

AUTONOMIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA: uma proposta multi/intercultural¹

*Leila Alves Medeiros Ribeiro
Washington Ribeiro*

RESUMO: Partindo dos pressupostos da autonomia na aprendizagem, o projeto apresentado neste artigo busca uma versão política e psicológica da autonomia, na qual o aprendiz compreenda que a aprendizagem da língua inglesa não é somente aprender regras gramaticais. É possível fortalecer a sua capacidade de fazer escolhas e ter responsabilidade sobre elas, observando e aprendendo com culturas diferentes, e percebendo as nuances do contexto histórico e da importância para uma determinada nação, compreendendo, assim, a necessidade de respeitá-las e tendo o discernimento para coexistir, onde elas convivam em harmonia, sem que essas diferentes culturais percam seu valor ou se excluam mutuamente.

Palavras-chave: autonomia, ensino aprendizagem de LE, projeto.

ABSTRACT: Based on the assumption of autonomy in learning, this project searches for a new political and psychological version of autonomy. In that approach the student understands that learning the English language goes beyond just learning grammar rules. It is possible to strengthen one's ability to make choices and take responsibility for them, watching and learning from different cultures and seeing the nuances of the historical context for each particular nation. Thus, understanding the need to respect their backgrounds and encouraging their coexistence in harmony, with no loss of their values or risk of them becoming mutually exclusive.

Key-words: autonomy, learning of the English language, project.

1 INTRODUÇÃO

*“Learners are complex constellations of behaviors, thoughts, feelings, social needs, experiences...”²
Larsen-Freeman (1998, p. 220)*

A sala de aula de Língua Estrangeira (doravante LE) é um espaço composto por uma atmosfera cultural muito diversificada, mesmo acontecendo em um país em que se fala uma única língua, no caso o português. Entretanto, a diversidade ocorre pela cultura que cada pessoa leva consigo de acordo com seus valores, crenças, atitudes, ou seja, o aprendiz é um ser histórico e com experiências de vida de forma singular.

A construção da identidade de um cidadão crítico e atuante na sociedade está envolvida diretamente no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, nosso caso, o ensino de uma LE, que poderá quebrar as barreiras da monocultura e ajudar na formação de um cidadão globalizado. Portanto, o ensino de línguas está

¹ Trabalho apresentado na disciplina “Tópicos em Linguística Aplicada I: Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras” ministrada pela prof. Dr. Augusto Cesar Luitgards no curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. (PGLA-UnB)

² “Aprendizes são constelações complexas de comportamentos, pensamentos, sentimentos, necessidades sociais, experiências ...” (tradução da pesquisadora)

proporcionalmente relacionado ao ensino de cultura, que na verdade, língua e cultura não são partes separadas, mas sim partes de um mesmo universo.

Assim sendo, é necessário que busquemos uma formação em que se privilegie a educação geral dos aprendizes, ou seja, em que se tenha como objetivo a formação de seres capazes de realizar escolhas com consciência e percebam suas responsabilidades na sociedade de constante transformação das estruturas sociais, ou seja, a formação de um ser social que modifica e é modificado pela natureza sócio-histórica.

Todos esses construtos se correlacionam com o desenvolvimento da autonomia na educação, mais especificamente, no ensino-aprendizagem de línguas. A autonomia na aprendizagem vem se tornando popular há alguns anos, por ter notadamente seu foco nos aprendizes, ou seja, na ajuda em transforma-lós mais independente sobre sua própria aprendizagem, sobre a forma com que pensam, como aprendem e como se comportam (LITTLEWOOD, 1996). A autonomia, de acordo com Benson e Voller (1997), tem três versões, a saber: autonomia técnica, na qual o ato de aprender uma língua se constitui fora de uma instituição educacional e sem a intervenção do professor; autonomia psicológica, caracterizada pela capacidade do aprendiz em assumir maior responsabilidade por seu aprendizado e por fim, mas não menos importante, a versão política da autonomia, que consiste no controle sobre o processo e o conteúdo da aprendizagem. Nota-se, porém, que não há indicações que uma versão é mais certa do que outra, mas apenas é uma forma de analisar qual a versão de autonomia mais apropriada para o contexto que se está inserido.

De acordo com Pennycook (1997, p. 44 apud PAIVA 2005)

Encorajar universalmente um "aprendiz autônomo", sem primeiro tornar-se consciente do contexto social, cultural e político o qual está sendo trabalhado (e o qual está inserido, grifo nosso), deva levá-lo à melhor inapropriação da pedagogia e a pior imposição cultural.

Partindo do pressuposto de autonomia apresentado por Pennycook (1997, apud PAIVA 2005) e Benson e Voller (1997), o projeto aqui apresentado busca uma versão política e psicológica da autonomia, na qual o aprendiz perceba que a aprendizagem da língua inglesa é muito mais do que apenas aprender regras gramaticais, fortaleça a sua capacidade de fazer escolhas e tenha responsabilidade sobre elas, observe e aprenda que existem culturas diferentes, e que estas têm

história e importância para uma determinada nação e é preciso respeitá-las e saber coexistir, ou como Kramersch (1996) diz sobre a construção do terceiro espaço, ou seja, existe a sua cultura, a cultura do outro e o terceiro espaço onde elas convivem em harmonia, sem que elas percam seu valor ou se excluam mutuamente.

