - é uma competência resultante das outras, ou seja, depende das outras competências para que seja desenvolvida.</td> </tr> <tr> <td>Onde se desenvolve</td> </tr> <tr> <td>- na prática em sala de aula; - nos cursos de formação de professores; - nas leituras apuradas sobre as teorias de ensinar; - nas oportunidades geradas para a prática de todas as outras competências.</td> </tr> </table>	Características	- baseada nos saberes adquiridos na teoria formal de ensinar; - equaciona muito bem teoria e prática; - é uma competência resultante das outras, ou seja, depende das outras competências para que seja desenvolvida.	Onde se desenvolve	- na prática em sala de aula; - nos cursos de formação de professores; - nas leituras apuradas sobre as teorias de ensinar; - nas oportunidades geradas para a prática de todas as outras competências.	<table border="1"> <tr> <td>Características</td> </tr> <tr> <td>- baseada nos saberes adquiridos na teoria formal de aprender; - equaciona muito bem teoria e prática; - é uma competência resultante das outras, ou seja, depende das outras competências para que seja desenvolvida.</td> </tr> <tr> <td>Onde se desenvolve</td> </tr> <tr> <td>- na prática em sala de aula e além dela; - nos cursos de formação de alunos; - na busca por teorias de aprender; - nas oportunidades geradas para a prática de todas as outras competências.</td> </tr> </table>	Características	- baseada nos saberes adquiridos na teoria formal de aprender; - equaciona muito bem teoria e prática; - é uma competência resultante das outras, ou seja, depende das outras competências para que seja desenvolvida.	Onde se desenvolve	- na prática em sala de aula e além dela; - nos cursos de formação de alunos; - na busca por teorias de aprender; - nas oportunidades geradas para a prática de todas as outras competências.
Características									
- baseada nos saberes adquiridos na teoria formal de ensinar; - equaciona muito bem teoria e prática; - é uma competência resultante das outras, ou seja, depende das outras competências para que seja desenvolvida.									
Onde se desenvolve									
- na prática em sala de aula; - nos cursos de formação de professores; - nas leituras apuradas sobre as teorias de ensinar; - nas oportunidades geradas para a prática de todas as outras competências.									
Características									
- baseada nos saberes adquiridos na teoria formal de aprender; - equaciona muito bem teoria e prática; - é uma competência resultante das outras, ou seja, depende das outras competências para que seja desenvolvida.									
Onde se desenvolve									
- na prática em sala de aula e além dela; - nos cursos de formação de alunos; - na busca por teorias de aprender; - nas oportunidades geradas para a prática de todas as outras competências.									

Quadro 3: Quadro comparativo/contrastivo entre as competências de ensinar e aprender: aplicada

1.4.3.5 Competência Lingüístico-Comunicativa

A competência Lingüístico-Comunicativa é a que mais tem pesquisas, inclusive é a “irmã” mais velha de todas elas, pois desde Chomsky (1955), passando por Hymes (1972) e Widdowson (1978) até Canale & Swain (1980) e Almeida Filho (1998) esta competência vem sendo estudada.

Contudo, uma definição bastante arrojada e interessante, pois faz a junção de vários conceitos de grandes pesquisadores da área, é a de Moura (2005, p. 75) ao compreender esta competência lingüístico-comunicativa de ensinar da seguinte maneira:

“a capacidade de produção de linguagem humana em contextos de uso e comunicação, insumo de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos”, Almeida Filho (apud Alvarenga, 1999, p. 68) potencializa um entendimento de ensino/aprendizagem de línguas que **deve contribuir para uma autonomia comunicacional dos alunos (... para produzir competência eles mesmos...)**, que vai além, um enfoque gramatical (... a capacidade de produção de linguagem humana...) ou funcionalista (...em contextos de uso...) como propõe Widdowson (...para a comunicação...). (grifo meu)

É interessante observar que esta competência de ensinar tem seu foco diretamente ligado ao desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa do aprendente, ou seja, todas as outras quatro competências estão relacionadas também com o aprendente, mas de forma mais indireta, com o propósito de melhorar o professor para um ensinar melhor. Contudo, esta competência lingüístico-comunicativa do professor tem seu cerne no “insumo de qualidade” de produção da linguagem para que “seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competências eles mesmos”. Portanto, a sala de aula deve servir de prática tanto para o professor quanto para o aprendente.

Dessa maneira, para que a competência lingüístico-comunicativa do aprendente se desenvolva deve ser oportunizado o contexto de prática, isto quer dizer que o professor que tenha sua abordagem comunicativa, a qual tem seu foco centrado no aprendente, deve oferecer condições de oportunidade de desenvolvimento desta competência. Não quero dizer com isto que o aprendente dependa apenas do ambiente escolar para o desenvolvimento dessa competência lingüístico-comunicativa, mas é preciso compreender que se o educando não tiver este contato real com a língua-alvo em sala de aula, mediado pelo professor, dificilmente ele se aventurará em busca de outras formas de prática. O

caminho primeiro desta competência está dentro do ambiente de ensino-aprendizagem formal por se tratar de um país em que não há comunidades falantes da língua estrangeira em questão (a língua inglesa).

Cunha (2008), cuja pesquisa faz parte do projeto PRÓ-FORMAÇÃO, demonstrou em seu trabalho sobre competências de aprender, que é possível desenvolver, ou pelo menos iniciar este caminho da competência lingüístico-comunicativo do aprendente, mesmo em uma sala de aula da rede pública com quarenta alunos, desmistificando a crença de que não é possível promover as aulas de LE (especialmente as de língua inglesa) na língua-alvo no contexto de ensino-aprendizagem apresentado.

Professor	Aprendente
Competência lingüístico-comunicativa	Competência lingüístico-comunicativa
Características	Características
<ul style="list-style-type: none"> - conhecimento sobre a língua que se ensina; - fluência na língua que se ensina. 	<ul style="list-style-type: none"> - conhecimento contextualizado sobre a língua que se aprende; - fluência na língua que se aprende.
Onde se desenvolve	Onde se desenvolve
<ul style="list-style-type: none"> - nos cursos de formação de professores de línguas; - cursos de idiomas; - na sala de aula que se ensina; - no uso com outros profissionais da área; - na internet: salas de <i>chats</i>, intercâmbio com outros profissionais no mundo, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - nos cursos de formação de alunos de línguas; - na sala de aula, seja nos cursos de idiomas, seja na escola regular; - na prática com outros colegas; - na internet: salas de <i>chats</i>, jogos, músicas, etc

Quadro 4: Quadro comparativo/contrastivo entre as competências de ensinar e aprender: Lingüístico-comunicativa

1.4.3.6 Competência Profissional

Segundo Alvarenga (1999), a competência profissional é macro-dinamizadora das outras competências. Abreu-e-Lima (2006, p. 78) completa ao dizer que

A competência profissional permite que possamos ter claro que devemos investir mais em uma ou outra competência: na teórica, se precisamos ter mais conhecimento sobre determinados assuntos; na lingüístico-comunicativa, se precisamos investir mais em nossa proficiência; e, como consequência, na aplicada, para sabermos explicitar porquê fazemos o que fazemos. A competência implícita é sempre mais

fluida, inconsciente, indicando apenas que sabemos como fazemos baseados apenas em nossa intuição, crenças ou experiências.

Almeida Filho (1993, p. 21) afirma que a competência profissional é a elevação ao nível mais alto de consciência, portanto

O professor precisa desenvolver uma competência profissional capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. Aqui o professor ministra seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização [...]

Alvarenga (1999, p. 70) também corrobora com este conceito ao dizer que a competência profissional:

Ancora-se no **sentido de responsabilidade, no sentido de valia que o professor tem de si mesmo, no que representa ser professor**, nos deveres do professor, na responsabilidade social que ele tem, na responsabilidade para consigo mesmo. Essa competência se manifesta, por exemplo, quando um professor vai buscar ocasiões de estudar quando vai a congressos, quando busca mais especialização, enfim quando toma conta de si no plano profissional. (grifo meu)

Da mesma maneira o aprendente também deve ter o sentido de responsabilidade sobre o aprender, o conhecimento de seu valor como aluno, assim como deve entender o papel que representa dentro do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto “ser aluno” não é uma profissão assim como “ser professor” o é. Contudo, o aprendente deve ter uma competência que o leve a tomar conta do seu processo de aprender assim como o professor tem uma competência que o leva a tomar conta do seu desenvolvimento pedagógico de ensinar.

Então é nesta competência que a pesquisa aqui relatada tem os seus fundamentos. Pois a partir dos construtos aqui apresentados é que desenhei a **COMPETÊNCIA ACADÊMICA** do aprendente, que é a correspondente da competência profissional do professor.

Dessa maneira, a competência acadêmica é a responsabilidade do aprendente sobre sua própria aprendizagem, a consciência teórica e prática sobre o seu papel de aluno, que está presente também a responsabilidade social junto aos seus colegas e ao ambiente de ensino/aprendizagem. A competência acadêmica tem como objetivo que o aprendente desenvolva o potencial de sua responsabilidade sobre a própria 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.

Portanto, a competência acadêmica tem função relevante para a otimização do processo de ensino-aprendizagem, pois mesmo que o professor tenha suas competências de ensinar bastante desenvolvida este profissional deve lembrar que o processo de ensinar é interdependente do processo de aprender, ou seja, as duas abordagens de ensinar e de aprender são duas grandes forças motrizes dentro do ambiente de ensino-aprendizagem. Se o aprendente não souber que seu papel de aluno na sala de aula contemporânea foi modificado, que este agora deve ser mais ativo, ser, de fato, o agente de sua aprendizagem, que agora ele é um parceiro do professor, um colaborador dinâmico e conscientizado em sala de aula, infelizmente, pouco adiantará ter neste contexto um professor competentemente formado que não desenvolva as competências do aprendente. Haverá sempre um conflito maior do que comumente acontece entre as abordagens desses agentes, ou seja, enquanto o professor tiver uma abordagem de ensinar conscientizada e teoricamente articulada, o aprendente continuará com a sua abordagem altamente intuitiva fundamentada na tradição.

Cunha (2008) mostrou em sua pesquisa que ao observar quão complexo é o aprender, foi possível perceber a fragilidade das relações dessas forças quando interagem entre si. Um aluno, por exemplo, quando tem uma abordagem de aprender muito diversa da do professor pode apresentar dificuldades e bloqueios durante o aprendizado de uma LE. Um dos componentes importantes na própria abordagem, conforme Almeida Filho (1993) conceitua, é a concepção dos papéis representados pelos agentes de ensino-aprendizagem, ou seja, a construção da identidade do aprendente, o papel que ele representa em sala de aula também constrói a filosofia que guia sua aprendizagem. Nesse sentido, a competência acadêmica tem um papel fundamental para o desenvolvimento das outras competências, como força gestora destas, assim como na mudança da abordagem de aprender.

Professor	Aprendente								
Competência profissional	Competência acadêmica								
<table border="1"> <tr> <td>Características</td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> - responsabilidade pela e na profissão de ensinar; - reconhecimento do seu papel de professor; - mediador do ensino de línguas; - Incentiva e colabora com os outros profissionais da área. - gestora das outras competências; </td> </tr> <tr> <td>Onde se desenvolve</td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> - nas universidades/faculdades; - cursos de formação de professores; - Livros e revistas especializadas da área. - Internet: páginas eletrônicas voltadas para o ensino de línguas. - na prática responsável de sua profissão. </td> </tr> </table>	Características	<ul style="list-style-type: none"> - responsabilidade pela e na profissão de ensinar; - reconhecimento do seu papel de professor; - mediador do ensino de línguas; - Incentiva e colabora com os outros profissionais da área. - gestora das outras competências; 	Onde se desenvolve	<ul style="list-style-type: none"> - nas universidades/faculdades; - cursos de formação de professores; - Livros e revistas especializadas da área. - Internet: páginas eletrônicas voltadas para o ensino de línguas. - na prática responsável de sua profissão. 	<table border="1"> <tr> <td>Características</td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> - responsabilidade na e pela própria aprendizagem; - reconhecimento do seu papel de aluno; - protagonista da aprendizagem de línguas; - Incentiva e colabora com os outros colegas de classe; - gestora das outras competências. </td> </tr> <tr> <td>Onde se desenvolve</td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> - nos cursos de formação de alunos; - Livros e revistas especializadas para alunos; - Internet: páginas eletrônicas voltadas para a aprendizagem de línguas; - na prática responsável de seu papel de aluno. </td> </tr> </table>	Características	<ul style="list-style-type: none"> - responsabilidade na e pela própria aprendizagem; - reconhecimento do seu papel de aluno; - protagonista da aprendizagem de línguas; - Incentiva e colabora com os outros colegas de classe; - gestora das outras competências. 	Onde se desenvolve	<ul style="list-style-type: none"> - nos cursos de formação de alunos; - Livros e revistas especializadas para alunos; - Internet: páginas eletrônicas voltadas para a aprendizagem de línguas; - na prática responsável de seu papel de aluno.
Características									
<ul style="list-style-type: none"> - responsabilidade pela e na profissão de ensinar; - reconhecimento do seu papel de professor; - mediador do ensino de línguas; - Incentiva e colabora com os outros profissionais da área. - gestora das outras competências; 									
Onde se desenvolve									
<ul style="list-style-type: none"> - nas universidades/faculdades; - cursos de formação de professores; - Livros e revistas especializadas da área. - Internet: páginas eletrônicas voltadas para o ensino de línguas. - na prática responsável de sua profissão. 									
Características									
<ul style="list-style-type: none"> - responsabilidade na e pela própria aprendizagem; - reconhecimento do seu papel de aluno; - protagonista da aprendizagem de línguas; - Incentiva e colabora com os outros colegas de classe; - gestora das outras competências. 									
Onde se desenvolve									
<ul style="list-style-type: none"> - nos cursos de formação de alunos; - Livros e revistas especializadas para alunos; - Internet: páginas eletrônicas voltadas para a aprendizagem de línguas; - na prática responsável de seu papel de aluno. 									

Quadro 5: Quadro comparativo/contrastivo entre as competências de ensinar e aprender: profissional e acadêmica

Como demonstrado, as competências dos aprendentes são um pouco modificadas das competências de professores, não no seu tamanho, mas em algumas posturas, pois está ligada ao aprender.

1.5 O Sistema de Competências e as Inteligências Múltiplas

A Linguísta Aplicada Denise Abreu-e-Lima fez em seu doutoramento (2006) uma pesquisa com professores pré-serviço (em formação) sobre como as Competências de Ensinar tinha correlação com as Inteligências Múltiplas. Ao perceber que algumas habilidades descritas pertencentes às competências de ensinar também estavam presentes em determinadas inteligências, a autora declarou que tais habilidades, uma vez estimuladas na sala de aula desses professores em formação, poderiam desenvolver, simultaneamente, tanto as competências de ensinar quanto as inteligências múltiplas.

Percebi também nas Competências de Aprender que há esta relação dialógica com as Inteligências Múltiplas, de forma que é possível explorar esta teoria sobre as inteligências com o propósito de fortalecer as competências de aprender, afinal, o conceito de inteligência de Gardner apóia esta idéia, pois a inteligência deve ser estimulada pra resolver problemas ou criar produtos, no nosso caso, seria o desenvolvimento das competências de aprender.

Contudo, devido ao escopo deste trabalho não estar centrado nesta análise exploratória entre as competências e as inteligências, apenas realizei esta relação das IMs com a competência acadêmica, que é o foco desta pesquisa.

1.5.1 Competência Acadêmica e as Inteligências Múltiplas

Para Perrenoud, a competência é aprendida e estimulada, ela parte das potencialidades do sujeito, essas inatas, e se tornam competências efetivas quando aprendidas e exercitadas em diferentes contextos. (*apud* ABREU-E-LIMA, 2006, p. 78)

Dessa maneira, advogo nesta pesquisa que as competências de aprender sejam estimuladas para que sejam aprendidas por parte do educando, pois como já foi citado anteriormente, o professor pode estar preparado para ensinar, mas se o seu alunado não estiver preparado para aprender este processo de ensino-aprendizagem terá grandes chances de acontecer de maneira caótica, assimétrica e com vistas ao insucesso na aprendizagem.

A teoria das IMs, embora não seja o único caminho possível, se mostra bastante interessante para o estímulo das competências como demonstram os resultados de pesquisa de Abreu-e-Lima

Por comunicação pessoal, obtive feedback de alunos dessa turma [de professores em formação pesquisados] que aplicaram atividades baseadas nas IM [...] em seus contextos profissionais e não só obtiveram uma **resposta altamente motivadora** dos seus alunos como também sentiram a **necessidade de explicitar os conceitos** da teoria, percebendo uma **modificação no comportamento deles** a partir de então.(2006, p. 242) (grifo meu)

Portanto, este professor ao realizar tarefas em sala baseados nas IMs conseguiu elevar o interesse do aprendente para o aprendizado da LE, levando o educando ao caminho para o desenvolvimento da sua competência acadêmica, pois o aprendente, por meio da motivação, começou a interessar-se por sua própria aprendizagem, chegando ao ponto do próprio professor perceber o interesse destes aprendentes em conhecer os conceitos das IMs, ou seja,

o interesse pelo desenvolvimento da sua competência teórica ou informada, orientando estes aprendentes a uma aprendizagem modificada, provavelmente melhorada, ou seja, o desenvolvimento da competência aplicada.

É importante lembrar que assim como as competências de aprender (e de ensinar também) as IMs são interdependentes, também. Contudo, cada competência de aprender terá a influência mais significativa de uma inteligência, pois cada competência tem uma característica específica, assim como as IMs. Entretanto, isto não significa que se estimularmos apenas uma inteligência específica será alcançado o desenvolvimento de uma competência de aprender relacionada com esta inteligência estimulada. Ou seja, assim como as competências de aprender não atuam sozinhas as IMs também não agem de maneira isolada, em outras palavras, tanto as competências de aprender quanto as IMs são articuladas entre si. O que acontece nas IMs, assim como nas competências, é a ação de várias inteligências ao mesmo tempo. É possível, por exemplo, alcançar o desenvolvimento de certa inteligência por meio de outra, darei um exemplo realizado no próprio curso EUKURTO APRENDER (que será detalhado mais a frente).

Para estimular a inteligência intrapessoal em uma das atividades voltadas para o desenvolvimento da competência acadêmica, eu escolhi mobilizar a Inteligência Lingüística e Espacial pedindo aos participantes do curso que demonstrassem como se viam como alunos de língua inglesa, que se representassem em um desenho sobre qualquer coisa, ou seja, para descobrir como eles se viam como alunos de língua inglesa, desvelando o conhecimento que eles tinham de si mesmos, que faz parte da inteligência intrapessoal. Dessa forma, preferi utilizar a inteligência lingüística, que é muito estimulada em nosso contexto cultural, fazendo o uso da linguagem dos desenhos, mas ao mesmo tempo isto também mobilizava a inteligência espacial deles, pois eles tinham que se situar em uma situação imaginária, de recriar aspectos da sua experiência visual no mundo da mente.

O “carro-chefe” desta atividade ainda continuava a inteligência intrapessoal, mas era necessária a mobilização de outras inteligências, que possivelmente eram mais desenvolvidas nos aprendentes, para que fosse possível estimular esta inteligência principal da atividade, pois percebi, durante os momentos de testes sobre as atividades, que ir diretamente à inteligência intrapessoal, na maioria das vezes, não conseguia alcançar o objetivo esperado porque, provavelmente, esta inteligência era menos estimulada nos aprendentes.

O cerne da competência acadêmica é a identidade do aprendente. É a compreensão deste que deve estar preparado para aprender. Saber, de fato, qual é o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Ter a consciência de que não é mais um aluno passivo esperando pelo ensino, mas um aluno ativo, colaborador e parceiro do professor e dos seus pares.

Assim, para o desenvolvimento da competência acadêmica o estímulo da inteligência intrapessoal segue como o “carro-chefe”, pois esta é

capacidade para construir uma percepção muito apurada de si mesmo e sentir-se bem consigo. Uma pessoa com esta inteligência bem desenvolvida controla suas emoções, administra seus sentimentos, seus projetos, ou seja, a inteligência intrapessoal permite ao indivíduo trabalhar consigo mesmo, sabendo como reage às situações. As pessoas que possuem essa inteligência desenvolvida sabem o que são capazes de fazer e tendem a conhecer os seus limites, como também quem (ou o quê) procurar, caso necessitem de ajuda. (ABREU-E-LIMA, 2006, p. 121)

Contudo, a inteligência interpessoal se mostra tão importante quanto à inteligência intrapessoal para esta competência de aprender, pois o aprendente também precisa saber a importância social de seu papel como aluno para com o ambiente de aprendizagem, saber relacionar-se, trabalhar em grupo, trabalhar cooperativamente, contribuir para o aprendizado do outro, saber que a negociação de significados no contexto de aprendizagem depende do relacionar-se bem. Vygotsky, em sua teoria sociocultural, já afirmou que o homem é um ser social e aprende por meio da interação com as pessoas. Uma das habilidades específicas da inteligência interpessoal é “compreensão para lidar com os outros, **reconhecendo os papéis sociais e a importância do meio social** nas ações do indivíduo” (ABREU-E-LIMA, 2006, p. 121. Grifo meu), ou seja, para a competência acadêmica estas duas inteligências são essenciais, lembrando sempre que haverá outras inteligências agindo como “pano de fundo” para que estas inteligências sejam estimuladas e que, ao estimulá-las com o propósito de desenvolvimento das competências de aprender, estas (Intra- e Interpessoal) levarão ao fortalecimento da competência acadêmica.

Como já foi discutido aqui, o processo de aprender é muito mais complexo que somente o desenvolvimento das competências, dentro deste processo, entre outros fatores, também há os de motivação e afetividade que são bastante decisivos no momento da aprendizagem.

1.6 Afetividade

Afeto, de acordo com Brown (2000, p. 143), refere-se às emoções ou sentimentos. O desenvolvimento da afetividade envolve uma variedade de fatores da personalidade e dos sentimentos sobre si mesmo e sobre os outros que venha a manter contato.

No ensino-aprendizagem de línguas, a afetividade há muitos anos vem sendo pesquisada e os resultados têm demonstrado o seu grande poder no sucesso (e no fracasso também) na aquisição de uma LE. Krashen (1982) na sua hipótese do insumo declara que este deve ser útil para a aquisição de uma língua, ou seja, a comunicação é bem sucedida quando o insumo é compreendido em uma quantidade suficiente, que o autor chama de “*i+1*”. Contudo, Krashen alerta que os objetivos pedagógicos não só incluem o suprimento de insumo compreensível, mas também a criação de situações de baixa ansiedade, alto nível de motivação para a aquisição da LE, de forma a proporcionar o espaço para o aprendente desenvolver a auto-confiança sobre si neste momento de aquisição, ou seja, são as variáveis afetivas que influenciarão no momento da aquisição da nova língua pelo aprendente. Estas variáveis – ansiedade, auto-confiança e motivação - Krashen (1982) as chamou de Filtro Afetivo.

1.6.1 O Filtro Afetivo

O conceito de filtro afetivo foi proposto, na verdade, por Dulay e Burt (1977 *apud* Krashen, 1982), mas é Steven Krashen que sugere a hipótese do Filtro Afetivo. “A hipótese do Filtro Afetivo estabelece como os fatores afetivos se relacionam com o processo de aquisição de segunda língua²⁰” (Krashen, 1982, p. 18).

Nesta hipótese Krashen (1982) afirma que o filtro afetivo se localiza entre o insumo oferecido e o dispositivo de aquisição de língua, que leva à competência²¹ adquirida, ou seja, o filtro afetivo seria como uma porta que poderá estar aberta ou fechada para que o insumo possa passar e chegar até a parte do cérebro responsável pela aquisição da língua (que o autor chama de Dispositivo de Aquisição de Língua). O autor chama esta “abertura da porta” de

²⁰ Nesta pesquisa se entenderá o termo “segunda língua” como referência também a língua estrangeira.

²¹ Apesar de Krashen não utilizar o sistema de competências de aprender em sua hipótese, percebi que o autor ao se referir a este termo “competência” se refere à competência lingüístico-comunicativa do aprendente.

filtro afetivo baixo, cujo aprendente que o possui demonstra atitudes mais favoráveis à aquisição da língua, ou filtro afetivo alto, cujo aprendente que o possui mantém atitudes que não são ótimas (nas palavras de Krashen, 1982, p. 19) para aquisição. Dessa forma, a hipótese do filtro afetivo explica por que é possível para um aprendente obter grande proporção de insumo compreensível e ainda assim não obter o sucesso na aprendizagem.

Krashen (1982, p. 18 e 19) demonstra que as variáveis que compõem o filtro afetivo são três, explicadas a seguir:

1. **Motivação:** aprendentes com alta motivação geralmente se saem melhor na aquisição de uma língua.
2. **Auto-confiança:** aprendentes com auto-confiança e **boa auto-imagem** tentem a obter melhores resultados na aquisição de uma língua (grifo nosso).
3. **Ansiedade:** baixa ansiedade parece favorecer a aquisição de uma língua, seja ela ao nível pessoal ou coletivo da classe.

Em sala de aula, o professor de LE pode ajudar a equilibrar estas variáveis oferecendo um ambiente de aprendizagem mais confortável e menos ameaçador para o aprendente, oferecer tarefas significativas e motivadoras ao aprendizado, e quando o aprendente sentir que realmente compreendeu e adquiriu o conhecimento elevará a sua auto-confiança. Entretanto, todas estas variáveis afetivas apresentadas são de total controle do aprendente, ou seja, por mais que o professor proporcione um ambiente favorável para balancear o filtro afetivo do aprendente, é este último que controlará o nível do seu filtro afetivo.

Dessa forma, advogo que os alunos tenham conhecimento crítico reflexivo sobre estas variáveis, pois como são estas variáveis que permitem ou não a aquisição do conhecimento se o aprendente possui o controle sobre elas, faz-se necessário que o educando também tenha um poder consciente sobre estas variáveis.

Se o aprendente conhecer sobre o poder que o filtro afetivo tem sobre sua própria aprendizagem ele estará desenvolvendo, além da competência teórica ou informada, a competência acadêmica, pois se o aprendente desvelar para si seus medos, ansiedades e motivações ele conhecerá a si mesmo como aluno, ou seja, ele começará a ter controle em como aprender, que o levará a ter sua imagem e identidade como um novo aprendente de línguas, um aprendente alinhado com a contemporaneidade do ensino-aprendizagem.

1.7 Motivação

De acordo com De Paula (2008, p. 46), “a motivação parece ser um sentimento propulsor que nos impele a desenvolver atividades e a superar barreiras, tendo um papel muito importante nos resultados almejados por professores e alunos”. Brown (2000, p. 160) ainda nos mostra que o construto “motivação” é o termo frequentemente utilizado para explicar o sucesso ou o insucesso na aprendizagem, ou seja, no ensino-aprendizagem de línguas é fácil declarar que o sucesso do aprendente dependerá da motivação apropriada. O autor ainda ressalta que tal declaração não é errônea, pois os estudos sobre o assunto têm demonstrado que a motivação é a chave da aprendizagem. Entretanto, o autor expõe que é preciso realmente conhecer o que está subjacente ao que venha a ser motivação.

Assim, Brown (2000, p. 162. Tradução minha) mostra como o construto “motivação” se modificou ao longo dos tempos, de acordo com três bases filosóficas educacionais: behaviorista (comportamentalista), cognitiva e construtivista.

Behaviorista	Cognitiva	Construtivista
- antecipação de recompensa; - desejo de receber reforço positivo - controle externo e de força individual	- direcionada pelas necessidades humanas; - grau de esforço expansivo; - controle interno e de força individual.	- contexto social; - comunitário; - status social; - seguridade de grupo; - controle interno e de força interacional.

Quadro 6: Motivação e as bases filosóficas educacionais
Fonte: Brown, 2000 (com adaptações)

Exceto a behaviorista (comportamentalista) que advogava que a motivação provém de controle externo, as duas outras filosofias declaram que o controle da motivação é interno. Entretanto, há de se compreender que existem dois tipos de motivação: a intrínseca e extrínseca.

A motivação intrínseca se refere aqueles aprendentes que se engajam em alguma atividade por sua própria satisfação e desejo e não devido ao recebimento de alguma recompensa extrínseca. Ehrman (1995, p. 138) corrobora dizendo que o “[...] aprendizado de línguas é algo que eles [os aprendentes] fazem por suas próprias razões e por satisfações

internas²²”. Estes comportamentos intrinsecamente motivados acabam por trazer recompensas intrínsecas como alguns sentimentos de afetividade como realização, auto-confiança em sua própria aprendizagem.

Já a motivação extrínseca, como nos mostra Ehrman (1995, p. 138), está orientada pela recompensa que vem de forma externa como dinheiro, prêmios, notas e/ou *feedback* positivo sobre a atividade realizada. Muitas vezes esta motivação extrínseca acontece ao evitar que algum tipo de punição possa ocorrer caso não realize determinada atividade como sucesso.

c) nos alerta que as “motivações extrínsecas e intrínsecas não são mutuamente exclusivas”, ou seja, um aprendente pode iniciar uma aula de língua inglesa apenas por obrigação, porque seus pais o obrigaram a fazer, por exemplo, mas ele pode encontrar lá uma considerável satisfação pessoal ao entrar em contato com a língua-alvo, ao conhecer pessoas falantes da língua, ao vivenciar situações significativas para sua vida por intermédio desta aprendizagem da LE. Assim, apesar de a motivação extrínseca parecer ter um caráter negativo, ela é importante, na maioria das vezes, para impulsionar o aprendente no engajamento inicial de algumas atividades, para que depois de vivenciar uma experiência positiva na realização da atividade, que lhes proporcionou satisfação e auto-estima, possa, então, despertar a sua motivação intrínseca sobre a aprendizagem.

É importante salientar que o contexto educacional brasileiro ainda está muito arraigado nas motivações extrínsecas behavioristas, ou seja, o foco das instituições de ensino, em sua maioria, está no produto, nas provas, nas notas, no “passar de ano”. Dessa maneira é muito complicado em nosso contexto desejarmos que a motivação intrínseca seja estimulada sem a presença da motivação extrínseca da recompensa, que os alunos já estão condicionados. O que é possível fazer é utilizar a motivação extrínseca como um artifício para o bem, para o estímulo da motivação intrínseca, que considerada a mais importante entre as duas citadas, pois esta motivação é mais desprendida das forças externas, o que levaria com mais facilidade o aprendente ao reconhecimento da sua autonomia da aprendizagem, tão esperada e desejada pelas abordagens contemporâneas de ensinar.

Outra maneira de estimulação da motivação intrínseca é o desenvolvimento da competência acadêmica do aprendente, pois se o educando souber qual é o seu verdadeiro

²² Todas as traduções contidas nesta dissertação foram feitas por mim, a autora.

papel na sala de aula contemporânea, sua identidade no contexto de ensino-aprendizagem, saberá, portanto, sobre sua responsabilidade com relação à aprendizagem. Dessa maneira, saberá que deverá buscar caminhos que o leve ao sucesso neste processo, compreendendo seus objetivos e necessidades na aprendizagem de uma língua estrangeira, descobrindo quais são suas maneiras de aprender. Assim, a competência acadêmica potencializará a motivação intrínseca desse aprendente para descobrir como o processo de ensino-aprendizagem pode ser prazeroso ao descobrir como melhor aprender, pois agora ele, o aprendente, já se reconhece em seu papel e sabe exatamente como buscar o seu maior desejo: o sucesso na aprendizagem.

A discussão explorada aqui tem o propósito de orientar o aprendente para a Autonomia da Aprendizagem, ajudar na construção do aprendente proativo, interessado na sua aprendizagem e que sabe, de fato, sobre a importância do seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

1.8 Autonomia da Aprendizagem

No caso desta pesquisa, o foco foi no aprendente com o objetivo de desenvolver neste a sua responsabilidade sobre sua aprendizagem e sua identidade como um novo aluno de línguas. Portanto a teoria da Autonomia da Aprendizagem, que se refere à descentralização do processo, é de caráter essencial para a discussão aqui explorada. Contudo o termo “autonomia da aprendizagem” remete a vários construtos tanto construídos pelas crenças quanto pelas pesquisas científicas da área. Dessa maneira passarei a expor o que é “autonomia da aprendizagem” para melhor elucidação sobre o assunto.

1.8.1 O construto Autonomia da Aprendizagem

A busca de autonomia não é um fenômeno recente. Segundo Macaro (1997, p. 167), já no estudo dos clássicos eram empregados princípios de autonomia para facilitar a memorização de longos trechos de poemas. A autonomia tem, ainda segundo o autor, suas origens ligadas a várias culturas e, como consequência, tem sido nomeada e interpretada de diferentes formas.

Moura Filho (2005, p. 61-62) adaptou de Gremmo (1995, p. 152 *apud* MOURA FILHO) uma série de fatores tidos como responsáveis pelo aumento de interesse no vínculo entre autonomia e objetivo educacional:

- 1) os movimentos pelos direitos das minorias;
- 2) uma reação contra o behaviorismo na medicina, política, música, poesia, psicologia, educação, filosofia e lingüística;
- 3) a emergência da “autonomia” como um ideal educacional, com uma influência direta na educação de adultos na Europa;
- 4) progressos tecnológicos, que contribuem para a difusão da autonomia;
- 5) a crescente internacionalização desde a segunda guerra mundial;
- 6) a existência de diferentes necessidades do(a)s aprendizes adulto(a)s, que demandam programas educacionais flexíveis;
- 7) a comercialização de muitas alternativas de material didático associada ao movimento de intensificação dos direitos do(a) consumidor(a), levando o(a)s aprendizes à condição de consumidore(a)s, que fazem escolhas seletivas no mercado;
- 8) o aumento das populações escolar e universitária, encorajando o desenvolvimento de novas estruturas educacionais para lidar com grandes números de aprendizes.

1.8.2 Autonomia na Aprendizagem de Línguas

Segundo Benson (2001, p. 7), a história da Autonomia na Aprendizagem de línguas já tem mais de três décadas. E esta autonomia na aprendizagem de línguas é essencialmente interessada com organização institucionalizada da aprendizagem, ou seja, a autonomia na aprendizagem de línguas está mais focada nos interesses de seus aprendentes do que nos interesses daqueles que exigem as habilidades destes.

De acordo com Gremmo e Riley (1995 *apud* BENSON, 2001, p. 7), o interesse pelo conceito de autonomia da aprendizagem com seu campo na educação de línguas emergiu na Europa durante a década de 1960. Em 1971, como nos mostra Benson (2001, p. 8), o Conselho da Europa tinha idealizado um Projeto Língua Moderna da Europa (Europe's Modern Language Project) e um dos frutos deste projeto foi o Centro de Pesquisas e de Aplicações em Línguas Estrangeiras situado na Universidade de Nancy, na França. Este

centro de estudos, chamado de CRAPEL (*Centre de Recherches et d'Applications en Langues*), teve como fundador Yves Châlon, que é considerado por muitos, de acordo com Benson (2001, p. 8), o pai da Autonomia na Aprendizagem de línguas. Este centro tornou-se rapidamente um espaço de referência na pesquisa e prática desta teoria. Um ano depois da criação do CRAPEL Châlon morreu e teve como seu sucessor Henri Holec, que também é uma figura de grande expressão dentro do cenário atual sobre Autonomia da Aprendizagem de línguas, pois foi ele que produziu, em 1981, um relatório para o Conselho Europeu, que é um documento fundador da associação entre autonomia e aprendizagem de línguas.

Segundo Benson & Voller (1997, p. 1-2), a expressão “autonomia de aprendizagem” tem sido utilizada, no mínimo, nas seguintes acepções:

- 1) situações nas quais o(a) aprendiz estuda totalmente por conta dele(a);
- 2) conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas na aprendizagem auto-dirigida;
- 3) capacidade inata que é suprimida pela educação institucionalizada;
- 4) exercício da responsabilidade pelo(a)s aprendizes por sua própria aprendizagem;
- 5) direito do(a)s aprendizes de determinarem a direção de sua própria aprendizagem.

O conceito de Autonomia na Aprendizagem de Línguas que foi adotado nesta pesquisa tem relação com o exercício da responsabilidade pelos aprendentes por sua própria aprendizagem, além de não estar vinculado com a idéia de aprendizagem isolada, na qual o indivíduo estuda sozinho, totalmente por conta própria, pois comungo com a afirmação de Little (1990, p. 7) que o "isolamento total é característica principal e determinante do autismo e não da autonomia". Sendo assim, listei alguns conceitos elaborados por vários autores, com os quais a pesquisa aqui relatada se alinha.

Partirei do conceito de Holec que autonomia é a habilidade de uma pessoa para assumir a sua própria aprendizagem (1981, p.3 *apud* BENSON, 2001, p. 48). O autor ainda completa que essa conscientização de assumir a própria aprendizagem está relacionada com as decisões, desde a determinação dos objetivos de aprendizagem até a avaliação por si mesmo sobre o conhecimento adquirido. Portanto, o aprendente autônomo é por ele mesmo capaz de tomadas de decisão referente a sua aprendizagem com a qual ele deseja ou está envolvido.

