



the ESP, São Paulo, vol. 23, nº 1 75-99

**CRENÇAS E ATITUDES QUE MARCAM O
DESENVOLVIMENTO DE AUTONOMIA NO APRENDIZADO
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**
**Attitudes and Beliefs that Mark the Development of Autonomy
in Foreign Language Learning**

Christine NICOLAIDES e Vera FERNANDES
(Universidade Católica de Pelotas)

Abstract

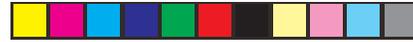
We would hardly find a teacher who wouldn't recognize the importance of autonomy in education nowadays. Nevertheless, any attempt to put learner autonomy into practice shows how complex this process is. This complexity happens especially because the educational context is imbued of beliefs and attitudes that resist to innovation. This is not different when it concerns developing learner autonomy in foreign language learning. This paper therefore shows some of these beliefs and attitudes that resist to autonomy and the position of the authors towards them.

Key-words: *beliefs; attitudes; learner autonomy.*

Resumo

Difícilmente encontraríamos hoje um professor que não reconhecesse a importância da autonomia na educação. Contudo, quando tentamos colocar o aprendizado autônomo em prática, logo percebemos o quão complexo é esse processo. Essa complexidade se dá, principalmente, pelo fato de o contexto educacional estar imbuído de crenças e atitudes que resistem a inovações. Não é diferente quando se trata de desenvolver o aprendizado autônomo na aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). Esse trabalho, portanto, mostra algumas dessas crenças e atitudes de aprendizes que resistem à autonomia e como nos posicionamos frente a elas.

Palavras-chave: *crenças; atitudes; autonomia do aprendiz.*



1. Introdução

Motivadas pela corrente de lingüistas aplicados que defendem a autonomia como pressuposto básico para o aprendizado de línguas, desde 1997, essa passou a ser uma preocupação inserida em nosso cotidiano educacional (cf. Dickinson, 1987, Horwitz, 1999, White, 1999, Benson & Lor, 1998, Cotterall, 1999, Benson & Voller, 1997).

Entre as razões que levam muitos pesquisadores a refletir e estudar autonomia estão:

- mudança do foco ideológico do consumismo e do materialismo para a ênfase no sentido e no valor da experiência pessoal, na qualidade de vida e liberdade de escolha;
- aumento significativo na quantidade de informação disponível, que determinou a necessidade de desenvolvimento de novas habilidades (domínio de novas ferramentas tecnológicas) e novas formas de buscar conhecimento (de forma autônoma);
- crescimento do número de alunos com diferentes necessidades, anseios e preferências que precisam preparar-se para um mercado de trabalho cujas exigências incluem a capacidade de o profissional tomar suas próprias decisões. Uma vez que as instituições de ensino, em geral, não têm condições de satisfazer a essas peculiaridades (grande número de alunos em sala de aula, falta de recursos, horário diferenciado de forma a atender ao aluno, preferência por um determinado estilo de aprendizagem etc.), o aprendizado autônomo parece ser o mais adequado.

Esses argumentos acabam por se refletir na área de ensino-aprendizagem de línguas, em que se verifica uma mudança de abordagens centradas no professor (por exemplo, o método audiolingual) para as centradas no aluno (por exemplo, o método comunicativo) ou até mesmo para aquelas baseadas na construção social do conhecimento, em que se exige uma comunicação autêntica e autônoma de todos os participantes do processo sócio-construtivista (por exemplo, mencionada por Weininger, 2001:49).



Claras para nós a importância e a necessidade do aprendizado autônomo na aquisição de línguas, resta-nos refletir sobre como, na prática, podemos introduzi-lo. Uma das formas de iniciar a prática do aprendizado autônomo é por meio da implementação de um centro de aprendizagem autônoma (que a literatura chama de SAC – *Self-Access Center*¹).

Todavia, quando se adota uma medida prática de introdução de aprendizado autônomo, depara-se com uma série de dificuldades que dizem respeito, principalmente, a crenças e atitudes de aprendizes oriundos de uma cultura de sala de aula centrada no professor e que não privilegia a atribuição de responsabilidade ao aluno por seu próprio conhecimento.