Portanto, a autonomia tem um papel fundamental dentro da educação na contemporaneidade, afinal temos hoje uma distorção de valores dentro da instituição educacional, onde deixou de ser um espaço de aprendizado significativo para vida e passou para espaço preparatório para provas (PAS, vestibular, concursos). Desta forma deixamos de educar enquanto educadores que somos, para capacitar aprendizes 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. Com esta postura, que tipo de aprendiz/cidadão reflexivo e crítico estamos ajudando a formar?

2 OBJETIVOS

O objetivo geral do projeto foi assimilar o construto autonomia na aprendizagem, situando-se dentro do ensino-aprendizagem de (LE) inglês, com a independência (interdependência!) do aprendiz da figura do professor, que se conscientize enquanto agente de seu aprendizado, de forma ativa e participativa. Durante a execução das etapas do trabalho, estimulou-se o senso crítico dos aprendizes a fim de facilitar a percepção que são capazes de fazer escolhas com responsabilidade e aprender muito com essas atitudes, deixando a aprendizagem de língua inglesa mais divertida e prazerosa. Todas as etapas do trabalho, inclusive a concepção e finalização, foram elaboradas em parceria com as aprendizes, que participaram de forma decisiva e manifestaram seus próprios desejos e idéias de aprendizagem.

O objetivo específico deste trabalho consistiu na elaboração de uma pesquisa sobre um cantor ou banda de música, que necessariamente compõem obras na língua inglesa. Os aprendizes, organizados em grupos e divididos por turmas, apresentaram um trabalho por escrito e uma apresentação nos intervalos do turno de aula. Com isso aprendiz pode perceber, ao estudar a história do cantor ou banda de música, a cultura da língua inglesa, demonstrando a importância de se conhecer a parte cultural de uma (LE), pois língua e cultura são partes de uma mesma

unidade e estão em sintonia. Desta forma aguça-se a sua sensibilidade em relação a interculturalidade, ou seja, de que não existe cultura melhor ou pior, mas somente culturas diferentes, cada uma com seu próprio valor. Além de trabalhar os conceitos de colaboração, interação, integração, trabalho em grupo e valorização dos trabalhos realizados por eles.

3 METODOLOGIA

A atividade proposta neste trabalho nasceu da criação e negociação entre os aprendizes e a professora-pesquisadora, por meio de um trabalho de interação e pesquisa-ação, que de acordo com Gil (2006) esse tipo de pesquisa se concretiza com o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação, no caso desta pesquisa, o desinteresse pelo estudo da língua (inglesa) pela língua (sistema).

Não seria possível realizar uma proposta de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de língua inglesa se não partisse de seu principal pilar: a voz do aprendiz. Portanto será apresentado o contexto que essa proposta de projeto multicultural foi elaborada e também desenvolvida.

A pesquisa foi concebida em uma escola particular de ensino regular localizada em uma cidade satélite do Distrito Federal. Nesta instituição há aulas de ensino fundamental II (de 6º a 9º anos, antigas 5ª a 8ª séries) e ensino médio.

Nesta escola particular há um pequeno pátio, no qual há duas mesas de tênis de mesa, destinado ao momento do intervalo, não há quadras de esportes, sendo utilizadas as quadras do clube que é localizado atrás da escola. Como recursos áudio-visuais há o retroprojetor, TV, DVD e aparelho de som mini-system.

A escola possui material próprio, em formato de apostilas calcado nos pilares gramaticais, com alguns textos com a interpretação também sustentado na gramática. Não há menções a escrita da língua, como por exemplo, atividades de composições na língua alvo. A oralidade da língua é desenvolvida a partir de frases prontas, apenas para conhecimento apenas, não como prática.

As turmas de 9º foram escolhidas para participar do projeto. As turmas têm variedade de nível, que vai desde o aprendiz que só teve contato com a língua inglesa na escola regular, passando pelo aprendiz do nível básico de cursos de

idiomas, até aprendizes de nível avançado, além de aprendizes com níveis de autonomia bem variados.

Os aprendizes têm entre 13 a 15 anos, alguns já veteranos e outros calouros na instituição. A sala de aula é composta, em média, por 30 aprendizes. Desta forma, há estilos e estratégias de aprendizagem diversos, portanto a enorme necessidade de se ouvir as vozes dos aprendizes e trabalhar aulas calcados na interação e negociação tanto de significados quanto de conteúdos.

4 AUTONOMIA

De acordo com Benson (2001) a aquisição de uma segunda língua antecede a institucionalização do aprendizado de línguas e que ainda na atualidade milhares de pessoas continuam aprendendo segunda língua ou línguas estrangeiras sem o benefício da instrução formal. Embora essa aprendizagem não institucionalizada tem um imenso valor e tem uma forte relação com o desenvolvimento da autonomia, esta (a autonomia) se relaciona em sua essência ao aprendizado de línguas institucionalizado.

A história da autonomia, em termos de estudos e pesquisas, tem como idade aproximadamente três décadas. Gremmo e Riley (1995 apud BENSON, 2001) datam o interesse pela concepção de autonomia, fomentada no campo de educação de línguas, quando este conceito respondeu aos interesses políticos e ideológicos do Conselho da Europa nos fins dos anos de 1960. Este Conselho, em 1971, desenvolveu um projeto seminal para aprendizagem de línguas, um centro de aprendizagem de auto acesso (self-access) chamado CRAPEL, que teve por fundador Yves Châlon, considerado por muitos o pai da autonomia no aprendizado de línguas. Châlon morreu logo após a criação do centro de estudos, em 1972, e Henri Holec passa a liderar esse projeto e se torna uma figura proeminente no campo da autonomia da aprendizagem na contemporaneidade.