Autonomia na aprendizagem para Dickinson (1994, p. 4) é, essencialmente, uma questão de atitude diante da aprendizagem. Little (1991, p. 4) complementa que a autonomia é a capacidade para distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e independência de ações. Nesse sentido, a autonomia na aprendizagem de língua não é um estado estável, um fim para se chegar, mas movimentos de tomadas de decisão e atitudes que são altamente dinâmicos por estarem ligados à reflexão crítica sobre suas ações.

Já para Benson (1996, p. 3), a autonomia é, invariavelmente, a problematização de papéis sociais e relações de poder. O processo de autonomia na aprendizagem é, necessariamente, a transformação do aprendente em um ser social. Em outras palavras, a autonomia transforma não apenas os indivíduos, ela transforma, também, as situações e estruturas sociais das quais eles são participantes. Percebo que este conceito estará diretamente ligado ao desenvolvimento da competência acadêmica do aprendente, pois ao se reconhecer como um novo aprendente de línguas, ao desvelar sua identidade dentro do contexto contemporâneo de ensino-aprendizagem de línguas, o aprendente se situará dentro deste contexto de relação de poder que passou a ser simétrica, elevando este aprendente a condição de agente proativo desse processo. Assim, as situações e as estruturas sociais desse novo contexto de aprendizagem de línguas serão modificadas e realinhadas com a atualidade do paradigma vigente, que percebe seus agentes diretos (o professor e o aprendente) como parceiros e protagonistas.

Com o propósito de esclarecer mais sobre o construto Autonomia na Aprendizagem de línguas, Little (1991, p. 3) afirma que esta:

- não é auto-instrução ou aprendizagem sem professor;
- não envolve o banimento das intervenções ou iniciativas do professor no processo de aprendizagem;
- não é algo que os professores fazem para os alunos;
- não é um comportamento único facilmente identificado;
- não é um estado estável que, alcançado pelos aprendentes, dura para sempre.

Dickinson (1994, p. 3-4) contribui, também, com algumas contra-definições de autonomia de aprendizagem:

- autonomia não é licença para comportamentos irrestritos. Ela só faz sentido se operar inserida em uma estrutura organizada. Por exemplo: os aprendentes adultos são livres

para frequentar ou não a escola, mas se eles a frequentarem, devem aceitar as convenções do ambiente e os papéis e direitos de todos os atores sociais envolvidos no contexto;

- autonomia não é basicamente uma questão de espaço físico de aprendizagem. Por exemplo: frequentemente a autonomia é vista como uma questão limitada à colocação do aprendiz em isolamento ou em um centro de auto-acesso, pressupondo que o espaço físico é determinante na definição de autonomia;
- autonomia não é uma ameaça ao emprego dos professores. Aos professores cabem novas funções, dentre elas estimular os aprendizes e exercer o papel de consultor, apoiando a aprendizagem dos alunos.

Para concluir sobre os conceitos de Autonomia na Aprendizagem de línguas retomo o conceito de Paiva (2005) ao declarar que a autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela 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. Dessa maneira é possível perceber que este sistema complexo ao qual Paiva se refere, não permite que se desenhe um “aprendiz de línguas perfeito”, um modelo a se seguir, pois “a diversidade de atitudes dos aprendizes diante das situações de ensino-aprendizagem, indic[a] que não há um estereótipo desse aprendiz e sim múltiplas combinações de características que favorecem o sucesso da aprendizagem” (MOURA FILHO, 2005, p. 6).

Para constituir-se a Autonomia na Aprendizagem de línguas recebeu contribuições das pesquisas sobre “o bom aprendiz de línguas”, com o objetivo não de criar um modelo infalível de aprendizagem, mas de descobrir características importantes que pudessem contribuir para outros aprendentes durante este processo.

1.8.3 O Bom Aprendiz de Línguas

Com o crescimento das pesquisas sobre aquisição de línguas nos anos 70, professores e pesquisadores, de acordo com Brown (2000), perceberam que nenhuma pesquisa ou método, isoladamente, garantiria sucesso absoluto no ensino de LE. Ao se observar que muitos alunos

aprendiam línguas, independentemente do método ou técnica empregada, percebeu-se a importância das variações individuais no aprendizado de línguas.

De acordo com van Lier (2000), até o advento da abordagem comunicativa, era mínima a preocupação com o aprendente no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Até então, entendia-se que, para ser bem sucedido, ele deveria estudar muito. Se fracassasse, é porque não havia estudado o suficiente, não era inteligente o bastante e, assim, por diante.

A percepção de que algumas pessoas tinham habilidades que as conduziam ao aprendizado de línguas, enquanto outras não as tinham, levou pesquisadores como Rubin (1975), Stern (1975) e Naiman et al. (1978) a descreverem o “bom aprendiz de línguas” e a realçarem características pessoais, tais como estilos e estratégias de aprendizagem, associadas ao sucesso na aprendizagem (MOURA FILHO, 2005, p. 7).

Rubin (1975 *apud* MOURA FILHO, 2005, p. 7) sugere que o estudo das estratégias de aprender empregadas pelos bons aprendizes de línguas possibilita a extensão destas. Ainda em seus estudos, a autora listou três variáveis comumente associadas aos bons aprendizes: atitude, motivação e oportunidade. Sendo que a atitude tem a característica de ser menos manipulada, mas que pode ser potencializada com "treinamento" (curso de formação) e está ligada à motivação. Já esta última a autora declara ser essencial no aprendente autônomo. A oportunidade, segundo Rubin, é caracterizada por todas as atividades, tanto dentro quanto fora da sala de aula, que expõem o aprendente a situações em que pode praticar a língua-alvo.

Na investigação das características inerentes ao “bom aprendiz de línguas”, Stern (1975, p. 311-316) encontrou os seguintes dados, que ele faz questão de mencionar serem caracterizações altamente especulativas, ou seja, não definitivas. Segundo o autor, o bom aprendiz:

- desenvolve seu estilo próprio de aprender;
- inicia o processo de aprendizagem e adota uma postura de responsabilidade pela aprendizagem;
- não tem medo da nova língua e, diante dela, tem uma atitude de descontração;
- tem conhecimento linguístico suficiente para encarar as dificuldades e complexidades relativas à língua que está aprendendo;
- elabora e testa hipóteses sobre a língua que está aprendendo a fim de potencializar sua aprendizagem;

- fica constantemente procurando significados para que possa entender os atos de comunicação na totalidade deles;
- tem disposição para praticar o que está aprendendo e assim internalizar a nova língua;
- busca utilizar a língua que está aprendendo em situações reais de comunicação;
- automonitora-se e tem uma sensibilidade crítica no uso da língua;
- desenvolve mais e mais a língua que está aprendendo e aprende a pensar nessa língua.

Então na década de 1980, Rubin & Thompson voltam a trilhar o caminho sobre o “bom aprendiz de línguas”, contudo o enfoque desta vez não era mais o de desenhar as características do bom aprendiz de línguas, mas de levar o conhecimento teórico até os aprendentes de como obter mais sucesso na aprendizagem de línguas. Este trabalho se consolidou no livro "*How to be a more successful language learner*"²³, que buscava envolver o leitor com uma linguagem leve e dinâmica nas teorias mais recentes de ensino-aprendizagem de línguas, embora as autoras optassem por não mencioná-la explicitamente, evitando, assim, a presença de terminologia e explicações acadêmicas exaustivas.

Entretanto, comungo da declaração de Moura Filho (2005, p. 12) ao dizer que o texto é muito bom nos aspectos psicológicos e lingüísticos (que são, sem dúvida, muito importantes!), mas limitados nos aspectos práticos tais como o aprendente pode reconhecer seu estilo de aprendizagem e desenvolver suas estratégias de compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita.

Brown (2000) afirma que não há “uma” melhor maneira de ser um “bom aprendiz de línguas”. Ao invés disso, cada “bom aprendiz” detém um conjunto de características. Brown prossegue afirmando que os estudos sobre o “bom aprendiz de línguas” são, obviamente, de interesse dos professores, já que, a partir deles, pode-se preparar os aprendizes para a autonomia. Completo esta última declaração de Brown, pois percebo que se os aprendentes também souberem como os “bons aprendizes de línguas” aprendem, estes aprendentes observadores, podem, por meio do conhecimento de seus estilos de aprendizagem, ampliar suas maneiras de aprender, elevando-as em status de estratégias para sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, os estudos relativos ao "bom aprendiz de línguas", aos estilos de aprendizagem e às estratégias de aprendizagem são as três bases de conhecimento que

²³ Teve sua tradução pela editora Heile&Heile em 2001 com o título: Como ser um ótimo aluno de idiomas”.

convergir para a Autonomia da Aprendizagem e que foram e são fundamentais à sistematização desta.

1.8.4 Estilos de Aprendizagem

Estilos, de acordo com Brown (2000, p. 113), “são aquelas características gerais de funcionamento intelectual (e de tipo de personalidade, também) que pertencem a você, como indivíduo e diferencia você das outras pessoas”.

Moura Filho (2005, p. 17-18) mostra a perspectiva histórica de Jones (1997, p. 73) sobre a evolução do conhecimento a respeito dos estilos de aprendizagem:

[A]s pesquisas sobre o assunto realizadas nos anos 50 e 60 eram motivadas pelo interesse em revelar as razões das diferenças individuais de aprendizagem. No início, essas pesquisas davam, portanto, mais ênfase ao processo cognitivo. Nos anos 70, as teorias mais salientes sobre estilos de aprendizagem enfatizavam [...] “como” o(a)s aprendizes processavam as informações e não “o que” ou “quanto” assimilavam. A partir da década de 80, o conceito de estilo de aprendizagem deixa de estar limitado estritamente à cognição e assume um caráter mais holístico.

Estilo de aprendizagem, portanto, “é uma predisposição geral, voluntária ou não, em direção ao processamento da informação de uma maneira específica” (SKEHAN, 1991: 288 *apud* BROWN, 2000, p. 114), ou seja, que os estilos de aprendizagem das pessoas são determinados pela forma como elas internalizam todo o seu contexto e uma vez que o processo de internalização não é estritamente cognitivo, podemos considerar que os domínios cognitivo, físico e afetivo fundem-se nos mencionados estilos

Brown (2000, p. 114) declara que os estilos de aprendizagem são os mediadores entre a emoção e a cognição. O autor ainda segue afirmando que se tentássemos enumerar todos os estilos de aprendizagem que os educadores e psicólogos tem identificado em suas pesquisas seria uma longa lista com dezenas de diferentes estilos de aprendizagem, que incluiriam fatores comunicativos, culturais, afetivos, cognitivos e intelectuais. Contudo, o autor ressalta que esta teoria sobre os estilos de aprendizagem tem se mostrado bastante significativa para o sucesso na aquisição de línguas.

Conscientizar os aprendentes dos seus próprios estilos de aprendizagem levá-los-ia para ter mais controle sobre seus próprios processos de aprendizagem. Além da conscientização dos seus próprios estilos de aprendizagem, de acordo com Tyache (1998:83

apud MOURA FILHO, 2005, p. 18), “os aprendentes precisam conhecer quais estilos de aprendizagem são mais adequados a determinadas situações e mais compatíveis com propósitos específicos de aprendizagem”.

Ehrman (1996, p. 58) ressalta, ainda, que os estilos de aprendizagem não são mutuamente exclusivos e que muitas pessoas aprendem, confortavelmente, utilizando-se de mais de um estilo de aprendizagem; apenas uma minoria favorece fortemente um único estilo a ponto de não conseguir aprender com o suporte de outros.

Brown (2000, p. 113) é um dos autores que propõe alguns tipos de estilos de aprendizagem como “tolerância a ambigüidades”, pois na aprendizagem de um LE é comum encontrar proposições que vão de encontro às suas crenças e/ou estruturas do conhecimento. Há também o estilo reflexivo, que a solução de um problema ou a tomada de decisão se faz de maneira mais devagar, porém mais calculada, pensada em seus prós e contras. O autor também explicita o estilo da “independência do campo²⁴”, ou seja, o foco desse aprendente é concentrado nas informações relevantes e necessárias, não se distraindo com detalhes irrelevantes, por exemplo, o aprendente consegue com facilidade encontrar um personagem específico em meio a um emaranhado de desenhos, como naquele livro “Onde está o Wally²⁵?”, em que o leitor encontra ilustrações que geralmente ocupam a página inteira, nas quais em algum lugar está desenhado Wally, personagem central da série.

Entretanto, nesta pesquisa adotei o grupo de estilo de aprendizagem mais popularmente conhecido de Dunn, Reinert (*apud* MOURA FILHO, 2005, p. 24-25), pois segundo Ehrman (1996, p. 56), "a maioria do(a)s aprendizes, em especial o(a)s adulto(a)s, tem consciência desse grupo de estilos de aprendizagem. É freqüente o(a)s aprendizes dizerem ‘eu sou um(a) aprendiz visual’ ou ‘eu preciso ouvir para aprender’[...]”. Tal grupo de modalidades é composto por quatro canais:

- Visual – os aprendentes detentores de um estilo visual rejeitam gravações, querem seus livros abertos, gostam de fazer anotações em sala de aula, têm um senso aguçado das cores e apreciam todas as apresentações em sala de aula que se utilizam de recursos visuais;

²⁴ Tradução adaptada feita por mim do termo “field independent”

²⁵ “Onde Está o Wally?” é uma série de livros de caráter infanto-juvenil criada pelo britânico Martin Handford, baseada em ilustrações e pequenos textos. Fonte http://pt.wikipedia.org/wiki/Onde_est%C3%A1_o_Wally%3F.

- Auditivo – para terem sucesso na aprendizagem, os aprendentes com esta característica precisam escutar o que está escrito, ouvir gravações ou receber textos para serem lidos em voz alta, ter mais oportunidade de prática oral do que acesso a livros. São aprendizes que facilmente gravam o que escutam e são capazes de armazenar informações em suas memórias por períodos longos;
- Cinestésico – os aprendentes cinestésicos gostam de utilizar não apenas as mãos nas atividades em sala de aula, mas procuram tirar vantagem de todo tipo de movimento enquanto aprendem. Para o aprendente cinestésico, períodos de reflexão entre as tarefas são de fundamental importância. O aprendente cinestésico tem melhor desempenho escolar se nas aulas forem utilizados jogos, competições e atividades no quadro-de-giz;
- Tátil ou “mão na massa” – aprendentes táteis precisam ver, ouvir e fazer a fim de aprenderem, são dispersos, têm dificuldade de compreender símbolos abstratos e precisam de atividades do tipo “mão na massa” para aprenderem. Apreciam atividades que envolvam a construção de modelos ou experiências em laboratórios.

Com os estudos sobre estilos de aprendizagem surgiram diversos testes sobre estilos, mas não como um fim em si mesmo, e sim, reais oportunidades que podem levar os alunos a reflexões importantes como qual ou quais os estilos que mais lhe pertencem, assim como o fato que seu professor estará prestando atenção à diversidade de alunos e estilos que ‘convivem’ em sala de aula.

Comungo da afirmação de Moura Filho (2005, p. 26) que “é indispensável a qualificação do(a)s professore(a)s para, ao invés de impor seus estilos favoritos, adaptar suas aulas de modo a contemplar a diversidade de estilos de aprendizagem de seus/suas aluno(a)s”. Complemento ainda que seja também indispensável o conhecimento dessa teoria por parte dos aprendentes, pois uma vez conhecendo seus estilos de aprendizagem, estarão desenvolvendo sua competência acadêmica (mas não somente esta) ao se descobrirem como aprendentes controladores de sua aprendizagem, que ao saber qual é o seu estilo de aprender buscará por caminhos de aprendizagem que contemplem seus estilos, saberão escolher melhor as suas próprias estratégias de aprendizagem.

1.8.5 Estratégias de Aprendizagem

Estratégias, de acordo com Brown (2000, p. 113), “são métodos de abordagem sobre um problema ou uma tarefa, modos de operação para atingir um fim específico, desenhos planejados para controlar e manipular certa informação”. Oxford & Nam (1998 *apud* MOURA FILHO, 2005, p. 36) “afirmam que geralmente as escolhas das estratégias são relacionadas aos estilos de aprendizagem dos alunos”.

Cohen (1998, p. 4) afirma que o elemento da escolha consciente da estratégia pelo aprendente é o que distingue “estratégias” dos outros processos que não são estratégicos. Assim, as estratégias de aprendizagem, ainda conforme o autor, constituem os passos ou ações conscientemente selecionadas pelos aprendentes tanto para melhorar a aprendizagem da LE quanto para o uso desta, ou os dois.

Várias pesquisas buscaram identificar as estratégias empregadas pelos aprendizes bem sucedidos e torná-las acessíveis aos de menor sucesso. Contudo, Hismanoglu (2000 *apud* MOURA FILHO, 2005, p. 39), afirma que “a maioria das tentativas de classificação das estratégias são parecidas, sem muitas mudanças radicais”. Oxford (1990), uma das autoras mais consagradas sobre este tipo de estudo de estratégias de aprendizagem, ainda afirma “que a existência de tantas taxonomias é um problema, pois evidencia a falta de um sistema de descrição coerente e bem aceito”.

Como não faz parte do escopo desta pesquisa explorar detalhadamente as estratégias, seguirei um modelo sinótico sobre as pesquisas mais difundidas classificam as estratégias da seguinte maneira:

O’Malley et al. (1995, 1990) – divide em três categorias:

- Estratégias metacognitivas – Planejamento, monitoramento e avaliação;
- Estratégias cognitivas – Operação e manipulação de materiais;
- Estratégias sócio-afetivas – Interação e controle emocional.

Weden & Rubin (1987) – contribuem direta ou indiretamente:

Diretamente:

- Estratégias de aprendizagem cognitivas – exigem análise direta, transformação ou síntese do material didático;
- Estratégias de aprendizagem metacognitivas – supervisão, regulamentação e auto-direção.

Indiretamente:

- Estratégias comunicativas – interações conversacionais;
- Estratégias sociais – busca de oportunidade para praticar a nova língua.

Oxford (1990) – É uma das taxonomias mais utilizadas na investigação do uso das estratégias de aprendizagem. A autora as divide em duas grandes categorias: diretas ou indiretas:

Diretas:

- Estratégias de memória – ajuda a guardar e recuperar novas informações;
- Estratégias de cognição – possibilita manipular e/ou transformar a língua;
- Estratégia de compensação – empregadas quando há déficits gramaticais e de vocabulário.

Indiretas:

- Estratégias metacognitivas – controle do processo de aprendizagem: administração, planejamento e avaliação;
- Estratégias afetivas – controle das emoções, da motivação e das atitudes (bons aprendizes);
- Estratégias sociais – interação entre alunos: elaboração de perguntas, cooperação e empatia.

Stern (1992) – divide em cinco categorias:

- Administração e planejamento estratégicos;
- Estratégias cognitivas;

- Estratégias comunicativas/experienciais;
- Estratégias Interpessoais;
- Estratégias Afetivas.

Nunan (1999) – divide em cinco categorias também:

- Cognitivas;
- Intepessoais;
- Linguísticas;
- Afetivas;
- Criativas.

Com o desenvolvimento desses estudos surgiu também a criação de inventários de estratégias de aprendizagem. O objetivo desses inventários não era o de mensurar o quanto de estratégia cada aprendente possuía, mas o de identificar os pontos fracos e fortes dos aprendentes e orientá-los de forma a potencializarem seus conhecimentos e habilidades no processo de aprendizagem da LE.

O Lassi – Learnig and Study Strategies Inventory (WEINSTEIN, SCHULTE & PALMER, 1987) – apesar de não ter seu foco para o aprendizado de língua estrangeira, busca observar a consciência dos aprendentes com relação às estratégias de estudo e aprendizagem. Este ainda aparece com um caráter diagnóstico e prescritivo.

O Sill – Inventory for Language Learning (OXFORD, 1990) - é o inventário mais conhecido. Utiliza as seis subcategorias de estratégias abordadas pela autora e ainda há duas versões deste, uma para falantes de inglês que estão aprendendo outra língua e uma para falantes de outras línguas aprendendo inglês.

Ainda com base nos estudos de estratégias de aprendizagem também surgiu defensores por “treinamento de aprendizes”. Entretanto, o objetivo deste treinamento não está vinculado em condicionar comportamentos dos aprendentes para a utilização das estratégias, mas o cerne deste treinamento é promover maior autonomia dos aprendentes e ampliar a área de atuação dos professores.

Autores como Dickinson (1998), Cohen (1998) e McDonough (1995) advogam por treinamento de aprendizes. Cada um desses autores aponta subsídios que atestam e explicam

como este tipo de treinamento se faz importante para a aprendizagem das estratégias. Brown (2000) ainda declara que os professores precisam estar qualificados para se tornarem aptos a oferecer tal treinamento de estratégias, devem conhecer alguns princípios que para ser seguidos no treinamento, além, é claro, de reconhecer que os novos papéis dos atores que entram em cena no contexto de ensino-aprendizagem de línguas foram modificados, passando, agora, o aprendente a ser uma pessoa mais autônoma sobre sua aprendizagem, mas sem diminuir a necessidade dos profissionais do ensino.

Entretanto, é importante ressaltar a afirmação de Cohen (1998, p. 12):

[A]s estratégias são, muitas vezes, rotuladas como pertencentes ao ‘sucesso’ ou ‘insucesso’ dos aprendentes, quando, de fato, a eficácia da estratégia depende fortemente das características deste aprendente, da estrutura de língua oferecida, do dado contexto ou da interação de tudo isso.

Por isso, quando nosso grupo de pesquisa desenhou um curso de formação de alunos, o EUKURTO APRENDER²⁶, este não focou apenas nas estratégias, mas no desenvolvimento mais abrangente do aprendente, no desenvolvimento de suas competências de aprender, no caso desta pesquisa, no desenvolvimento da competência acadêmica. O nosso grupo de pesquisa de PRÓ-FORMAÇÃO, mas especificamente o grupo de pesquisa sobre as competências de aprender, compreendeu que não seria de grande valia um curso somente de conhecimento e prática das estratégias de aprendizagem, apesar de termos tido esta idéia inicial, mas se este mesmo aprendente não soubesse, de fato, que o seu papel na sala de aula de línguas (especialmente a de língua inglesa, como é o caso desta pesquisa) foi modificado, que ele agora deve ser o maior responsável por sua própria aprendizagem, que ele precisa descobrir quem ele é, quais as suas preferências, quais as suas maneiras de aprender melhor, compreender as novas teorias de aprender, enfim, era preciso não só instrumentá-lo de estratégias de aprendizagem, mas era necessário que o aprendente descobrisse a sua nova identidade neste contexto, levá-lo ao caminho da autonomia da aprendizagem de línguas.

Paiva (2005, p. 5) nos alerta sobre a importância da autonomia na aprendizagem de línguas, pois o percurso que o aprendente caminha para a aprendizagem “é um fenômeno complexo que acontece entre a ordem total e o caos, ou seja, a imprevisibilidade.” A autora advoga que a autonomia na aprendizagem de LE também é um sistema complexo, porém

²⁶ O curso será explicado mais detalhes no próximo capítulo.

adaptativo, pois este é “complexo pela dificuldade de descrição e adaptativo pela capacidade de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo ambiente”.

Dessa maneira, a autonomia da aprendizagem não só permite a tomada de decisão e atitudes por parte dos aprendentes, mas também permite também ao professor com mais liberdade e ousadia, uma vez que a imprevisibilidade da aprendizagem faz parte desse processo, é necessário que o aprendente, então, seja desprendido de estruturas sociais fixas, papéis sociais imutáveis.

Paiva (2005, p. 6) ainda nos relembra que foi por ignorarem o papel da autonomia da aprendizagem, por não perceber e incentivar o aprendente como agente de sua própria aprendizagem, que os vários métodos de ensino “geraram propostas e explicações lineares sobre [um] processo de aprendizagem” falido, pois não consideraram às diferenças entre os educandos, acreditando que todos aprendiam de maneira igual, sem perceber que o aprendente mesmo com um nível mínimo de autonomia na aprendizagem de línguas reagia às regras imutáveis destes métodos e a um conjunto de variáveis desse sistema complexo de aprendizagem, e agia como mediador desta.

Portanto, defendendo a idéia de desenvolvimento das competências de aprender dos educandos, pois sendo estas um sistema holístico sobre a aprendizagem, levaria o aprendente ao caminho da autonomia da aprendizagem. Mas especificamente no caso da competência acadêmica, que é o cerne desta pesquisa, a autonomia da aprendizagem tem uma relação íntima. O aprendente ao compreender e agir, de fato, de acordo esta nova identidade do aluno de línguas, como um aprendente proativo no processo de ensino-aprendizagem, como consequência o aprendente desenvolverá sua capacidade autonomia na aprendizagem de línguas.

1.9 Síntese do Capítulo

No desenvolvimento deste capítulo aponte as mudanças no processo de aprender com o advento da tecnologia e da democratização ao acesso à informação. Dessa maneira, aconteceram várias mudanças de paradigmas na educação, levando a modificação nos papéis do professor e do aprendente. Uma dessas mudanças aconteceu com o conceito sobre o que é ser inteligente na contemporaneidade - que se desgarrou da avaliação simplista do teste de QI, no qual a pessoa inteligente tinha que ter o QI alto – vislumbrando um ser de Inteligências Múltiplas.

Assim como a teoria das Inteligências Múltiplas, a teoria das Competências de Ensinar e Aprender também percebeu seus agentes com múltiplas potencialidades. Percebendo tal similaridade entre as duas teorias, tracei um esboço de análise entre a Competência Acadêmica, que é o foco desta pesquisa, e as Inteligências Múltiplas, após elucidar a correlação das Competências de Ensinar com as Competências de Aprender.

Durante a defesa para o desenvolvimento das Competências de Aprender, percebi que a boa desenvoltura destas levaria o aprendente ao caminho da Autonomia na Aprendizagem de línguas, na qual estão imbricados os construtos do que venha a ser “o bom aprendiz de línguas”, os estilos de aprendizagem e as estratégias de aprendizagem.

Assim, a competência acadêmica, que tem como cerne a identidade do aprendente, ou seja, o conhecimento que de que deve estar preparado para aprender, saber, de fato, qual é o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, deixando de ser o aluno passivo para o proativo neste processo, vai de encontro com os construtos sobre autonomia na aprendizagem de línguas, que é, necessariamente, a transformação do aprendente em um ser social e que transformará, também as situações e estruturas sociais das quais eles são participantes melhorando significativamente o contexto da sala de aula (e fora dela também!).

No capítulo a seguir, esclarecerei, metodologicamente, como foi desenvolvido o curso de formação de alunos, EUKURTO APRENDER, que tinha por objetivo iniciar o processo de desenvolvimento das competências de aprender e conseqüentemente, a autonomia na aprendizagem de línguas. Também neste próximo capítulo descrevo os princípios metodológicos que orientaram a pesquisa relatada nessa dissertação, na qual se utilizaram a pesquisa-ação, juntamente com os instrumentos de construção de dados como a observação participante, entrevistas semi-estruturas em grupo, auto-imagens (desenhos) e notas de campo.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

*Não se pode ensinar coisa alguma a alguém,
Pode-se apenas auxiliá-lo a descobrir por si mesmo.*
Galileu Galilei

2.1 Introdução

Esta pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, foi realizada para identificar a competência acadêmica dos aprendizes e desenvolvê-la dentro do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em um curso de formação de alunos chamado EUKURTO APRENDER criado pelo grupo de pesquisa sobre competências de aprendizes alocado no PROJETO PRÓ-FORMAÇÃO²⁷ coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (Universidade de Brasília – UnB) cujo foco é a delimitação do conjunto de conceitos e relações entre as competências de ensinar de professores de línguas e de aprender de alunos de idiomas.

Foi desenvolvida uma pesquisa-ação, com o propósito de uma interação dialógica com os participantes da pesquisa, buscando uma postura êmica no decorrer do trabalho, no intuito de diagnosticar, intervir e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, melhorando assim, sua competência acadêmica na tentativa de (re)construir sua identidade como o novo aprendiz de língua estrangeira (inglês). Pois de acordo com Pennycook (*apud* MOURA FILHO, 2005), “como lingüistas aplicados temos o dever de aproximar nossas teorias da prática social, política e ideológica dos participantes da pesquisa, tomando assim, os devidos cuidados para não (...) fazermos descaso de suas opiniões, crenças e ideologias em favor de uma cientificidade e confiabilidade da pesquisa.”

Utilizei instrumentos para a construção de dados, tais como: observação participante, entrevista semi-estruturada em grupo, análise de desenhos (auto-imagens), análise de listas elaboradas pelos participantes do curso sobre como melhor aprender línguas e notas de campo. Foram utilizadas também gravações em áudio e vídeo. Esses instrumentos foram

²⁷ http://www.pgla.org.br/pdf/projeto_almeida_filho.pdf

escolhidos para esta pesquisa depois de perceber que estes tinham mais potencial para alcançar os objetivos aqui propostos, os quais tratam da questão da identidade do educando, ou seja, eram necessários instrumentos que dessem voz aos participantes da pesquisa e, de acordo com a minha análise metodológica, os instrumentos citados alcançam esse foco.

Portanto, neste capítulo serão apresentados os princípios metodológicos da pesquisa-ação, a questão histórica desse tipo de pesquisa e sua utilização contemporânea como um novo elo entre o fazer teórico nas universidades e a necessidade prática da sociedade. Juntamente a esse construto, serão explicitados os instrumentos de construção de dados utilizados nesta pesquisa, além da apresentação do curso de formação de alunos EUKURTO APRENDER e dos participantes da pesquisa.

2.2 Abordagem Qualitativa de Pesquisa

Muito cedo, o ser humano observou que os saberes embasados na intuição, no senso comum ou na tradição apresentavam fragilidade (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 22) e a partir de então, buscou fundamentar seus conhecimentos por meio de métodos que pudessem dar mais confiabilidade aos seus saberes.

Nasceu, então, a forma científica do saber, mas é precisamente no século XIX que a ciência triunfa ao perceber que o método empregado para se estudar a natureza física eram tão confiáveis e práticos que não foi possível perceber o motivo de não aplicá-lo aos estudos sobre o homem e a sociedade. Esse saber científico foi nomeado de positivismo, no qual seus resultados são mensurados com precisão, portanto, quantitativo. “Isso permitiria que se chegassem as mesmas medidas reproduzindo-se a experiência nas mesmas condições, concluir a validade dos resultados e generalizá-los.” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 25-28)

Entretanto, esse modelo positivista mostrou-se insuficiente ao longo dos anos, principalmente nas ciências humanas (estudos sobre o homem e a sociedade), pois o ser humano não pode ser tratado nas pesquisas como um “objeto” como era feito nas pesquisas de natureza física. Afinal, o ser humano sofre e causa muitas influências no meio em que vive e isso o torna um ser em constante transformação. Não podendo ser tratado como um “objeto”, então, a pesquisa sobre ele não poderia ser generalizada, o que era um dos princípios da ciência positivista.

Desse modo, com o enfraquecimento da pesquisa quantitativa (positivista) sobre o ser humano surge uma “redefinição da ciência e de seu procedimento de constituição dos saberes.” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 31)

No final do século XIX e início do século XX nasce a pesquisa qualitativa como uma nova abordagem para o fazer científico e para os saberes sobre o homem e a sociedade.

“A pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 16), portanto sua definição não pode ser facilmente construída, pois é historicamente marcada, por ser a principal responsável pela quebra do paradigma positivista, tradicionalmente forte dentro do fazer científico.

Contudo, André (1995, p.15; 24) nos alerta

para o risco de se continuar empregando o termo ‘pesquisa qualitativa’ de forma genérica e extensiva, pois pode-se cair no extremo de chamar qualitativo qualquer tipo de estudo, desde que não envolva números, seja ele bem ou mal feito, que me parece muito negativo para o reconhecimento da abordagem qualitativa de pesquisa.[...] Associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas.[...] Ao reconhecer essas marcas de subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos. [...] Eu reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coletas de dados, ou até melhor, para designar o tipo de dado obtido.

Portanto, nesta pesquisa adotei o conceito de pesquisa qualitativa sob a ótica de Denzin & Lincoln (2006, p.17)

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativista, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A pesquisa qualitativa utiliza múltiplos métodos de pesquisa, ou seja, “como um conjunto de atividades interpretativistas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra. [...] Ela não pertence a uma única disciplina. Nem possui um conjunto de métodos ou práticas que seja inteiramente seu.” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 20)

É justamente esse ponto de variedade da pesquisa qualitativa que a torna tão questionada e tão atraente ao mesmo tempo, pois muitos ainda estão arraigados ao paradigma positivista de generalizações na busca por uma resposta verdadeiramente absoluta, pois “o verdadeiro, em ciências humanas, é ainda mais relativo porque, com frequência, não pode basear sua construção sobre uma medida objetiva dos fenômenos estudados. [...] Em ciências humanas, o pesquisador é mais que um observador objetivo: é um ator aí envolvido” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 35)

A pesquisa qualitativa dificulta essa visão genérica, pois ela aborda seu estudo de vários ângulos, que a torna um estudo de múltiplos usos e significados e extremamente criativa no seu fazer científico. Denzin & Lincoln (2006, p. 18) chamam a pesquisa qualitativa de “*bricolage*, confecção de colcha e montagem. O pesquisador, por sua vez, talvez seja visto como um *bricoleur*²⁸, um indivíduo que confecciona colchas, ou como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens.”

O fazer científico qualitativo busca o ponto de vista do participante da pesquisa, por meio da riqueza de detalhes produzido de suas descrições do campo e sua interação com o indivíduo na entrevista; por isso decidi pela pesquisa qualitativa ao perceber que está de acordo com o objetivo deste trabalho científico. Além dos dados construídos durante a pesquisa se transformar em uma “prosa etnográfica, narrativas históricas, relatos em primeira pessoa [...] entre outros”. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 25)

Por isso, utilizarei nesta dissertação a prosa em primeira pessoa por acreditar que dessa forma poderei reportar melhor a experiência vivida por mim, juntamente com os participantes desta pesquisa. Também a considerarei importante uma vez que realizei uma investigação que trata sobre a questão da identidade, dessa forma, nada melhor do que deixar marcada tanto a voz do participante quanto a do pesquisador.

2.3 Pesquisa Qualitativa em Lingüística Aplicada

Assim como nas outras ciências, o fazer científico também sofreu modificações ao longo do tempo em Lingüística Aplicada (doravante LA). Entretanto a dicotomia “*quanti X quali*” deixou de ser uma preocupação dentro da área, pois a “comparação e categorização em

²⁸ Definição de Weinstein e Weinstein citado em Dezin e Lincoln (2006, p.38): termo francês sobre alguém que utiliza as próprias mãos em seu trabalho [...] o *bricoleur* é um prático e conclui seu trabalho.

Linguística Aplicada tende a ser baseada primordialmente em métodos e técnicas, com pouca reflexão sobre os assuntos epistemológicos e ontológicos (DUFF, 2002, p. 15).”

De acordo com o texto produzido por Duff (2002), as abordagens de pesquisa em LA vêm se transformando a cada período histórico, pois tem por objetivo cada vez mais se aproximar dos participantes de pesquisa e entender melhor sua forma de se relacionar com o mundo por meio da linguagem.

Ainda em Duff (2002), a autora demonstra que a sub-área de ensino aprendizagem de línguas, localizada dentro das quatro sub-áreas da LA, versa sobre estudos que se insere em pesquisa crítica, pós-estrutural e pós-colonial, que se concretiza em pesquisas sobre a etnografia da sala de aula, os estudos sobre língua e identidade social, raça, classe sócio-econômica, cultura, sexualidade, nativo X não-nativo, assimetria de poder em sala de aula, entre outros. Além de utilizar metodologias como pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa do professor, avaliação de programas, pesquisa de política linguística, pesquisa histórica, dentre outros, juntamente com instrumentos que dão voz ao participante de pesquisa, como relatórios e narrativas pessoais.

Apesar de a pesquisa qualitativa em LA ter emergido com mais força depois da década de 90, o aparecimento desse novo paradigma não fez com que a área excluísse o anterior. Percebeu-se que os paradigmas quantitativos e qualitativos podiam se complementar, possibilitando pesquisas de multi-perspectivas, o que, na verdade, consiste no grande desafio da LA, ou seja, a evolução da inovação das formas não-tradicionais de pesquisa.

A relação dos métodos qualitativos e a (re)construção do ‘eu’ estão intimamente ligadas no fazer científico contemporâneo, pois “empregar um metodologia que tente dar voz ao ‘outro’ já é favorecer um metafísica da diferença do eu/outro” (GERGEN & GERGEN, 2006, p. 384). Com isso os autores Gergen & Gergen chamam essa nova forma metodológica de relacional, na qual

[...] tornam-se mais sensíveis à relação dos pesquisadores e seus sujeitos (considerando- a dialógica e capaz de levar a uma construção conjunta), à relação dos pesquisadores com suas audiências (considerando-a independentes), e à negociação do significado dentro de qualquer relação (enxergando nela um potencial para ramificar-se pela sociedade) a atividade individual deixa de ser nossa principal preocupação. Efetivamente criamos a realidade do processo relacional.