Este trabalho, portanto, visa a relatar reflexões das pesquisadoras sobre algumas das crenças e atitudes de um grupo de 24 alunos, em sua trajetória rumo ao aprendizado autônomo de línguas. Essa é, então, a análise de quatro crenças e atitudes desses alunos, observadas nos dados de nossa pesquisa, que se encontra em sua primeira fase: *necessidade de vinculação entre conteúdo programático e sala de aula; dificuldade em perceber a relevância da frequência a um centro de aprendizagem autônoma e conseqüente desenvolvimento de sua competência lingüística; consciência da importância de um melhor aproveitamento de tempo e resistência em utilizar recursos tecnológicos.*

O artigo é dividido em cinco seções. A primeira é uma breve descrição do *Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas – CAAL*, implementado na Universidade Católica de Pelotas, local em que são observados os participantes desta pesquisa. A segunda parte do artigo trata de alguns conceitos trazidos pela literatura da área sobre autonomia; a terceira expõe a metodologia utilizada para a coleta de dados. Na quarta seção são trazidos à baila, por meio de extratos de fala de reuniões de aconselhamento, trechos de diários, relatórios de bolsistas e fi-

¹ A aprendizagem de auto-acesso diz respeito a situações de auto-instrução, quando o aluno usa material de aprendizado e equipamento organizados especialmente para seu uso, aos quais tem acesso fácil. O termo se refere aos modos de aprendizado, às atividades do aluno, do professor e à interação entre eles.



chas de avaliação de material, as crenças e atitudes dos aprendizes frente ao aprendizado autônomo. O trabalho finaliza com o resgate dos principais aspectos encontrados nos documentos utilizados para a realização desta pesquisa.

2. Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas – CAAL

Buscando oferecer aos alunos do curso de Letras, da Universidade Católica de Pelotas, um lugar com uma variada gama de insumos, em que se sintam bem acolhidos e apoiados para aprimorar seu conhecimento lingüístico de forma autônoma, instituímos o Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas – CAAL. Esse Centro tem também como objetivos fornecer às pesquisadoras oportunidade para estudarem a maneira pela qual os aprendizes caminham pela trilha da autonomia e propiciar um *locus* para coleta de dados para outros pesquisadores da área.

O CAAL coloca à disposição dos aprendizes e professores computadores com programas específicos de aprendizagem em língua materna e estrangeira, Internet, gravadores, livros e conjuntos de atividades em diferentes níveis de complexidade, aos quais o aluno recorre conforme suas expectativas, aspirações de aprendizagem, seu próprio tempo disponível ou a combinação desses. O Centro conta com o trabalho de três professores-pesquisadores, sendo um de língua materna e duas de língua estrangeira (as autoras deste artigo) e de quatro bolsistas, dois para cada área.

Desde 1997, quando o Centro foi implementado, várias etapas tiveram que ser vencidas em termos de organização e operacionalização, antes que pudéssemos, de fato, começar a coletar dados para tentar desvendar a maneira pela qual o aprendiz alcança autonomia na sua aprendizagem de línguas. Nos primeiros dois anos de funcionamento do CAAL, enfrentamos obstáculos como: relacionamento entre bolsistas, falta de autonomia dos próprios bolsistas, pouca maturidade do grupo com relação a leituras sobre o tema, gerenciamento do tempo e do espaço físico do Centro, adequada elaboração e classificação de material, a baixa freqüência dos alunos, entre outros.



Hoje, mesmo ainda longe de termos sanado todas essas dificuldades, encontramos-nos em uma nova fase – a de analisar os dados coletados para, de fato, apontar caminhos em direção ao entendimento do processo de desenvolvimento de autonomia. Para tanto, adotamos uma nova metodologia de trabalho que será exposta na próxima seção.

3. Pressupostos teóricos

Para que seja possível a reflexão sobre esse complexo tema, envolvendo crenças e atitudes de aprendizes, é mister que revisemos alguns dos diversos conceitos que a literatura traz de autonomia.

Partimos, então, do conceito clássico proposto por Holec (1981:3) que conceitua autonomia como “*a habilidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem*”.²

A concepção de autonomia aparece como uma prática educacional para Boud (1988:1), que a considera, além de uma meta educacional, também “*uma abordagem para a prática pedagógica*”. Em uma perspectiva ampliada mais adiante, Dickinson (1994:4) apresenta autonomia como “*essencialmente uma questão de atitude para a aprendizagem*”, em que não é um método ou um procedimento e, sim, um objetivo da educação.

Autonomia pode ainda ser concebida em termos políticos como propõe Pennycook (1996:45):

“Tornar-se autor do próprio mundo, tornar-se um aprendiz e usuário autônomo da língua, não é tanto uma questão de aprender a aprender como é uma questão de aprender a lutar por alternativas culturais”.

Ainda nessa linha de raciocínio encontramos Benson (1997:29), que define autonomia, dentro do contexto de ensino de Inglês como língua estrangeira, como o “*reconhecimento dos direitos do falante não-nativo em relação ao nativo dentro da ordem global do inglês*”.

² As traduções neste trabalho são de responsabilidade das autoras.