A abordagem desenvolvida pelo CRAPEL envolvia os estudos do adulto em uma proposta de aprendizagem auto direcionada (self-directed learning), em que o aprendiz buscava por sua aprendizagem, ou seja, era capacitado para ter mais responsabilidade por sua própria aprendizagem, na qual os objetivos, progressos e avaliação desta eram determinadas pelos próprios aprendizes. Portanto, nesse período a teoria e a prática da aprendizagem de línguas estava calcada no

envolvimento e a associação da idéia de autonomia como individualização (BENSON, 2001).

Contudo, mais recentemente na década de 90, os pesquisadores sobre autonomia na aprendizagem enfatizam que para o desenvolvimento dessa é necessário a colaboração e a interdependência, ou seja, implica trabalho em conjunto com professores e aprendizes por meio do compartilhamento de objetivos, negociação de significados. Nesta nova perspectiva, a sala de aula é percebida como um contexto de interações sociais. Desta forma, “talvez a autonomia sirva como um foco para os educadores (re)conceitualizar seus papéis para uma perspectiva mais humanística” (BENSON, 2001, p. 17).

Sendo assim, a autonomia como objetivo educacional pode ser correlacionada com as mudanças que têm ocorrido desde o século 20 com a ciência social, a psicologia, a filosofia e a ciência política. Gremmo (1995 apud FINCH, 2001, p. 2) aponta alguns fatos:

- Movimento dos direitos das minorias;
- Reação à escola comportamental (behaviorista);
- A influência direta da educação adulta européia;
- Desenvolvimento da tecnologia;
- O internacionalismo (globalização) desde da II Guerra Mundial;
- Aprendizes adultos e objetivos (necessidades) de aprendizagens diferentes;
- Comercialização em muitas línguas; conscientização do consumidor;
- Aumento da população escolar e universitária.
- A mudança da idéia de “homem como produto da história” para “homem produtor da história” (HOLEC, 1980 apud FINCH, 2001).

A autonomia, de acordo com Little (1999) não é um comportamento singular de aprendizagem, ela envolve vários aspectos, sendo multidimensional, ou seja, a autonomia terá diferentes formas para pessoas diferentes, e também para o mesmo indivíduo, terá diferentes contextos ou diferentes tempos. Paiva (2005) complementa que nunca podemos afirmar, com segurança, o que vai acontecer em um processo de aprendizagem, pois os níveis de autonomia variam e as características (particularidades) dos aprendizes também (estilos e estratégias de aprendizagem), ou seja, o que funciona para um aprendiz não é produtivo para outro, pois há um conjunto imprevisível de comportamentos dinâmicos possíveis no contexto da aprendizagem, nos quais a criatividade é uma das características desses sistemas complexos.

Justamente pela complexidade que envolve o ambiente da sala de aula, o conceito de autonomia também assume diversas construções, nas quais não entraremos em detalhes quanto a sua importância ou relevância. Entende-se aqui que a pluralidade desse conceito se caracteriza pela diversidade de contextos, nos quais se faz necessário um olhar singular e que a autonomia abre esse espaço para percepção do ser como um indivíduo marcado por estilos, desejos, motivações e que se constrói socialmente, ou seja, um ser socialmente marcado por sua singularidade. Entretanto as definições de autonomia possuem características comuns como conhecimento de si, construção da identidade, consciência e responsabilidade, além da construção de um ser transcultural (coexistência).

Portanto, vamos delimitar o uso do termo autonomia a duas definições, a saber:

- Autonomia é, invariavelmente, a problematização de papéis sociais e relações de poder. O processo de autonomia na aprendizagem é, necessariamente, a transformação do(a) aprendiz 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. (BENSON; VOLLER, 1997);
- A autonomia é baseada no princípio de que o(a)s aprendizes devem assumir o máximo de responsabilidade e controle sobre seus próprios estilos de aprendizagem e estágios fora das restrições da sala de aula tradicional (JOHNSON & JOHNSON, 1999 apud FINCH, 2001);

A autonomia é parte importante do processo de aprendizagem, pois, é ela que faz com que o aprendiz seja o agente de sua própria aprendizagem e não uma tábula rasa que se molda de acordo com as imposições dos métodos e do professor. Por ignorar o papel da autonomia do aprendiz Paiva (2005) diz que vários métodos de ensino geraram propostas e explicações lineares sobre o processo de aprendizagem, sem levar em conta que o ser humano é sempre o mediador de sua aprendizagem, mesmo quando seu grau de autonomia é mínimo. Esses métodos ignoraram, ainda, as diferenças individuais dos aprendizes, primando um ensino de modelo tipo fábrica, como diz Gardner (1995), em que os aprendizes seguem o mesmo modelo curricular da mesma maneira, como numa linha de montagem, sem levar em consideração as individualidades dos aprendizes.

Littlewood (1996), por meio de uma proposta didática (figura 1), nos demonstra que a autonomia busca pelo reconhecimento das individualidades dos aprendizes, explicitando que há uma complexidade nos sistemas de aprendizagem. Por meio de um diagrama, o autor expõe a anatomia e a estrutura necessária para o desenvolvimento da autonomia e quais são seus campos de domínios, sendo que todos os componentes estão intimamente interligados. O autor explica que uma pessoa autônoma que tem a capacidade independente de tomar decisões por meio de suas próprias ações depende de dois componentes: a habilidade e a disposição, que indicarão mais uma série de fatores que interligam todo o processo de autonomia na aprendizagem, pois para que haja disposição é preciso que haja motivação e confiança e que a habilidade necessita fundamentalmente do conhecimento e da capacidade, que podem levar a auto confiança e a motivação para realização de escolhas de tarefas específicas até a vivência em geral. Littlewood (1996) ainda complementa que qualquer método que contemple um dos domínios da autonomia – autonomia como comunicadores, autonomia como aprendizes e autonomia como pessoas – ajudará o aprendiz a desenvolver a autonomia nas outras áreas não contempladas, pois estão todas interligadas, por isso o efeito em um domínio transbordará para os outros.