Portanto, esta pesquisa se localiza na área de LA, dentro da sub-área de ensino-aprendizagem de línguas, pois a pesquisa relatada, por meio da pesquisa-ação, se aproxima mais dos participantes de pesquisa e compreende suas reflexões sobre qual o seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade, ou seja, qual a sua identidade acadêmica e qual a importância desta consciência dentro deste processo. Por meio da ampliação do diálogo, o grupo pôde gerar novas e mais animadoras visões sobre o processo de aprendizagem de línguas.

2.4 Credibilidade, transferência, confiança e confirmabilidade da pesquisa

Denzin & Lincoln (2006, p. 34-35) discutem bastante a questão de validade, confiabilidade e representatividade da pesquisa como construtos ainda muito arraigados a questões epistemológicas da pesquisa positivista. Dessa forma, os autores sugerem que os termos credibilidade, transferência, confiança e confirmabilidade melhor se aplicariam à abordagem qualitativa de pesquisa, pois

cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais, marcados pelo gênero, do ato da pesquisa. [...] Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos. [...] Conseqüentemente, os pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 33).

Dessa forma, os métodos na pesquisa qualitativa não são capazes de compreender todas as variações sutis na experiência humana, mesmo porque suas ações acontecem dentro de um contínuo histórico e que se transforma a cada momento, por isso os “indivíduos dificilmente conseguem fornecer explicações completas de suas ações ou intenções”. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 33)

De acordo com a abordagem qualitativa, a validade e confiabilidade podem ser construídas por meio dos variados métodos de coleta de dados, mas isso não quer dizer que a cristalização dos dados (será explicada mais adiante) seja uma estratégia de validação, mas como sugerem Denzin & Lincoln (2006, p. 19), “uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão.”

Já a questão da representatividade que dentro da vertente positivista tinha como foco a questão da quantidade para garantir a generalização da pesquisa, não acontece mais na abordagem qualitativa, que entende essa questão como um conhecimento situado, ou seja, “a ‘verdade’ localizada dentro de certas comunidades em determinadas épocas e empregada como um indicador para representar a condição destas.” (LANDRINE *apud* GERGEN & GERGEN, 2006, p. 374)

Por isso, não tenho interesse em vislumbrar que essa pesquisa seja uma representação genérica para área de formação de alunos, menos ainda que seja vista como uma “receita” de como os professores devam proceder em sala aula para que o aluno desenvolva sua competência acadêmica. Mas a proposta aqui desenhada tem muito mais afinidade com a questão da aprendizagem vicária, ou seja, oferece uma oportunidade de aprendizagem por meio do exemplo mostrado na pesquisa (STAKE, 1994, p. 243). Moura Filho (2005, p. 109) corrobora esse conceito de aprendizagem vicária ao dizer que os leitores “ao se identificarem com as experiências relatadas, as introjetam como experiências que eles já vivenciaram ou poderão vir a vivenciá-las, a partir de uma identificação dos dados do estudo com as suas experiências.”

Bandura (*apud* MOURA FILHO, 2005, p. 113) estrutura o conceito de aprendizagem vicária nos anos de 1960, mas é em 1972, em sua Teoria Social da Aprendizagem, que ele defende “que nem toda aprendizagem é decorrente das experiências do próprio aprendiz, já que as pessoas podem aprender observando o comportamento das outras” Em 1986, Bandura muda o nome de sua teoria de nome para Teoria Social Cognitiva, na qual diz que a aprendizagem é dinâmica, “envolve a interação recíproca de características cognitivas, comportamentais e contextuais do aprendiz.” (MOURA FILHO, 2005, p. 114).

2.5 Pesquisa-ação

Nos últimos anos percebi que a pesquisa-ação tem sido uma forte preferência metodológica nas pesquisas, sobretudo em educação, entretanto não entendia porque algumas pesquisas a conceituavam como uma pesquisa feita pelo próprio professor, caracterizando-o como professor-pesquisador e em outras pesquisas, que tinham em seu escopo a mesma metodologia, não apresentavam tais características.

Por isso resolvi desenvolver um breve cenário histórico dessa epistemologia metodológica para que fiquem claro as questões da minha escolha sobre esse tipo de pesquisa, além de explicitar os problemas conceituais que envolvem essa metodologia.

2.5.1 História da pesquisa-ação

O primeiro conflito histórico aparece ao buscar a paternidade da pesquisa-ação, como nos reporta El Andaloussi (2004, p. 73):

Vários autores consideram que Lewin foi o criador da pesquisa-ação. Entretanto, Hess e Thirion afirmam que as verdadeiras fontes da pesquisa-ação encontram-se em trabalhos bem anteriores. [...] Para Hess, as origens devem ser buscadas[...]em trabalhos de pesquisadores como Mayo, Roethlisberger e Dickson²⁹. Para Thirion, a fonte remonta a 1929, com o trabalho de Dewey.

Apesar desses problemas encontrados sobre a paternidade, há em uma maioria de pesquisadores um reconhecimento de que Kurt Lewin formulou e sistematizou a *action research* (pesquisa-ação) no quadro da psicologia social, portanto, assumirei nesta pesquisa Lewin como o pai da pesquisa-ação. (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 74)

Lewin, de acordo com André (1995, p. 31), “era um estudioso das questões psicossociais e pretendia, com esse tipo de pesquisa, investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos.”

Lewin (ANDRÉ, 1995, p. 31) descreveu em 1944 o processo de pesquisa-ação, ou seja, já indicava os passos essenciais para realização desta pesquisa que consiste na análise, coleta de dados, e conceituação dos problemas; planejamento da ação de intervenção, execução da ação, e uma nova coleta de dados para avaliá-las e, assim, repetir todo o ciclo.

Ainda de acordo com André (1995, p. 32), a pesquisa-ação ficou em ascensão durante os anos de 1940 e 1950, mas não teve muita expressão durante os anos de 1960. Esta só ressurgiu em meados de 1970 com nova roupagem metodológica, dando origem a várias correntes como a linha anglo-saxônica que adquiriu um caráter diagnóstico; a linha australiana que se apoiou nos fundamentos da teoria crítica; a corrente francesa voltada para a educação não-formal e essa mesma vertente desenvolveu-se na América Latina com o nome

²⁹ Autores de *Management and the Worker*, considerados fundadores do movimento das Relações Humanas nos EUA, na década de 1930 (nota do tradutor *apud* El Andaloussi, 2004, p.73)

de pesquisa participante ou participativa; a corrente norte-americana que defendia a investigação colaborativa ou cooperativa, dentre outras.

Na verdade todas essas linhas metodológicas da pesquisa-ação tinham sempre os mesmos princípios norteadores, nos quais envolvia um “plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Muitas vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção.” (ANDRÉ, 1995, p. 33)

Para Lewin a pesquisa-ação “estimula o desenvolvimento dos poderes do pensamento reflexivo, da discussão, da decisão e da ação das pessoas ordinárias que participam em uma pesquisa coletiva sobre os distúrbios particulares que eles têm em comum.” (ADELMAN *apud* EL ANDALOUSSI, 2004, p. 75).

Lewin e seus colaboradores classificam quatro tipos de pesquisa-ação (ADELMAN *apud* EL ANDALOUSSI, 2004, p. 75-76):

- Ação pesquisa diagnóstica: trata-se de diagnosticar o problema e de recomendar medidas para remediá-lo;
- Ação pesquisa participativa: supõe que os membros da comunidade a serem ajudados estejam implicados no processo de pesquisa. Permite resolver problemas peculiares e locais, mas não permite elaborar princípios gerais;
- Ação pesquisa empírica: permite documentar experiências sobre um trabalho cotidiano;
- Ação pesquisa experimental: visa controlar a relativa eficácia de diferentes técnicas em situações sociais relativamente idênticas.

Entretanto o trabalho de Lewin foi bastante criticado, o autor El Aldaloussi (2004, p. 77) destaca Dubost e Lüdemann, dentre vários autores, os quais afirmam que a pesquisa-ação da linha lewiniana não modifica as estruturas de poder que é um fator inerente à pesquisa-ação.

Contudo, El Andaloussi (2004, p. 78-81) nos alerta para a questão do militantismo na pesquisa-ação e que isso pode fazer com que o projeto político do pesquisador induza-o à

manipulação das pessoas. O autor ainda relembra que “a fronteira entre o científico e o político é ínfima”, o que me levou à reflexão sobre a frase de Rubem Alves que “todo ato de pesquisa é um ato político”, e na qual acredito, pois não há um fazer científico qualitativo sem essas questões políticas envolvidas, pois é “pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 5). Isto significa que no pesquisador há o desejo de disseminar suas ideologias, inclusive a política.

Entendo, então, que El Andaloussi (2004) chama a atenção para não utilizar a pesquisa-ação como um instrumento de dominação ideológica, o que é bem pertinente uma vez que a pesquisa-ação tem como objetivo a desestruturação da assimetria da relação de poder, ou seja, o verdadeiro inverso dessa concepção de manipulação das pessoas envolvidas na pesquisa.

A pesquisa-ação fortalece – empodera, emancipa – os participantes de pesquisa. Na verdade, o indivíduo deixa de ser “algo” pesquisado, passa de objeto de pesquisa para fazer parte da pesquisa, ou seja, o respeito ao ser humano – suas opiniões, sentimentos, críticas, idéias, sua voz – na pesquisa é recuperado. A pesquisa-ação “não se faz sobre as pessoas, mas com elas. Com a pesquisa-ação, inicia-se uma nova ética.” (EL ADALOUSSI, 2004, p. 81)

2.5.2 Conceitos e tipologias de pesquisa-ação

Abordarei algumas questões conceituais que versam sobre a pesquisa-ação com vistas para aquelas que melhor se inserem nos objetivos da pesquisa aqui relatada, tendo em vista que “a elaboração teórica da pesquisa-ação está sempre em andamento, todas as hipóteses permanecem abertas e os argumentos se afinam progressivamente.” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 89).

De forma geral a pesquisa-ação é conceituada como uma pesquisa que busca o encontro entre a teoria e a prática de forma mais realista possível, desmistificando a relação de poder entre pesquisador-pesquisado, na qual o primeiro chega ao campo de pesquisa como um especialista no assunto que será estudado e o segundo (o pesquisado) como um objeto passivo, sem voz e sem participação efetiva na pesquisa.

Na abordagem da pesquisa-ação, os participantes são vistos como os verdadeiros especialistas da pesquisa, pois são eles que vivenciam no cotidiano o problema que será

estudado pelo pesquisador, ou seja, o conhecimento do participante da pesquisa é respeitado e ouvido.

Greenwood & Levin (2006, p. 100) definem a pesquisa-ação como

a pesquisa em que a validade e o valor dos resultados de pesquisa são testados por meio de processos colaborativos de geração e de aplicação do conhecimento do pesquisador profissional como insider em projetos de mudança social que visam a aumentar a imparcialidade, o bem-estar e a autodeterminação. [...] A pesquisa-ação ignora as fronteiras entre as disciplinas quando elas restringem a efetiva compreensão e ação, e defende o cruzamento das fronteiras entre o meio acadêmico e a sociedade como princípio básico de operação.

Na pesquisa em educação, a pesquisa-ação permite, de acordo com Freebody (2003, p.87, tradução minha) uma ação mais deliberada e responsável na tentativa de mudar a prática educacional, desafiando a prática e a pesquisa tradicional ao

- unir a pesquisa à ação;
- associar o pesquisador ao pesquisado;
- descentralizar o controle do conhecimento;
- desmistificar a natureza da reforma educacional.

Para Chizzotti (2006, p. 84) a pesquisa-ação deve ser classificada em quatro tipos:

- Pesquisa-ação tradicional: originária dos trabalhos de Lewin. Seu desenvolvimento levou à aplicação da pesquisa-ação para campos como Desenvolvimento da organização, Qualidade de vida no trabalho, Democracia organizacional.
- Pesquisa-ação contextual: derivada dos trabalhos de Trist, procura reconstituir as relações estruturais entre os atores em um meio social.
- Pesquisa-ação educacional: apoiada nas idéias de Dewey que propunha o envolvimento dos educadores profissionais na solução dos problemas das instituições escolares.
- Pesquisa-ação radical: apoiada no marxismo, advoga um processo de transformação, especialmente das condições de grupos periféricos da sociedade.

Dentro da análise sobre pesquisa-ação feita por Freebody (2003, p. 84-88) é possível perceber a relação desse tipo de pesquisa dentro da pesquisa-ação educacional proposta por Chizzotti (2006, p. 84), ou seja, nesta perspectiva a pesquisa-ação é um tipo de investigação

científica feita pelo professor-pesquisador, para que este possa experimentar idéias na prática como uma forma de aumentar o conhecimento e/ou de melhorar o currículo, ou até mesmo resolver um problema para garantir a continuidade do ensino-aprendizagem em sala de aula, que por muitas vezes é atingido pelo descaso estatal.

Esta forma de conceber a pesquisa-ação é muito válida e pode desmistificar a questão da reforma educacional, que tantos acham impossível diante da situação lastimável da educação brasileira.

A pesquisa-ação realizada pelo “professor-pesquisador” é o que Crookes (1993, p. 132) denomina de primeiro tipo de pesquisa-ação (action research of the first kind), na qual faz parte de uma linha mais antiga e conservadora sobre este tipo de pesquisa.

Entretanto, minha posição metodológica nesta pesquisa se filia ao conceito que Crookes (1993, p. 133) chama de segundo tipo de pesquisa-ação (action research of the second kind), que é uma linha mais nova, mais progressiva, onde o termo pesquisa-ação é usado para fazer referência aos aspectos da prática da educação crítica, na qual os indivíduos são emancipados da dominação do *status quo*.

Os dois tipos de pesquisa-ação são importantes para o contexto educacional, contudo, o segundo tipo denominado por Crookes (1993, p. 133) se ajusta melhor aos objetivos desta pesquisa, na qual busca-se uma (re)construção da identidade acadêmica dos participantes da pesquisa, que os levarão ao protagonismo dentro da sala de aula de língua estrangeira (inglês). Além de construir um espaço de diálogo entre o fazer universitário e a necessidade prática da sociedade educacional.

2.5.3 Estrutura da pesquisa-ação

Para compreensão sobre a estrutura da pesquisa-ação reportarei o que o autor El Andaloussi (2004, p. 91) diz a respeito:

A estrutura da pesquisa-ação (pessoas, projeto, meios, etc.) surge de um dado contexto social. A natureza deste último determinará o projeto, sua composição, seu desenrolar e seus resultados. A pesquisa-ação está enraizada em seu meio social, que impõe suas aspirações e orienta a trajetória de sua evolução.

Muitos autores (como MACINTYRE, 2002; CROOKES, 1993, ANDALOUSSI, 2004, entre outros) que escrevem sobre pesquisa-ação apresentam modelos próprios deste tipo de pesquisa, inclusive em educação. Contudo, segui a perspectiva do autor Chizzotti (2006, p. 86-87) que realizou uma boa síntese, embasado em vasta gama de autores da área, a respeito da estrutura da pesquisa-ação.

Portanto, a metodologia da pesquisa-ação que adotei, segundo Chizzotti (2006, p. 86-87) segue as seguintes fases:

- Fase da definição do problema: Pressupõe a determinação da instituição que se quer estudar ou do problema que se quer resolver. Pode ser necessário buscar informações preliminares disponíveis, para auxiliar na circunscrição clara do problema que requer solução.
- Formulação do problema: É necessário coletar e analisar as informações, após ter definido e formulado claramente o problema. Dessa forma, definir quais as melhores ações possíveis para a solução desse problema.
- A implementação da ação: É um plano de execução, com especificação dos objetivos, das pessoas, lugares, tempo e meios. Tudo isso por meio de negociações prévias com todos os envolvidos na pesquisa.
- Execução da ação: É acompanhada de todos os seus aspectos, desde sua apresentação até os resultados obtidos para que sejam relatados e os envolvidos possam avaliar a adequação e insuficiências possam ser discutidas, analisadas e, finalmente, os aspectos que apresentarem resultados inadequados serem corrigidos.
- Avaliação da ação: Deve provocar a redefinição do problema e revisão do plano, se necessário, e produzir a proposição de um novo plano para uma nova ação ulterior.
- Continuidade da ação: Os interessados, após as discussões partilhadas, possam ampliar a compreensão da situação problemática e das condições que a envolvem, mantenham o consenso sobre os encaminhamentos da pesquisa de modo que se sintam solidários com as ações escolhidas, implementadas e com os resultados e as conseqüências delas.

2.5.4 Pesquisa-ação como elo entre as universidades e a sociedade

Lüdke & André (1986) ao falarem sobre a evolução da pesquisa em Educação, em um dado momento reportam sobre a necessidade de situar a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, por acreditarem que a “construção da ciência é um fenômeno social por excelência” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 2). Prosseguindo no texto dessas autoras é explicitada, com certo ressentimento, a questão da mistificação de que pesquisa é “[...] privilégio de alguns seres dotados de poderes especiais, assim como é preciso para entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos.” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 2-3)

Por isso, é possível perceber que a pesquisa-ação pode ser esse novo elo entre o fazer científico das ciências humanas e as necessidades práticas da sociedade, pois essa metodologia de pesquisa tem como objetivo principal unir pesquisa (teoria) com a ação (prática), “por meio de uma investigação democrática na qual os pesquisadores profissionais trabalham em conjunto com colaboradores locais na busca e na aprovação de soluções para os problemas.” (GREENWOOD & LEVIN, 2006, p. 102)

Com a pesquisa-ação é possível vislumbrar a democratização da pesquisa, que se faz tão necessária para que o fazer científico não se limite ao que Greenwood & Levin chamam de atividades *autopoéticas* existentes dentro das universidades tradicionais, ou seja,

atividades de caráter auto-refencial e autogerador de uma situação local na qual um grupo limitado de indivíduos socialmente interdependentes geram padrões para serem seguidos entre si e julgam o desempenho uns dos outros sem considerar sua contextualização dentro dos interesses de toda a sociedade. (GREENWOOD & LEVIN, 2006, p. 111)

Acredito que a pesquisa-ação produza resultados que serão utilizados pelos seus pesquisados, pois o desenvolvimento desta é de co-produção de conhecimento entre os participantes e os pesquisadores, ou seja, é uma pesquisa colaborativa. Dessa maneira, os saberes produzidos por meio desta metodologia reestruturam as relações entre a universidade e a sociedade de forma positiva.

Greenwood & Levin (2006, p. 102-103) acrescentam que a pesquisa-ação é voltada para a mudança social por meio de “significados construídos no processo de investigação

[que] conduzem à ação social, ou ainda essas reflexões sobre a ação levam à consecução de novos significados.”

Dessa forma, a utilização do recurso público pelas universidades nas pesquisas torna-se mais proveitosos, uma vez que este tipo de investigação científica retorna à sociedade. Conseqüentemente a sociedade desenvolverá uma relação de confiança nesta nova forma de fazer pesquisa, na qual ela (a sociedade) interage diretamente e vivencia seus resultados.

A pesquisa-ação aplicada aos estudos desenvolvidos sobre a sala de aula pode ainda ter mais uma vantagem, a de diminuir a resistência dos atores deste cenário em relação à pesquisa, pois a pesquisa em educação criou uma imagem dos pesquisadores como apenas “juízes” das situações complexas que existe nas salas de aula brasileiras; os pesquisadores que julgavam quem era “culpado” e quem era “inocente” dentro desse contexto educacional, sem ao menos escutar as vozes dos atores envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem.

Essa imagem negativa do pesquisador foi construída porque a forma do fazer científico sobre a sala de aula ainda estava muito arraigada aos valores positivistas de pesquisa, na qual o pesquisador tinha que se distanciar o máximo possível de seu “objeto” de pesquisa para não influenciá-lo na construção de seus resultados.

Portanto, escolhi a pesquisa-ação como metodologia para esta dissertação por defender a idéia de reciprocidade da pesquisa à sociedade, especialmente o campo pesquisado. Entendo também que a pesquisa-ação desenvolve um conhecimento mais autêntico e verossímil ao dar voz aos participantes da pesquisa e, por isso, gera a co-produção do conhecimento.

2.6 A questão da ética na pesquisa

Schwandt (2006, p. 207) deixa clara a complexa questão do tornar público aquilo que foi pesquisado:

Compreender o que os outros estão fazendo ou dizendo e dar forma pública a esse conhecimento envolve compromissos morais e políticos. [...] O que está em jogo é o modo como solucionar a questão fundamental – como eu deveria ser em relação a essas pessoas que estou estudando?

Esta questão da ética na pesquisa é muito polêmica e amplamente discutida em virtude de barbáries que aconteceram em nome da ciência ao longo da história do mundo, como nos

revela Schüklenk (2005, p. 32), dentre alguns exemplos, as terríveis experiências médicas nos campos de concentração do Terceiro Reich³⁰.

Schüklenk (2005, p. 33) prossegue na história da ética na pesquisa sobre as pessoas que fazem parte da investigação científica. Durante muito tempo essas pessoas eram chamadas de “sujeitos de pesquisa” e que atualmente utilizam-se mais o termo “participante de pesquisa”. O autor justifica essa mudança “no reconhecimento do papel dessas pessoas nas pesquisas: de sujeitos passivos passaram à condição de agentes ativos.” (Schüklenk, 2005, p. 33). Aqui também justifico minha escolha sobre essa denominação de participante de pesquisa, como as pessoas envolvidas neste cenário de investigação.

Para ética não há um conceito, mas sim postura e atitudes, o que a torna algo abstrato e subjetivo, como corrobora Schüklenk (2005, p. 40) afirmando que “o conceito de ética [é] extremamente abstrato para fazer sentido fora da perspectiva teórica e aparentemente dissociada de sua aplicação às situações reais da vida cotidiana.”

Schüklenk (2005, p. 209) revela ainda que “a relação ética está fundamentada na noção do estar ao lado do outro”. E Veltelsen (*apud* SCHÜKLENK, 2005, p. 209) explica que

A idéia central do estar ao lado não é o direito nem os direitos, não é a felicidade, nem o bem daqueles a quem ela [a pesquisa] diz respeito. A idéia central é a responsabilidade.

2.7 Campo de pesquisa

2.7.1 Perspectiva do pesquisador

Nesta pesquisa, percebi que para estudar sobre a formação do aluno precisava adotar a postura êmica que Fetterman (1998, p. 21) concebeu e que Flick (2004, p. 74) chama de *insider*, ou seja, que fosse possível “compreender o ponto de vista do indivíduo ou dos princípios organizadores dos grupos sociais.”

Neste estudo também busquei uma perspectiva holística, na qual Fetterman (1998, p. 19) disse que esta visão “força o pesquisador de campo a ver além da cena imediata da cultura ou dos eventos de sala de aula, da sala de hospital, da rua urbana, ou dos escritórios luxuosos

³⁰ Nestes campos “os médicos nazistas assassinavam ciganos gêmeos adolescentes para estudar as razões de alguns deles terem olhos de diferentes cores” (Schüklenk, 2005, p.32)

em Washington, D.C., Nova York ou Chicago. Cada cena existe dentro de um contexto de vários níveis e que são inter-relacionados.”

Por meio dessa perspectiva holística foi possível, também, analisar o campo sob vários ângulos com a utilização de vários instrumentos para a construção de dados. Entender com mais profundidade todo o cenário de pesquisa e, assim, desenhar a realidade de maneira mais próxima e fiel possível do contexto da pesquisa.

2.7.2 O curso *EUKURTO APRENDER*

A idéia de se criar um curso de formação de alunos surgiu, juntamente com outros colegas do projeto PRÓ-FORMAÇÃO, ao entrar em contato com os campos epistemológicos da autonomia da aprendizagem, que é a tomada da responsabilidade pelo aluno do seu próprio aprendizado, ter a habilidade em controlar este aprendizado para elaborar definições básicas como determinação de objetivos, monitoramento dos procedimentos de aquisição propriamente dita (ritmo, tempo, lugar), avaliação do que foi adquirido, entre outros pontos importantes para alcançar resultados mais positivos na aprendizagem (HOLEC, 1981).

De Paula (2008, p. 18), que também faz parte do projeto PRÓ-FORMAÇÃO, advoga por um curso de formação de aluno, pois

[...] ao contrário do professor, não recebe formação alguma para desempenhar suas atividades, razão pela qual, muitas vezes encontra dificuldades maiores do que as que regularmente enfrenta. Trabalham de forma altamente intuitiva, sem compreende exatamente os significados dessas ações e o porquê de seu sucesso ou insucesso.

Ressalto que essas ações intuitivas não significam necessariamente algo negativo. Muitos alunos, mesmo estudando de forma intuitiva, obtêm êxito na aprendizagem por meio destas.

[...] trazer entendimento ao aluno acerca de suas ações (ou possibilidades de ações), antes implícitas e irrefletidas, pode fazê-lo desenvolver uma compreensão subjetiva de si mesmo como aprendente. Somando-se a isso, ganhamos também os professores, uma vez que nos tornaremos mais aptos a ajudar nosso aluno a fazer escolhas mais acertadas a partir de uma maior consciência e reflexão sobre suas ações e conhecimentos. (DE PAULA, 2008, p. 19)

Ademais, muitos pesquisadores sobre autonomia da aprendizagem (OXFORD, BROWN, COHEN, DICKINSON, NUNAN ente outros) propõem a elaboração de

treinamentos de alunos, com o objetivo de os aprendentes descobrirem e aprenderem a escolher, conscientemente, suas estratégias de aprendizagem.

Então, com base nestas idéias, nasceu o curso EUKURTO APRENDER, mas com uma perspectiva mais holística, para que os aprendentes além de aprenderem a descobrir e escolher, conscientemente, seus estilos e as estratégias de aprendizagem, pudessem construir a autoconfiança, desenvolvessem a motivação (principalmente a intrínseca), descobrissem o seu verdadeiro papel em sala de aula, sua identidade como um novo aprendente de línguas situado na contemporaneidade, ou seja, preparar o aluno para aprender.

Portanto, o EUKURTO APRENDER teve por objetivo o desenvolvimento das competências de aprender, especialmente no caso desta pesquisa o desenvolvimento da competência acadêmica, levar o aprendiz a reconhecer e conscientizar-se que é agente de seu próprio aprendizado, fazendo-o conhecer e apreciar o caminho que o leva a autonomia da aprendizagem. Como fins específicos o curso visou investigar, juntamente com os alunos, seus conhecimentos sobre si como aprendizes de línguas e seus estilos de aprendizagem. Além desta auto-imagem, os educandos conheceram e debateram sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira, teorias sobre aprendizagem como comunicação e gramática; língua e cultura.

Tudo isto foi construído de forma dinâmica e adaptado para melhor compreensão do público-alvo, que era composto de aprendentes infanto-juvenis de uma escola de ensino regular e de um curso de idiomas da rede privada de ensino situados em uma cidade de médio porte do Distrito Federal.

2.7.2.1 Página eletrônica

Durante a elaboração do curso, o grupo percebeu que era necessário que houvesse uma fonte de busca por mais informações para os participantes, tanto antes quanto depois do curso, informações estas sobre o que era o curso, assim como suporte para o conhecimento. Mas como motivar os alunos a buscarem mais informações na era da tecnologia da informação?

Nascia, então, a idéia de projetar uma página eletrônica (vide anexo 1) que desse suporte ao curso e fosse fonte de informação de como melhor aprender línguas para os

aprendentes. Uma página direcionada exclusivamente para os alunos, utilizando a linguagem deles e que estimulasse tanto a sua procura quanto a divulgação aos colegas.

Dessa forma, o grupo fez uma pesquisa informal junto ao público-alvo e foi percebido que a maior parte deles passava o dia no computador. Quando não estavam nos *games*, estavam na Internet navegando no Orkut³¹ ou no MSN³².

Portanto toda a criação da página, assim como a propaganda e a publicidade do curso foi pensando nisso, nessa linguagem deles, ou seja, na internet, especialmente esses domínios eletrônicos. Inclusive o nome do curso que foi inspirado na página de relacionamentos mais freqüentada pelos aprendentes, o ORKUT, por isso, nosso curso chama-se EUKURTO APRENDER.

Na pagina EUKURTO APRENDER³³ é possível encontrar fotos dos cursos realizados, dicas de como melhor aprender línguas, vídeos com os depoimentos dos alunos, enquetes, o inventário sobre estratégias de aprendizagem (SILL³⁴), além da filosofia do curso e os seus idealizadores.

2.7.2.2 Os materiais do curso

Para elaborarmos o material do curso, minhas colegas de pesquisa e eu tínhamos em mente os cursos de formação de professores que tivemos ao longo da nossa prática docente. Partindo desse ponto, criamos uma pasta para entregar aos participantes, na qual se encontravam as atividades que faríamos durante o curso.

Cada atividade tinha uma finalidade previamente estudada para alcançar o objetivo proposto pelo curso. Assim, desenvolvemos uma sequência das atividades por entendermos que desta maneira seriam alcançados com maior êxito nossos objetivos específicos. Contudo, isto não significa que estes conhecimentos tenham que seguir rigidamente esta sequência, apenas a elaboramos para fins organizacionais e dinâmicos para o curso. A lista a seguir

³¹ Rede social de relacionamento filiada à empresa Google.

³² “Web Messenger”: permite conversar on-line e em tempo real com amigos e familiares usando apenas um navegador da Web. Filiada à empresa Microsoft.

³³ www.eukurto.sala.org.br

³⁴ Strategy Inventory for Language Learning (OXFORD, 1999)

http://ell.phil.tu-chemnitz.de/cing/frontend/questionnaires/oxford_quest.php

informa esta seqüência do que acontecia e o material que continha na pasta, além da finalidade de cada um desses:

- Crachá (anexo2) = além de identificar o participante, este instrumento serviu para “quebrar o gelo” que sempre acontece em inícios de cursos, pois pedíamos que escrevessem o nome que gostariam de ser chamados. A partir de então acontecia muita criatividade e muita risada também quando cada um lia o nome que tinha se “batizado”.
- “Acho que pareço com um(a)...” (anexo 3) = a atividade permitiu que os alunos pudessem falar de si mesmos, de maneira indireta, utilizando desenhos de outras referencias como personalidade, objetos, personagens, entre outros. Utilizando a criatividade e a ludicidade, a atividade mobilizava a inteligência lingüística nos desenhos para estimular a inteligência intrapessoal e revelar como eles se percebiam como alunos de língua inglesa.
- Vídeo com depoimentos do Prof. Dr. Moura Filho (vide DVD) = após algumas perguntas motivadoras das professoras apresentadoras (RIBEIRO, NASCIMENTO E SCABELLO) sobre a importância de ter objetivos na aprendizagem era mostrado o vídeo que o Prof. Dr. Moura Filho fez, exclusivo para o curso, com dicas e explicações sobre as vantagens de ser um aprendiz autônomo.
- Vídeos com depoimentos de aprendizes com sucesso (vide DVD) = para corroborar com as dicas do Prof. Dr. Moura Filho. Os aprendizes do vídeo, que eram um adulto e uma criança de 11 anos, falavam de forma simples sobre seus objetivos, estilo e estratégias de aprendizagem. Ao final davam dicas da importância de se aprender uma língua estrangeira, especialmente a língua inglesa.
- Gravura de ilusão de ótica (Good X Evil) (anexo 4) = a utilização desta atividade desenvolvia no participante a consciência de cada um tem um estilo de perceber as coisas, especialmente, em aprender algo, particularmente, a língua estrangeira. Por isso, a importância de conhecer como é seu próprio estilo de aprender.
- *Learning Style Inventory*³⁵ (Inventário [simplificado] de estilo de aprendizagem) (anexo 5) = com o propósito de estimular o participante a procurar mais e descobrir sobre sua aprendizagem, foi pedido ao aprendente que realizasse o inventário do estilo de aprendizagem em casa.

³⁵ Modality Preference Inventory - Middlesex Community-Technical College
Source: <http://homepages.wmich.edu/~jmcgowan/CTE344/session3/Modalityinventory.pdf>

- “Boto fê X Fala sério” (crenças sobre como aprender melhor línguas) (anexo 6/DVD) = neste momento do curso acontecia uma dinâmica em grupo que estimulava a discussão sobre o que era real e o que era mito sobre como melhor aprender línguas. As apresentadoras lançavam algumas perguntas e os participantes levantavam as placas “Boto fê” (é real!) e “Fala sério” (é mito) e depois discutíamos o motivo de suas escolhas nas respostas dadas.
- Apresentação de algumas estratégias = por meio de alguns exemplos divertidos, as apresentadoras mostravam como os participantes poderiam utilizar-se de seus estilos para escolher as estratégias de aprendizagem, como, por exemplo, a utilização de mnemônicos, de forma a conduzi-los para o sucesso na aprendizagem.
- Desestrangeirização da língua (*Pronunciation Rap*) (anexo 7)= com o propósito de melhorar a competência comunicativa dos aprendizes foram feitas brincadeiras como “tongue twisters” (trava-línguas) e algumas dicas de como deixar a língua menos estrangeira, como por exemplo, a letra de um *rap* que ensinava como trabalhar a pronúncia da língua inglesa com mais dinamicidade e fluência.
- “The slithy toves gimbled the wabes³⁶” (gramática X comunicação) = a fim de apresentar aos participantes teorias sobre aprendizagem estruturalista/formalista e a aprendizagem comunicacional, foram feitas algumas dinâmicas como a criação de uma frase que não existe, mas mantém as formas gramaticais, e os alunos deviam descobrir seus componentes sintáticos e a apresentação de um vídeo que mostrava uma situação utilizando a língua, de forma artificial, em uma atividade cotidiana.
- “Estou em Brasília, logo sou deputado” (vide anexo 8)= a atividade consistia na elaboração pelos próprios alunos de 10 “leis” que eles criariam sobre como melhor aprender línguas. O objetivo desta era constatar o que o curso tinha contribuído para o entendimento do assunto.
- (Re)significação dos desenhos (anexo 9) = após todas as atividades desenvolvidas era dado aos participantes uma folha, com a frase “A partir de hoje quero me parece com um(a)...”, para aqueles que quisessem (re)significar o desenho que tinham feito no início do curso, ou seja, com esta atividade era possível constatar o que o curso tinha modificado no aprendente sobre sua própria imagem de aluno, se o aprendente tinha

³⁶ Frase retirada de PAIVA, V.L.M.O., FIGUEIREDO, F.J.Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V.L.M.O. (org.) Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia. Campinas: Pontes, 2ª ed., 2007. p. 173-188.

conseguido percebe o seu novo papel no processo de ensino-aprendizagem de línguas ou se tinha permanecido na mesma maneira.

- Mensagem final (anexo 10/DVD) = O Prof. Dr. Almeida Filho leu e interpretou com os alunos o texto por ele elaborado intitulado “Recomendações para melhor aprender línguas”. Dessa forma, o Prof. Dr. Almeida Filho fechava e sintetizava todos os conhecimentos apresentados no decorrer do curso.
- Falaew³⁷ = antes do encerramento do evento, que culminava com um lanche entre os apresentadores e os participantes, era deixado a câmera de vídeo ligada para aqueles que se sentissem à vontade pudessem deixar um depoimento sobre o que tinham achado interessante ou o que modificariam no curso e/ou um recado para outros aprendentes de língua estrangeira (inglês).

Todas as atividades apresentadas foram devidamente validadas, em separado, com alunos com mesma faixa etária.

2.7.2.3 Cenário de acontecimento do curso

Na semana anterior ao curso, foi divulgado por meio de *banners* (anexo 12), filipetas (anexo 13) e cartazes (anexo 14) informações sobre a data de inscrição e a realização do curso, pois o grupo de pesquisa que o elaborou entendeu que este curso de formação de alunos deveria ser freqüentado por aprendentes que se interessassem pela proposta.

Dessa forma, também era possível perceber se um curso de formação de aluno teria realmente procura e aceitação. Além disso, o grupo não queria vincular esta idéia com uma “aula diferente” ou como uma obrigatoriedade que tivesse como resultado pontos extras na avaliação formal da instituição.

O curso tinha a duração de duas horas e meia e aconteceu um evento em cada instituição pesquisada.

Na escola regular de ensino privado, o curso aconteceu no dia 08 de agosto de 2008, no horário contrário as aulas, que correspondia ao período vespertino de 14h as 16h30, alocado em uma sala de aula da própria instituição citada com equipamentos de áudio, vídeo, som e *datashow*. Neste curso havia treze participantes.

³⁷ Os vídeos estão disponíveis em www.eukurto.sala.org.br, na opção de menu vídeos

No curso de idiomas também de ensino privado, o curso aconteceu no dia 15 de agosto de 2008, em uma sexta-feira, dia que não havia aulas nesta escola, no mesmo horário do primeiro curso. Este foi realizado também em uma sala de aula da escola de idiomas com equipamentos de áudio, vídeo, som e *notebook*. Neste curso havia sete participantes.