Por último, apresentamos a definição, para nós crucial, de autonomia proposta por Kenny (1993:436): “*autonomia não é apenas a liberdade para aprender, mas também a oportunidade de tornar-se uma pessoa*”.

Essa idéia entra em consonância com a de Littlewood (1996:429), que argumenta:

“Podemos olhar a capacidade geral de uma pessoa para independência ao longo de uma variedade de situações que encontra. Alternativamente, podemos olhar a capacidade de o indivíduo atuar autonomamente na realização de tarefas específicas, por exemplo, uma profissão ou atividade de aprendizado”.

Assim, um dos objetivos da educação deve ser o de produzir *indivíduos autônomos* por meio da produção de *alunos autônomos*.

Esses argumentos mostram a relevância de se incluir em uma proposta pedagógica a meta de auxiliar o aprendiz a tornar-se mais autônomo. E, em um plano mais profundo, a tornar-se uma pessoa mais competente para fazer suas próprias escolhas e, portanto, com mais oportunidades de ser feliz em sua vida pessoal.

Mostrados alguns dos conceitos de autonomia na tentativa de salientar sua importância na aprendizagem, passaremos, na próxima seção, a expor a metodologia por nós utilizada a partir de agosto de 2000, com o intuito de solucionar algumas das dificuldades anteriormente mencionadas.

4. Metodologia

No currículo do curso de Letras, as disciplinas Língua Inglesa II e Língua Espanhola II têm 85 horas/aula, distribuídas em 19 turnos de 5 horas/aula e 4 turnos de 7 horas/aula. Além dessa carga horária, o aluno deve desenvolver 20 horas de trabalho no CAAL.

O trabalho foi feito por esses alunos em “pacotes” de nível básico, visando ao desenvolvimento da compreensão oral e escrita e pro-



dução escrita. Para tal, foram utilizados os seguintes recursos: textos autênticos com atividades para compreensão e utilização de estratégias de leitura; exercícios enfatizando o conhecimento explícito da língua; fitas de áudio, didáticas e musicais e fitas de vídeo, didáticas, musicais e com filmes, acompanhadas de atividades para estimular a compreensão oral. O material foi previamente testado e sua realização, por parte dos aprendizes, foi prevista para 2 horas para cada um.

Os alunos receberam datas estabelecidas para a entrega dessas tarefas e as corrigiram, por meio de gabarito. Excepcionalmente, os exercícios de produção escrita eram corrigidos pelas professoras-pesquisadoras ou pelas professoras das disciplinas. A realização dessas tarefas ficou registrada no CAAL e foi computada pelas professoras das disciplinas em sua avaliação.

No início do semestre, o aluno recebeu também o horário de funcionamento do Centro, distribuído em turnos diários, de segunda a sexta-feira e escolheu aquele que mais o favorecia. As professoras das disciplinas de língua estrangeira e o grupo de trabalho reuniram-se mensalmente para a avaliação do processo.

Além dessas reuniões, houve encontros semanais entre as pesquisadoras e os bolsistas, nas quais se discutiu a operacionalização do projeto, bem como se estudaram textos que abordavam o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas. Foram previstas ainda, para o projeto, algumas horas de aconselhamento para os alunos com as professoras-pesquisadoras, distribuídas em períodos de 30 minutos mensais por aluno; quando necessário, para uma otimização do tempo, os alunos foram atendidos em grupo. Nosso papel, além de pesquisadoras, foi o que rotulamos de ‘conselheiras’, que orientaram e procuraram facilitar a aprendizagem autônoma desses alunos. É oportuno rever o que Riley (1997:122) propõe como papéis de conselheiro:

1. obter informação sobre metas, necessidades e desejos;
2. fornecer informação, esclarecer por quê, para quê, como, por quanto tempo; sugerindo materiais, sugerindo outras fontes;
3. sugerir procedimentos organizacionais;



4. sugerir metodologia;
5. ouvir, responder;
6. interpretar informação;
7. sugerir procedimentos de manutenção de registros e planejamento;
8. apresentar materiais;
9. analisar técnicas;
10. oferecer procedimentos alternativos;
11. sugerir ferramentas e técnicas de auto-acesso;
12. dar feedback no auto-acesso;
13. ser positivo;
14. apoiar.

Procuramos, assim, instigar o aluno a buscar seu conhecimento, conforme as metas por ele estabelecidas, dando oportunidades para que, gradualmente, se encarregasse de sua aprendizagem. O que se pretende é que o aprendiz chegue ao ponto de ser capaz de responsabilizar-se desde o planejamento e execução até a avaliação de seu projeto de trabalho.

Além disso, cada aluno preencheu uma ficha de avaliação de cada conjunto de atividades que desenvolveu. Para avaliação do desempenho da competência do aluno, foi aplicado um teste de proficiência no início do segundo semestre de 2000.