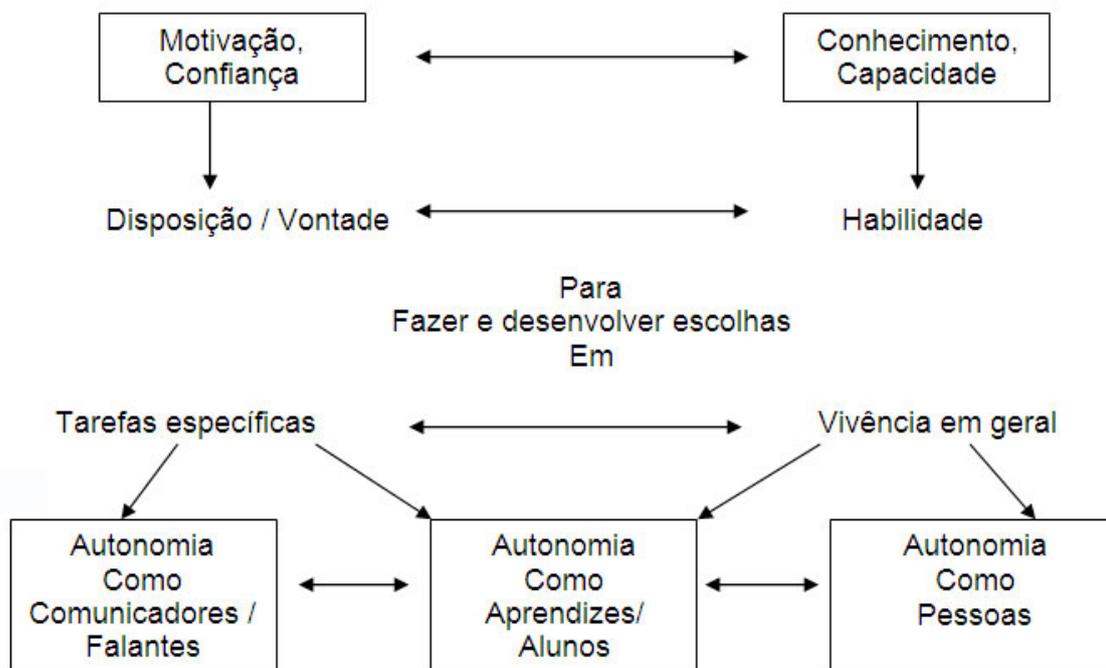


Figura 1: Quadro descritivo dos componentes e domínios da autonomia na aprendizagem de (LE) (LITTLEWOOD, 1996)

Com o advento da autonomia na aprendizagem os papéis dos agentes sociais das salas de aula se modificam, sendo que novos valores e funções passam a ser atribuídos ao aprendiz. Não houve inversão de papéis dos seres que compõem a sala de aula como muitos advogam. O aprendiz não virou o “rei” e os professores os “plebeus” e nem muito menos que o professor não tem mais lugar e nem valor em sala de aula. O que falta é a percepção mais apurada de que ninguém perdeu ou ganhou, pelo contrário, houve reconhecimento e valorização de todas as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. O aprendiz deixou de ser um mero expectador de seu próprio futuro (presente e passado também!) e o professor passou de simples “depositário”, como denominou Paulo Freire (1996) sobre a educação, para “acionista”, ou seja, ele agora participa ativamente, em conjunto com os aprendizes, de como pode ser os melhores direcionamentos dos caminhos a serem trilhados por suas “empresas”. O professor na autonomia da aprendizagem não pode ser substituído ou dispensado, o que não acontece com o professor tradicional, como nos fala Macaro (1997), que este último pode ser substituído pela máquina, mas o professor facilitador, como é denominado o educador na autonomia da aprendizagem, não pode ser substituído pela máquina porque ele negocia significados com os aprendizes, interage, ou seja, é necessário para o contexto social que a sala de aula compõe.

Dam (1990) afirma que a mudança dos papéis tanto do aprendiz quanto do professor implica um desafio que não é fácil, mas que é melhor preferirmos o desafio em desenvolver a autonomia da aprendizagem ao problema do não-aprendizado na educação, em especial no ensino de línguas na escola, onde é geralmente considerado um local que não desenvolve aprendizagem de línguas e que o local de se aprender a língua inglesa (de forma institucionalizada) é reservado ao curso de idiomas (RIBEIRO, 2004; OLIVEIRA e MOTA, 2005 (apud BARCELOS, 2006) e PAIVA, 2005).

A instituição escolar regular tem problemas sérios que comprometem o ensino, portanto deve-se desenvolver atividades nas quais os aprendizes possam produzir mais e com isso não limitar o aprendizado às “paredes” da sala de aula e sim a incentivar os aprendizes a escrever sua própria história de aprendizagem, ou seja, a aprendizagem autônoma. Barcelos (2001 apud BARCELOS, 2006) diz que devemos promover a aprendizagem reflexiva, além de fazermos um esforço consciente de todos os profissionais do ensino de línguas de forma a nos

comprometer em trabalhar por uma educação pública (e privada também!) de qualidade. A autora ainda adverte quanto ao conformismo em relação à situação de dicotomia atribuída pela sociedade entre as escolas regulares e os cursos de idiomas, no qual não se aprende em um e se aprende no outro.