2.7.2.4 Escolha dos participantes do curso

Como houve inscrições (vide anexo 11) para o curso, ou seja, o participante que deveria sentir-se motivado a fazer parte de tal pesquisa, apenas foi utilizado o critério da faixa etária para que não houvesse conflitos de interesses e objetivos, uma vez que o fator idade influencia na condução do curso. Portanto, no momento da inscrição foi exigido que o aprendiz tivesse na faixa etária entre 10 e 13 anos, ou seja, fizesse parte do público infanto-juvenil.

2.7.3 Participantes da pesquisa

No primeiro evento, que aconteceu na escola regular de ensino, o curso foi composto por sete participantes do gênero feminino e seis participantes do gênero masculino. Sete destes são do 7º ano (antiga 6ª série) e seis do total são do 8º ano (antiga 7ª série). Dos treze participantes do curso escolhi seis alunos para participar da entrevista em grupo, em que a maioria escolheu permanecer com seus nomes verdadeiros. Esta escolha teve como base as análises feitas sobre os desenhos, ou seja, de acordo com o conceito que eles tinham sobre si como alunos de línguas.

O segundo curso, que aconteceu no curso de idiomas, o grupo foi composto por um participante do gênero masculino e cinco participantes do gênero feminino. Todos frequentam o 8º ano (antiga 7ª série). Dos seis participantes do curso escolhi três alunos para participar da entrevista em grupo, todos escolheram permanecer com seus nomes verdadeiros. Esta escolha teve como base os mesmos critérios estabelecidos para o primeiro grupo.

Dessa forma, a pesquisa teve nove participantes de pesquisa, a saber:

- Igor Freitas = aprendiz da escola regular
- Luciana = aprendiz da escola regular
- Natália Angélica = aprendiz da escola regular
- Isabela Ribeiro = aprendiz da escola regular

- Gabriel = aprendiz da escola regular
- Cowboy = aprendiz da escola regular
- Ana Paula = aprendiz do curso de idiomas
- Thaís = aprendiz do curso de idiomas
- Bruna = aprendiz do curso de idiomas

2.8 Instrumentos utilizados na construção dos dados

2.8.1 Observação participante e notas de campo

Adler & Adler (1994, p.377, tradução nossa) afirma que “como membros da sociedade, nós também fazemos observações sobre o cotidiano do mundo.” Flick (2004, *passim*) diz que observar é uma atividade recorrente no cotidiano. O que modifica, quando se usa cientificamente, é o planejamento sistemático antes e durante essa atividade. Além de estar relacionada a uma teoria ou paradigma concretos.

Sobre o conceito Adler & Adler (1994, p. 378, tradução nossa) dizem que a

Observação consiste em coletar impressões ao redor do mundo por meio de todas as faculdades humanas relevantes. Isto geralmente requer contato direto com os sujeitos da observação, embora a observação mais remota pode ser coletada por gravações de dados com fotografia, áudio, ou vídeo e estudada concomitantemente ou depois de realizada. Nos dois casos, os pesquisadores devem agir como testemunhas do fenômeno que eles estão estudando em ação.

Com base nesse conceito, percebi que a observação participante era a tipologia mais adequada para minha pesquisa, pois como dizem Adler & Adler (1994, p. 378-380) a observação participante tem em seu escopo teórico a perspectiva da interação, ou seja, a observação acontece enquanto o pesquisador interage com seu participante de pesquisa. Os autores prosseguem explicando que essa interação do pesquisador leva-o a ter uma visãoêmica do contexto, entretanto esta postura é estabelecida como “insider’s identity” sem que o pesquisador participe diretamente das atividades que constituem o grupo.

Durante e após a observação participante foram realizadas notas de campo para que fosse possível registrar percepções que não eram captadas em áudio ou vídeo. Como Bogdan & Biklen (1998, p. 107-108, tradução nossa) discorrem, a respeito das notas de campo, que são “relatos escritos do que o pesquisador ouve, sente, experiencia e pensa durante o curso da coleta e reflexão dos dados no estudo qualitativo.”

2.8.2 *Auto – imagens (desenhos)*

Este instrumento de coleta de dados foi desenvolvido como uma atividade para o curso de formação de aluno (EUKURTO APRENDER). Esta atividade foi desenvolvida especificamente para apuração dos dados sobre a competência acadêmica, foco desta pesquisa. Esta atividade consistia em dois momentos, um no início do curso e outro no final do curso (anexos 2 e 9).

Como primeira atividade do curso os participantes tinham que desenhar algo que os representasse como alunos de línguas, algo que tivesse as mesmas características deles enquanto aprendizes de idiomas. Este mesmo desenho devia ser reestruturado ou realizado um novo desenho no fim do curso, caso os aprendentes considerassem que houve alguma mudança de como eles entendiam ser o papel deles antes do curso e de como eles consideram que deveria ser o papel deles como alunos de línguas depois dos conhecimentos adquiridos no curso.

A proposta da atividade era o de descobrir o que os alunos entendiam sobre os seus papéis no processo de ensino-aprendizagem de línguas e se, após o curso, tinha sido iniciado o desenvolvimento da competência acadêmica desses participantes. Para que os aprendizes pudessem expor seus pensamentos sobre si mesmos como alunos de idiomas, utilizei a metáfora como facilitadora da atividade, uma vez que exercitar a inteligência intrapessoal, que era a meta dessa atividade, não é uma tarefa fácil de realizar, conforme exposto anteriormente na secção 1.5.1.

As metáforas, de acordo com Marchant (1992), permitem uma visão mais dinâmica, além da superfície das coisas, proporcionam uma interpretação mais profunda e significativa. Ainda conforme o autor, as metáforas são muito mais que uma simples analogia entre duas coisas ou dois assuntos relativamente independentes. A metáfora vai além da comparação, essa permite a interpretação, análise e avaliação do tópico.

Para não utilizar o termo metáfora para os alunos participantes do curso, pois poderia causar desentendimento na execução da atividade, foi utilizada, então, a figura de linguagem *símile*.

O *símile* trata-se de uma figura que apresenta uma comparação explícita através do uso de conectores do tipo: por exemplo, como, tal, assim, qual, semelhante a. Se ao *símile*

forem retiradas as partículas de comparação será sinalizada, então, a metáfora, onde a comparação passa a ser implícita: o símile justapõe duas realidades, a metáfora funde-as. A finalidade do símile é a de embelezar, ampliar ou clarificar uma imagem através da comparação de, pelo menos, duas realidades diferentes que apresentam alguma semelhança.

Marchant (1992) afirma que o uso de símile ajuda a exteriorizar o que as pessoas pensam de maneira mais fácil, ou seja, torna-se mais fácil expor o conhecimento interno individual do mundo próprio de quem está utilizando o símile.

Essa atividade, então, se tornou um bom instrumento de coleta de dados sobre os possíveis conhecimentos dos aprendizes sobre si mesmos como alunos de línguas, assim como identificar se houve alguma mudança desse conceito inicial que eles, os aprendizes, tinham sobre seus papéis no contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

2.8.3 Análise da lista elaborada pelos participantes do curso para melhor aprender línguas

Este instrumento de coleta de dados foi desenvolvido como uma atividade para o curso de formação de aluno. Esta atividade foi uma espécie de levantamento de dados (anexo 8), no qual os alunos expunham suas idéias sobre melhor aprender línguas, de acordo com o que o tinham aprendido no curso.

A idéia utilizada para que os alunos listassem seus conhecimentos sobre o assunto foi brincar com o jargão que as pessoas de outros estados do país faz com quem mora em Brasília imaginando que todos são deputados. Dessa maneira, foi criado o tema: “Estou em Brasília, logo sou deputado – Crie suas 10 leis de como melhor aprender inglês”.

Nesse sentido, a atividade tornou-se um bom instrumento de coleta de dados sobre os possíveis conhecimentos adquiridos no decorrer do curso.

2.8.4 Entrevista em grupo

De acordo com Rosa & Arnoldi (2006, p. 29) “a entrevista pode ser classificada, de acordo com o nível de estruturação e roteiro de questões utilizadas, em: a) estruturada; b) semi-estruturada e c) livre”.

Nesta pesquisa, escolhi a entrevista semi-estruturada, pois “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.” (ROSA & ARNOLDI, 2006, p. 31)

Além dessa classificação de semi-estruturada proposta pelos autores citados, decidi fazer uma entrevista que Fontana & Frey (1994, p. 364-365) denominaram de “entrevista em grupo”, na qual pode gerar dados em uma perspectiva que por meio da entrevista individual não seria possível.

A entrevista em grupo, como prosseguem Fontana & Frey (1994, p. 365), é essencialmente uma técnica de construção de dados qualitativos, pois exige interação do entrevistador com o entrevistado. Esta entrevista tem o propósito de ser exploratória; o pesquisador pode juntar várias pessoas a fim de tentar solucionar o problema de pesquisa.

O entrevistador recebe o nome de moderador neste tipo de entrevista, pois ele precisa, além de direcioná-la, administrar a dinâmica do grupo durante esta atividade, para que não aconteçam incidências (ou pelo menos diminuam!), como por exemplo, um único participante de pesquisa dominar o turno de fala ou ainda receber uma resposta do grupo inteiro, sem levar em conta os pensamentos individuais. Para que esses problemas não acontecessem, durante a entrevista realizada neste trabalho, utilizei as táticas que auxiliam o entrevistador, que foram desenvolvidas pelos autores Rosa & Arnoldi (2006, p. 48-50); táticas da reafirmação e repetição, tática de recapitulação, entre outras.

2.8.5 Transcrição dos dados construídos

As transcrições são necessárias para superar a volatilidade dos dados orais, fixando-os no papel e tornando-os assim acessíveis à análise científica. A fidelidade dos dados também se faz importante na transcrição dos dados, pois não é o momento que o pesquisador deve interpretar os dados, que é reservado para análise desses dados, mas é o momento de relatar (transcrever!) na íntegra as informações que seu participante de pesquisa reportou.

Além disso, transcrever não é escrever. Por isso, adotei as normas de transcrição de Dionísio (2004, p. 76), apesar de Marcuschi (*apud* DIONÍSIO, 2004, p. 75) afirmar que não existe uma melhor transcrição, o que na verdade deve ser feito é transcrever assinalando o que

é fundamental para os objetivos da pesquisa. As normas adotadas estão na lista de tabela desta dissertação.

2.9 A cristalização dos dados

O termo “triangulação de dados” é bastante tradicional nas pesquisas científicas, tanto de caráter quantitativo quanto qualitativo.

Entretanto, encontrei, durante a leitura das literaturas da área metodológica qualitativa, o termo cristalização de dados, que tem como teórico desse termo a autora Richardson (1994, p. 522) que refuta o conceito de triangulação, pois ela acredita que a imagem do triângulo remete a algo imutável e com apenas três lados, como validação dos dados, no sentido positivista de pesquisa. Já a cristalização, na visão desta autora, remete a uma imagem de vários lados, além de não passar o conceito de algo imutável, pois os “cristais crescem, mudam, alteram-se, mas não são amorfos.” (RICHARDSON, 1994, p. 522)

Denzin & Lincoln (2006, p. 19-20) corroboram com Richardson, ao perceberem que “no processo de cristalização, o autor conta a mesma história a partir de diferentes pontos de vista. [...] [tal qual] como a luz ao atingir o cristal, reflete uma perspectiva diferente sobre o incidente.” Entretanto, Denzin & Lincoln (2006, p. 20) não contestam o termo triangulação, pois os autores acreditam que “cada uma das metáforas ‘age’ no sentido de criar simultaneidade, e não o seqüencial ou o linear.”

No entanto, adotei o termo “cristalização dos dados” por acreditar que a pesquisa qualitativa utiliza múltiplos métodos para coleta de dados, assim como cada pessoa que vir a ler esta pesquisa vai ter uma interpretação, pois a leitura de uma pesquisa qualitativa recebe múltiplos usos e significados, tal como os cristais que refratam dentro de si mesmos, possuem multidimensionalidades e vários ângulos de abordagem.

2.10 Síntese do capítulo

Este capítulo teve o propósito de esclarecer as questões metodológicas escolhidas que norteiam esta dissertação, como a escolha de uma pesquisa qualitativa, de caráter

interpretativista com base nos fundamentos da pesquisa-ação, mostrando a importância desta como um resgate do elo entre as universidades e a sociedade.

Assim como, tive a intenção de esclarecer sobre a construção de um curso de formação de aluno e suas atividades, e a escolha dos construtos epistemológicos utilizados durante a redação desta pesquisa, como o termo participante de pesquisa.

Relacionei e justifiquei, também, os instrumentos utilizados neste trabalho, a saber: auto-imagens (desenhos), entrevista em grupo, observação participante, análise da lista feita pelos alunos como melhor aprender línguas e notas de campo.

Foi sob esta orientação metodológica que o próximo capítulo, que é o de análise dos dados, foi construído, dessa forma, foi possível investigar se os participantes de pesquisa possuíam sua competência acadêmica desenvolvidas, a fim de levá-los a perceber a mudança do seu papel dentro da sala de aula de língua estrangeira (inglês) contemporânea.

3 ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS

*Pane no sistema, alguém me desconfigurou
Onde estão meus olhos de robô?
Eu não sabia, eu não tinha percebido
Eu sempre achei que era vivo
Pitty - Admirável chip novo*

3.1 Introdução

Neste capítulo, serão apresentados e analisados, com o suporte da teoria exposta no capítulo 1 desta dissertação, os dados relativos ao processo de desenvolvimento das competências de aprender num curso de formação de alunos. Iluminarão este trabalho os princípios metodológicos da pesquisa-ação, abordados no capítulo 2.

A seguir, passo a descrever e a analisar a experiência vivenciada no curso de formação de aluno ofertado, tendo como prisma as competências de aprender, em particular, a competência acadêmica, foco desta pesquisa. Ao fazer isso, foi possível perceber alguns traços do desenvolvimento da competência acadêmica que se manifestaram durante o curso. Finalmente, nas interpretações finais, recobro as questões de pesquisa e, com base nos dados analisados, busco responder a cada uma.

3.2 Explicando o contexto da pesquisa

A pesquisa se passa num curso de formação de aluno intitulado EUKURTO APRENDER. Este curso, conforme explicado no capítulo 2, teve como objetivo o desenvolvimento das competências de aprender (implícita, teórica/informada, aplicada, comunicativa e acadêmica). O curso foi ministrado em português, pois na compreensão de que, juntamente com o grupo de pesquisa que também participou de sua produção, o programa poderia ser ofertado para aprendentes de várias línguas, ou seja, não necessariamente alunos de língua inglesa. Além disso, um dos contextos do curso seria o da escola regular, que mantém as aulas de inglês ministradas na língua materna, portanto, não era

desejo do grupo que pudesse vir a ocorrer por parte dos aprendentes alguma resistência ao curso devido à língua que seria utilizada.

Contudo, o grupo de pesquisa e eu concordamos que era possível, de grande valia que cursos desta natureza pudessem ser ministrados na língua-alvo, inclusive no contexto da escola regular, pois além de produzirem o conhecimento sobre a língua, os aprendentes também a desenvolveriam e, conseqüentemente, fortaleceriam a competência comunicativa deles, como Cunha (2008) verificou em sua pesquisa.

Ressalto aqui, que durante o curso, a competência comunicativa também foi estimulada ao desenvolvimento, contudo de maneira menos enfática e direta, pois as pesquisadoras participantes do curso direcionaram as atividades mais para seus objetos de pesquisa que eram a competência acadêmica, a competência teórica/informada e a competência aplicada.

Dessa maneira, o curso *EUKURTO APRENDER* teve seu início muito antes de acontecer de fato. O processo de criação do curso exigiu do grupo de pesquisa um longo tempo de estudos sobre as teorias de aprender, a seleção e organização das atividades de acordo com as competências de aprender, a orientação didática que seria seguida no curso, a busca do espaço para o curso nas instituições de ensino, a forma em que seria feita a divulgação do curso, a produção de material para a divulgação, divulgação do curso em si, até chegar, enfim, a sua culminância. Este processo de criação do curso será mais detalhado no trabalho de Scabello (em preparação) sobre a competência teórica/informada do aprendente.

O curso, no final, teve dois contextos acadêmicos distintos: uma escola regular e um curso de idiomas, todos pertencentes à iniciativa privada. O curso aconteceu no período vespertino, das 14h às 16h30 num único dia em cada um dos contextos apresentados. Na escola regular, o curso aconteceu no dia 08 de agosto de 2008, com aprendentes do turno matutino. No curso de idiomas o curso aconteceu no dia 15 de agosto de 2008, uma sexta-feira, dia em que não havia aulas nesta escola.

3.2.1 Por que o contexto da pesquisa é um curso e não a sala de aula?

O deslocamento do olhar científico para o aprendente exige que o pesquisador não se posicione ao fundo da sala de aula, mas à frente dela, o que desequilibraria e interferiria no

ambiente da sala de aula e no processo natural de aprendizagem, mais do que comumente acontece nas pesquisas. Almeida Filho, em comunicação pessoal, declarou que a localização do olhar do pesquisador, sobre o aprendente, deve observar o aluno aprender quando o professor está ensinando, mas também observar o aluno quando o professor não está ensinando, ou seja, está fora de sala de aula.

Como o EUKURTO APRENDER tinha o propósito de promover o desenvolvimento das competências de aprender, fazia-se necessário o espaço para o conhecimento sobre as teorias de aprender que levassem o aluno ao fortalecimento da competência teórica ou informada. Era preciso abrir espaços de discussão e reflexão sobre o papel do aprendente no cenário atual, ou seja, espaço para uma competência acadêmica se desenvolver. Urgia, também, ofertar um espaço para que o aprendente pudesse, mesmo que minimamente, desenvolver estas competências. Em outras palavras: que a sua competência aplicada emergisse. Levar tudo isso para a sala de aula, com a intensidade que o grupo desejava, era promover uma concorrência desigual neste ambiente, que tem uma agenda a cumprir, conteúdos programáticos a finalizar e provas para aplicar.

Ademais, nosso grupo de pesquisa também tinha o conceito de que o curso deveria ter um caráter desgarrado da sala de aula, no sentido de não permitir a vinculação de nota ou obrigatoriedade, ou seja, de praticar o livre arbítrio. Obviamente, isto era uma ousadia muito perigosa em se tratando da nossa realidade cultural acadêmica, baseada no fazer por troca de notas e não para aquisição de conhecimento. Mesmo assim ousamos, pois tínhamos o propósito de conhecer o quanto esse aprendente deseja, por si mesmo, aprender a como aprender melhor.

Com essas justificativas, o grupo de pesquisa sobre competências de aprender da UnB, também tinha o propósito de mostrar que é possível criar espaços para o desenvolvimento destas competências fora da sala de aula e não mais nos desculpar porque temos poucas aulas por semana, pouco tempo por aula e muito conteúdo a cumprir. Apesar de todas as justificativas serem verdadeiras, estas nos induzem a desviar a nossa atenção do objetivo principal: promover a melhor aprendizagem por parte do aluno.

Ainda há, infelizmente, muitos profissionais que acreditam que abrir um espaço para conversar com o educando sobre sua aprendizagem é perder tempo. Um contexto frágil – arraigado no estruturalismo, com relações assimétricas de poder mal geridas – com um aluno

frágil – despreparado para aprender, centrado apenas em suas intuições e nas tradições de aprender – não parecia o mais propício à aquisição da língua-alvo. Entretanto, quando o contexto é frágil, mas o aprendente não é frágil – ele está preparado para aprender, com suas competências desenvolvidas, trilhando o caminho da autonomia – ainda assim haverá a aprendizagem de tipo produtivo e duradouro.

Portanto, definitivamente, não é perda de tempo promover um espaço, voltado especialmente para o aluno, que promova o conhecimento, a discussão e a reflexão sobre a aprendizagem, como um curso de formação para aluno aprendizes.

É importante salientar que este espaço também pode (e deve) ser oferecido em sala de aula, ou seja, é possível desenvolver as competências de aprender nesse ambiente. A criação de um curso de formação de alunos aprendizes foi pensada deliberadamente, pelo grupo de pesquisa aqui já citado, como uma forte alternativa de promoção da aprendizagem.

3.2.2 Características dos dois grupos que participaram do curso

Conforme mencionado, o curso EUKURTO APRENDER aconteceu em dois contextos, uma escola regular e um curso de idiomas. Os grupos participantes do curso tinham características inversamente relacionadas.

O grupo de aprendentes da escola regular (que chamarei de grupo 1 ou primeiro grupo) era composto, em sua maioria, por aprendentes não tão bem sucedidos na aprendizagem, pois como professora regente desse grupo, conhecia suas experiências no processo de ensino-aprendizagem. A maioria dos aprendentes desse grupo possuía características de desatenção no momento da aula, desafeto com a disciplina, falta de confiança em si sobre seu processo de aprendizagem, alto grau de desmotivação em relação à disciplina, falta de compromisso com as tarefas de casa e forte dependência do professor. Entretanto, havia uma relação igualmente afetiva positiva de vários membros desse grupo comigo, a professora de inglês.

Vale ressaltar que a escola desse contexto não apresentou uma quantidade grande de alunos por sala no ensino fundamental, em média 25, mas faz parte de um sistema de franquias, que é sabidamente de orientação estruturalista em sua abordagem de ensinar, a aula sendo conduzida pelo material didático, que é de produção da própria escola. Mesmo com

essas características, a escola se mostrou muito aberta e altamente interessada pelo projeto do curso, não impondo nenhum tipo de dificuldade, pelo contrário, até patrocinou brindes e o lanche oferecido no curso. Com isto, percebi que com diálogo e explicações embasadas é possível mostrar para as instituições que existem outros caminhos para o ensino-aprendizagem de línguas, as quais, na maioria dos casos, desconhecem outras maneiras de ensinar e aprender, assim como os aprendentes. Conforme declarou Almeida Filho³⁸, as abordagens de ensinar e aprender dispõem de várias agências e é preciso estudá-las também, pois elas também exercem influência no processo. Essas são as chamadas “abordagem de primeiros, segundos e terceiros”. Quando apresentei o curso para os aprendentes desse grupo, fiquei realmente surpresa com a quantidade de alunos interessados na proposta, principalmente por aqueles que tinham características tão acentuadas de rejeição à disciplina, e por estarem envolvidos num contexto totalmente estruturalista, eu tinha a crença de que estes educandos não se interessariam pelo curso. Minha surpresa foi maior ainda quando nos dias que se sucederam ao curso, vários participantes manifestaram comentários positivos aos colegas, ao ponto de os alunos que não foram ao evento perguntarem quando haveria outro “cursinho” EUKURTO APRENDER.

No evento realizado no curso de idiomas a divulgação já foi mais generalizada, não tão focada numa turma específica. Contudo, esse curso de idiomas é o ambiente de trabalho de uma das pesquisadoras do grupo de Competências de Aprender Línguas e a maior parte desse grupo tinha sido aluno dela no semestre anterior, quando ainda trabalhou como regente da turma. Nesse semestre anterior, essa colega tinha falado sobre a proposta de um curso de formação de alunos.

Esse grupo (que chamarei de grupo 2 ou segundo grupo) foi composto por um número menor de participantes em relação ao outro e atribuímos (as pesquisadoras e eu) tal resultado à divulgação, pois a realizamos em apenas um período deste curso de idiomas (somente nas terças e quintas-feiras no período vespertino), cujas turmas da faixa etária buscada (10 – 13 anos) estipulada para a participação do curso eram em número reduzido. Essa limitação do turno foi devido aos ajustes que precisavam ser feitos entre os compromissos acadêmicos e profissionais das pesquisadoras. Entretanto, também foi observado, principalmente pela pesquisadora que trabalha neste contexto, que houve bastante procura e curiosidade sobre o curso por parte de outros aprendentes, o que levou a inferir que realmente há interesse dos

³⁸ Declaração proferida pelo autor em um simpósio sobre “Competências e análises de competências no ensino de línguas” no VIII CBLA. Fonte: <www.sala.org.br>

alunos por aprender a aprender melhor, independente do contexto de aprendizagem no qual estejam alocados.

Contudo, percebi nos alunos deste grupo do curso de idiomas um alto nível de envolvimento e afetividade com a língua inglesa, pois estavam altamente motivados e ansiosos pelo que ia acontecer durante o curso. Nascimento – pesquisadora do grupo sobre a competência aplicada (no prelo) – como ex-professora de alguns, também declarou que eram alunos bem sucedidos na aprendizagem e que se mostravam bastante interessados, atenciosos, participativos e proativos em sala de aula. Também tive a oportunidade de interagir informalmente com os outros professores deste grupo, que afirmaram observar também nestes aprendentes tais características produtivas para o processo de aprendizagem.

Ressalto também que este curso de idiomas manifesta o desejo de evoluir para o paradigma comunicacional de ensino-aprendizagem de LE e tem um quadro de professores bastante qualificado (graduados, pós-graduados *latu sensu* e mestres), ao contrário da maioria dos cursos de idiomas em Brasília, que selecionam “professores” apenas por sua fluência oral ou experiência em países estrangeiros, sem se preocupar se são profissionais formados ou não. Contudo, ainda é um curso muito centrado no livro didático, mas é um livro comercial com princípios da abordagem comunicativa do ensino de línguas.

Observei, então, que a principal dificuldade na constituição de um quórum maior nos cursos ministrados de formação de aluno não estava na falta de interesse por parte dos aprendentes, mas, de acordo com os comentários de alguns (muitos!) aprendentes que desejavam ter participado, estava diretamente relacionada à dificuldade dos pais em transportar seus filhos por força de compromissos previamente agendados que não podiam ser cancelados.

Percebo, então, que o ambiente para o desenvolvimento da competência acadêmica é, em geral, bastante favorável, pois o aprendente demonstra interesse em conhecer como aprender melhor. Em outras palavras, o educando deseja conhecer como preparar-se sistematicamente para aprender, indica quer ser responsável por sua aprendizagem ao não desejar esperar passivamente pelo ensinar do professor e isto perpassa a consciência de que ele, o aprendente, tem uma nova identidade no contexto de aprendizagem de línguas: ser um aluno consciente e livre para tomadas de decisão sobre suas escolhas na aprendizagem.

A seguir analiso, portanto, as atividades realizadas durante o curso EUKURTO APRENDER que buscavam promover o desenvolvimento da competência acadêmica, levando o aprendente de línguas a apreciar o caminho que o leva à autonomia da aprendizagem.

3.3 Produções das auto-imagens dos aprendentes

A análise a seguir se refere aos desenhos de auto-imagem produzidos pelos participantes do curso. Esta atividade foi a primeira a ser desenvolvida no curso, portanto, os educandos não tinham recebido qualquer insumo teórico sobre as teorias de aprender, ou seja, as representações pictográficas de suas auto-imagens ainda estavam baseadas em seus conhecimentos implícitos, em suas intuições e crenças do que era ser um aluno de línguas.

Para a produção deste desenho, foi solicitado aos alunos que se imaginassem, por meio de uma metáfora (símile), como se viam como aprendentes de língua estrangeira (inglês). Conforme já explicado no capítulo anterior, esta atividade tinha a proposta de fazer os aprendentes refletirem sobre sua identidade como alunos de línguas.

3.3.1 Auto-imagens do primeiro grupo

O primeiro grupo (grupo da escola regular) teve muita dificuldade de compreender a atividade, os alunos ficaram muito agitados com a natureza da tarefa, não conseguiam de imediato visualizar uma imagem de si mesmos como aprendentes de línguas. Não estava nítido para eles o papel que eles desempenhavam como alunos no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, talvez porque nunca tivessem feito uma reflexão, de fato, sobre este assunto.

Neste grupo categorizei dois tipos de auto-imagem: as positivas e as negativas.

Nas auto-imagens positivas os desenhos continham frases como:

AUTO-IMAGENS POSITIVAS
<i>“Como aluno me pareço com o Sol, porque nunca vou querer parar de aprender, igual ao Sol que nunca vai para de brilhar”. Isabela</i>

<i>“Eu sou como um elefante porque eu me lembro das coisas”</i> . Natália
<i>“Eu sou como uma Ferrari (novo estilo) porque sou rápido</i> . Igor

Quadro 7: Auto-imagens positivas
Fonte: RIBEIRO, L. 2009

As imagens positivas sobre si como aprendentes de línguas estão vinculadas ao desejo continuado de aprender, à boa memória e à agilidade para o conhecimento. Mesmo tendo auto-imagens positivas como aprendentes, os dados destas auto-imagens apontam que ainda desenvolvem muito pouco a competência acadêmica. A identidade desses alunos ainda está muito ligada às questões do cognitivo, ou seja, à boa memória para armazenamento de informações e não necessariamente às suas ações em busca da aprendizagem, em relação à sua responsabilidade por sua própria aprendizagem. Portanto, mesmo sendo positiva, a auto-imagem desses aprendentes deve ser (re)significada por meio da promoção da competência acadêmica, para que eles se projetem na imagem do novo aprendente de línguas contemporâneo – protagonista em seu papel social - e assim sejam mais bem sucedidos no processo de aprendizagem.

Nas auto-imagens negativas dos participantes foram flagradas frases como:

AUTO-IMAGENS NEGATIVAS
<i>“Como aluno me pareço com um par de óculos: quando está bom eu vejo, quando esta ruim eu tiro”</i> . Luciana
<i>“Eu sou como um estudioso que vive com livros, mas tem preguiça e precisa se dedicar mais”</i> . Cowboy
<i>“Eu sou como uma CD: vivo sempre arranhado. Tenho dificuldade de permanecer com minha memória limpa”</i> . Gabriel

Quadro 8: Auto-imagens negativas
Fonte: RIBEIRO, L. 2009

Estas auto-imagens com alusões negativas sugerem que esses aprendentes ainda não descobriram que seus papéis no processo de aprendizagem atual foram modificados, e que permanecem muito dependentes da ação do professor para aprender, ao afirmarem que se aula não estiver boa (no julgamento deles) não conseguirão aprender porque desviarão sua atenção

“tirando os óculos”. Ainda não perceberam que sua aprendizagem depende de suas próprias atitudes, tomadas de decisão e ações: competências de aprender, em outras palavras.

O conceito de aprendizagem desses educandos é fortemente enraizado nas tradições e no paradigma estruturalista, pois o aprendente se configura como um ser pacientemente passivo, esperando o ótimo ensinar do professor, de acordo com o próprio julgamento deles sobre o que seja bom, para que sua aprendizagem aconteça. Infero, também, que esta auto-imagem estruturalista pode ter sido forjada neles por uma abordagem de terceiros sobre o que é aprender línguas, ou seja, a abordagem da instituição em que estão inseridos ou a de seus pais, por exemplo.

Essas auto-imagens negativas ainda possuem as características de que um aluno de línguas deve ter uma boa memória para armazenar (decorar?) os conteúdos passados. Em outras palavras, ainda têm a crença de que seu insucesso na aprendizagem se volta apenas ao fator cognitivo, porque têm a memória “arranhada”. Ademais, estas auto-imagens ainda refletem uma auto-estima dos aprendentes muito abalada, pois se classificam como preguiçosos, sem dedicação e não conseguem ver qualidade alguma sobre si mesmos como aprendentes de línguas.

A maioria dos participantes do grupo 1 estava alocada nesta última categoria. Inferi, portanto, que o insucesso na aprendizagem desses educandos pode ter fortes ligações com uma auto-imagem negativa como aprendentes de línguas, ou seja, não possuem competência acadêmica desenvolvida. Por isso, é preciso promover a competência acadêmica destes para se situarem como alunos proativos no processo de aprender, possam perceber suas múltiplas potencialidades e, assim, possam, por eles mesmos, equilibrar seus filtros afetivos para, finalmente, se darem chances novas de adquirirem os insumos construídos em sala de aula.

3.3.2 Auto-imagens do segundo grupo

No segundo grupo (participantes do curso de idiomas) não houve a categorização dialética das auto-imagens, pois todos os participantes refletiram boas imagens de si mesmos, evidenciando auto-estima equilibrada e um autoconhecimento promissor. Ao contrário do grupo anterior, este grupo tinha a definição de suas auto-imagens muito claras e não tiveram dificuldade na compreensão das instruções e execução da atividade.

Categorizei, então, suas auto-imagens como de aprendentes cognitivos e de aprendentes comportamentais. Ressalvo aqui o termo “comportamental” não com o sentido behaviorista da palavra, mas com o sentido de que a auto-imagem do aprendente está vinculada às suas ações observáveis.

Aprendentes que se projetaram com auto-imagens ligadas ao fator cognitivo explicaram seus desenhos com as seguintes frases:

AUTO-IMAGENS COGNITIVAS
<i>“Como aluno me pareço com uma mesa, pois guardo muitas coisas”</i> . Ana
<i>“Eu sou como uma máquina fotográfica, pois costumo gravar na mente coisas que eu vejo e que me chamam mais a atenção”</i> . Gabriela
<i>“Eu sou como um computador, porque eu sou um aluno em que se encontra tudo que é possível”</i> . Marcus

Quadro 9: Auto-imagens cognitivas
Fonte: RIBEIRO, L. 2009

Apesar de estes aprendentes demonstrarem uma auto-imagem bastante otimista em relação à sua identidade de aluno, estes conceitos estão envolvidos apenas com a capacidade cognitiva de guardar conhecimento, mas ainda não refletem sua responsabilidade pela própria aprendizagem. Nesse sentido, ainda não apresentam uma identidade pró-ativa, mas já é possível perceber um terreno mais propenso para o desenvolvimento da competência acadêmica neste grupo, pois já conseguem se perceber com imagens mais positivas e de valorização de si mesmos como aprendentes de línguas, o que favorece a promoção da competência acadêmica.

Os aprendentes que configuraram suas auto-imagens em suas ações observáveis as explicaram da seguinte maneira:

AUTO-IMAGENS COMPORTAMENTAIS
<i>“Como aluno me pareço com um livro de exercícios, pois sempre faço todos os exercícios”</i> . Bruna
<i>“Eu sou como um relógio: pontual”</i> . Thaís

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

Quadro 10: Auto-imagens comportamentais
Fonte: RIBEIRO, L. 2009

Os aprendentes dessa categoria já compreendem melhor que a aprendizagem acontece pelas ações que eles mesmos praticam, ainda que estas práticas sejam altamente intuitivas, pois o ato de fazer exercícios e de entregar pontualmente as atividades exigidas pelo professor não leva necessariamente à aprendizagem. Estas ações precisam acontecer de forma consciente, crítica e reflexiva sobre o porquê precisam ser realizadas, apesar de serem crucialmente importantes para a aprendizagem. Contudo, os aprendizes mostram que tais atividades são importantes, ao ponto de refletirem suas identidades nessas práticas. Dessa maneira, a competência acadêmica desses aprendentes pode ser mais facilmente desenvolvida com atividades que levem à reflexão sobre seus atos no processo de aprendizagem.

A última frase que selecionei, a de Emily, veio a público por considerar esta representação muito honesta e porque deu a “deixa” para uma boa observação. Ao se perceber como uma bússola, ou seja, orientada em suas ações, a aprendente revela que não perde a oportunidade de tentar, mesmo quando não sabe se a resposta estará correta, e faz isto de forma muito consciente. Contudo, a aprendente também declara que ao sentir a necessidade de mentir para o seu professor - e aqui pode se ter diversos motivos para tal prática como não fazer a tarefa de casa ou não entregar o trabalho na data marcada – segue, consciente e firme, neste caminho. Nesse sentido, demonstra não assumir suas falhas no momento da aprendizagem porque, provavelmente, a aluna sente-se na obrigação de nunca “deixar nada em branco na prova”. Em outras palavras, é preciso ter cuidado ao exigir dos alunos perfeição na aprendizagem quando, na verdade, isso é algo que se aproxima do impossível, devido às suas imprevisibilidades.

Não advogo aqui que o professor seja permissivo com os atos irresponsáveis (com a aprendizagem) dos alunos mas, sim, advogo por conscientizar o educando de que é preciso ser tolerante durante o ato de aprender, que é possível aprender também com as falhas, com os próprios erros, com as dificuldades em responder.

Portanto, todos os participantes deste grupo já demonstraram mais desapego do velho papel de aluno, aquele ser passivo e sem voz no processo de ensino-aprendizagem. Também

demonstraram não estarem mais tão dependentes do professor, ou pelo menos não refletiram isso de forma direta. Há, então, fortes indícios de que a boa-imagem desses aprendentes esteja refletindo, de maneira positiva, no sucesso da aprendizagem deles pois, conforme relatado por seus professores, são aprendentes participativos e proativos em sala de aula.