A autonomia da aprendizagem, em especial no ensino de línguas, vem tentar desmistificar essa idéia de que “certos” aprendizes não aprendem, acabar com a dualidade de “quem sabe” e “quem não sabe” e de que na escola não se aprende a língua inglesa. Essa nova perspectiva de aprendizagem percebe o aprendiz como um ser participante e importante no processo de ensino-aprendizagem e a partir dessa concepção devemos, enquanto profissionais da educação, entender que a qualidade desejada para a prática educacional depende da colaboração, interação, integração, trabalho em grupo e valorização dos trabalhos realizados por todos no ambiente social, tanto dentro como fora da sala de aula.

5 APRESENTAÇÃO DO PROJETO

A proposta apresentada tem como público alvo aprendizes entre 13 e 15 anos e poderá ser utilizada tanto em escolas públicas quanto particulares, assim como cursos de idiomas, pois esse projeto tem características que poderão ser adaptadas a qualquer contexto porque se trata de uma proposta para desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, ou seja, o processo que se realiza a aprendizagem é o que se tem como prioridade, sendo o produto dessa atividade apenas o reflexo do processo.

5.1 *Construindo a atividade em conjunto*

Com conversas informais entre aprendizes e a professora - que é a pesquisadora desse trabalho - sobre os sentimentos deles em relação à aprendizagem da língua inglesa, os quais relataram, em sua maioria, que não gostavam muito dessas aulas pelo fato de serem muito focadas na forma da língua e não sair do elo aula-exercício, desenvolveu-se um projeto construído em conjunto - aprendizes e professora - com o propósito de minimizar o desinteresse pelo estudo da língua inglesa.

Por meio de uma atividade de música desenvolvida em sala de aula, foi percebido que o ritmo musical trazia um grande potencial de aprendizagem que ao mesmo tempo ensinava e divertia. Dentro dessa observação, aprendizes e professores criaram um espaço de diálogos em que surgiram os mais diversos assuntos musicais, dentre eles a informação sobre o “reality show” norte-americano “American Idol³” que tem seu similar no Brasil com o nome “Ídolos⁴”, nos quais existe uma fase de seleção dos participantes para o programa em que eles cantam músicas de seus artistas preferidos dos mais variados estilos musicais e que os aprendizes relataram ser a fase mais divertida do programa.

Partindo dessas conversas foi elaborado o projeto chamado “*Freak Idol*”, no qual os aprendizes se dividiram em grupos de 5 ou 6 integrantes. Cada grupo apresentou um trabalho escrito, que poderia ser em português ou em inglês, e para finalizar o trabalho, fizeram uma apresentação seguindo os princípios do *American Idol* do cantor ou uma banda musical escolhido pelo grupo.

O trabalho escrito foi dividido em duas partes. A primeira parte tratou do contexto musical cultural que surgiu o cantor ou banda escolhido pelo grupo. Os aprendizes fizeram uma descrição da cultura artística do país relacionado ao artista escolhido no período de sua aparição na cena musical. A segunda parte do trabalho escrito foi reservada para a biografia da banda ou cantor, ou seja, como essa banda/cantor surgiu, qual foi a reação do público, como foi a repercussão no Brasil, curiosidades, entre outros.

Já a parte da apresentação foi a representação do trabalho escrito, de acordo com a pesquisa, os aprendizes caracterizaram, de forma criativa, para a apresentação de uma das músicas (em forma de dublagem) da banda/cantor para o público, fazendo com que a parte oral tenha uma relação direta com a parte escrita.

Com a parte escrita do projeto o intuito foi de ampliar o conhecimento da cultura de outros países, de que existem momentos fortemente marcados pela música em outros países, assim como houve e há no nosso país, que muitas vezes influenciemos ou somos influenciados por essas culturas, mas sempre com surgimento de características próprias. Além, é claro, do aprimoramento do trabalho de pesquisa realizado por eles, como na boa utilização das informações coletadas

³ *American Idol* é um programa de calouros apresentado pela emissora de televisão FOX nos EUA. www.americanidol.com

⁴ *Ídolos* é um programa de calouros baseados no *American Idol* americano e apresentados atualmente na Rede Record. www.idolshome.com

pelos meios de mídia informatizada (internet). Não foi exigida a redação do trabalho escrito na língua alvo (inglês), pois a idéia principal do trabalho é redescobrir o interesse pelo estudo da língua inglesa sem que haja alguma “pressão” ou exigência e, como já foi relatado, todo o percurso do projeto foi elaborado em conjunto e os aprendizes preferiram deixar pela escolha do grupo em desenvolver ou não o trabalho escrito na (LE) ensinada.

O desenvolvimento da parte oral do trabalho propõe-se em aprimorar a motivação e a auto confiança na prática (uso) da língua inglesa, mesmo que ainda essa parte contemple somente uma dublagem da música escolhida pelo grupo, mas ainda assim é possível mostrar aos aprendizes que com motivação, confiança, disponibilidade e conhecimento sobre o assunto, clareza nos objetivos que desejam alcançar os levará a perceber que os aprendizes tem capacidade e habilidade para aprender a língua inglesa sem necessariamente se prender apenas ao que é ensinado em sala de aula e que o aprendizado de língua inglesa é muito mais do que o conhecimento do sistema da língua. A apresentação oral para um público ainda implica na consciência de que receberão tanto críticas quanto elogios de outras pessoas que não a professora, ou seja, os aprendizes se conscientizaram de que existem outras pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem como os próprios colegas de sala, colegas de outras séries da escola, funcionários da escola. O trabalho apresentado por eles terá audiência, assim como nas práticas sociais fora da escola. Por isso a importância de se realizar uma apresentação oral para que esse fator de inibição – que é muito comum entre estudantes de (LE), principalmente na exposição oral da língua – seja trabalhado de forma mais sistematizada, mas ao mesmo tempo de forma prazerosa.

Além, é claro, de trabalhar vocabulário, conhecimentos gramaticais da língua em seu uso real, pois quando eles buscarem aprender a música para a dublagem na apresentação oral, os aprendizes também estarão à procura de sua tradução na língua materna, a partir de então encontrarão palavras até então não conhecidas, correspondência com o que já foi visto em sala de aula, o porquê da forma gramatical que está na letra da música ser diferente do que eles aprendem em sala de aula, além de atizar a curiosidade sobre o que ainda não viram, mas está na composição da música escolhida.

Todo o processo do projeto envolve atitudes que visam o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem como interação dos participantes do grupo, assim como

entre os aprendizes e o professor; se a interação acontece de forma positiva, a colaboração é o reflexo de que os componentes dos grupos estão trabalhando para que a realização do trabalho acontece de forma satisfatória para todos; trabalho em grupo começa a ser visto não mais como um “pesadelo” em que poucos trabalham e todos ganham nota, mas sim como um momento de aprendizado com o outro, respeito às idéias do colega, além de poder ser um momento de diversão enquanto aprendem; a integração acontece porque há uma sintonia que toma conta do trabalho quando todos os elementos citados são bem desenvolvidos e esse resultado é claramente percebido no produto elaborado por eles; e por último, mas não menos importante, a valorização dos trabalhos realizados por eles, ou seja, quando há envolvimento de todos no trabalho há um reconhecimento por eles mesmos de que a atividade teve bons resultados, não só numéricos e, também, quando há uma audiência para o trabalho realizado é reconhecido as idéias e potenciais de aprendizagem do outro.

5.2 Desenvolvimento do projeto

Com o propósito de intensificar as oportunidades de uso do inglês e aumentar o nível de autonomia da aprendizagem, mesmo que de forma mínima, o projeto proporciona bons resultados e grandes experiências, tanto por parte do aprendiz quanto do professor.

Com base nesta rica experiência da prática da autonomia da aprendizagem que se busca detalhar o desenvolvimento desse projeto, desde sua ação teórica até sua finalização prática. Para isso passaremos a expor como foram as orientações no decorrer do processo até a grande ecumênia da apresentação oral. Foi escolhido um dos trabalhos realizados por um dos grupos de uma das turmas de 9º ano como exemplo do projeto realizado. A escolha desse teve como princípio básico o alcance dos objetivos específicos propostos para a atividade, ou seja, entender a importância de se conhecer a parte cultural de uma (LE) em busca de uma relação intercultural, em que não exista cultura melhor ou pior, mas somente culturas diferentes, cada uma com seu próprio valor. Além de trabalhar os conceitos de colaboração, interação, integração, trabalho em grupo e valorização dos trabalhos realizados por eles. Em um primeiro momento a turma foi dividida em grupos de 5 a 6 aprendizes, a partir desse momento a turma escolhia as pessoas com quem tinha

mais afinidade para a realização da tarefa proposta. Os participantes criariam um nome para o grupo de forma a criar uma identidade. Sugiram nomes interessantíssimos desde “No imagination” até siglas como “F.I.M.S.S” (Fomidable Intercommunication Megabyte Stupendous Strong-minded). Não foi exigido que escolhessem nomes na língua inglesa, justamente para não descaracterizar a idéia de identidade. Houve um bom equilíbrio de nomes tanto em inglês quanto em português.

Depois de construirmos a idéia de como seria o projeto “Freak Idol”, de acordo com as sugestões das duas turmas de 9º ano, foi elaborado pela professora um guia de instruções (ver anexo 1) para que cada grupo soubesse claramente o que teria de ser desenvolvido no projeto.

Neste guia constava o que deveria conter em cada parte do trabalho, tinha o que seria avaliado, qual o valor que seria atribuído a cada item, assim como a estrutura do trabalho. Havia também todas as datas de entrega, inclusive quando seria a apresentação da primeira versão do trabalho escrito, pois como se tratava de um trabalho diferenciado, no qual não teríamos muitas oportunidades de discussão em sala, foi proposto que houvesse uma orientação geral sobre o que já se tinha produzido antes da entrega final. Com essa mesma atenção foram realizados ensaios da apresentação oral no horário contrário das aulas para que não houvesse desentendimento sobre o que tinha sido pedido. Desta forma os trabalhos poderiam ser avaliados sem desencontros entre aprendiz e professor.

As datas dos ensaios foram marcadas de acordo com a disponibilidade do grupo e da professora. Cada ensaio tinha horário marcado e duração de no máximo 30 minutos, pois a entrega e orientações gerais eram dadas para cada grupo neste momento também.

Nenhum componente do grupo era obrigado a fazer a apresentação oral, ou seja, não era obrigado a se expor perante o público, mas deveria ter uma função nesta apresentação. Por isso foi pedido uma lista de funções de cada componente dos grupos antes da apresentação oral, pois assim era possível perceber o trabalho de todos na realização do projeto.