Por isso, o desenvolvimento da competência acadêmica se mostra bastante significativo para a aprendizagem. Construir uma boa auto-imagem de si como alunos de idiomas indica bons prognósticos na aprendizagem, porque os aprendentes têm a chance de se conhecerem melhor, descobrirem seus estilos de aprender, que os levará à seleção consciente das melhores estratégias para si. Em outras palavras, estarão mais bem preparados para aprender, pois saberão, de fato, qual o papel deles no contexto de ensino-aprendizagem, os caminhos que devem trilhar para alcançar o sucesso na aprendizagem de uma nova língua.

3.4 A Constituição da Aprendizagem

Durante o curso várias atividades foram desenvolvidas, conforme expliquei no capítulo II, com o propósito de estimular o desenvolvimento das competências de aprender.

Após várias atividades³⁹ - como a da gravura de ilusão de ótica (*Good X Evil*), na qual cada um tinha uma percepção, uma maneira de ver algo, ou seja, o conhecimento de que possuímos estilos diferentes de aprender algo; a atividade "Boto fé" e "Fala sério" que era voltada para a discussão e reflexão das crenças dos participantes sobre como melhor aprender línguas; o conhecimento e a prática de algumas estratégias de aprendizagem que abarcava estilos diferentes; assim como conhecimento sobre como desestrangeirizar a língua estrangeira (*Pronunciation rap*) e as diferenças entre aprender gramática descontextualizada e aprender gramática para a comunicação (*The slithy toves gimbled the wabes*) – eram fomentados nos alunos conhecimentos novos sobre como aprender. Assim, começavam a fortalecer sua competência teórica/informada de produzir saberes necessários para se perceberem como novos alunos de línguas.

Ao conhecer sobre seus estilos, por exemplo, revelavam para si como se constituem suas preferências e que elas poderiam ser utilizadas de forma consciente para o sucesso na

³⁹ Estas atividades citadas, que têm como objetivo principal o estímulo às competências aplicada e teórico/informada dos aprendentes, serão exploradas mais detalhadas nos trabalhos, que estão em desenvolvimento, de Nascimento e Scabello sobre tais competências.

aprendizagem. Isso produzia, portanto, o autoconhecimento, fator de fundamental importância para o desenvolvimento da competência acadêmica e de qualquer outra competência.

Depois das práticas e reflexões por parte dos participantes de todas estas atividades, nós, criadoras do curso, produzimos uma tarefa para os aprendentes através da qual seria possível mapear o que o curso tinha contribuído para o entendimento do assunto. No caso desta pesquisa, que buscasse evidências de que os participantes tinham percebido a mudança em seus papéis no processo do ensino-aprendizagem, ou seja, se o curso tinha produzido alguma mudança sobre sua auto-imagem, sobre sua identidade acadêmica no contexto atual, por menor e mais incipiente que fosse.

Esta tarefa foi denominada como “Estou em Brasília, logo sou deputado. As 10 leis de para melhor aprender inglês⁴⁰”. Aproveitei esta analogia legislativa e denominei as listas das 10 leis para melhor aprender inglês de “Constituição da Aprendizagem”. Tais listas foram elaboradas pelos participantes e ao mesmo tempo em que iria apontar dados para a pesquisa, também levava o aprendente a materializar os conhecimentos adquiridos durante o curso ou no mínimo, materializar, de forma consciente, as suas práticas antes intuitivas, fazendo-o refletir *in loco* sobre o que possivelmente tivessem aprendido ali.

A condução desta atividade foi diferente entre os dois grupos de participantes, pois essas mudanças no momento da intervenção tornam-se possíveis na pesquisa-ação devido à sua flexibilidade. Conforme afirmou Andaloussi (2004, p. 91) "a pesquisa-ação está enraizada em seu meio social, que impõe suas aspirações e orienta a trajetória de sua evolução" e que a avaliação da ação interventiva pode "provocar a redefinição do problema e revisão do plano, se necessário, e produzir a proposição de um novo plano para uma nova ação ulterior" (CHIZZOTTI, 2006, p. 86-87).

3.4.1 Constituição da Aprendizagem do primeiro grupo (escola regular)

Os participantes deste contexto realizaram a atividade em grupo. Os aprendentes se dividiram em dois grandes grupos (que denominarei grupos A e B), nos quais os componentes tinham de discutir e produzir dez “leis” ou dicas de como melhor aprender inglês. Em outras palavras, foram requeridos a sugerir modos pelos quais as pessoas poderiam aprender melhor

⁴⁰ A explicação sobre o título desta atividade encontra-se na seção 2.7.2.2 desta dissertação.

a língua inglesa ao final do curso EUKURTO APRENDER. Dessa maneira, os aprendentes interagiam sobre e negociavam os conhecimentos que tinham aprendido durante o curso.

3.4.1.1 Grupo A

A “Constituição de Aprendizagem” do grupo A foi concluída da seguinte maneira:

- I. Praticar a fala.
- II. Ler mais em inglês.
- III. Comunicar-se.
- IV. Interpretar as músicas.
- V. Ouvir mais o inglês.
- VI. Aprender quando se está jogando (videogame ou no computador).
- VII. Utilizar a Internet como recurso de aprendizagem.
- VIII. Assistir a mais filmes e seriados em inglês.
- IX. Estudar gramática.
- X. Prestar atenção nas aulas.

Nesta lista, portanto, é possível observar que os participantes compreenderam que existem outras formas de aprender que vão além da sala de aula e que esse processo independe da presença do professor, pois ao declararem a possibilidade de se aprender enquanto se divertem como quando assistem a filmes, ouvem música popular ou navegarem na Internet, levam esse aluno a projetar uma auto-imagem de aprendente proativo, que busca novas fontes para aprender, que se interessa por sua própria aprendizagem, sem precisar necessariamente de que alguém ordene “pegar um livro” para estudar.

Ao criar esta lista, os aprendentes selecionaram, de acordo com o que conheciam, estratégias de aprendizagem ligadas às suas preferências, aos seus estilos de aprendizagem como ouvir músicas (auditiva), assistir a filmes (visual) ou aprender jogando (cinestésica). É importante ressaltar também que os caminhos para se aprender melhor, de acordo a lista produzida por esses participantes, não se limita apenas a uma habilidade da língua estrangeira em questão. Os participantes do curso apontam em suas listas que para se aprender melhor o inglês, como é o caso, é preciso DESENVOLVER as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), como usar a língua com o propósito de comunicação, ouvir músicas ou ver filmes ou ler mais só na língua-alvo.

Entretanto, as raízes estruturalistas ainda se mostraram presentes na lista, pois ao declararem que devem prestar mais atenção na aula em detrimento de participar mais da aula

refazem o laço da auto-imagem com aquela velha identidade do aprendiz passivo, com comportamento de “múmia”, sem interação e atitude diante da sua aprendizagem.

Pondere-se aqui que se pode ser contra o fato de o aluno “prestar atenção” no momento da aula, pelo contrário, esse esforço de concentração consciente é muito importante para a aquisição da nova língua através do adequado insumo oferecido e criado em sala de aula. Posiciono-me aqui contra o “prestar atenção” que tem como sinônimo a expressão “fique quieto e faça o exercício”, ou seja, vinculado apenas às questões comportamentais do aprendente. Levanto esta questão porque o contexto educacional a que estes aprendizes pertencem tem este enfoque subjacente a este termo “prestar atenção na aula”.

O mesmo acontece com a indicação de se estudar gramática com o propósito de aprender melhor. A interpretação que faço aqui é a de que o conhecimento sobre a língua se faz importante para a construção da competência comunicativa no novo idioma. Por não conhecer outra forma de aprendizagem, senão a de base gramatical, esses aprendentes acreditam que é somente por meio da gramática formal que se dará a boa aprendizagem ou aquisição da nova língua. Parecem ignorar proposições teóricas mais recentes de que o estudo da gramática só é importante desde que se subordinem à prática comunicativa.

Ao conhecerem outras formas de se aprender o inglês, os alunos do grupo A demonstraram na sua Constituição da Aprendizagem evidências de que compreenderam que são capazes de gerenciar o seu ato de aprender. Há uma forte inclinação para o início da mudança em seus papéis no contexto de ensino-aprendizagem, pois declaram que para se aprender melhor a língua inglesa (no caso desta pesquisa) torna-se necessário a busca por várias maneiras de se aprender, mesmo quando situados num contexto que não oportuniza a sua protagonização na aprendizagem.

O curso de formação de alunos aprendizes de línguas, portanto, levou os aprendentes observados a reconhecer e conscientizar-se de que são agentes de seu próprio aprendizado, mesmo que iniciados, por enquanto, por evidências superficiais, mas que abrem o processo de desenvolvimento de sua competência acadêmica macro-aprendedora.

3.4.1.2 Grupo B

Apesar de a atividade ter sido realizada com grupo separados, a “Constituição da Aprendizagem” do grupo B ficou bastante semelhante à do grupo A:

- I. Praticar a língua (usar a língua sempre que possível).
- II. Ler em inglês.
- III. Assistir a filmes legendados;
- IV. Jogar *videogame* ou no computador em inglês.
- V. Ouvir músicas em inglês.
- VI. Usar a Internet como ferramenta para aprendizagem.
- VII. Conversar em inglês.
- VIII. Divertir-se enquanto aprende.
- IX. Interpretar as músicas.
- X. Escrever em inglês (corresponder-se em inglês).

Destacarei aqui apenas a diferença que há entre uma lista e outra, que no caso refere-se a dois itens: “Divertir-se enquanto aprende” e “Escrever em inglês”, sendo este último apenas a forma explícita de uma das quatro habilidades no aprendizado de línguas que faltou na lista do grupo A, que já havia advogado também em favor da prática global das habilidades.

Nas duas listas os participantes relacionaram as ações que promoveriam o aprendizado mais satisfatório, de maneira mais produtiva, mas apenas o grupo B listou a atitude que deve ser tomada diante do processo de aprender. Ao declarem que para se aprender melhor é importante divertir-se enquanto aprendem, os participantes evidenciam que mudanças na atitude perante o aprendizado também são significativas, e mais ainda, que o aprendizado de uma língua estrangeira não precisa estar vinculado à idéia de sofrimento ou penitência por se tratar de uma língua que não é a sua própria.

Este tipo de atitude levará o educando a se perceber num novo papel como aluno, pois ao se divertir no momento da aprendizagem ocorrerá mais motivação para aprender, emergirão sentimentos de alegria e satisfação no momento da aprendizagem. Dessa maneira, o aluno buscará mais oportunidades de uso dessa língua, que fortalecerá a sua competência comunicativa, e a busca por essas oportunidades direciona o papel do aluno à protagonização, ao caminho da autonomia da aprendizagem, modificando sua identidade como aprendente e, assim, fortalecendo a desenvoltura de ação da competência acadêmica.

Portanto, as atitudes perante o aprendizado de línguas modificam as ações, ou seja, a boa imagem que o aprendente faz de si mesmo, a construção de sua identidade como aluno

que por sua vez incidirão sobre o seu desempenho no cenário educacional, levando-os a produzir ações mais promissoras à aprendizagem bem sucedida.

3.4.2 Constituição da Aprendizagem do segundo grupo (curso de idiomas)

O segundo grupo participante do curso EUKURTO APRENDER fez o caminho inverso ao do primeiro grupo. Produziram as listas das “10 leis de como aprender melhor” primeiro de forma individual, para somente depois interagirem e negociarem a formação de uma única lista como base nas suas próprias “leis”. A mudança na condução desta atividade foi devido à grande semelhança que se deu entre as duas listas produzidas pelo primeiro grupo (escola regular).

A negociação conjunta operada pelo segundo grupo permitiu que os aprendentes primeiro fizessem um processo de reflexão individual sobre o que tinham assimilado, para somente depois dessa inteorização reflexional passassem para exteorização de suas concepções de como melhor aprender interagindo e negociando as semelhanças e diferenças entre suas concepções com as de todo o grupo, tornando a atividade mais produtiva e dinâmica.

3.4.2.1 A lista de análise

Com base nas seis listas produzidas pelos participantes do segundo grupo (curso de idiomas), criei uma única lista para análise, a qual concentra as idéias presente nos textos dos participantes, inclusive, as “leis” listadas a seguir, todas retiradas de suas listas originais:

- I. Participar das aulas.
- II. Criar (descobrir) seu jeito de estudar.
- III. Ter e correr atrás dos seus objetivos na aprendizagem
- IV. Estudar muito, não fazer só o dever. (Não decore, aprenda!)
- V. Ter várias estratégias de aprendizagem.
- VI. Brincar com a língua. Divertir-se com ela. Amar a língua.
- VII. Buscar informações não só na aula.
- VIII. Usar a língua no seu dia-a-dia, praticar a pronúncia.
- IX. Não ter preguiça. Esforçar-se.
- X. Respeitar as dificuldades dos outros.

Ao contrário das listas produzidas pelo primeiro grupo (escola regular) que estavam essencialmente com base nas ações de como melhor aprender, as listas dos participantes do

segundo grupo (curso de idiomas) estavam essencialmente baseadas em atitudes de como melhor aprender a língua inglesa e por estarem ligadas às atitudes dos aprendizes diante da aprendizagem, o que implica o desenvolvimento da competência acadêmica, explicarei cada uma delas.

I. Participar das aulas

Este é o caso da primeira “lei” selecionada, que declara que o aprendente tem de participar mais das aulas. Esta maneira de como aprender melhor, que foi encontrada em quase todas as “Constituições” produzidas por este grupo e está diretamente relacionada à atitude do aluno perante o ato de aprender, em como o aprendente se percebe como um aluno de línguas, pois o educando tem de ter uma auto-imagem como um ser proativo no processo da aprendizagem para que, de fato, consiga participar mais das aulas, para não vincular a antiga idéia de que estar na sala de aula é sinônimo de passividade, que o seu papel restringe-se a ficar sentado, quieto e ouvindo tudo que o professor está ensinando, como se a sua mente de aluno pudesse absorver toda a informação.

Ainda interpreto esta dica aconselhadora dos participantes como indício de modificação da sua consciência sobre o seu fazer acadêmico, mostrando uma abertura do processo de desenvolvimento da competência acadêmica depois do curso.

Por isso, reafirmo a importância de se estimular a competência acadêmica dos aprendizes, porque ao desenvolvê-la o aprendente terá fortes indicativos de mudança nas suas ações. Sua atitude diante da aprendizagem terá sido modificada, ocasionando a protagonização de seu papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, que o levará a um caminho promissor para o sucesso na aprendizagem: a autonomia na aprendizagem de novas línguas.

II. Criar (descobrir) seu jeito de estudar.

A segunda “lei” já se incorpora essa mudança de atitude perante a aprendizagem, ao reconhecer seus vários jeitos de aprender, de estudar, que pode levá-los a exercer mais controle sobre seus próprios processos de aprendizagem. Portanto, os participantes do curso aqui se referem aos estilos de aprendizagem e que uma vez desvelados conscientemente melhoram o seu próprio aprendizado, com fortes chances de sucesso na aprendizagem. Mais

uma vez aqui também se evidencia a importância de os aprendentes saberem quem são, do autoconhecimento, da construção consciente de sua identidade acadêmica.

III. Ter e correr atrás dos seus objetivos na aprendizagem.

O ditado popular já alerta “quem não sabe o que procura não vê o que encontra”, por isso, esta terceira “lei” elaborada pelos participantes é uma observação bastante apurada sobre a realidade que aqui interessa – a da sala de aula de línguas. Este segundo grupo assimilou durante o curso que é necessário criar objetivos para a aprendizagem de línguas, criar significado para aquele esforço a ser despendido. Sem essa providência, a aprendizagem da língua-alvo (o inglês, no contexto desta pesquisa), pode se tornar um sacrifício ou até mesmo um desperdício de esforços.

Estes objetivos devem ser realizáveis e adequados à sua faixa etária, ou seja, o aluno precisa perceber que seus objetivos com aquela aprendizagem podem estar num futuro próximo e não em futuro distante. Por exemplo, um educando pode ter por objetivo aprender inglês porque deseja assistir a filmes sem legenda ou compreender a letra de uma música na língua-alvo quando ouvi-la no rádio, ou seja, num futuro próximo. Se um aprendente de apenas 13 anos tiver por objetivo aprender inglês porque esse idioma vai ser importante para sua vida profissional, em poucos anos é muito provável que ele tenha perdido a motivação para a aprendizagem devido ao seu objetivo estar longe demais para ser realizado, ou seja, aquela aprendizagem não terá significado para ele.

O autoconhecimento, portanto, é um fator fundamental para o traçado dos objetivos na aprendizagem por parte do aluno, assim como a postura desse aluno frente a esse aprendizado, pois quando um educando vai obrigado para um curso de idiomas porque seus pais o obrigaram, por exemplo, é importante desenvolver no jovem acadêmico a transformação do seu olhar sobre o copo que vê meio vazio para percebê-lo como meio cheio (através do desenvolvimento da competência acadêmica), ou seja, mudar o foco de sua atenção para a oportunidade que paira a sua frente, levá-lo ao conhecimento sobre o que procura para que ele consiga ver o que encontrou.

IV. Estudar muito, não fazer só o dever. Não decore, aprenda!

A quarta “lei” também está alicerçada na percepção dos alunos sobre seus objetivos para com a aprendizagem, pois quando os participantes do curso advogaram pelo ato de

estudar para aprender e não para decorar, isso pareceu evidenciar que o objetivo de quem quer aprender melhor não pode ser centrado no “decorar” para “passar na prova”. Para se obter melhoras na aprendizagem de línguas, como era a proposta da atividade, os aprendentes apontaram também que é preciso estudar muito, dedicar-se àquela aprendizagem, fazer as tarefas tanto de casa quanto de sala de forma consciente, sabendo que tal prática está voltada muito mais para o fortalecimento da sua aprendizagem do que para obrigação e notas. Em outras palavras, é a consciência do aluno sobre sua responsabilidade para com a aprendizagem inserida na competência acadêmica que mais uma vez se mostra necessária para a mudança nas ações dos alunos.

V. Ter várias estratégias de aprendizagem.

Nesta quinta “lei” sobre como melhor aprender línguas se configuram tanto a atitude quanto a ação, pois o aprendente precisou primeiro se autoconhecer para sair em busca de maneiras mais produtivas de se aprender com base em suas preferências. O conhecimento sobre seus estilos de aprender leva esses alunos a observarem suas maneiras de aprender. Ao conhecer sobre as estratégias de aprendizagem - que durante o curso foram chamadas de “manhas de aprender” para aproximar o conteúdo da linguagem dos alunos – surgiram várias delas nas listas como fazer desenhos associados às palavras, fazer cartazes com os conteúdos que têm mais dificuldade e colá-los nas paredes do quarto, copiar curiosidades nos cadernos, ver filmes com legendas e áudio na língua inglesa e traduzir músicas, entre outros.

É muito provável que os participantes do curso já conhecessem algumas dessas estratégias de aprendizagem. Contudo não as praticavam de maneira consciente ou não as reconheciam como práticas de se aprender mais e melhor sobre a língua inglesa. Por isso, advogo mais uma vez a importância de espaços como este do curso EUKURTO APRENDER para levar ao conhecimento deles, agentes da aprendizagem, aquelas teorias que se aprendem nos cursos de formação de professores e que muitas vezes concebemos como ineficientes por não conseguirmos produzi-las em nosso contexto de ensino quando é necessário levar esses conhecimentos para os reais potencializadores desses saberes: o aprendente.

VI. Brincar com a língua. Divertir-se com ela. Amar a língua.

O fator afetivo, enfim, aparece como chave para a melhoria da qualidade de aprendizagem de línguas. A sexta “lei” deixa esse caráter muito evidente: “Brinque com a língua. Divirta-se com ela. Ame a língua”. Essa proposição causou-me bastante surpresa, pois

durante o curso não houve atividade voltada para este tópico de maneira explícita. Na verdade, ele foi trabalhado de maneira indutiva em todas as atividades. Krashen (1982), conforme abordado no capítulo 1, afirma que o filtro afetivo funciona como uma porta de acesso ao insumo oferecido e criado em sala. A chegada de insumo ótimo ao lugar-função cerebral a que o autor chama de Dispositivo de Aprendizagem de Línguas abre chances reais de desenvolvimento de competência comunicativa. Nesse sentido, os participantes conseguiram compreender que a afetividade para com a língua, o envolvimento despretenso e a descontração produzem uma melhor aprendizagem, muito mais produtiva e ainda faz emergir sentimentos que nos fazem muito bem: a satisfação e a alegria de constatar que estamos aprendendo.

VII. Buscar informações não só na aula.

Quando li esta sétima “lei” – buscar informações não só na sala de aula – senti-me como a Professora Muito Maluquinha de Ziraldo no dia em que ouviu da aluna Ana a pergunta sobre onde era possível ler *mais* sobre História Antiga (que era o que a professora estava ensinando em sala) e, então, o rosto da professora iluminou-se mais ainda e saiu dançando com Ana e cantando improvisadamente assim: “Era tudo o que eu queria ouvir...tudo o que eu queria ouvir!” (ZIRALDO, 1995, p. 66). Em outras palavras, esta declaração dos participantes evidencia um traço crucial do desenvolvimento da competência acadêmica. A responsabilidade do aluno sobre sua própria aprendizagem, a consciência sobre a protagonização de seu papel nesse processo levam-no a compreender que a prática e a busca por informações sobre a língua estrangeira estudada vão além dos muros da escola, além dos limites que o professor opera, que aprendizagem também acontece por ele mesmo. Para se aprender melhor uma língua estrangeira, em especial aqui a língua inglesa, é preciso ser autor de sua própria história, é preciso ter autonomia na aprendizagem de línguas.

VIII. Usar a língua no seu dia-a-dia, praticar a pronúncia.

Usar a língua no dia-a-dia com o propósito de praticar a pronúncia, como é declarado na oitava “lei” de como aprender melhor, indica que a competência comunicativa é estimulada quando o desenvolvimento das outras competências também acontece, pois a mobilização do sistema de competências tem como objetivo desenvolver as potencialidades do educando para um aprender melhor, com vistas ao bom desempenho desse aluno no ato de

aprender línguas, cujos resultados são observados na competência comunicativa bem sucedida deste aprendente.

Ressalto aqui a força gestora (ALVARENGA, 2000) que a competência acadêmica exerce sobre as outras competências, pois ao saber sobre o seu papel proativo na aprendizagem, o aprendente não desperdiçará oportunidades de prática da língua, por entender que é responsável pelo desenvolvimento na sua aprendizagem. Mesmo o curso não tendo sido ofertado na língua-alvo (inglês) foi possível fazer os participantes compreenderem a importância do desenvolvimento desta competência comunicativa.

IX. Não ter preguiça. Esforce-se.

O fator motivacional surgiu na nona “lei”, pois não ter preguiça e esforçar-se tem um relacionamento muito íntimo com a motivação. Um educando que não tem preguiça de aprender é devido, possivelmente, ao conhecimento de que esta aprendizagem não precisa ser vista como um sacrifício ou ainda o aluno possa ter conseguido traçar objetivos realizáveis nesta aprendizagem de línguas, dando-lhe energia para a “engrenagem” da motivação.

Um aprendente que se esforça para aprender é aquele que provavelmente reconheceu que tem limitações, mas reconhece também que tem muitas potencialidades que, se bem desenvolvidas, podem levá-lo a transpor as dificuldades, motivando-o a investir mais no processo de aprendizagem da língua estrangeira em questão.

Conforme argumentado no capítulo 1, a competência acadêmica potencializa a motivação intrínseca do aprendente. Ao descobrir como este processo de ensino-aprendizagem pode ser prazeroso, o aluno consegue desenvolver uma afetividade produtiva sobre sua própria aprendizagem, desenvolve sentimentos de alegria e satisfação ao descobrir como melhor aprender, pois agora ele, o aprendiz, já se reconhece em seu papel e sabe certamente como buscar o seu maior objetivo: o sucesso na aprendizagem.

X. Respeitar as dificuldades dos outros.

Por fim, a décima “lei” de como melhor aprender aponta sobre a responsabilidade social dos aprendentes para com seus colegas, ao afirmar que uma das maneiras de como melhor aprender é respeitar as dificuldades dos outros, em outras palavras, é compreender que o desrespeito pelo processo de aprendizagem do outro, principalmente nos momentos de dificuldade, não contribui em nada para a sua própria aprendizagem, ao passo que respeitando

as dificuldades do outro aprendente abrem-se mais oportunidades para sua própria aprendizagem, uma vez que o aluno poderá praticar o que aprendeu ao ajudar o outro na sua dificuldade.

O conhecimento sobre si como um aluno de línguas, a identidade acadêmica consolidada pelo desenvolvimento da competência acadêmica, contribui para a auto-imagem que o aluno faz de si como um aprendente de línguas, reconhecendo-se aí também suas fragilidades e dificuldades no momento da aprendizagem. Dessa maneira, esse autoconhecimento permite ao aluno ser mais tolerante (no sentido de compreender) aos momentos de dificuldade na aprendizagem de outro aluno. A competência acadêmica, portanto, também desenvolve a responsabilidade social do acadêmico junto aos seus colegas e ao ambiente de ensino-aprendizagem.

3.4.2.2 A síntese das listas do segundo grupo (curso de idiomas)

No momento de interação e negociação de significados das listas, os participantes podiam formar uma lista com quantas “leis” quisessem, com base em suas próprias “leis”, e foram escolhidas por eles cinco “leis” de como melhor aprender línguas.

Ao perceber que eram cinco leis, busquei esboçar uma correlação das dicas de como aprender melhor com o desenvolvimento das cinco competências, que ficou da seguinte forma:

1. Use o inglês no dia-a-dia – Com esta ação o aprendente estimularia a competência aplicada ao tentar fazer de seus conhecimentos uma prática constante e contextualizada.
2. Corra atrás dos seus objetivos – Com esta atitude o aprendente estimularia a competência acadêmica, pois o aluno teria de primeiro obter o conhecimento sobre si, que é um fator fundamental para o traçado dos objetivos na aprendizagem, assim como a postura do aluno frente a este aprendizado para só, então, “correr” em busca da aprendizagem significativa.
3. Crie seu jeito de estudar – Ao tentar criar suas maneiras de aprender, a formação continuada deste aprendente se tornaria uma constante, em outras palavras, desenvolveria a competência teórica/informada.

4. Pratique sempre a pronúncia – Esta dica estimula a competência comunicativa por se tratar de uma ação que objetiva a melhoria de sua fala na língua-alvo.
5. Faça sempre o dever de casa – Esta ação é intuitivamente praticada pelos aprendentes baseados apenas na tradição desta tarefa, nesse sentido, a prática do dever de casa como uma maneira de se aprender melhor levaria o aprendente a desenvolver sua competência implícita, explicitando-a, tornando esta ação consciente.

A consolidação das competências de aprender nas ações futuras dos alunos, resenhadas pelos participantes do curso EUKURTO APRENDER na atividade “Minhas 10 leis para melhor aprender inglês”, sugerem a protagonização dos aprendentes dentro do processo de aprendizagem, responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, desenvolvimento de um potencial de aprendente autônomo na aprendizagem de línguas e a responsabilidade social junto aos colegas e ao ambiente de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, o curso de formação de alunos promoveu o espaço que dava início ao processo de desenvolvimento da competência acadêmica, que envolve a consciência sobre o seu papel de aluno, o conhecimento e desempenho de um aprendente alinhado com a atualidade na aprendizagem de línguas, um aprendiz proativo que saiba, de fato, qual é o seu papel no contexto da aprendizagem, sendo esta competência necessária para que haja, também de fato, mudanças nas ações futuras que os participantes do curso projetaram.

3.5 (Re)significação dos desenhos de auto-imagem

As atividades do curso foram dispostas num *continuum*, como em um círculo, sobre as quais era possível perceber a influência que o conhecimento ou a atividade anterior poderia ter produzido. Portanto, a última atividade do curso estava diretamente relacionada com a primeira – os desenhos de auto-imagens – com o propósito de reencontrar a ponta inicial do círculo.

Dessa maneira, a última atividade que os participantes desempenhariam tinha o objetivo de (re)significar ou produzir outra auto-imagem como aprendentes de línguas, se depois do curso eles tinham uma nova imagem de si mesmo como aprendentes ou tinha permanecido a mesma, apenas com alguns possíveis ajustes.

Na pasta de atividades dos participantes havia uma folha com a frase: “A partir de hoje quero me parecer com um(a)...” e logo abaixo os alunos podiam desenhar novamente a imagem produzida na primeira atividade, dando-lhe um novo significado, se achassem que era necessário ou produzir um novo desenho que os representasse como um novo aluno de línguas que desejariam ser depois de aprenderem os conhecimentos oferecidos durante o curso de formação de alunos.

3.5.1 Auto - imagem (re)significada – Primeiro Grupo (escola regular)

O primeiro grupo, que são os aprendentes da escola regular, os quais eu tinha categorizado dois tipos de auto-imagens (positivas e negativas) se fundiu em um único tipo: auto-imagens positivas. Passarei a fazer as análises comparativas das auto-imagens.

A participante Luciana antes tinha a motivação para o aprendizado da língua altamente extrínseca e muito apoiada no fazer do professor:

“Como aluno me pareço com um par de óculos: quando está bom eu vejo, quando esta ruim eu tiro”. Luciana

Depois da experiência vivenciada no curso, Luciana produziu um novo desenho:

“Quero me parecer com um livro (book) porque com essa aula [o curso] acho que vou melhorar, vou abrir minha mente. Luciana

É possível apontar, então, que os conhecimentos oferecidos durante o curso encorajaram a aprendente a estar disposta a aprender, a se arriscar por novos caminhos da aprendizagem de línguas. Começou a produzir indícios de desenvolvimento da competência acadêmica ao desejar que sua postura diante da aprendizagem se modifique.

Cowboy também tinha se projetado em uma auto-imagem negativa na primeira atividade:

“Eu sou como um estudioso que vive com livros, mas tem preguiça e precisa se dedicar mais”. Cowboy

Já nesta atividade (re) significou o desenho anterior:

“Quero me parecer com uma pessoa estudiosa, inteligente, mais do que eu sou, me interessar mais, pesquisar e explorar mais assuntos do meu interesse”. Cowboy

Ao conhecer, durante o curso oferecido, as suas potencialidades no aprendizado de línguas, de que pode aprender do seu jeito e não apenas pelo sistema de aprendizagem imposto pela escola, Cowboy, então, iniciou o processo de valorização de sua auto-imagem como aprendente ao se reconhecer como um ser inteligente. O conceito do que é ser inteligente apontado por Cowboy está vinculado a sua capacidade de explorador, de busca, de pesquisa e de interesse que ele pode produzir para alcançar a aprendizagem, inclusive por meio de assuntos de seu interesse.

Dessa forma, esta auto-imagem remete ao conceito de Gardner (1995), discutido no capítulo 1 desta pesquisa, sobre as Inteligências Múltiplas, em outras palavras, Cowboy corrobora a teoria das IMs quando declara que existem outros caminhos para a aprendizagem e estes caminhos são alcançados por suas inteligências mais desenvolvidas, ou seja, nos assuntos que mais despertam seu interesse.

“Eu sou como uma CD: vivo sempre arranhado. Tenho dificuldade de permanecer com minha memória limpa”. Gabriel

Esta foi a auto-imagem que Gabriel projetou sobre si mesmo no início do curso, se mostrando como um “objeto com defeito” e delegando sua aprendizagem apenas à sua memória.

“ $x + p + t = 2000 = \sqrt{150} = 6$ ’.
Professora: ‘Parabéns, Gabriel’
Gabriel: ‘Obrigado, professora’.” Gabriel

Neste novo desenho, Gabriel construiu uma auto-imagem como um aluno alegre que vai ao quadro negro, consegue resolver uma difícil questão matemática e recebe elogios da professora, que se mostra mais alegre ainda com sua aprendizagem. Apesar de não mais se projetar como um objeto com defeito, ou seja, ter o desejo de ser um aprendente que consegue

superar suas dificuldades, que é capaz de aprender até as coisas mais difíceis, a produção de sua nova auto-imagem ainda permaneceu enraizada na abordagem estruturalista baseada em comportamentos adequados. Há de se lembrar que o ambiente escolar em que o participante faz parte segue este tipo de abordagem, portanto, é o tipo de abordagem de aprender que o participante conhece e acredita.

A mudança evidenciada neste aprendente se apresenta apenas sobre sua valorização, em perceber que é capaz de alcançar a aprendizagem, o que já é bastante significativo para tentar a mudança no papel a ser desempenhado pelo aluno no contexto de ensino-aprendizagem atual. Contudo, a quebra de paradigmas, como já mostrou Kuhn (1970), leva tempo e exige o poder de convencimento das pessoas sobre um novo modelo.

Como Gabriel não teve a oportunidade de prática sob o paradigma atual para o ensino de línguas – a abordagem comunicativa – ele não conseguiu perceber que a abordagem estruturalista, que é a que ele vivencia, não permite que ele tente aprender de outras maneiras, não valoriza a singularidade do aprendente e que por isso, leva-o a ter insucesso com a aprendizagem de línguas, porque as pessoas aprendem da maneira diferente uma das outras. Portanto, os espaços devem ser oferecidos para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, de suas Inteligências Múltiplas, assim como proporcionar o conhecimento sobre seus estilos de aprender, capacitando os aprendentes a tomar decisões mais acertadas para a aprendizagem.

Os participantes que tinham projetado suas auto-imagens de forma positiva na primeira atividade apenas produziram um novo desenho, mas a auto-imagem permaneceu a mesma, como o desejo continuado de aprender, a boa memória e a agilidade para o conhecimento. Reitero que a identidade destes aprendentes ainda está muito ligada às questões do cognitivo e não necessariamente as suas atitudes em busca da aprendizagem, em relação à sua responsabilidade por sua própria aprendizagem, ainda não se projetam na imagem do novo aprendente de línguas contemporâneo – protagonista em seu papel social.

Almeida Filho, durante sua mensagem final no vídeo de imagem e áudio gravados para o esse curso, alertava os aprendentes para tomarem cuidado para não acharem que estavam fazendo muito quando, na verdade, poderiam estar só operando com 20% da sua força motor para a aprendizagem. Clamo, mais uma vez, por espaços, principalmente na sala de aula de línguas, que oportunizem outras práticas de ensinar e aprender, para que alunos

como estes últimos listados, vivenciem contextos em que a relação de poder assimétrica esteja desfeita, para que eles possam encenar seus papéis protagonistas neste cenário do ensino-aprendizagem, que, por conseguinte, percebam que eles têm muito mais potências no seu motor de aprendizagem.

3.5.2 Auto-imagem (re)significada – Segundo Grupo (curso de idiomas)

Neste grupo de participantes do curso EUKURTO APRENDER, suas auto-imagens não convergiram para um único tipo de categoria, que eram auto-imagens cognitivas e auto-imagens comportamentais.

Após os conhecimentos desenvolvidos durante o curso, os participantes que revelaram com uma auto-imagem cognitiva, ou seja, auto-imagens relacionadas com a memória, nesta segunda oportunidade construíram suas auto-imagens como aprendentes de línguas mais protagonistas no processo de aprendizagem.

A participante Ana Paula mostrou que a sua auto-imagem no início do curso era altamente cognitiva:

“Como aluno me pareço com uma mesa, pois guardo muitas coisas”. Ana

Depois da experiência vivenciada no curso, Ana produziu um novo desenho:

“A partir de hoje quero me parecer com um livro, ou seja, ler sempre, ser dedicada, procurar saber sempre mais”. Ana

Neste segundo momento, Ana Paula projetou sua auto-imagem imbuída do desejo de ser mais pró-ativa na aprendizagem, buscar por mais conhecimento, dedicar-se mais aos estudos da língua inglesa, simbolizando estes saberes como um livro. É notório, nesta auto-imagem, o desejo de mudança de atitude, de estar informada, de ser “dona” da sua aprendizagem com projeções para ser um aluno autônomo ao expor o desejo da procura por saber sempre mais.

Outra participante, Gabriela, relacionava a sua primeira auto-imagem de aluna de línguas positiva ao se considerar boa de memória:

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

No seu segundo desenho, sua auto-imagem com aprendente de línguas se mostrou bastante modificada e a aluna ainda evidencia que a mudança aconteceu depois do curso:

“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 a conclusão de que aprender só de um jeito não é uma boa coisa”. Gabriela

A explicação de Gabriela sobre o seu desenho apresenta-se, na verdade, como um relato de aprovação da aprendente em relação ao curso, pois ela percebeu que por meio dos conhecimentos que lhe fora apresentado que sua aprendizagem de línguas não podia estar alicerçada apenas em sua boa memória. Era preciso ter “várias maneiras de aprender” porque “aprender de um só jeito não [era] uma boa coisa”, pois as pessoas têm múltiplas inteligências, possuem variadas formas de aprender uma mesma coisa, por exemplo, uma pessoa pode aprender uma língua estrangeira apenas ouvindo falantes da língua-alvo, outras podem aprender lendo assuntos de seu interesse que escritos na língua que se deseja aprender, alguns que só conseguem aprender sozinhos e outros que não conseguem aprender sem a presença de professores e pares. E em cada uma dessas formas de aprender se situam diversas estratégias de aprendizagem que devem ser exploradas para alcançar com mais produtividade o objetivo desejado com aquela aprendizagem.