A apresentação oral foi realizada no intervalo, ou seja, tinha duração de 20 minutos, sendo dois grupos por dia. Na semana que o grupo deveria se apresentar nesse “intervalo cultural” (como foi chamado) era necessário que os aprendizes fizessem um comercial/anúncio sobre o “show” que iriam mostrar, estes eram

dispostos nos corredores da escola. Não foi dada nenhuma orientação de como deveriam ser os comerciais/anúncios, apenas que era necessário que causasse interesse nas pessoas das outras salas em assistir o que eles iriam apresentar.



Foto1: Instrumento confeccionado por um aprendiz

No dia de sua apresentação eles se caracterizam com roupas e cenários, que eles mesmos confeccionaram. O grupo era anunciado e logo depois faziam a apresentação da música escolhida por eles. Assim como no “reality show”, havia jurados – professores de outras disciplinas – que davam suas opiniões sobre as apresentações, sempre de uma forma bem divertida. Um fato sempre ocorria nas apresentações que eram as torcidas organizadas pelos grupos, ou seja, fã clubes. Foi uma organização de cada grupo e não houve em momento algum esta sugestão por parte da professora, foram deliberadamente criados por eles (foto1), inclusive muitos deles deixam certas partes do trabalho não reveladas à professora para que houvesse o fator surpresa na hora da apresentação.



Foto2: Grupo Number One

Como foi anteriormente citado, escolhemos um grupo como exemplo da realização do projeto proposto. Este grupo escolhido, intitulado por eles de “Number One” (foto2), teve uma característica muito peculiar, pois como eles tinham gosto musical bem diferente uns dos outros, resolveram, então, montar uma música onde tivesse um trecho da música do cantor/banda de cada componente do grupo. Portanto, eles juntaram 5 estilos musicais em uma única música.



Foto3: Cartaz de publicidade

Os comerciais/anúncios que eles fizeram foram muito intrigantes, pois todos sabiam que só era possível ter duas apresentações por dia, por isso causava muito espanto por parte do público em entender como iria ser possível uma apresentação

de cinco bandas/cantores no intervalo. Nesta semana houve muita inquietação do público por esta apresentação. Além dos cartazes (foto 3) que tinham nos corredores da escola, um dia antes da apresentação desse grupo, eles distribuíram, no horário de saída dos aprendizes, pequenos folhetos com uma balinha lembrando-os sobre o “show” no dia seguinte (foto 4).

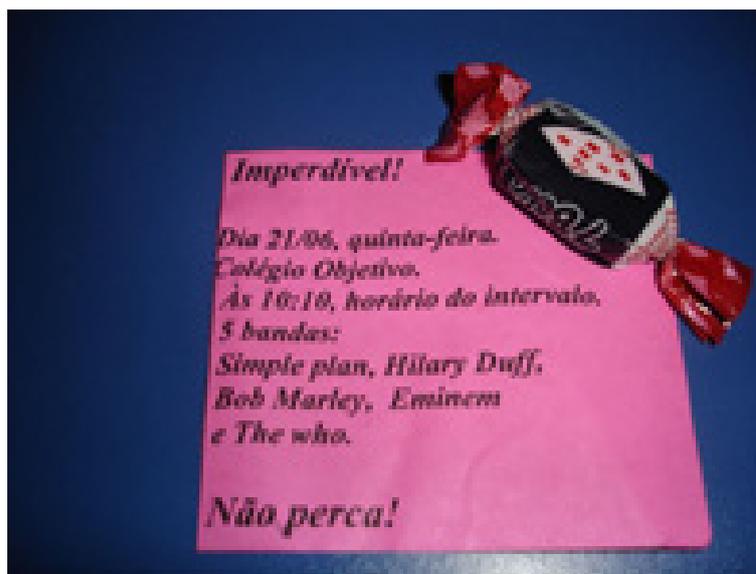


Foto4: Panfleto de divulgação

O grupo confeccionou, de isopor, o baixo e a guitarra, além de levar para o dia da apresentação um teclado e pedestais para microfones. Como não conseguiram emprestado e nem conseguiram confeccionar uma bateria, eles fizeram um cartaz que dizia “bateria invisível” e o colocaram em frente uma cadeira, na qual eles imitavam tocar uma bateria. No momento da apresentação todos estavam caracterizados com o estilo musical de sua banda/cantor preferido. As fotos abaixo configuram o trabalho deles.



Foto 5: Teclado

Todos se comprometiam com a sua apresentação e com a apresentação do colega, ou seja, todos participaram de forma bem marcante de toda a apresentação. Todos sabiam cantar a música de todos do grupo, mesmo não sendo o seu gosto musical. No momento da apresentação ficou bem claro que houve envolvimento de todos.

Mas tudo isso também já estava bem marcado no trabalho escrito, onde todos do grupo se comprometeram em pesquisar sobre a sua banda/cantor preferido, além do contexto cultural que estes surgiram. Ao final do trabalho todos já tinham falado ou lido um pouco sobre o que o outro tinha pesquisado para o projeto. Em termos de aprendizagem significativa eles deixaram bem claro o que foi adquirido no desenvolvimento dessa atividade, dentro do espaço destinado à conclusão com a seguinte colocação:

São muitos os gêneros inerentes à música popular. Em geral estão associados ao ritmo e uma determinada faixa etária. Em geral (mas nem sempre) as pessoas mais jovens tendem a apreciar o que foi composto mais recentemente. Muitas vezes os que apreciam um gênero musical podem não apreciar outro. Porém, neste trabalho, tentamos defender a tolerância musical. Prova da intolerância são as guerras, frutos da intolerância para com os demais, que matam em prol de uma ideologia besta. Em grau destrutivo menor vê-se também que essa intolerância acontece na música, onde, a princípio, tudo é feito para se divertir ou relaxar. Portanto, com este trabalho, aprendemos a tolerar, a respeitar o gosto musical do outro. Estilos completamente diferentes – hip hop, encore, rock'n' roll, pop, reggae – foram colocados neste trabalho com o intuito de desenvolvermos a tolerância, respeitarmos uns aos outros e, sobretudo, falar sobre nossa geração, tão cheia de sons, estilos, culturas diferentes, as quais devemos sempre respeitar e viver em paz.