Nesta nova auto-imagem que Gabriela produziu também se nota o processo de desenvolvimento da competência acadêmica dela, pois agora ela mostra uma imagem de si como aprendente mais ativa no processo de aprendizagem, tem consciência que seu papel de aluna foi modificado para ser realinhado no contexto atual, no qual o educando não aprende mais de uma única maneira, é visto como um ser plural em si mesmo, com múltiplas potencialidades, inteligências e estilos de aprender. A nova identidade como aluna de línguas que Gabriela projeta para o futuro versa sobre o desenvolvimento das suas competências de aprender, em especial a competência acadêmica que se reflete sobre a imagem que ela tem de si mesma.

O participante Marcus, que também fazia parte do grupo das auto-imagens cognitiva, não produziu um novo desenho, apenas o (re)significou. A explicação da primeira auto-

imagem era muito vaga e estava centrada na opinião que outras pessoas poderiam vir a ter dele, ou seja, ele mesmo não tinha uma opinião sobre si:

“Eu sou como um computador, porque eu sou um aluno em que se encontra tudo que é possível”. Marcus

Depois do curso Marcus conseguiu definir melhor sua auto-imagem de aluno e associou um novo conceito ao desenho:

“A partir de hoje quero me parecer com um laptop. Eu quero ser um pouco mais moderno, atual.” Marcus

Com esta metáfora, Marcus consegue mostrar que deseja ter um perfil de aluno mais moderno, atual, situado com o paradigma contemporâneo, o que caracteriza evidências do processo de desenvolvimento da competência acadêmica deste aprendente, pois esta consciência de ser um aluno mais moderno exige dele mais protagonização de seu papel na aprendizagem, consciência da sua responsabilidade na aprendizagem. Este conceito de modernidade também está diretamente ligado a simbologia que ele produziu. No início do curso o modelo de computador desenhado por ele era um *desktop*, que tinha a conotação de estático, preso a um único lugar, o que poderia ser a um único tipo de como aprender línguas, já na (re)significação do desenho ele passou a ser um modelo de computador portátil (*notebook*), que conota a idéia de flexibilidade, portabilidade, ou seja, a aprendizagem não precisa está restrita a um único lugar, como a sala de aula, por exemplo, podendo ser aberta em qualquer lugar, a qualquer momento.

Duas das três participantes que tinham projetado suas auto-imagens dentro da categoria comportamental, ou seja, baseados em comportamentos observáveis, também modificaram suas auto-imagens dentro deste modelo analisados, em outras palavras, mostram auto-imagens mais conscientes e proativas.

Na primeira auto-imagem de Bruna, a participante se refletiu como um livro de exercícios, o que conotava a idéia de ser aluno por obrigação, como realizadora de tarefas:

“Como aluno me pareço com um livro de exercícios, pois sempre faço todos os exercícios”.
Bruna

Depois das atividades desenvolvidas do curso, Bruna (re)significou o desenho:

“A partir de hoje quero ser com um dicionário, saber tudo do inglês”. Bruna

Nesta segunda auto-imagem, apesar de ainda empregar a simbologia do livro, passa a não mais conotar o fazer, mas sim, o saber. O dicionário simboliza a busca por informações. Busca, portanto, conhecimentos, saber que seu papel não se restringe a realização de tarefas da escola somente, mas à busca de novos espaços, de novas oportunidades para sua aprendizagem. O desenho também se relaciona com o ser consciente e responsável por sua aprendizagem ao desejar “ser” o próprio dicionário, de ser sua própria fonte de conhecimento.

Thais também tinha a sua auto-imagem como uma “fazedora de tarefas” por se caracterizar sempre pontual em seus compromissos acadêmicos:

“Eu sou como um relógio: pontual”. Thais

Depois do curso, Thais modificou sua auto-imagem e produziu um novo desenho:

“A partir de hoje quero com uma massa de modelar, porque quero ser modelada para aprender e ser várias coisas”. Thais

A metáfora “massa de modelar” possui conotações bastante ambíguas, mas ao observar a participante durante o curso eu interpretei sua metáfora como a representação de uma auto-imagem mais flexível, que se permite ser “modelada para aprender”, ou seja, permite-se preparar-se para aprender mais. O curso de formação de alunos, por exemplo, seria uma forma de “modelagem” dessa aprendizagem, em outras palavras, seria uma forma de obter conhecimentos para aprender a aprender. Quando ela diz que quer ser modelada para “ser várias coisas”, é perceptível o poder que ela deseja ter sobre sua aprendizagem, o poder de se auto-modelar para melhorar sua aprendizagem e ampliar seu conhecimento sobre “várias coisas”.

Emily foi a única participante desta categoria de auto-imagens comportamentais que ainda permaneceu com sua identidade relacionada aos aspectos observáveis. Na primeira auto-imagem a participante se descreveu assim:

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

As percepções de Emily sobre ser aluno de línguas após o curso:

“A partir de hoje quero me parecer com os golfinhos porque são inteligentes e com as formigas porque são organizadas”. Thaís

Ao contrário do pensamento sobre inteligência de Cowboy, participante do primeiro grupo, Emily liga o conceito de inteligência apenas a aspectos observáveis como nos golfinhos, nos quais inteligência se traduz em compreensão e execução dos comportamentos ensinados a eles. Ao desejar se parecer com os “golfinhos porque são inteligentes”, a participante demonstra não conseguir perceber que é inteligente, pois o nível de exigência que a aluna tem sobre ela mesma não permite o reconhecimento da sua inteligência. O ato de aprender para esta participante se liga a idéia de perfeição, o que pode vir a ter perdas de oportunidades de aprendizagem, dependendo da situação, pois assumir a responsabilidade por sua aprendizagem também implica reconhecer os erros e as limitações, mas também aprender com estas realidades imperfeitas.

As análises dos desenhos (re)significados ou novos desenhos das auto-imagens dos participantes do curso EUKURTO APRENDER apontaram vários indícios de desenvolvimento da competência acadêmica:

- disposição para aprender.
- valorização das suas auto-imagens como aprendente.
- elevação da auto-estima se mostrando capazes de alcançar a aprendizagem.
- desejo em ser proativos na aprendizagem.
- consciência de que possuem várias maneiras de aprender.
- desejo de protagonização de seu papel.
- busca de novos espaços, de novas oportunidades para sua aprendizagem.
- desejo de aprender a aprender.

Portanto, o curso de formação de aluno EUKURTO APRENDER, tendo por base as análises dessas atividades desenvolvidas com os participantes, conseguiu alcançar o objetivo geral desta pesquisa. Esse objetivo foi o de desenvolver meios para se (re)conhecer a competência acadêmica dos aprendizes em direção à (re)construção de sua identidade como um novo aprendiz dentro do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em um curso de formação de aluno.

3.6 EUKURTO APRENDER no dia-a-dia da vida acadêmica

Nesta seção dedico-me a interpretar a entrevista em grupo realizada com os participantes do curso de formação de aluno, de maneira a buscar indícios da assimilação do curso na vida acadêmica desses aprendizes, ou seja, se houve a continuidade do desenvolvimento das competências de aprender depois do curso, em especial, a competência acadêmica, que é o foco desta pesquisa.

O curso foi ministrado no início do 2º semestre letivo de 2008 (agosto), mas a entrevista só aconteceu no final deste semestre citado, em 25 de novembro de 2008. Este prazo de distância foi deliberadamente pensado para que fosse possível perceber se houve aquisição dos conhecimentos apresentados no curso na vida acadêmica dos participantes, pois eles teriam tido o prazo (mas não necessariamente oportunidade) para a prática das atitudes e ações modificadas que eles demonstraram interesse.

Foram duas entrevistas. A entrevista do primeiro grupo (escola regular) foi realizada com seis participantes, que foram escolhidos devido ao desenho de suas auto-imagens, de suas representações de como percebem seus papéis de alunos. Escolhi três que tinham projetado uma auto-imagem negativa e ao final do curso as projetaram de forma mais positiva; e os outros três participantes se projetaram com auto-imagens positivas tanto no início quanto no final do curso.

A entrevista do segundo grupo (curso de idiomas) foi realizada com três participantes, também escolhidos devido ao desenho de suas auto-imagens, conforme explicado no capítulo II desta dissertação. Escolhi duas participantes que apoiaram suas auto-imagens em ações observáveis no início do curso, mas que ao final (re)construíram suas auto-imagem baseadas mais em atitudes perante o aprendizado; e escolhi uma participante que se projetou como uma

aprendiz ligada apenas as questões cognitivas, mas ao final se refletiu na auto-imagem produzida como sendo mais ativa no processo de ensino-aprendizagem.

A entrevista foi semi-estruturada e desenvolvida em grupo, pois comungo da idéia de Fontana & Frey (1994, p. 365), de que este tipo de entrevista é essencialmente uma técnica de construção de dados qualitativos, pois exige interação do entrevistador com o entrevistado. Ademais, a entrevista em grupo diminui o desconforto do participante da pesquisa de estar sozinho em uma sala com o pesquisador e em se tratando de participantes infanto-juvenis, como é o caso dos envolvidos nesta pesquisa. Este contexto se agrava mais porque o fator de timidez dessa idade surge com mais força diante das situações desconfortáveis, o que poderia prejudicar o processo de coleta de dados.

Intentou-se, portanto, deflagrar traços da competência acadêmica, ainda que sutis, de eventuais mudanças depois do curso, assim como correlacionar o que os participantes disseram/escreveram sobre o seu papel como aluno e o que ele, de fato, tem feito na sua prática de aprendizagem.

O termo traços, conforme adotado por Cunha (2008), foi utilizado pelo fato de o período interventivo do curso se mostrar breve demais para que os alunos pudessem desenvolver plenamente a competência acadêmica, uma vez que, também, tal fato seja próximo do impossível de acontecer, pois esta se mostra em constante mutação.

3.6.1 Entrevista com os participantes do primeiro grupo (escola regular)

Muitas perguntas com vários enfoques foram feitas para que o aprendente não identificasse quais eram os dados que eu estava procurando evidenciar, isto foi feito com o propósito de receber respostas espontâneas, em outras palavras, que o participante da pesquisa não me desse a resposta que eu gostaria de ouvir em detrimento da resposta que espontaneamente ele iria construir. Entretanto, são apresentados aqui apenas alguns excertos desta entrevista, que não necessariamente estão na ordem seqüenciada da entrevista.

Em uma das perguntas indaguei aos participantes se lembravam de ter praticado algumas daquelas atividades do curso e quais eram estas:

Igor: *Aquela parte que passou no telão [vídeos dos depoimentos e dos professores] que dizia que era pra usar mais o inglês.*

Isabela: *Eu também comecei a usar mais...*

Cowboy: *Ouvir música em inglês [...] tentando interpretar.*

Gabriel: *Às vezes eu tento ver filmes em inglês...*

É perceptível na fala dos alunos que o curso contribuiu para a busca de novas oportunidades de aprendizagem, dentro ou fora da sala de aula, como é o caso de Isabela. Durante minhas observações de campo, percebi que esta participante ao se aproximar para conversar informalmente comigo (sou regente da disciplina de inglês desta turma) a aluna sempre se esforçava para manter a comunicação em inglês e isto só começou acontecer depois do curso EUKURTO APRENDER.

Gabriel, que é bem arraigado ao ensino estruturalista como foi mostrado nas análises de suas auto-imagens, mostrou que, depois do curso, se permitiu (somente às vezes) buscar por melhorias de sua aprendizagem em outros contextos que não fosse a sala de aula.

Cowboy também começou a realizar práticas comuns do seu dia-a-dia de forma mais consciente para a sua aprendizagem, como ouvir música tentando interpretá-las.

A fala de Igor revela a aprendizagem vicária que o curso oportunizou quando mostrou vídeos com depoimentos de aprendizes com evidências de sucesso na aprendizagem, assim como os vídeos gravados (conforme exposto no capítulo 2) com sugestões que os professores Moura Filho e Almeida Filho prepararam especialmente para o curso EUKURTO APRENDER.

Essas mudanças nas ações desses participantes também se devem a mudança do olhar sobre si mesmos como novos aprendentes de língua inglesa, ao situar suas identidades acadêmicas mais proativas, protagonizando seus papéis.

Perguntei também se havia alguma coisa que eles faziam antes, mas depois dos conhecimentos adquiridos no curso tinha sido modificada:

Luciana: *Que é mais fácil de aprender [a língua inglesa].*

Gabriel: *Despertou mais o interesse em ver coisas em inglês.*

Natália: *Despert[ou] mais a curiosidade de aprender inglês*

É perceptível a mudança de atitude destes aprendentes perante a sua aprendizagem, que é uma característica da competência acadêmica, pois o curso ofereceu conhecimentos que os fizesse sentir que a aprendizagem pode acontecer de várias maneiras, portanto, tornando a

aprendizagem de línguas (inglês, neste caso) mais fácil para o aluno. Também ao perceberem que a língua pode ser aprendida de várias maneiras incitou o interesse e curiosidade pelos caminhos para se aprender antes desconhecidos.

Com o propósito de observar se a auto-imagem de alguns destes participantes tinham sido, de fato, (re)significada, pedi que relembassem da primeira auto-imagem produzida no curso e se ainda permaneciam com aquele olhar ou se tinha sido modificada:

Gabriel: *Eu lembro que me desenhei como um CD arranhado [e hoje] sou menos arranhado.*

Cowboy: [Me considero hoje um aluno] *Mais ou menos.*

As evidências de (re)significação de suas auto-imagens foi encontrada na fala desses participantes, mas com um quadro bastante fragilizado. O otimismo sobre si mesmos e sobre sua aprendizagem que tinham sido bastante presentes na atividade de (re)significação da auto-imagens desses aprendizes, que as tinham antes do curso de maneira negativa, não se mostravam mais tão forte no momento da entrevista. Portanto, o desenvolvimento da competência acadêmica, em relação à (re)construção da identidade desses aprendizes, foi, por algum motivo, desacelerada.

Durante minhas anotações de campo, percebi que estes participantes tinham modificado suas atitudes perante o aprendizado, e, por conseguinte, suas posturas como aprendizes de línguas. No entanto, a instituição em que estão alocados relaciona o “bom aprendiz” com notas boas, e por não se encaixarem neste conceito da instituição, os participantes não conseguem produzir uma forte auto-imagem positiva de si mesmos porque não possuem boas notas na disciplina de língua inglesa.

É importante ressaltar que mesmo tendo obtido o mínimo desenvolvimento da competência acadêmica durante o curso, os participantes ainda se mostraram otimistas em relação às suas auto-imagens, ou seja, os aprendizes não voltaram às suas auto-imagens negativas, pois o mínimo que foi desenvolvido da competência acadêmica durante o curso de formação de aluno os garantiu um pouco de sustentabilidade neste contexto escolar.

Pedi também aos participantes que fizessem uma definição sobre o que é ser aluno, qual é o papel deste no processo de ensino aprendizagem de línguas:

Gabriel: *É prestar atenção e tirar boas notas.*

Cowboy: *Ajudar os outros, ajudar os que não sabem.*

Luciana: *[...] tem que fazer a obrigação.*

Isabela: *[...] aprender,[...] ouvir o professor [...], interagir também, respeitar o professor.*

Igor: *[...] estudar!*

Natalia: *[...] obedecer.*

O conceito do qual papel do aluno para estes participantes se restringia aos deveres e obrigação em sala de aula e todas estas relacionadas ao ensino estruturalista. Ainda utilizaram palavras bastante óbvias quando se fala de aluno: aprender e estudar. Estas palavras têm um significado muito mais profundo do que freqüentemente são utilizadas, como é o caso nestas falas, que se referem ao ato de aprender e estudar em sua conotação mais abrangente e simplista.

Alguns participantes, como Cowboy e Isabela, citaram ações não tão restritas, como sendo papel do aluno ajudar os colegas e interagir em sala, mas estas concepções só surgirão depois que perguntei se o papel deles então era o só de ficar quietos e sentados.

Estes conceitos me levaram a questioná-los qual seria, então, o papel do professor, na opinião deles:

Luciana: *Ensinar aquilo que eles aprenderam, a experiência...*

Isabela: *Ter paciência.*

Gabriel: *Ter compreensão.*

Igor: *Ensinar de forma mais...*

Cowboy: *Mais simples.*

Natalia: *[fazer] a aula mais divertida.*

O mais interessante nestes excertos são os conceitos baseados mais nas atitudes do professor no momento do ensino do que nas ações que ele deve fazer quando exerce seu papel, ao contrário do que eles conceituam como papel do aluno, ou seja, eles não afirmam, por exemplo, que o papel do professor é dar prova, passar exercício, exigir as tarefas de casa, entre outros.

Os apontamentos desses dois excertos citados me deram a impressão da educação bancária que Freire (1996) nos alerta, na qual o papel do professor é o de transmissor do conhecimento, portanto proativo em sala de aula, e o papel do aluno é o de receptor do

conhecimento, o cumpridor de tarefas, portanto apenas reativo no contexto do ensino-aprendizagem.

Para ter respaldo sobre minhas reflexões que iam surgindo no momento da entrevista, perguntei-lhes se eles acreditavam que para a aula dar certo, para que fosse uma aula produtiva, dependia, colocando em termos de porcentagem, 90% do professor. O objetivo da pergunta era o de verificar se eles compreendiam que o papel a desempenhar, como alunos na sala de aula de línguas, não se restringia à execução de tarefas, mas em compartilhar, em dividir as responsabilidades no contexto de ensino-aprendizagem:

Isabela: 50 %

Cowboy: *Tem que ser um pouco de cada lado. Se o aluno não colaborar não tem nada, então, né.*

Pedi que eles me explicassem como era esta colaboração do aluno em sala de aula:

Isabela: *Ouvindo.*

Cowboy: *Não fazendo bagunça.*

Gabriel: *Não ficar gritando, não desrespeitar o professor, ajudar os colegas...*

A colaboração que os participantes se referiam não estava ligada à participação proativa deles em sala de aula, mas estava ligada aos comportamentos deles em sala de aula, que permitia que o professor pudesse fazer o papel dele: transmitir o conhecimento; e os alunos, na colaboração, exercerem os deles: ouvir as explicações do professor.

Portanto, mesmo a auto-imagem deles como alunos de línguas terem sido valorizadas por eles mesmos, de acordo com seus desenhos e seus discursos, o conceito deles sobre o que é ser um aluno de línguas ainda permanece enraizado ao paradigma estruturalista, ao qual eles se alocam. Inclusive na atividade do curso das “10 leis de como melhor aprender” elaboradas por este grupo não apareceu o quesito participação em sala como forma de aprender melhor, inclusive, a maior parte das ações que estes participantes listaram em suas “Constituições de Aprendizagem” estava ligada às ações fora do contexto escolar.

Por isso, mesmo sido iniciado o processo de desenvolvimento da competência acadêmica no curso de formação de aluno, pois isto foi evidenciado na perspectiva de suas novas auto-imagens de alunos, os dados apontam que só foi possível gerar a consciência deles sobre a (re)construção de suas identidades como novos aprendizes de línguas, mas que não foi

possível a conscientização desta competência. A materialização desta nova identidade foi realizada, de fato, apenas fora do contexto escolar, ou seja, a sala de aula de inglês desses alunos, que era para ser um lugar especialmente para estas ações pró-ativas, não oportunizou a eles um espaço para a prática desta nova identidade contemporânea do aluno de línguas.

Continuei insistindo sobre o assunto e pedi para que imaginassem uma aula da forma que eles tinham mostrado, onde todos estariam calados e prestando a atenção, então perguntei se todos aprenderiam com aquela aula:

Natália: *Não. Uma pessoa ficar calada não significa que ela está prestando atenção. É porque ele está no mundo da Lua (risos).*

Luciana: *É...às vezes*

Gabriel: *Geralmente.*

Cowboy: *Mas se tiver bagunça o professor acabando estressando e nada... [não haverá nem aula e nem aprendizagem]*

Neste excerto, os dados sugerem que os alunos já sentem que o paradigma estruturalista não está alinhado mais com o contexto atual, pois mesmo com tudo da maneira que deve ser de acordo com esse paradigma, como por exemplo, alunos comportados e em silêncio em sala de aula, não é sinônimo de aprendizagem e que muitas vezes eles agem dessa maneira para não acabar “estressando” o professor, evitando receber punições por estes comportamentos inadequados.

Então perguntei se não podia acontecer síntese disso, uma aula em que eles não precisassem ficar só sentados ouvindo a explicação do professor, em que eles pudessem participar, mas ressaltei que esta participação não estaria apenas em responder o que o professor perguntasse, mas uma participação em que eles tivessem que trabalhar mais na sala de aula, o que eles achavam disso:

Luciana: *Eu acho que a gente aprenderia mais.*

Gabriel: *Eu acho que não. Sei lá...acho que quando tem muita mudança...*

Cowboy: *Depende da vontade do aluno. Se sentado ele já não tem muita vontade de fazer, se forçar não vai ter nada.*

Percebi que Luciana acredita que as ações pró-ativas em sala de aula, que os motivaria para a participação, a levaria ao caminho da aprendizagem de línguas de maneira mais produtiva, inclusive em termos quantitativos (*a gente aprenderia mais*).

Entretanto, ao perceber que eles teriam que trabalhar mais, que os retiraria da sua zona de conforto, ou seja, teriam que mudar a maneira pela qual estão tradicionalmente acostumados a aprender, surge a resistência ao novo, ao desconhecido, como mostra a fala de Gabriel, que é fortemente arraigado ao paradigma estruturalista, como aponta as análises de suas auto-imagens.

Esta atitude de resistência ao novo não se concentra apenas aos que honestamente se assumem dessa maneira. Como mostrei na introdução desta dissertação, a maior parte dos aprendizes clama por “aulas diferentes”, que não os permita mais ficar apenas ouvindo as explicações do professor. Todavia, quando a tal “aula diferente” propõe mais ação dos alunos, de forma que aprendizagem seja, de fato, construída por eles, surgem bastante reclamações, conflitos de idéias e muitas vezes sentem-se até “forçados” a fazer tais ações proativas porque sabem que se não as fizer não alcançará a proposta de aprendizado daquele momento.

Este tipo de situação sinaliza que realmente existe interesse por parte do aprendente em sair do tradicionalmente conhecido, em participar mais ativamente da aula, entretanto este mesmo aluno não sabe o significado destas mudanças, não sabe verdadeiramente porque deseja tal mudança, quer aprender de outras maneiras, mas não as conhece. Por isso, situações como a citada lançam o aluno em um caminho ainda escuro e isto o direcionará a resistência de trilhá-lo, pois tem o desejo pelo aprendizado, mas não está preparado para ele porque o desconhece. O aluno precisa estar preparado para aprender!

Igor: *O aluno tem que querer aprender...Se ele não quer, aí não dá.*

Dessa maneira, os participantes deste grupo apontam bons indícios de que houve o início do processo de desenvolvimento da sua competência acadêmica durante o curso, mas o fortalecimento desta foi desacelerado no contexto escolar estruturalista que fazem parte.

Contudo, é possível observar que há abertura para continuar o desenvolvimento dessa competência, pois os participantes afirmam, conforme mostrado nos excertos, que o curso despertou curiosidade em aprender mais e produziu mudanças na aprendizagem fora do contexto escolar. Nesse sentido, percebi os traços da competência acadêmica na postura destes aprendentes frente à aprendizagem, principalmente a que acontece fora da sala de aula, o que acaba por levar estes educandos a apreciarem o caminho da autonomia na aprendizagem, ou seja, a busca por novos contextos de aprendizagem capacitando-os a assumir maiores níveis de responsabilidade por sua própria aprendizagem.

3.6.2 Entrevista com os participantes do segundo grupo (curso de idiomas)

Assim como na primeira, esta segunda entrevista também teve muitas perguntas com vários enfoques foram feitas para que o aprendente não identificasse os dados que eu buscava em suas respostas, libertando-os do compromisso, como aluno, de sempre ter a resposta certa.

Comecei perguntando se elas tinham ou estavam utilizando alguma coisa que tinham aprendido durante o curso em suas vidas acadêmicas:

Thaís: *Não fazendo um sacrifício do inglês.... não achando [o inglês] tão chato.*

Ana Paula: *Eu consigo me concentrar mais e fazer mais o dever de casa.*

Thaís vivencia a experiência com o curso na mudança de atitude diante da aprendizagem de língua inglesa, conseguiu desenvolver a afetividade com esta aprendizagem, por isso mostram-se indícios de que a competência acadêmica desta participante permanece em seu curso de fortalecimento.

Ana Paula já mostra mais consciência no seu ato de fazer o dever de casa, compreendeu que esta tarefa pode ser aproveitada com propósitos de aprendizagem e não somente por obrigação. A explicitação dessa prática que era altamente intuitiva e realizada pela tradição do ato, por meio das teorias apresentadas durante o curso, a participante conseguiu modificar sua atitude diante deste momento de aprendizagem, caracterizando, também, o percurso promissor da competência acadêmica, que lhe permitiu assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem.

Bruna, que é a terceira participante desta entrevista, mostrou um altíssimo nível de timidez durante a entrevista e poucas vezes respondia de forma espontânea, por mais tentativas por caminhos diferentes eu fizesse. Dessa forma, não houve resposta desta participante para essa pergunta. Aproveito para declarar que não haverá sempre as respostas de todas as participantes nos excertos, pois serão apresentados apenas os dados que buscam responder as perguntas desta pesquisa. Para ver a entrevista completa ou apenas parte dela vide anexo.

Nesta segunda entrevista com participantes do curso EUKURTO APRENDER, mudei o foco da pergunta sobre o papel que o aluno exerce no contexto de ensino-aprendizagem de

línguas, em vez de perguntar sobre o conceito que tinham sobre tal, perguntei se o curso as tinha ajudado a perceber qual era o papel delas de aprendizes de línguas e qual era este:

Bruna: *Estudar. Fazer tudo certinho.*

Ana Paula: *Ser aluno exemplar, melhorar sempre mais.*

O discurso de Bruna se mostrou bastante vasto ao se referir que seu papel de aprendiz de línguas está em estudar, tal qual alguns participantes do primeiro grupo fizeram. Esta declaração de Bruna não se mostra de acordo com o desenho (re)significado da sua auto-imagem como aluna, no qual dizia que depois do curso gostaria de ser como um dicionário, que tem como conotação a busca por mais conhecimento, que revelaria uma aprendente mais responsável por sua aprendizagem e não apenas centrada em “fazer tudo certinho”.

Assim como o termo estudar é vasto, o termo “fazer tudo certinho” também o é, o que me levou a repensar sobre a inferência que fiz, pois a participante em alguns momentos da entrevista mostrou-se bastante motivada e interessada pelo aprendizado da língua inglesa, chegou a dizer explicitamente que gostava de verdade da língua inglesa, ou seja, a aprendente tem uma forte relação afetiva com o aprendizado desta língua, que Krashen (1982) caracteriza como um dos pilares para a aquisição da língua. Dessa maneira, nos termos “estudar” e o “fazer tudo certinho” é provável que estejam subjacentes a responsabilidade por sua própria aprendizagem e sua protagonização no contexto de ensino-aprendizagem, ou seja, os construtos relativos à sua auto-imagem (re)significada por sua competência acadêmica que estava sendo desenvolvida.

Ana Paula já deixa bem mais transparente a sua fala, ao declarar que agora, depois do curso, seu papel de aluna se traduz em melhorar sempre mais, em outras palavras, a aprendente assumiu a responsabilidade por sua própria aprendizagem, trilha o caminho da autonomia da aprendizagem, ou seja, a busca por mais conhecimentos e oportunidade de aprendizagem com o propósito de “melhorar sempre mais”.

Este excerto confirma o desenho que ela produziu da sua auto-imagem (re)significada, que tinha o desejo, depois que participou do curso, de ser uma “massa de modelar”, ou seja, o poder de se auto-modelar para melhorar sua aprendizagem e ampliar seu conhecimento sobre várias coisas. Vejo, então, traços de fortalecimento da competência acadêmica desta participante, pois a aluna tem, de fato, a consciência sobre o seu papel de aprendente no contexto contemporâneo de aprendizagem.

Indaguei as participantes se esta postura frente à aprendizagem era do mesmo jeito nas aulas de inglês que elas tinham na escola (regular), ou seja, se elas tinham a mesma responsabilidade pela aprendizagem delas neste outro contexto:

Thaís: *Não! Lá eu não faço os deveres.*

Bruna: *Eu não. Sou igual.*

Ana Paula: *Eu também.*

Thaís: *Ah, não sei! Acho que a aula [da escola regular] pra mim é como fosse uma farsa. Não sei explicar. Pra mim não é aula de inglês!*

Ana Paula: *Mas isso é verdade. Aula de inglês é aula de inglês e não português!*

Ao ter a coragem de assumir que na escola regular a participante é uma aluna de línguas (inglês) diferente da aluna que frequenta o curso de idiomas, Thaís atesta, portanto, a falência do paradigma estruturalista que ainda teima em orientar as aulas de línguas na escola. A participante não se sente motivada na escola a participar ou ao menos fazer suas obrigações como tarefas de casa, mesmo demonstrando bastante desenvolvimento da competência acadêmica no envolvimento afetivo e na protagonização na sala de aula de inglês do curso de idiomas, conforme notas de campo e conversas informais com os professores regentes das turmas.

As participantes ainda atribuem este descaso com a aprendizagem, neste contexto, ao fato de a aula não ser em inglês, pois era o mínimo que poderia acontecer, uma vez que “aula de inglês é aula de inglês e não português!”.

Prossigui neste assunto e perguntei se elas não conseguiam perceber aprendizado algum nas aulas de inglês da escola:

Ana Paula: *Ah, com coisa super básica, que não faz muita diferença.*

Bruna: *Tudo que a gente tá estudando lá na escola [regular] a gente já estudou aqui [no curso de idiomas]. Então não faz muita diferença, porque a gente já sabe.*

Thaís: *Eu duvido quem sai do 3º ano [do ensino médio] sabendo falar [em inglês] pelo menos um pouco! Muito difícil!*

O objetivo desta pergunta era o de verificar se o caminho rumo à autonomia da aprendizagem que as participantes demonstravam trilhar as fazia reconhecer que, mesmo em um contexto frágil, como os de abordagem estruturalista, era possível criar oportunidades de aprendizagem. As participantes até reconhecem que esta aprendizagem do contexto escolar

contribui, entretanto de forma muito mínima, ao ponto de acharem que tanto faz ter ou não aquele tipo de ensino- aprendizagem, pois esta “não faz muita diferença”.

O descaso por este saber está muito mais ligado com o fato de não ter aulas na língua-alvo do que com o conhecimento em si. As participantes associam a aprendizagem de línguas ao desenvolvimento da competência comunicativa, pois perceberam que a aprendizagem de regras gramaticais desalinhadas com a realidade não produz aprendizagem de fato, ou como diria Krashen (1982), não acontece a aquisição.

As participantes ainda afirmam que com o desenvolvimento da competência comunicativa a curiosidade pela aprendizagem aumenta:

Ana Paula: *Às vezes a gente fica com curiosidade pra saber o que ele falou [em inglês] aqui e tem que procurar...*

Bruna: *A gente tem que se virar pra saber e a gente procura saber mais. É melhor.*

Portanto, o desenvolvimento da competência comunicativa está bastante envolvido no fortalecimento da competência acadêmica e vice-versa. O aprendente ao compreender que consegue produzir atos comunicativos com a língua que está sendo aprendida, sente-se mais autoconfiante, melhora a sua auto-imagem de aluno, motiva-se ao aprendizado e a buscar por mais conhecimento, firmando-se em uma postura de protagonização de seu papel de aprendiz neste processo de aprendizagem. Mas para que tudo isso aconteça, o educando também teve que se reconhecer como um aluno de línguas atual, assumir sua responsabilidade na aprendizagem de línguas, portanto, (re)construir sua identidade como um aluno de línguas contemporâneo. Como é o caso destas participantes.

Como o objetivo do curso era o de envolver mais o aluno com sua aprendizagem, ou seja, fortalecer as competências de aprender dos educandos para que pudessem assumir suas responsabilidades com seu próprio aprendizado, preocupei-me em saber se o curso tinha ajudado em alguma coisa para estas participantes, que demonstraram ótimos perfis como alunas de línguas, antes mesmo do curso e que, portanto, o curso poderia ter sido apenas uma tarde interessante ou uma “aula diferente”.

Dessa maneira a pergunta sobre a contribuição do curso para a vida acadêmica destas participantes tinha o propósito de verificar se este tipo de curso de formação de aluno tinha de ser direcionado apenas para aqueles que são considerados alunos não bem sucedidos na

aprendizagem de línguas ou ainda, se este tipo de curso provocava alguma alteração perceptível nos considerados alunos bem sucedidos, se estas percepções iam além do conhecimento de estratégias. O excerto a seguir responde bem a pergunta e foi endossado também pelas outras participantes da entrevista:

Ana Paula: *acho que ajudou a gente ser alunos mais responsáveis.*

Dessa maneira, cursos de formação de alunos não precisam estar vinculados à idéia de que são cursos apenas para aprendizes com características de insucesso na aprendizagem de línguas ou ainda de apenas instrumentalizá-los com estratégias de aprendizagem. Obviamente, cursos de treinamento de estratégias, como advogam os autores da área (DICKINSON, 1996; LEE, 1990; NUNAN, 1990, entre outros), são importantes e bastante significativos para aprendizagem de línguas, mas é possível também criar cursos mais completos, os quais se empenharão na preparação do aluno para aprendizagem de forma mais abrangente, em outras palavras, que desenvolverão as competências de aprender dos educandos.

O curso EUKURTO APRENDER, além de instrumentalizar os aprendentes com estratégias de aprendizagem, buscava mobilizar o educando como um todo, não apenas em suas ações, mas também modificar suas atitudes, conhecimentos e tomadas de decisão que os guiassem à sua protagonização no ato de aprender, que realinhasse o conhecimento dos aprendizes com as teorias de aprendizagem contemporâneas para que eles pudessem (re)construir suas identidades como aprendizes contemporâneos.

Dessa maneira, o curso foi um espaço para o início de desenvolvimento da competência acadêmica, que se mostra como gestora das outras competências de aprender, que sendo elas estimuladas ao desenvolvimento levam os alunos a um caminho muito promissor no sucesso da aprendizagem de línguas.

INTERPRETAÇÕES FINAIS

*E nossa história não estará pelo avesso
Assim, sem final feliz.
Teremos coisas bonitas pra contar.
E até lá, vamos viver
Temos muito ainda por fazer
Não olhe para trás
Apenas começamos.
O mundo começa agora
Apenas começamos.*
Renato Russo - Metal contra as nuvens

Estas interpretações tomam por base os dados obtidos a partir de um curso de formação de alunos intitulado de EUKURTO APRENDER, que almejou demonstrar, no caso desta pesquisa, a importância do desenvolvimento da competência acadêmica nos alunos, tanto para a conscientização sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas quanto para o envolvimento do aprendiz com esse processo, mesmo que essa competência esteja em sua fase inicial de desenvolvimento. Por isso, ao tentar fazer a análise sobre o aprendente ao mesmo tempo faz-se também a análise sobre o aprender, pois estes estão interdependentemente ligados.

O aluno é o centro do processo de aprendizagem, ou seja, o professor promove encontros dos aprendentes com o conhecimento, mas somente o aluno decidirá se vai aprendê-lo ou não. O aluno deve estar preparado para aprender e só fazê-lo quando perceber que seu papel mudou no contexto atual de ensino-aprendizagem de línguas, quando souber que faz parte do processo. A postura do aluno frente à aprendizagem é decisória para a aquisição.

A competência acadêmica, portanto, promove a conscientização do aprendente para uma postura proativa diante da aprendizagem, oportuniza a mudança e/ou valorização da auto-imagem como alunos produzida pelo próprio educando e estabelece um quadro afetivo do educando mais condizente com a perspectiva de sucesso na aquisição.

Os dados apurados no curso apontam tais mudanças de atitude dos participantes, como a mudança de auto-imagem negativa para uma visão mais otimista sobre si mesmo e para com

sua aprendizagem de línguas. A partir destes dados construídos durante o curso EUKURTO APRENDER, proponho-me a retomar as questões de pesquisa e respondê-las individualmente.

O ALUNO SABE, DE FATO, SOBRE O SEU PAPEL PROTAGONISTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS?

O aluno sabe discursar sobre este assunto, mas não sabe, de fato, como agir da maneira que ele verbaliza ser o seu papel. Entretanto, este discurso do aluno sobre o seu papel, apesar de ser diferente da sua prática de ensino tradicional, ainda não abrange as mudanças que ocorreram no decurso da história do ensino de línguas, conforme nos evidenciaram os dados do capítulo 1 e 3.

Nos momentos de reflexão do curso, os participantes demonstraram ter conhecimento do papel que eles deveriam exercer em sala de aula, pois tinham ciência de que faziam parte de processo de ensino-aprendizagem, ou seja, não eram apenas “recebedores” de conhecimento, sabiam da importância da parceria que tem de ocorrer entre professor e aluno e de ser constantemente participativo em sala de aula.

Durante as observações de campo, flagrei falhas entre a teoria (implícita, intuitiva) que eles elaboraram sobre o papel do aluno e suas práticas, como foi o caso dos participantes do primeiro grupo, que demonstraram pouco envolvimento com a disciplina, pouca responsabilidade e compromisso com o ato de aprender e quase nenhum nível de autonomia na aprendizagem de línguas, mostrando-se fortemente dependentes do professor.

Portanto, na prática, estes participantes não tinham passado para as suas ações os conhecimentos sobre o papel do aluno, do qual eles mostravam algum entendimento. É possível que isto tenha acontecido porque os aprendentes do primeiro grupo não têm oportunidade de prática desses papéis que eles entendem ser do aluno, por fazerem parte de um contexto que não permite que sejam protagonistas na sua própria aprendizagem.

Entretanto, os participantes do segundo grupo que fazem parte de um contexto voltado para o paradigma comunicacional e que, por isso, propicia mais espaço para a protagonização de seu papel de aprendiz, também estes demonstraram nos desenhos de suas auto-imagens o conceito sobre o “bom” aluno (leia-se aluno bem sucedido) baseados em papéis bastante arraigados no conceito tradicional de se aprender.

O conceito de papel de aluno, evidenciado nas vozes dos participantes desta pesquisa, mostrou-se distanciado do contexto contemporâneo. O papel que o educando deve desempenhar ainda estava muito relacionado ao paradigma estruturalista, baseado em comportamentos. Ao citar a palavra “papel do aluno”, os participantes relacionavam o construto apenas aos deveres e obrigações que dos aprendizes, e não relacionavam também sobre suas atitudes, colaboração em sala e tomadas de decisão.

Os saberes dos participantes sobre papéis do aluno, antes do início do processo de desenvolvimento da competência acadêmica que foi ofertado no curso, não pautavam as mudanças nos papéis de aluno. Os aprendentes não sabiam, de fato, qual era o papel deles no contexto contemporâneo de ensino-aprendizagem, estando ainda muito influenciados pelo paradigma gramatical-estruturalista, mesmo aqueles que estavam alocados num contexto de aprendizagem de abordagem com características comunicacionais.

Ademais, é conveniente neste momento lembrar que os alunos praticam seus atos de aprender intuitivamente, baseados na tradição de aprender, como bem mostrou De Paula (2008) sobre a competência espontânea (implícita) dos aprendentes. Dessa forma, os participantes de pesquisa, assim como a maioria do alunado brasileiro, têm conflitos entre a teoria e a prática de seus papéis, pois nunca receberam educação formal para tal. Mesmo sendo se tratando de uma prática tradicionalmente realizada ela é, ao mesmo tempo, altamente complexa e caótica, conforme declara Paiva (2005), e que necessita de conhecimento “formal” de como essa prática funciona para produção de melhores resultados na aprendizagem.

Do mesmo modo que o professor é informado de que seu papel foi modificado para o cenário contemporâneo de ensino de línguas e tem a oportunidade de buscar subsídios para se preparar para esse novo ensinar, o aluno também precisa ter conhecimento (formação) de que seu papel de aprendiz também pode ser modificado e precisa também ter espaços para buscar subsídios para se preparar para esse novo aprender, como um curso de formação para alunos.

É POSSÍVEL AQUILATAR O GRAU DE DESENVOLVIMENTO DESSA COMPETÊNCIA ACADÊMICA ESPONTANEAMENTE DESENVOLVIDA NO APRENDENTE?

O aquilatar (verificar) do grau de desenvolvimento dos aprendizes da competência acadêmica está ligado diretamente à conscientização dos aprendentes sobre o que é ser aluno

dentro do cenário atual desejável para o ensino de línguas. É conhecer, de fato, qual é o papel que ele exerce no cenário de ensino aprendizagem.

Os dados apontaram para distorções conceituais e práticas sobre o papel de aluno de línguas dos participantes. O desenvolvimento espontâneo dessa competência mostrou-se fraco e precário antes do processo consciente do desenvolvimento da competência acadêmica no curso de formação de alunos durante as atividades ofertadas. Em outras palavras, o grau de desenvolvimento espontâneo da competência acadêmica, de acordo com os dados construídos nesta pesquisa, evidenciou um nível muito baixo mas, em contrapartida, quando houve a intervenção das atividades do curso, como nos indicou as atividades das auto-imagens, o grau de desenvolvimento da competência acadêmica aumentou consideravelmente.

A competência acadêmica é gestora das outras competências e todas elas quando em fluxo de forma harmoniosa trazem benefícios para aprendizagem. Portanto, oportunizar ambientes para que elas se desenvolvam é altamente proveitoso para o cenário pedagógico de ensino e aprendizagem de línguas.

As competências de aprender na Lingüística Aplicada, assim como as inteligências múltiplas na Psicologia da Educação, permitem aos seus agentes aprenderem por diversos caminhos, pois estas teorias compreendem o ser como plural em si mesmo. Dessa maneira, estas teorias, que mantêm relação íntima uma com a outra, desenvolvem nos aprendentes potencialidades variadas de aprendizagem, permitindo aos alunos valorizarem suas formas de aprender, além de mostrar que as pessoas aprendem de formas diferentes uma das outras ou ainda aprendem a mesma coisa de várias formas.

A oferta de um curso que promovesse as competências de aprender teve apontamentos de mudanças significativas na postura do aluno frente ao seu aprendizado. No caso do primeiro grupo, por exemplo, que sou a professora regente de inglês, percebi mudanças na prática em relação aos seus papéis de alunos, na maioria deles, inclusive naquele que mostrou, durante a entrevista, muita resistência à protagonização de seu papel.

Dentro das limitações que um contexto estruturalista impõe, os participantes desse primeiro grupo se mostraram mais atenciosos nas aulas, buscavam solucionar as dúvidas por si mesmos, buscaram criar oportunidades de prática oral comigo, mesmo minimamente, além de demonstrarem mais envolvimento afetivo com a disciplina.

O segundo grupo, cujos participantes já possuíam características bem desenhadas de alunos de sucesso na aprendizagem, de acordo com as observações de campo, não demonstraram muita mudança observável no contexto da sala de aula, mesmo porque já tinham trajetórias satisfatórias neste cenário e por isso ser mais difícil de perceber se houve tais mudanças. Contudo, conforme observado durante as entrevistas, as sinalizações de mudança ocorreram fora do contexto escolar, em sua maioria aconteceu nas atividades desenvolvidas em casa.

Considero os dois tipos indicativos de mudanças bastante significativos, contudo, os indícios de mudança fora das paredes da sala de aula, depois da ocorrência do curso de formação de aluno, demonstra que este pode ter o alcance que foge do controle do professor e que é muito importante para a consolidação da aprendizagem, como a realização das tarefas de casa de forma mais consciente e a adoção de estratégias de aprendizagem relacionada ao cotidiano do aprendente.

O curso atingiu seus objetivos específicos para esta pesquisa ao dar início ao processo de desenvolvimento da competência acadêmica dos alunos por meio de atividades que estimularam as inteligências múltiplas dos participantes e potencializando suas percepções sobre aprendizagem; ao conscientizar os participantes sobre a importância da protagonização de seus papéis de alunos no contexto de ensino-aprendizagem contemporâneo e dando início ao processo de busca pela autonomia da aprendizagem, pois o próprio ato de se inscrever no curso, de livre e espontânea vontade, indicava o desejo dos participantes em assumir o desenvolvimento de sua própria aprendizagem.

Não pretendo aqui dizer que as competências de aprender encontrarão soluções infalíveis para a sala de aula ou para a aprendizagem como um todo, tampouco defendo que cursos de formação de alunos virem comércio de como aprender melhor. Advogo, apenas, que sejam abertos espaços formais para “conversa” com os alunos, discutir sobre o processo de aprendizagem, fortalecendo-os de saberes importantes para a realização deste processo.

Se a sala de aula se mostrar com pouca ou quase nenhuma abertura para este espaço de discussão com os aprendizes, devido à demanda da agenda pedagógica ou outras razões, proponho que seja feito, então, eventos para alunos na escola, ao menos anual, com o propósito de discutir sobre o processo do ato de se aprender. Eventos, como esse apresentado nessa pesquisa, de formação de aluno, tal como aqueles congressos e simpósios voltados para

professores de ensino de línguas. Esses momentos poderiam gerar situações de conhecimento, interação e negociação de significados entre os alunos também, como se fosse um grande encontro da aprendizagem de línguas.

A proposta desenhada do curso de formação de aluno EUKURTO APRENDER, era o de mostrar para o aluno a importância de estar preparado para aprender, saber que ele pode gerir sua própria aprendizagem, que não precisa relacionar o ato de se aprender um língua apenas a sala de aula e acabar perdendo oportunidades muito ricas de aprendizagem além dessa. Descobrir que ações ligadas ao entretenimento, por exemplo, que ele frequentemente pratica, pode proporcionar o aprendizado da língua aliado ao seu prazer.

Mas acima de tudo saber, conscientemente e não mais intuitivamente, que seu papel de aluno foi modificado, que ele tem de assumir uma postura mais proativa, que precisa assumir que é ele que aprende por si mesmo e não por outrem, ou seja, precisa assumir sua responsabilidade sobre seu aprendizado, se envolver com esse aprendizado, trilhar o caminho da autonomia na aprendizagem de línguas.

Se ele não (re)construir sua identidade como um aluno de línguas alinhado com a atualidade, infelizmente, ficará parado no tempo e se contentando com as ditas aulas diferentes com letras de música para que sejam preenchidas as lacunas.

Então, estas são as considerações finais? Acho que não.

Sou da opinião de que em pesquisa qualitativa não se chega ao seu “final”, mas, na verdade, encontra-se no fim outro início, ao perceber que a pesquisa apenas observou uma das refrações das luzes que se projetou no cristal (dados). Por isso que decidi chamar a síntese das idéias exploradas aqui de “Interpretações finais”. Há muitos lados desse prisma para ser explorado, ainda há muito por se pesquisar, principalmente nesta área de formação de alunos.

LIMITAÇÕES DA PESQUISA E PROPOSTA PARA PESQUISAS FUTURAS

A pesquisa sobre o aprendente apresenta o cenário A - a sala de aula - e o cenário B - além da sala de aula. Pesquisas sobre este cenário B se fazem cada vez mais emergenciais, saber como os alunos aprendem sem a presença do professor ou como eles podem aprender nesse contexto. Necessitam também de instrumentos de coleta de dados diferenciados como narrativas de aprendizagem, protocolos realizados ao final do dia - o que você aprendeu hoje -

protocolo de pausa - parar quando a pessoa está realizando as atividades de aprendizagem de línguas - entre outros.

A proposta materializada em forma de curso teve uma influência bastante promissora no desenvolvimento da competência acadêmica dos alunos participantes desta pesquisa. A principal influência, pelo que sinalizaram os dados, relaciona-se ao fato de o curso ofertado ter proporcionado maior valorização de seus papéis de aprendizes, proporcionando maior segurança no momento da aprendizagem, que, eventualmente, contribuiu para um processo de busca da autonomia da aprendizagem, pois a competência acadêmica torna os alunos mais envolvidos e motivados para a tarefa de aprender a línguas.

Por fim, retomo a metáfora citada na música “Admirável Chip Novo” da cantora de rock Pitty apresentada no início do capítulo 3, que representa bem o curso apresentado nesta pesquisa. O curso EUKURTO APRENDER apenas deu a "pane no sistema" dos aprendizes, como se o curso fosse "alguém que os desconfigurassem" e eles, os aprendizes, percebessem somente agora que tinham "olhos de robô", ou seja, que tinham a crença que sabiam qual era o papel deles como alunos, achavam que eram "vivos" dentro de um "sistema" que os impedia de se agirem como, de fato, eles deveriam ser: protagonistas em seus papéis.

É preciso, no futuro, pesquisar sobre e se estes aprendentes de fato se "libertaram", “se reinstalaram um novo sistema” após cursos de formação como este aqui apresentado. A competência acadêmica permite ao educando o reconhecimento de seu papel de aluno na contemporaneidade, mas é preciso abrir espaços nos cenários de aprendizagem para que os alunos, de fato, os encenem.

Portanto, o caminho para se pesquisar sobre e com os alunos a respeito de sua aprendizagem está apenas no início, há muito para se avançar nessa direção.

Este é apenas o começo, apenas começamos.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M. de. *Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s): articulações entre a Abordagem Comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de Competências sob a temática das Inteligências Múltiplas* (tese de doutorado). Campinas, S.P. – Unicamp. 2006.

ADLER, P. A. & ADLER, P. *Observational techniques*. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 377-392.

ALLWRIGHT, R. L. *Autonomy in language learning pedagogy*. CRILE Working Paper 6. Center for Research in Education, University of Lancaster, 1989

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1ª Ed. 1993.

_____. *Análise de Competências na Formação de Professores de Língua(s)*. Universidade de Brasília, 2007. Digitado.

_____. *Análise e formação de Professores de Língua(s) por Competências*. Universidade de Brasília, 2006. Digitado.

_____. *Comparando o Sistema de Competências do Professor e do Aluno de Línguas*. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. <www.sala.org.br> acessado em 15.01.2009.

_____. *Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE*. In: *Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa*, Ed. Especial, vol. 9, pp 9-19. São Paulo: APLIESP, 2006.

_____. *Dimensões Comunicativas*. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *O Professor de Língua(S) Profissional, Reflexivo e Comunicacional* In: *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, vol. 3, no. 01, Brasília: Editora da UnB, 2004, p. 7-18.

ALVARENGA, M. B. *Configuração de competências de um professor de língua estrangeira(inglês): implicações para a formação em serviço* (tese de doutorado) - Campinas, SP - Unicamp.1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BANDEIRA, G. M. *Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensino de professores de LE (Inglês)*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

BARCELOS, A. M. F. *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês* In: *Linguagem & Ensino*, v.9,n.2,p.145-175,jul./dez. 2006.

BENSON, P. & VOLLER, P. *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997.

BENSON, P. *Concepts of autonomy in language learning*. In: PEMBERTON, R. et al. (eds.). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.

_____. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Essex: Pearson Education Limited, 2001.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

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

BROWN, D.H. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. New York, Longman, 2000.

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

CANALE, M.; SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COHEN, A. D. *Strategies in learning and using a second language*. London and New York: Longman, 1998.

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

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

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

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

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

_____. *Learner autonomy: what, why and how?*. In: LEFFA, Vilson José (ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994.

DUFF, P. A. *Research approaches in applied linguistics*. In: Kaplan, R. B. (ed.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 2002.

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

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

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

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, A. & FREY, J. H. *Interviewing*. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994.

FREEBODY, P. *Qualitative research in education: interaction and practice*. London: Sage, 2003.

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

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Artes Médicas. 1995

GERGEN, M. M. & GERGEN, K. J. *Investigação qualitativa: tensões e transformações*. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GREENWOOD, D. J. & LEVIN, M. *Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação*. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HYMES, D. H. *On Communicative Competence*. In: PRIDE, J. B. & HOLMES J. (Org.)

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale Language Series. Yale University Press. 2000.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LITTLE, D. *Issues and problems in the implementation of autonomy*. In: LITTLE, D. *Autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1999.

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

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

LITTLEWOOD, W. "Autonomy": an anatomy and a framework. *System*. Vol. 24, N. 4, 1996.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACARO, E. *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997. Sociolinguistics. Hamondsworth: Penguin, 1972.

MACINTYRE, C. *The art of action research in the classroom*. London: David Foulton, 2002.

MAIA *et all*. *Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa*. In: Revista Desempenho. Ano 1. N. 1. Universidade de Brasília.

MARCHANT, G. J. *A teacher is like a...: Using simile lists to explore personal metaphors*. In: Language and Education. Vol. 6. N.1, 1992. Indiana, E.U.A.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo, Cortez, 2003.

McDONOUGH, S. H. *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Arnold, 1995.

MOURA FILHO, A. C. L. *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Brasília, 2005. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MOURA FILHO, A. C. L. *Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Brasília, 2000. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

MOURA, G. A. *A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional a práxis comunicacional*. Dissertação de mestrado, UnB. 2005.

NUNAN, D. *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.

_____. *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.

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

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. de O. *Autonomia e complexidade*, Disponível em <<http://www.veramenezes.com/autcomplex.htm>>. Acessado em 15.01.2009.

PRABHU, N. S. *Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça*. In: Horizontes de Lingüística Aplicada. Brasília: Editora Universidade de Brasília, ano 2, v. 1, 83-91, 2002.

PUNCH, M. *Politics and ethics in qualitative research*. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994.

REVISTA ÉPOCA. *O que as escolas precisam aprender*. Edição nº 466. 23/04/2007.

RICHARDSON, L. *Writing: a method of inquiry*. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994.

ROSA, M. V. F. P. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUBIN, J. *What the good language learner can teach us*. TESOL Quarterly, vol. 9/1 (41-51), 1975.

RUBIN, J.; THOMPSON, I. *Como ser um ótimo aluno de idiomas*. Tradução: Antônio P. Rafael. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SANT'ANA, J.S. *A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, 2005.

SARAIVA, P.S. *Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2005.

SCHÜKLENK, U. *Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos*. In: DINIZ, D., GUILHEM, D. & SCHÜKLENK, U. (eds.). Brasília: Editora da UnB, 2005.

STAKE, R. E. *Case studies*. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. pp. 236-247.

STERN, H.H. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

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

Van LIER, L. *Programming excellence: a curriculum for foreign language education*, 2000. Disponível em <http://espb.edmonton.ab.ca/passport/Leo_van_lie.htm>. Acesso em 24.07.2001.

WENDEN, A., & RUBIN, J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.

WIDDOWSON, H. *Teaching English as communication*. Oxford: University of Oxford, 1978

ANEXOS

1 Página Eletrônica



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 vídeokê com amigos e divertir-se cantando! Cuidando apenas para não desafinar!

Inicio
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 Lingüística 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>



Apoio






Enquete

Qual a velocidade em que você consegue falar "Peter Piper picked a peck of pickled peppers"?

- Velocidade 1: Devagarzinho! Só o aprendizado...
- Velocidade 2: Continuou fácil!
- Velocidade 3: Ta ficando difícil!
- Velocidade 4: Fala sério! Aumentou demais!
- Velocidade 5: Eu consegui! Minha língua enrolou!

Fotos do Último Curso



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

2 Crachá



3 “Acho que pareço com um(a)...”



NOME: _____

ACHO QUE PAREÇO COM UM(A)

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, ou seja, a aprender um idioma pode ser bom (legal) ou ruim (chato), só depende do seu ponto de vista!!!

www.sala.org.br/eukurto

5 Learning Style Inventory



Learning Styles

Either print this page and take the inventory or keep track of your score. 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.

Modality Preference Inventory - Middlesex Community-Technical College
 Source: <http://homepages.wmich.edu/~jmcgowan/CTE344/session3/Modalityinventory.pdf>

6 “Boto Fé X Fala Sério”

eukurto^{aprender}

BOTO FÉ!!!!!!

www.sala.org.br/eukurto

eukurto^{aprender}

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 (Re)Significação dos Desenhos



NOME: _____

A PARTIR DE HOJE QUERO ME PARECE COM UM(A)

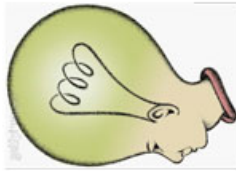
10 Recomendações Para Melhor Aprender Línguas

aprender eukurto

Recomendações para melhor aprender línguas

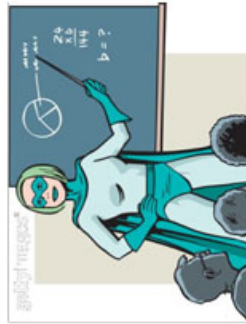
Professor Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho - Universidade de Brasília

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 professor es 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



eukurto^{aprender}
www.sala.org.br/eukurto

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"/>

[Atualizar](#)



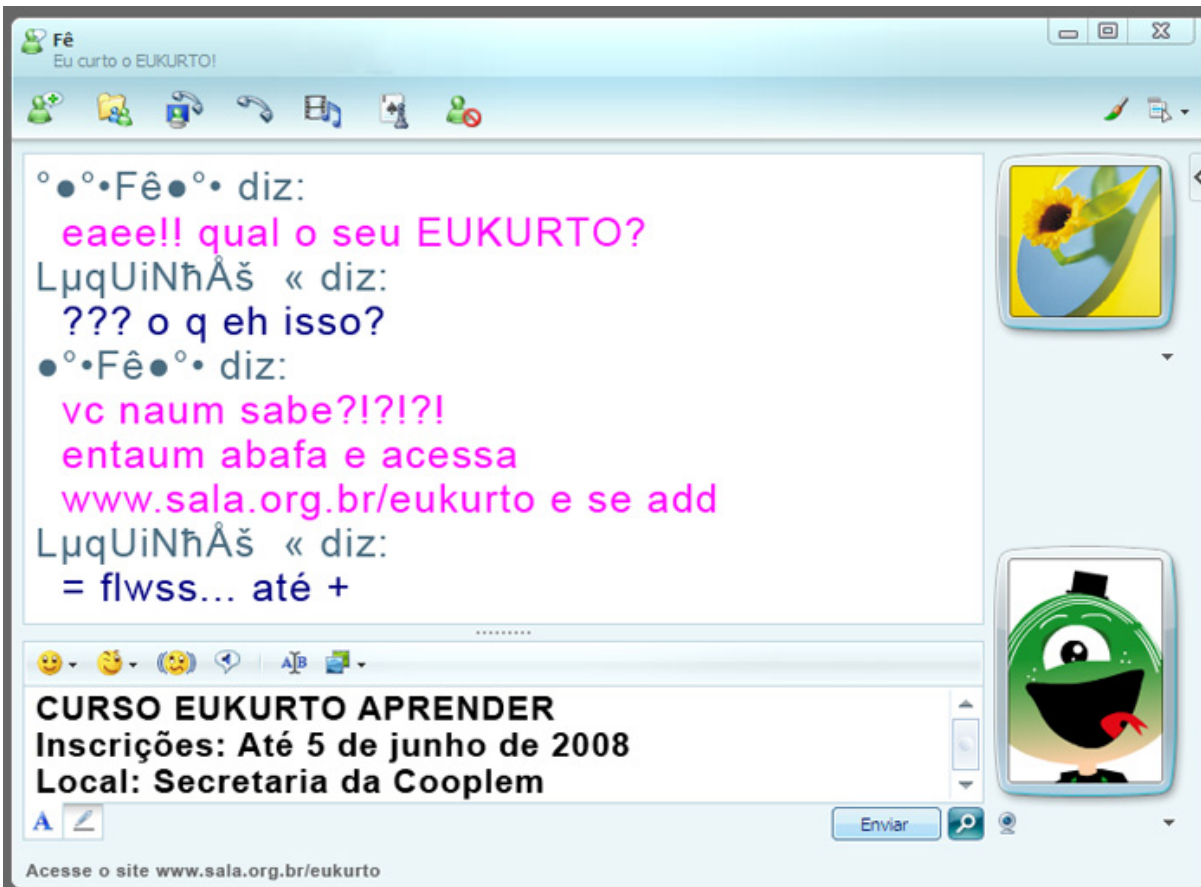
eukurto^{aprender}

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

12 Banner



13 Filipeta



Fê
Eu curto o EUKURTO!

°•°•Fê•°• diz:
eae!! qual o seu EUKURTO?
LmqUiNħĂš « diz:
??? o q eh isso?
•°•Fê•°• diz:
vc naum sabe?!?!?!
entaum abafa e acesa
www.sala.org.br/eukurto e se add
LmqUiNħĂš « 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

The screenshot shows a chat window with a light blue header and a toolbar with icons for adding contacts, sending messages, and other functions. The chat area contains a conversation in Portuguese. On the right side, there are two profile pictures: one of a sunflower and one of a green cartoon character with a black top hat and a red tongue sticking out. At the bottom, there is a text input field with a blue 'Enviar' button and a search icon.

14 Cartazes

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 porque
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?

LµqUiNħÅš « diz:

??? o q eh isso?

•°•Fê•°• diz:

vc naum sabe???

entaum abafa e acessa

www.sala.org.br/eukurto

e se add

LµqUiNħÅš « diz:

= flwss... até +

eukurto aprender

www.sala.org.br/eukurto

15 Autorizações



Brasília-DF, 07 de agosto de 2008.

Autorização

Autorizo meu(minha) filho(a) a participar do curso Eukurto Aprender, a ser realizado no dia 15 de agosto de 2008 das 14:00 às 16:30 na unidade da _____ em _____ DF. Este curso é parte de uma pesquisa de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada das pesquisadoras Christiane de Cássia Scabello, Jaqueline Rodrigues do Nascimento e Leila Alves Medeiros Ribeiro 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 meu(minha) filho(a) poderá ser requisitado(a) como participante da pesquisa propriamente dita.

Estou ciente de que as pesquisadoras têm direito de utilizar os trabalhos realizados pelos participantes durante o curso Eukurto Aprender, assim como a imagem e a voz dos mesmos, com o objetivo de divulgar bons exemplos de alunos preparados e motivados para aprender língua estrangeira. A autoria de cada trabalho 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-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: _____

16 Transcrição da Entrevista em Grupo dos Alunos da Escola Regular

P = Vocês ainda lembram do curso [Eukurto Aprender Línguas]?

Todos = Uhum (sim).

P = Vocês gostaram?

Todos = Sim.

P = Vocês já tinham feito algo igual ou parecido [com o curso] antes?

Todos = Não.

P = Vocês já viram em algum lugar falando que existe curso pra aluno?

Todos = Não.

Gabriel = Já, mas não lembro onde.

P = Alguém aqui lembra das atividades feitas no curso [Eukurto Aprender Línguas]?

Todos = Sim...é...

Isabela = Algumas

Todos = É...

P = Essas que vocês lembram, quais são...Por exemplo, Isabela, diga...

Isabela = É...aquela de passar a frase pro passado...[a frase] que não existia, né (risos), só tinha uma palavra [que existia]...outra...é...

Igor = Aquela do *Good*...(risos)

Isabela = É...(risos)

P = Uhum...do *Good and Evil*...sei qual é...Lembra alguma, Gabriel?

Gabriel = (acena com a cabeça dizendo que não).

P = Nenhuma, Gabriel?

Luciana = Naquela lá do vídeo... que a gente tinha que interpretar o vídeo e naquela lá que a gente tinha que pensar no quê que a gente poderia aprender inglês. Aí a gente colocou com música, brincando, lendo...

P = Aquela lista [que a gente fez] no final, né.

Cowboy = Lembrei desta também.

P = Vocês ainda têm aquela lista?

Isabela = Eu tenho.

P = Algum de vocês já fez alguma coisa desta própria lista que fez?

Todos = (Silêncio)

P = Alguém aqui lembra de ter usado alguma daquelas atividades...atividades que digo assim, alguma coisa que aprendeu no curso em algum momento?

Igor = Aquela parte que passou no telão [vídeos dos depoimentos e dos professores] que dizia que era pra usar mais o inglês.

P = Aí você passou a usar mais [o inglês]depois que ouviu aquilo ali?

Igor = Isso.

P = E vocês? Não usaram mais nada, assim, alguma coisa que lembra...

Isabela = Eu também comecei a usar mais...

P = É mesmo, né! (Essa aluna tenta só falar em inglês quando conversa comigo depois que o curso aconteceu.)

P = Alguém mais lembra? (silêncio) Por exemplo, aquela lista que vocês criaram [no curso], vocês mesmos deram a dica, depois do que aprenderam [no curso Eukurto] de como aprender melhor. Em algum momento vocês sentiram que usaram isto nas aulas de inglês?

Cowboy = Nas aulas não, mas em casa sim.

Isabela = Eu também.

P = O quê, por exemplo.

Cowboy = Ouvir música em inglês.

P= Prestando mais atenção ou só ouvindo música?
Cowboy= Ouvindo tentando interpretar.
P= É...o que mais? Você usou, Natália, alguma coisa?
Natália= (silêncio)
Cowboy= Oh, só eu que estudo aqui?
Todos= (Risos)
P= Você lembra de alguma coisa, Natália?
Gabriel= As vezes eu tento ver filmes em inglês...
Isabela= Também seriado...
P= Mas isso começou depois do curso [Eukurto Aprender]?
Isabela= Eu não, eu já fazia.
P= Tem alguma coisa que vocês acham que o curso [Eukurto Aprender] contribuiu pra vocês?
Depois que aconteceu...
Isabela= Prestar mais atenção nas aulas.
P= O quê mais?
Luciana= Que é mais fácil de aprender.
P= O quê? O inglês?
Luciana= É.
P= Percebeu que era mais fácil e não era aquele despeeeeeeeeeero (risos) que você fazia?
Luciana= É (risos).
P= Ou alguém acha que o curso...uhum, uhm 'tá do mesmo jeito antes e depois do curso'.
Todos= Não (risos)
P= Pode falar, gente. Se estiver, não tem problema.
Gabriel= Não!
P= É...o que você acha que modificou?
Gabriel= Despertou mais o interesse em ver coisas em inglês.
P= É....E você, Igor?
Igor= Também. Vídeos.
P= Você tem mais coragem de ver filmes sem a legenda?
Igor= Sem legenda...é.
P= E você, Natália. Acha que está do mesmo jeito que antes ou depois do curso?
Natália= (risos) Não, melhorou. Desperta mais a curiosidade de aprender inglês.
P= É...o que, exatamente?
Natália= Na sala...sei lá...prestar mais a atenção...
P= É...Vocês viram alguma diferença na nota depois do curso?
Gabriel= Eu vi, pelo menos eu acho que vi.
P= O que você acha que melhorou? Por que você acha que melhorou? Foi o curso?
Luciana= A minha não mudou nada... (risos)
Isabela= A minha também (risos).
Gabriel= É...antes eu não tinha nem interesse de ver filmes em inglês, aí comecei a ver, agora também já dou conta de traduzir o texto da prova...
P= Você ficou mais...
[...]
Igor= A minha nota continua a mesma...só que continua boa (risos).
P= Ah, bom...que bom, né!
P= Ah, outra coisa que vou perguntar pra vocês! Vocês lembram que eu pedi pra que fizessem um desenho bem no início do curso [Eukurto Aprender]?
Todos= Lembro!
P= Alguns de vocês aqui, a maioria, se desenhou como algo quebrado, algo com defeito...
[...]

P= Vocês lembram dos desenhos de vocês?

Cowboy= Não.

Luciana= Memória fraca (risos).

Igor= Eu fiz dois.

P= É. Eu lembro que você desenhou como algo bom.

Igor= É.

P= Você se considera bom ainda?

Igor= É... (risos)

P= Você acha que melhorou mais depois do curso ou ficou a mesma coisa?

Igor= Melhorar, melhorou. Continuou...ajudou um pouco sim.

P= E você, Gabriel? Eu lembro que você fez uns trezentos desenhos, fazia e riscava, fazia e riscava (risos). Mas lembro que você se desenhou assim, como algo que não era muito bom. O que você acha hoje [de si mesmo]?

Gabriel= Eu lembro que me desenhei como um CD arranhado.

P=Foi mesmo...mas, hoje, você ainda se considera um CD arranhado?

Gabriel= Menos arranhado.

P= Já dá pra colocar no som ou gravar alguma coisa? (risos)

Gabriel= É...já (risos).

P= E você, Cowboy?

Cowboy= Não lembro.

P= Mas eu lembro que foi alguma coisa assim. Mas como você se considera hoje?

Cowboy= Mais ou menos.

P= O que falta pra ficar só no mais?

Cowboy= Interesse.

P= Com o curso esse interesse não despertou?

Cowboy= Despertou. Comecei a estudar mais, mas o interesse mesmo...

P= Ainda não foi aquele 'tchan', né.

Cowboy= É, mas um pouco eu tive sim.

P= É...e você, Naty? Você se desenhou como uma boa aluna. Você ainda se considera assim no inglês?

Natália= Ah, sei lá (risos)

P= E quem vai saber? (risos)

Natália= Você...você é a professora.

P= Não, mas eu quero...aliás, deixa eu fazer uma pergunta aqui pra vocês. Gostaria que vocês definissem aqui, e pode ser feita um conceito em conjunto: O que é ser aluno? Porque dentro de uma sala de aula, melhor, dentro de uma escola todo mundo tem um papel a desempenhar, né. O porteiro que ta ali tem o papel dele, a diretora tem o papel dela, a professora dentro de sala de aula, tem que ta ali e ensinar, é o papel dela, certo.É o papel do aluno...qual é o papel do aluno, na opinião de vocês?

Luciana= O aluno tem que ser...tem que fazer a obrigação...é acho que é isso...

Igor= Acho que todo mundo tem direito de estudar, de brincar...ah...estudar!

Todos= (risos)

P= Definam este estudar pra mim.

Isabela= A obrigação do aluno é aprender, né, pra se dar bem na vida, porque só se dando bem na vida, assim, não vai ser só "filhinho de papai", essas coisas assim...

Luciana= Só estudando que se tem uma vida boa...

P= Essa seria a função do aluno, então, aprender?

Isabela= Isso. Ouvir o professor...

P= Ouvir o professor pro futuro ele se dar bem?

Isabela= Uhum...

P= É só isso então? O que mais que ele tem que fazer? É ficar ali (gesto de ficar parado sentado)?

Isabela= Interagir também!

Natália= Cada um tem seu exercício, sua tarefa, então tem que obedecer.

P= Obedecer? Que mais? O que você acha Cowboy? É ficar ali e obedecer?

Cowboy= E ajudar os outros, ajudar os que não sabem.

P= E os que não sabem fazem o quê?

Cowboy= Ué, aprende sozinho.

P= Uai, mas não iam ser ajudados?

Cowboy= Quando precisar de ajudar...ué, se vira...

P= E você, Gabriel, o que acha que é o papel do aluno?

Gabriel= É prestar atenção e tirar boas notas.

Isabela= Respeitar o professor.

P= Mas até agora vocês só me falaram assim... em termos de obrigação: respeitar, prestar atenção, ficar sentado...só eles falaram em interagir, ajudar os colegas que não sabem, não é verdade? E o papel do professor na cabecinha de vocês? Qual é a parte dele?

Luciana= Ensinar.

P= Ensinar? Mas de que forma?

Luciana= Ensinar aquilo que eles aprenderam, a experiência...

Isabela= Ter paciência.

Gabriel= Ter compreensão.

Igor= Ensinar de forma mais...

Cowboy= Mais simples.

P= Então fica assim: o professor lá ensinando e o aluno aqui (gesto de sentado passivamente)

Natália= Não. A aula mais divertida.

Igor= É.

P= Como assim mais divertida?

Gabriel= Que fique na cabeça do aluno.

Natália= É.

Igor= Acho que a aula não tem que ser só aula, tem que ter um pouco mais de brincadeira também, que é parte do professor.

P= E tem que partir do professor?

Igor= É.

P= Vocês acham, bom, deixa-me ver...vamos colocar em termos de porcentagem. Pra aula dar certo, então, tem que partir 90% do professor?

Isabela= 50 %

Cowboy= Tem que ser um pouco de cada lado. Se o aluno não colaborar não tem nada, então, né.

P= E como é que ele colabora?

Cowboy= Não fazendo bagunça.

Isabela= Ouvindo!

P= Ouvindo?

Gabriel= Se partir do aluno, aí vira muita bagunça.

P= Então tem que partir do professor. Mas como o aluno colabora, então?

Gabriel= Não ficar gritando, não desrespeitar o professor, ajudar os colegas...

Isabela= Não ficar conversando...

P= Aí se [o aluno] ficar quietinho, sentadinho a aula vai dar certo?

Isabela=É.

Natália= Vai dar certo, mas aí também tem gente que não agüenta né.

P= É...então vamos imaginar do jeito que vocês estão falando aí. Então chego pra dar aula e só vai dar certo se todo mundo ficar ali caladinho, prestando atenção? É isso?

Natália= Não. Uma pessoa ficar calada não significa que ela está prestando atenção. É porque ele está no mundo da Lua (risos).

Luciana= É...às vezes.

P= É isso mesmo, meninos?

Gabriel= Geralmente.

Cowboy= Mas se tiver bagunça o professor acabando estressando e nada...

P= É...mas será que não dá pra ter....assim...será que é só essa a parte do aluno? O aluno só tem que ficar sentado?

Isabela= Tem que participar...

Igor= O aluno tem que querer aprender...Se ele não quer, aí não dá.

P= E quando ele quer aprender?

Isabela= Quando a gente quer alguma coisa da vida.

P= Será? Se eu falar pra vocês assim: 'vamos fazer essa atividade aqui', aí vocês perguntam: 'vale nota, fessora?' e eu digo: 'não'. Vocês vão querer?