O grupo ainda distribuiu para o público, após a apresentação oral, um bilhete em formato de coração com a seguinte frase: “Abra seu coração para as diferenças”. Com isso ficou muito marcado de que o projeto alcançou seu objetivo na autonomia da aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paiva (2005) afirma que a aprendizagem é um sistema complexo e dele faz parte outro sistema complexo que é a autonomia, sendo esta um espaço de resistência ao poder ditatorial das metodologias, professores, entre outros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que insistem em não perceber o aprendiz como agente de sua própria aprendizagem e produtor de sua história de vida. A autonomia entende que os seres envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente o aprendiz, são capazes de se auto-adaptar às desordens causadas pelas barreiras que geralmente se encontram no ensino regular de educação. Portanto, o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem em sala de aula nos fortalece enquanto educadores e nos enobrece como seres humanos, pois por meio dessa nova perspectiva pode-se ajudar a escola a tomar de volta o seu rumo na história: a de educação geral do aprendiz/cidadão, função essa que está perdida e reduzida na atualidade, pois hoje a escola é um espaço de formação de “fazedores de provas”.

Com esse projeto foi possível *propiciar experiências mais significativas e prover as condições necessárias para que os aprendizes tornem-se cada vez mais autônomos e capazes de aproveitar as oportunidades de aprendizagem ao seu redor, fazendo assim emergir novos padrões internos de organização no seu sistema de aprendizagem* (PAIVA, 2005, p. 15). Foi possível também o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, não somente em termos de conteúdo, pois a aprendizagem não se minimiza a esse contexto, mas também por fazer a diferença na formação do cidadão de não perpetuar a intolerância com seu próximo por simplesmente não conhecer sua cultura, pela falta de uma formação intercultural que pode levar a criação de um espaço harmonioso de coexistência entre as culturas.

Mas é necessário fazer algumas reflexões: Até quando vamos aceitar passivamente essa desvalorização do ensino de línguas nas escolas? Até quando vamos continuar trabalhando de forma a confirmar essa crença que a nossa

sociedade divulga de que os profissionais e a escola regular não têm competência para um ensino-aprendizagem de qualidade? Até quando vamos nos esconder atrás dos problemas estruturais para não resolvermos os problemas gerados pela gestão humana?

Um dos compromissos da pesquisa em lingüística aplicada, como expõe Pennycook (2001, p.162 apud PAIVA, 2005) é não se limitar a descrever, mas também propor mudanças com objetivos transformadores. Por isso advogo juntamente com Paiva (2005, p. 15) que os profissionais da área de línguas estrangeiras ouçam as vozes de seus aprendizes, tentem realizar ao menos uma atividade em que os aprendizes se sintam engajados (desde a concepção da atividade até a sua finalização), façam comparações com outras atividades que não permitem o envolvimento dos aprendizes e indaguem-se qual foi a que você, enquanto pessoa e profissional, mais se realizou e se divertiu? Perceba quais os prós e contras dessas atividades, juntamente com seus aprendizes, busquem soluções juntos e ao final de tudo sinta a diferença de como você se sentia antes de iniciar essas atividades e de como você se sente em perceber que fez a diferença para alguém.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A.M.F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p. 145-175, jul/dez. 2006.
- BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy & independence in language learning**. London and New York: Longman, 1997.
- BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in Language Learning**. London: Longman, 2001.
- DAM, L. Learner autonomy in practice. In: GATHERCOLE, I. (ed.). **Autonomy in language learning**. London: CILT, 1990.
- FINCH, A. Autonomy: Where Are We? Where Are We Going? Featured presentation at the JALT CUE **Conference on Autonomy**, May 13/14th 2001. Disponível em <<http://www.finchpark.com/arts/autonomy/index.htm>> , acesso em 30.6.2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura)
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na pratica**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas. 4ª edição. 2006.
- KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. NY:Oxford University Press. 1996
- KRAMSCH, C. **Language and Culture**. NY:Oxford University Press. 1998
- LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles od learners and teachers in learner-centered instrution. In W. A. Renandya & G. M. Jacobs (Eds.). **Learners and language learning**. Singapore: Seameo Regional Language Centre. p. 207-226.1998.
- LITTLE, D. **Autonomy: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik, 1999.
- LITTLEWOOD, W. "Autonomy": an anatomy and a framework. **System**. Vol. 24, N. 4, p.427-435, 1996.
- MACARO, E. **Target language, collaborative learning and autonomy**. Clevendon: Multilingual Matters, 1997.
- OLIVEIRA, E.; MOTA, I.O. Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a 'qualidade' dos cursos de idiomas de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, n.42, p. 125-134, 2005.
- PAIVA, V.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Org.) **Lingüística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes/ALAB, 2005. p.135-153. Disponível em <www.veramenezes.com/autocomplex>. Acessado em 30.6.2007.
- RIBEIRO, L.A.M. **"Eu odeio inglês!" Os bloqueios no processo de aprendizagem**. Monografia (Letras Português/Inglês). Faculdade Jesus Maria José (FAJESU), Brasília, 2004.