Todos= (risos)

Isabela= Depende

Natália= Depende...depende...se for legal, eu faço, se não eu deixo lá!

[...]

P= Como seria essa aula, então? Como seria a aula ideal pra vocês?

Gabriel= Acho que 50% a professora explica e 50% explica, mas com brincadeiras...sei lá...

P= E como é que o aluno participa dessa aula?

Isabela= Respondendo as perguntas, né...brincando

Natália= Brincando, de forma mais divertida você aprende mais rápido, fica mais na cabeça, faz lembrar mais.

P= Lembra mais depois, né...

Isabela= Tipo assim, como minha mãe fala, ela é professora, e que quando ela estudava tinha musiquinha, brincadeira e isso faz a gente lembrar.

P= Você acha? Vocês concordam com isso ou não?

Cowboy= É um pouquinho complicado. Tem cursinho de inglês que faz o aluno aprender brincando com o som. Fica falando tudo em inglês e o aluno tem que tentar entender, traduzir tudo aquilo ali...passar pro papel.

P= E aqui na escola, que a gente não tem. Vocês acham que isto é certo?

Cowboy= É complicado demais...

P= O quê? Não ter?

Igor= Acho que só assim o aluno pode aprender inglês.

P= Como? Praticando?

Igor= É...

Luciana= Não sei não...

P= Como?

Luciana= Forçando ninguém faz...

P= Como assim? Me explica melhor.

Luciana= Acho que ser for um dever o aluno faz ou não faz...

Cowboy= Tem que ser de uma forma divertida, que o aluno sinta vontade de participar.

P= Quantos de vocês aqui fazem inglês fora da escola?

Igor= Eu faço.

Isabela= Eu já fiz.

Gabriel= Eu também.

P= Sejam honestos, finjam que eu não sou a professora de vocês. Quantos de vocês aqui sentem vontade de participar da aula?

Isabela= Quando?

P= Deixa eu mudar a pergunta...vocês sentem vontade de participar da aula?

Gabriel= Eu participo.

Cowboy= Eu participo.

P= Veja bem a pergunta: Vocês sentem VONTADE de participar da aula?

Cowboy= Às vezes da uma preguiça, mas ainda vai...

Todos= Mais ou menos...

P= Qual a aula que vocês mais sentem vontade de participar?

Todos= (várias respostas como Geografia, História, Matemática.)

P= É por que eu sou muito durona? Eu sou muito brava (som de brava)?

Luciana= Mais ou menos.

Igor= E isso é bom.

Natália= Mais ou menos, na maioria das vezes você chegando rindo (risos).

Isabela= Nossa professora da 5ª...

P= O quê?

Isabela= Não, é a nossa professora que foi da 5ª série, vivia brincando, ela só passava filme, mas a gente não aprendeu nada!

P= Tá vendo! É isso que eu digo pra vocês: será que a aula só o tempo inteiro música e cheia de brincadeira a gente aprende?

[...]

P= Vocês entraram na página [eletrônica] do Eukurto?

Cowboy= Eu entrei.

Natália= Eu entrei.

Isabela= Qual página?

P= Vocês entraram quantas vezes? Só depois do curso?

Cowboy= Eu entrei três vezes.

Gabriel= Entrei duas vezes.

Igor= Eu entrei só uma.

P= Vocês entraram e mexeram na página?

Luciana= Algumas coisas.

Cowboy= Foto, vídeo...

P= O que vocês mais gostaram na página?

Todos= fotos

Cowboy= E aquele vídeo pagador de mico [o confessionário, do qual ele participou].

P= E vocês perceberam que no site tinha dicas?

Cowboy= Não vi.

Gabriel= Não lembro.

Cowboy= Tinha uma enquete lá, não tinha?

P= E depois vocês não quiseram mais entrar na página.

(risos)

P= E o que tinha que ter na página pra que vocês fossem buscar mais coisas lá?

Isabela= Acho que...

Cowboy= Atividades.

Luciana= Jogos.

P= Que tipo de atividade?

Cowboy= Coisas sobre, sei lá, o que a gente mais aprende em sala de aula, que seja mais fácil.

P= Pra aprender mais fácil.

Cowboy= Isso. Mudar o conteúdo a cada semestre. Colocar no site o conteúdo que se aprende na escola.

P= Pra ele (o aluno) poder ir atrás...

Cowboy= É. Fazer um link pra cada turma com as atividades.

P= Entendi. Certo.

[...]

P= Vocês falaram que pra ser aluno (ou seja, o conceito do papel do aluno desenhado por eles) tem que ficar quietinho, tem que participar... Vocês fazem tudo isso, então?

Todos= (gestos de não com a cabeça)

P= Por que vocês falam uma coisa e agem de outro jeito?

Isabela= Fala o certo.

Luciana= Agora, o errado... (risos)

P= Por que vocês falam o certo e fazem o “errado”?

Isabela= Porque é a vida (risos)

Gabriel= Porque tem dia que a gente tá revoltado.

Cowboy= Revoltado?

P= Tem dia ou é todo dia?

Natália= Na maioria das vezes.

Isabela= É o tédio.

P= Mas o que seria esse tédio?

Natália= Acordar cedo todo dia.

Gabriel= Bronca de mãe e pai.

Cowboy= Mas tem que fazer por merecer, né.

P= Então, vocês não se comportam muito bem por que não é necessariamente a aula?

Natália= Pode ser.

P= Mas às vezes a aula ta super legal e vocês não param de conversar. Por que?

Igor= Sei lá, pode ter acontecido algo no outro dia ou de noite.

Isabela= É, tem que colocar as fofocas em dia.

Natália= É.

Gabriel= Acho que aluno que conversa muito é porque os pais não conversam [com ele] em casa.

P= Vocês conversam com os pais de vocês?

Natália= Dependendo do assunto, não.

P= Vocês falam sobre aprendizagem em casa? Sobre o que aprenderam?

Luciana= Não.

Isabela= Minha mãe não me ouve!

Todos= (risos)

P= Oh, meu deus! (risos)

Isabela= É porque tenho um irmão e uma irmã, menor, aí minha irmã sempre tem uns problemas... aí tem que ta a atenção toda nela, aí não tem atenção pra mim...

P= Oh, mamãe... Oh, meu deus (risos)

Todos= (risos)

P= E se eu disse pra vocês completarem uma frase. A frase é a seguinte: escola é um lugar...

Igor= Onde se aprende.

Luciana= Importante.

Gabriel= Um lugar que te prepara para o futuro.

Isabela= Onde você aprende a conviver melhor.

Natália= Legal.

Cowboy= Divertido, chato é estudar (risos)

P= Aula de inglês é...

Cowboy= Legal

Gabriel= Divertido

Natália= Importante

P= O inglês serve para...

Luciana= Ir para os EUA

Isabela= Interagir com as pessoas do mundo inteiro. É uma língua universal.

Gabriel= Formação.

Igor= Futuro

P= Vocês acham que o inglês serve só pra o futuro, não serve pra hoje não?

Luciana= Não!

P= Vocês usam [o inglês]? Vocês percebem que vocês usam?

Natália= Não.

Luciana= Às vezes sim.

Cowboy= Só no computador.

P= Computador...

Gabriel= Quando a gente ajuda alguém que não sabe inglês.

Luciana= Quando a gente usa o “add”...

P= Quando a gente usa o Orkut, o MSN... que mais?

(silêncio)

P= Quando a gente escuta música não serve não?

Luciana= Serve.

Cowboy= Serve.

P= Vocês já conseguem entender alguma coisa [na música]?

Cowboy e Luciana= Alguma coisa.

P= Qual o melhor momento do curso que vocês acharam?

(muitos falaram ao mesmo tempo)

Igor= Do vídeo, pra interpretar.

Isabela= A apresentação de teatro [de rap realizada por Jaqueline e eu]

Gabriel= Gostei dos vídeos [depoimentos]

Cowboy= O primeiro desenho que você pediu pra gente fazer.

Natália= Foi legal!

Igor= Gostei dos vídeos [depoimentos] também.

P= E qual foi o momento em que vocês pensaram ‘ah, aquilo ali podia ter passado em ter’...

Todos= Nada...acho que nada... acho que nenhum...é...

P= Se tivesse outro curso desses, com mais coisas, um outro curso, que eu digo, parecido com esse, com coisas diferentes, é claro, não com as mesmas coisas porque vocês já viram. Vocês iriam de novo?

Cowboy= Eu iria.

Isabela= Eu iria.

Igor= Eu iria.

Todos os outros= (gesto de afirmativo com a cabeça)

P= Foi divertido?

Isabela= Foi.

Cowboy= Foi.

Todos= (gesto de afirmativo com a cabeça)

P= Vocês acham que [o curso Eukurto] ajudou em alguma coisa?

Isabela= Sempre ajuda.

Todos= Sim.

P= Vocês acham que se tivesse mais vezes [o curso] ajudaria mais? Por que só teve uma vez, né.

Luciana= Acho.

Natália= Uhum.

Todos= (gesto de afirmativo com a cabeça)

[...]

P= Vocês se sentem preparados pra ter uma aula de inglês?

Todos= Acho.

P= O que vocês acham que é o “preparado”?

Isabela= Saber a base pra entender [a aula].

P= Por exemplo, hoje, se eu mudasse a forma de dar aula, falasse assim: “a partir de hoje vocês vou colocar aqui pra vocês escutar mais, vou trazer CD, essas coisas, por exemplo, trago um texto e ele foi gravado, sabe, vocês vão ter que ouvir o texto, vou fazer perguntas e vocês vão ter que responder de acordo com o texto. Tá vendo que eu mudei a toda aula? Vocês estão preparados isso? Pra esse tipo de aula? Você acha que tá preparado como aluno pra participar de um tipo de aula diferente, onde você não fique somente mais sentado ouvindo?

Todos= (pensativos)

P= Por que vocês já pensaram que numa aula dessas vocês vão ter que trabalhar!

Cowboy= Pra quem tem facilidade de aprender...

P= Porque hoje vocês me disseram que a aula é vocês ficarem sentados ouvindo e o professor falando, não é? E se for uma aula que você tem que trabalhar?

[...]

P= O que eu quero saber é o seguinte: se a aula exigir mais de você, de você não ficar só sentado ouvindo, tivesse que trabalhar mais na aula...

Luciana= Eu acho que a gente aprenderia mais.

P= Vocês concordam?

Gabriel= Eu acho que não.

P= Por que?

Gabriel= Sei lá...acho que quando tem muita mudança...

Cowboy= Depende da vontade do aluno. Se sentado ele já não tem muita vontade de fazer, se forçar não vai ter nada. É o que eu acho, né.

P= Pois é, mas aí seria a aula diferente que vocês tanto pedem, por exemplo, não ia mais ser aquela coisa, de professor passa exercício e você fica sentado só fazendo. Aí isso ia exigir de também de você, você tem que entender o seguinte: a aula quando é diferente ela também exige que o aluno também seja DIFERENTE. Não é mais aquele aluno que fica sentadinho, caladinho, prestando atenção, não é verdade? E aí? Vocês acham que estão preparados pra esse tipo de aula de diferente, então? Porque o professor quando vocês pedem [a aula diferente] ele tem que tá preparado, não é? O professor tem a formação pra dar a aquele tipo de aula. Então, vocês acham que estão preparados pra ter um esse tipo de aula diferente?

Todos= Afirmaram com a cabeça afirmativamente, exceto o Cowboy.

P= Por que vocês se acham preparados?

Isabela= Tem que tá preparado pra tudo!

P= Você acha, Cowboy, que está preparado [pra esse tipo de aula]?

Cowboy= Um pouco.

P= Você disse que [o aluno] precisa do interesse. Isso despertaria o seu interesse...aliás, como faz pra despertar o interesse de vocês?

Isabela= O professor tem que ensinar bem. Porque a gente tem que ter facilidade, se a gente não tiver facilidade a gente se dá mal na matéria por causa do professor.

P= Você acha que se dá mal na matéria por causa do professor?

Isabela= Uhum.

P= Aí você vai se dar mal na matéria por causa do professor e acabou?

Isabela= Uhum...

P= A culpa é dele?

Isabela= Também.

P= Se você se der mal...

Isabela= Mas aí não vai ter mais interesse...se o professor não ensina bem...

P= Então, aí você se deu mal... “a culpa é dele [o professor], mãe. Eu me dei mal porque...”

Isabela= Também porque não estudou!

P= Você acha que mesmo o professor sendo ruim, aí você não vai ter interesse, claro, vai ser chata a aula, mas tem como você ainda se dar bem [na disciplina]?

Isabela= Tem. Estudando.

P= Vocês concordam ou não? O professor é chato, a aula é chata, aí vocês perdem o interesse e então vocês acabam se “ferrando”, aí a culpa é do professor?

Luciana= Sim.

Natália= Uhum.

Gabriel= Sim.

P= Só dele?

Isabela= Só dele.

Natália= Não! 50% nosso e 50% dele [o professor].

P= Aí então, se é 50% dele [o professor] e 50% de vocês [alunos], não é mais só dele [o professor]!

Gabriel= 98% é dele...

Natália= Mas a gente [alunos] estudou!

P= 98% é do professor? O professor que tem que despertar o interesse de vocês?

Todos= É.

P= E vocês não podem despertar o interesse em vocês mesmos? Vocês não conseguem?

Isabela= Pode.

Gabriel= Pode, mas é mais complicado...

P= Como?

Cowboy= Por que, né?

P= É. Por que é mais complicado despertar o interesse em você mesmo...quer ver uma coisa...Ninguém ensinou a vocês, pelo menos não o tempo inteiro, sobre vídeo game e vocês despertaram o interesse sozinho em aprender jogar vídeo game.

Luciana= Mas aí é diferente (risos)

P= Mas qual é a diferença?

Gabriel= Ah, mas é bem mais fácil...

Luciana= É porque é mais fácil aprender a jogar qualquer tipo de jogo, você não vai ter dificuldade. É bem diferente! (risos)

Igor= Porque no vídeo game você vai apertando qualquer botão até você descobrir o que é!

Cowboy= Fácil por ser um jogo, mas a aula também poderia ser um jogo...

Luciana= Mas se você responder qualquer coisa na prova o professor não vai aceitar!

P= Mas antes de chegar até a prova, tem a aula.

Natália= Tem, mas você não vai ficar respondendo qualquer coisa!

P= Mas aí é tentativa!

Isabela= Aí é “chutômetro”

Natália= É.

P= Mas não é na prova que eu tô falando, é na sala.

Luciana= Mas no vídeo game é diferente, você pode apertar qualquer botão lá, você não vai perder nada!

P= Mas aí morre no jogo!

Cowboy= Mas é só um jogo! É só jogar de novo!

Luciana= Não é a vida real!

P= Você acha também, Igor, assim?

Igor= Acho.

P= Que o jogo só é interessante por isso: você pode “morrer e ressuscitar”?

Todos= (risos)

Igor= É. (risos)

P= E na escola não tem...

Cowboy= Você pode ganhar também, né!

Igor= É, depende do aluno.

[...]

P= Como você se sente quando o professor chama a sua atenção em sala de aula?

Luciana= Dá vontade de pegar o professor e esmurrar (risos)

P= Nossa, Luciana, como você é violenta! Não sabia disso! (risos)

Luciana= (risos) É muito chato!

P= E aí, depois que ele [o professor] chamou a sua atenção, você ficou chateado, até com vergonha, mas e depois, consegue...

Isabela= Concentra!

P= É. Consegue prestar atenção de novo?

Igor= Mas eu acho que o professor não tinha que chamar a atenção na frente de todo mundo, ele tinha que ir lá na pessoa.

Natália= É!

Igor= Porque depois a gente fica envergonhado das outras pessoas que ouviram [a bronca do professor].

Gabriel= Porque se o professor chama a atenção na frente dos outros aí o aluno pode ficar com raiva e começar a fazer bagunça e tá nem aí [pra aula]!

P= Mas aí se ele tem um jeitinho todo especial de chamar a atenção você se sente mais legal?

Igor= Aí tudo bem.

Gabriel= Fica melhor.

P= E quando ele [o professor] te elogia?

Luciana= Aí é outra coisa!

P= Como é que você se sente?

Isabela= Feliz!

Gabriel= Aí dá vontade de estudar mais pra ser o melhor!

Igor= Dá mais vontade ainda de estudar!

Natália= O interesse cresce!

P= E você, Cowboy?

Cowboy= É bom.

P= É bom? (risos)

Todos= (risos)

Cowboy= É claro que é bom, a pessoa tá sendo elogiada e sabe que se ele “largar a mão” sabe que não vai ter aquilo ali de novo.

P= Então o elogio é uma coisa que desperta o interesse de vocês?

Todos= Sim.

P= O que mais que pode despertar o interesse de vocês?

Isabela= Presente (risos)

Todos= (risos)

P= Só presente e elogios que despertam o interesse de vocês? Mais nada?

Cowboy= Um nota dada de graça!

P= Nota, né.

P= Que mais?

(silêncio)

P= Sabe que aquilo ali [que você está aprendendo] você vai poder usar não desperta o interesse de vocês?

Luciana= Desperta.

Natália= Depende.

P= Depende do que? Se eu falar que você vai usar isto no seu trabalho (futuro) desperta?

Natália= Não!

P= E se eu falar que com isso você vai jogar melhor aquele joguinho que você tanto gosta, desperta?

Natália= Sei lá.

Cowboy= Vai, porque os joguinhos de GTA [um jogo de vídeo game] é tudo em inglês e se você não souber...

P= Não tem como jogar, né.

P= Imagine a situação: Você já sabe que tem os pontos que precisa para passar no bimestre, tá tranquilo. Contudo, a professora de inglês propôs um trabalho, em grupo, muito importante para seu aprendizado de língua inglesa, mas dá um trabalhão porque tem que fazer pesquisa, se encontrar depois da aula, aquilo tudo que se tem pra fazer um trabalho em grupo, e vale apenas UM PONTO e você já tem seus pontos pra passar no bimestre. Mas ela [professora] disse: gente, esse trabalho é muito importante pra você aprender melhor. Vocês o fariam?

Natália= Acho que sim.

Igor= Eu não teria vontade, mas eu faria.

Cowboy= Sim, é mais um ponto na minha nota.

Isabela= Faria. Vai que uma amiga tá precisando da nota, aí eu faria por ela! Vai aprender...

Natália= E se a gente perder ponto já tem um garantido (risos)

P= (risos) Mesmo sabendo que já passou no bimestre?

Natália= É.

P= Então vocês iriam [fazer] pela obrigação e não pela situação de aprender?

Todos= É, também.

P= Agora pra finalizar. Ela [Isabela] disse que faria [o trabalho] pra ajudar as amigas que estavam em uma situação ruim. Então, vocês acham que são responsáveis pela aprendizagem do colega?

Natália= Acho que depende.

Cowboy= A aprendizagem dele é problema dele!

P= Mas você não pode ajudar.

Cowboy= É, pode, mas se ele não te ajudou, por que você vai ajudar ele?

Luciana= Ajudar é uma coisa, mas você não é responsável pela aprendizagem dele.

P= Como, Lú?

Luciana= Acho que não tem nada a ver você com a aprendizagem dele [o colega], mas se você se envolveu e se é seu desejo, aí eu acho que você tem que ir lá ajudar.

P= Então é cada um aprende sozinho. Se vira, meu amigo! Você aprende lá que eu aprendo aqui! Não vem, não! O problema é seu!

Isabela= Não!

Todos= (risos)

Cowboy= Assim entre aspas, né. Porque se a pessoa te ajuda não custa nada você ajudar também.

P= Mas se a pessoa ao procura a tua ajuda? Mas você tá vendo que ela tá com dificuldade, às vezes ela não procurou [por ajuda] até por vergonha, porque tem gente que tem vergonha de pedir ajuda, não é verdade? Então você vê que seu amigo está com dificuldade [em aprender], você não acha que você é responsável pela aprendizagem dele? Não no sentido de obrigação,

mas em termos de responsabilidade social, sabe? Igual quando a gente sente necessidade de ajudar alguém quando a gente vê alguém passando necessidade na rua. Então, mesmo sem pedir a sua ajuda, você iria ajudar o seu amigo?

Isabela= Iria.

Igor= Iria.

P= Quantos de vocês já passaram por esta situação e ajudaram?

(Todos levantaram a mão, exceto a Luciana e a Natália)

P= Por que vocês não ajudariam um amigo na dificuldade [em aprender]?

Luciana= Às vezes eu ajudo, mas às vezes eu tenho preguiça de ajudar (risos)

P= Nossa, Luciana, você está se revelando aqui, hein (risos)

P= Então tá, gente. Obrigada por me ajudarem e desculpem-me por tomar a aula de vocês todinha.

Todos= (risos)

17 Transcrição da Entrevista com os Alunos do Curso de Idiomas

(Entrega da lista dos 10 mandamentos de como aprender melhor feitas por elas mesmas)

P= Vocês lembram de alguma coisa desta lista que vocês fizeram.

Taís= sim.

Ana Paula= Sim.

Bruna= Mais ou menos.

P= Vocês fizeram alguma coisa dessa lista no decorrer deste tempo [depois do curso Eukurto Aprender]?

Ana Paula= Sim.

Bruna= Sim.

Taís= É. Não fazendo um sacrifício do inglês....não achando [o inglês] tão chato.

P= Você conseguiu ver (perceber) o inglês mais legal depois do curso?

Taís= É.

Ana Paula= Eu consigo me concentrar mais e fazer mais o dever de casa.

P= É. Vocês usaram alguma coisa do curso? Vocês lembram?

Taís= Sim.

Bruna= Mais ou menos.

P= O que vocês lembram?

Ana Paula= Mais é dessa lista dos dez mandamentos.

Taís= Nos filmes também. Tô prestando mais atenção nas vezes que vejo em inglês. Gostei bastante dessa parte sobre filmes.

P= E você, Bruna?

Bruna= Ahh...(risos)

P= Pode dizer se não usou nada! Não tem problema!

Bruna= Mais ou menos (risos)

P= Tá. Vocês lembram do melhor momento do curso [Eukurto]?

Bruna= Chocolate!

P= Chocolate? Olha só (risos)! Mas não tem nada das atividades que foram boas?

Bruna= Foram!

Ana Paula= O trava línguas!

Bruna= Foi mesmo!

Taís= Acho que mais dinâmica dentro do curso seria melhor. Não ficaria tão cansativo.

P= Ficou muito cansativo ficar o tempo todo sentado, né?

Taís= Não, eu falo do curso do inglês mesmo!

P= Ah, entendi.

Taís= Se tivesse mais dinâmica a gente prestaria mais atenção.

P= Tipo este do trava língua?

Taís= É.

Ana Paula= Acho que como tem muito conteúdo vai ficando muito enjoativo, aí vai cansando, né.

P= Mas também não dá pra ficar brincando o tempo inteiro, né.

Bruna= É.

Taís= Não, algumas vezes só.

P= Vocês entraram na página [eletrônica] do curso [Eukurto Aprender]?

Bruna= Não.

Ana Paula= Entrei na comunidade [do Orkut] e na página [eletrônica] também.

Taís= Eu entrei, mas faz muito tempo. Uns dias depois do curso, eu acho.

P= Vocês lembram o que tinha lá [na página eletrônica]?

Ana Paula= Lembro que tinha umas coisas que falavam sobre os outros cursos que tinha tido.

Taís= Lembro que tinha uma pergunta lá...

P= Uma enquete.

Taís= É.

P= Você fez [a enquete]?

Taís= Fiz.

P= O que seria legal ter mais nessa página [eletrônica do curso] pra chamar a atenção de vocês, pra voltar mais vezes na página?

(todas pensativas)

Taís= Acho que falando mais sobre o curso, objetivos...eu não vi muito isso por lá.

Ana Paula= Acho que falando mais do curso mesmo, como é, como acontece.

P= E você (Bruna)? Não entrou [na página] por que? Não lembrou?

Bruna= Ah...esqueci...não lembrei mesmo (risos)

P= Tem alguma coisa que vocês faziam antes do curso e que depois do curso mudou?

Ana Paula= Acho que eu não fazia os deveres de casa direito, levava muito na brincadeira. Agora to começando a fazer mais.

Taís= É! Eu também!

P= Agora tá achando mais legalzinho fazer os deveres?

Ana Paula= É.

Taís= Agora...Antes a outra professora de inglês cobrava muito os exercícios e às vezes eu não fazia. Agora que a outra [professora] não cobra eu faço mais (risos). Não sei porquê (risos). Não sei qual é a explicação (risos).

P= É mesmo? Então a cobrança te fazia mal?

Taís= Acho que é, porque antes eu não fazia e agora eu faço mais (risos)

P= E você, Bruna? Não mudou nada?

Bruna= Não.

P= Ficou a mesma coisa, então?

Bruna= É.

P= Tinha muita coisa que vocês aprenderam ali que vocês já sabiam? Quer dizer, vocês aprenderam alguma coisa [no curso]?

Todos= Sim.

P= Então tinha muita coisa que vocês já sabiam?

Taís= Algumas coisas, assim, no subconsciente a gente já sabia, mas muita coisa, não. Por exemplo, algumas dicas, os vídeos eram muito interessantes.

[...]

P= Com este curso [Eukurto Aprender] vocês descobriram qual é o papel de vocês na sala de aula?

Bruna= Estudar.

Ana Paula= Ser aluno exemplar, melhorar sempre mais.

Bruna= Fazer tudo certinho.

P= Vocês lembram que no comecinho do curso eu pedi que vocês se desenhassem?

Todos= Lembro.

P= E todas vocês se desenharam como coisas boas, super legal! E vocês continuam com essa imagem boa de vocês como alunas?

Todas= (gesto afirmativo com a cabeça)

P= Na sua opinião, o que o professor tem que fazer em sala de aula e o que o aluno tem que fazer em sala de aula?

Taís= Não pode ser aquela coisa, assim, chata, tenente, mas também não pode ser aquela coisa, assim, largada também. Acho que tem que ser meio a meio.

P= O professor?

Taís= É.

P= E o aluno?

Taís= O aluno também tem que saber qual é o limite também. A hora de brincar, a hora de falar sério.

P= E vocês?

(silêncio)

P= Por exemplo...a maioria de vocês reclamaram porque a aula tem muito conteúdo e vocês têm que ficar ali só sentado, enfim, agora se o professor passa uma aula onde vocês vão ter que trabalhar mais, trabalhar assim que eu digo, interagir mais na sala, sabe, fazer trabalho em dupla, essas coisas. Vocês gostam disso?

Todas= Sim (com expressões muito positivas)

P= Vocês estão preparadas pra esse tipo de aula?

Todas= Sim (prontamente)

P= Vocês são diferente aqui [no curso de idiomas] e na aula de inglês da escola? Ou vocês são a mesma coisa?

Taís= Aqui [no curso de idiomas] a gente fala em inglês e na escola [regular] não.

Ana Paula= É, lá não. Tanto faz se você copiar ou se você não copiar, se você fizer o dever ou não.

Taís= A professora não fala inglês na sala.

Bruna= É, aqui [no curso de idiomas] é muito melhor. Eu vi muita diferença com os professores falando inglês na sala. É muito melhor.

Ana Paula= O nosso professor passa tudo em português!

P= É? Vocês acham melhor?

Ana Paula= Às vezes a gente fica com curiosidade pra saber o que ele falou aqui e tem que procurar...

Bruna= A gente tem que se virar pra saber e a gente procura saber mais. É melhor.

P= Onde? Aqui [no curso de idiomas].

Bruna= É. Lá [na escola regular] é tudo português.

Ana Paula= Cópia no quadro em português...

P= E vocês acham isso ruim, né?

Bruna= É.

P= Mas como aluno vocês são iguais aqui [curso de idiomas] e lá [escola regular]? Digo assim, na questão da responsabilidade?

Bruna e Ana Paula= (gesto afirmativo com a cabeça)

Taís= Não! Lá eu não faço os deveres.

Bruna= Eu não. Sou igual.

Ana Paula= Eu também.

P= Por que você é diferente lá [na escola regular]?

Ana Paula= Ah, não sei! Acho que aula pra mim é como fosse uma farsa. Não sei explicar. Pra mim não é aula de inglês!

P= É mesmo?

Ana Paula= Mas isso é verdade. Aula de inglês é aula de inglês e não português! Tem hora assim, aqui exige tanto o inglês que tem hora que dá vontade de virar pro professor [da escola regular] que tá lá na frente falar em inglês, sabe.

Taís= Acho que tá errado o livro. Tem vezes que eu olho o livro e penso que é uma coisa que a gente tinha que aprender lá na frente. Acho que o livro tá errado também.

P= Na escola [regular]?

Taís= É.

Ana Paula= Na escola a gente aprende o verbo “to be” pro resto da vida!

P= Algum momento a professora da escola [regular] de vocês já tentou falar em inglês na sala?

Todas= Não.

Bruna= Tudo português.

P= Mas, de vez em quando, ela faz dinâmica?

Todas= Não.

Taís= Por isso que eu digo que pra mim não é aula!

Ana Paula= Dever de casa, cópia e correção (risos)

Bruna= Cópia, explicação, dever de casa e correção.

Taís= Ai, traduzir texto do livro e fazer um negocinho no livro. Só.

P= É. Vocês acham que essa aula, da escola [regular], ajuda em alguma coisa na vida de vocês?

Bruna= Não.

Ana Paula= Ah, com coisa super básica, que não faz muita diferença.

Bruna= Tudo que a gente tá estudando lá na escola [regular] a gente já estudou aqui [no curso de idiomas]. Então não faz muita diferença, porque a gente já sabe.

Taís= Eu duvido quem sai do 3º ano [do ensino médio] sabendo falar [em inglês] pelo menos um pouco! Muito difícil!

P= Mas vocês acham que na escola [regular] tem que aprender a falar também?

Todas= Também.

P= Vocês acham que dá tempo? Porque aqui [no curso de idiomas] vocês têm uma hora e meia e na escola duas aulas de 50 minutos. Vocês acham que daria mesmo assim?

Taís= Daria pra ela [professora] falar mais inglês, daria pra ela exigir mais inglês da gente.

Ana Paula= Falar em português só no que precisar mesmo, só no básico.

P= Vocês acham que todo mundo lá [na escola regular] está preparado pra ter uma aula assim [toda em inglês]?

Taís= Não.

Bruna= Não.

P= Por que?

Taís= Porque quase ninguém faz inglês [em um curso de idiomas].

P= Mas pra professora dar aula de inglês assim todo mundo tem que fazer inglês fora [em um curso de idiomas]?

Ana Paula= Não. Acho que só tem que prestar mais atenção na aula. Assim dá até mais curiosidade pra prestar mais atenção.

Bruna= É.

Taís= Como alguns fazem e outros não, às vezes podem ficar com alguma vergonha na hora de fazer alguma dinâmica e falar errado.

P= E como a professora resolve isso, então?

Taís= Ah, não sei (risos)

P= Então se alguns fazem [curso de idiomas] e a maioria não faz, será que não é por isso que ela dá aula assim [em português]?

Ana Paula= É..às vezes é.

P= Então vocês acham que é justo porque não faz um curso de inglês...

Ana Paula= Ah, mas pelo menos o básico [do inglês] pra ajudar todo mundo. Acho que é melhor ser mais difícil pra pessoa aprender, porque senão não vai aprender nada.

Bruna= Mas se for aos poucos dá...

Ana Paula= De pouco em pouco ...

P= De vagarzinho, né. Nem que não seja no nível mais alto que tiver na turma, mas aos pouquinhos dá pra agradar todo mundo, né. Vocês ficariam satisfeitas se a aula fosse mesmo no nível mais elementar, mas em inglês?

Todas= É.

P= Vocês ajudam os colegas?

Todas= (gesto afirmativo com a cabeça)

Bruna= Muito!

P= Como vocês se sentem quando ajudam o colega?

(risos)

P= Vocês se sentem felizes?

Todas= Sim.

P= Vocês já pediram ajuda pra alguém?

Todas= Já.

P= Vocês chegaram e pediram [ajuda] ou a pessoa veio e ajudou?

Bruna= Não, eu pedi.

Taís= eu pedi.

P= E vocês acham isso legal?

Todas= (gesto afirmativo com a cabeça)

P= Vocês acham que o curso, o Eukurto, ajudou vocês em alguma coisa?

Todas= (Gesto afirmativo com a cabeça)

P= Algumas de vocês falaram que ajudou em casa, mas ajudou em alguma coisa aqui [no curso de idiomas]?

Ana Paula= Ajudou, sim. Acho que ajudou a gente ser alunos mais responsáveis.

Taís= Teve uma dica que também foi boa: copiar quem se sai bem na aula. Achei interessante, comecei a ver como a pessoa faz.

P= O que a pessoa fazia de diferente, né...legal.

Taís= Bastante dicas, achei interessante.

P= Agora quero que vocês completem uma frase, tá bom? É assim: escola é um lugar...

Ana Paula= Onde se aprende (risos)

Bruna= Isso é meio óbvio (risos)

Ana Paula= Então! (risos)

Taís= Um lugar que não tem que ser um exército (risos)

(silêncio, pois espera-se a resposta da Bruna)

Bruna= É um lugar, tipo, que a gente pode interagir com as pessoas, conhecer pessoas também.

P= Aula de inglês é...

Ana Paula= Não é aula de inglês...

Bruna= da escola.

Ana Paula= É. É aula de português!

P= E daqui [do curso de idiomas]?

Bruna= Legal. Dá pra aprender bastante.

Taís= É boa. (risos)

P= O inglês serve para...

Ana Paula= A vida (risos)

Bruna= Pra ajudar a gente em certos lugares

Taís= Quando vem alguém de outro país e você pode ajudar a pessoa, também é legal.

P= Qual foi o momento que vocês não acharam muito legal no curso [Eukurto]?

(silêncio)

P= Tá. Vamos falar o mais legal e depois o menos legal.

Bruna= O mais legal foi o trava línguas (risos)

Ana Paula e Taís= É, foi muito legal.

Taís= Eu gostei dos vídeos.

P= E o que vocês acham que poderíamos ter tirado [do curso Eukurto]?

Ana Paula= Nada.

Taís e Bruna= É. Nada.

Ana Paula= Tudo foi bom.

P= E se tivesse outro curso desses, vocês iriam de novo?

Todas= Iria.

P= Vocês largariam a sexta-feira à tarde de ficar em casa vendo TV e comendo pipoca pra ir de novo? Numa boa?

Todas= Iria (risos)

Ana Paula= Convidar, no começo todo mundo convidou, o problema é que não veio.

P= Veja a situação: Imagina que você já tenha todos os pontos pra passar no bimestre, tudo certo. Mas, a professora, mesmo assim lançou um trabalho pra ajudar principalmente aqueles que estavam numa situação ruim, mas esse trabalho é em grupo, então tem que fazer uma pesquisa danada que dá um trabalhão danado, com aquelas coisas de ter que vir em horário contrário da aula. Mas ela [professora] disse era trabalho muito importante, mas valeria só um ponto. Vocês o fariam?

Todas= Faria.

P= Fariam mesmo?

Todas= Faria!

Taís= Se você na escola eu não faria. Se fosse matemática (ou outra disciplina), mas como é o inglês [do curso de idiomas] cada detalhe é importante, porque lá na frente vai precisar.

Bruna= É o inglês...

Ana Paula= É verdade.

P= Vocês são loucas por inglês, então?

Bruna= Eu gosto!

Taís= Eu adoro!

Ana Paula= É sempre muito bom aprender coisas novas em outra língua. É muito bom.

Taís= Outra coisa que tinha que ter mais no curso [de idiomas] é música.

Ana Paula= É. Fica mais fácil pra gente ver como pronuncia. É melhor.

Taís= Eu gosto.

P= Vocês conseguem ver algum aprendizado em música?

Bruna= (Gesto afirmativo com a cabeça)

Taís= Bastante.

Ana Paula= Às vezes a gente identifica...

Taís= Na internet, eu fico a maioria das vezes vendo tradução das músicas que eu mais gosto.

Eu gosto.

P= Vocês acreditam que tem gente que não vê [o aprendizado]?

Taís= Nossa! Pra mim ajuda bastante! Muitas palavras dá pra tirar (no sentido de aprender) [com música].

P= Alguém já corrigiu vocês em sala de aula?

Todas= Já.

P= Sem ser o professor?

Todas= (gesto afirmativo com a cabeça)

P= Como vocês se sentem?

Ana Paula= Normal, porque fez pra ajudar a gente.

Bruna= Depende...

Taís= É. Se for pra humilhar a gente, aí é estranho, mas se a pessoa falou pra te ajudar, aí tudo bem.

P= Como vocês fazem pra se interessar pela aula?

Ana Paula= Quando a aula é mais divertida.

P= Mas só quando o professor trás uma coisa diferente pra aula ou vocês dizem: ah! Hoje eu to inspirada?

Todas= (risos)

Bruna= Não. Só quando o professor trás alguma coisa diferente.

P= Então é só isso mesmo. Muito obrigada, meninas!

18 DVD