Como se pode perceber, esse é um procedimento que, à primeira vista, envolve quase que nenhuma autonomia por parte do aluno, a não ser o fato de ir ao Centro no horário que melhor lhe seja conveniente, sozinho ou em grupo, para a realização das tarefas propostas. O que pretendemos é, em um primeiro momento, expor o aluno aos insumos oferecido pelo CAAL e trabalhar com sua auto-estima, principalmente durante as sessões de aconselhamento. Nessas sessões, os aprendizes tiveram oportunidade de usar sua voz para expressar atitudes e crenças com relação à sua busca pela autonomia no aprendizado de língua.



Para coleta de dados desse trabalho, portanto, utilizamos:

- relatórios semanais dos bolsistas contendo as principais impressões sobre o comportamento dos alunos ao frequentarem o Centro;
- gravação e transcrição das reuniões mensais de aconselhamento com os aprendizes;
- fichas preenchidas pelos alunos ao final da realização de cada pacote (ver tabulação nos Anexos).

Os participantes desta pesquisa foram os alunos de Língua Inglesa e Espanhola II do segundo semestre do Curso de Letras da UCPel.

Apesar de essa proposta ter sido implementada há pouco tempo, alguns dados, que revelam a resistência por parte dos aprendizes em desenvolver sua autonomia, já podem ser relatados, o que será feito na próxima seção.

5. Análise dos dados

Autonomia no aprendizado é uma questão de atitude. O conceito de aprendizado autônomo é formado pela idéia de responsabilidade e escolha. Essa idéia é, no entanto, limitada tanto para o aprendizado como para a educação em si mesma, uma vez que o aluno tem escolha restrita quanto ao material de ensino, à metodologia e, até mesmo, às disciplinas. Conforme Cotterall (1999:195-205), isso é razoável, mas mostra o que é educação, como funciona e como é usada para impor amarras ao que pode ser aprendido. Segundo a autora, limitar o aprendiz a uma determinada disciplina é uma restrição a sua autonomia, porque essa delimitação age como um freio sobre a descoberta e produção de conhecimento.

Para Cotterall, então, autonomia é mais do que permitir escolhas em situações de aprendizado ou fazer o aluno responsabilizar-se por sua atividade: é encorajar o aprendiz, por meio de processos especialmente concebidos, a começar a expressar quem é, o que pensa, o que gostaria de fazer com relação ao trabalho que escolheu para si mesmo.



Acreditamos que, ao fazer aflorar essas crenças e ao analisar as atitudes dos aprendizes, teremos condições de orientá-los a conhecer as diferentes alternativas de que dispõem, em termos de aprendizagem, bem como optar por aquela que melhor lhe convenha.

Com o intuito de provocar algumas reflexões sobre crenças e atitudes que, sob nossa ótica, apontam para o desenvolvimento do aprendizado autônomo, apresentamos, nesta seção, alguns dados coletados em nosso projeto de pesquisa.

Para a realização desta análise, as crenças e atitudes dos aprendizes serão examinadas sob os seguintes focos:

- necessidade de vinculação entre o conteúdo programático da sala de aula e o trabalho desenvolvido no CAAL;
- dificuldade em perceber a relevância da frequência ao Centro e conseqüente desenvolvimento de sua competência lingüística;
- consciência da importância de um melhor aproveitamento do tempo;
- resistência em utilizar recursos tecnológicos.

5.1. Necessidade de vinculação entre o conteúdo programático da sala de aula e o trabalho desenvolvido no CAAL

Parece haver, por parte dos alunos, uma necessidade de estabelecer relação direta entre os conteúdos estudados em sala de aula de LE e as atividades desenvolvidas no CAAL. Essa idéia foi observada por nós, pela primeira vez, em reunião com os bolsistas, quando mencionaram reclamação dos alunos quanto a uma atividade que envolvia o uso de *tag questions* e presente contínuo, conteúdos esses que ainda não haviam sido abordados na disciplina de Língua Inglesa.

A aluna A diz, durante uma reunião de aconselhamento:

A – “ah, eu acho que tá... tá fácil, tá indo bem, apesar de ter tido coisa que a gente já... que a gente não viu ainda em aula...”.



Ou seja, a aluna A, apesar de encontrar-se satisfeita com a realização das atividades dos ‘pacotes’, ressalta a necessidade de vinculá-las aos conteúdos estudados em sala de aula.

Finalmente, nas fichas de avaliação por ‘pacote’, há ocorrências relacionadas a comentários de que as atividades realizadas no Centro estavam desvinculadas da sala de aula (ver Anexo).

Embora tenhamos a convicção de que a língua deva ser vista como um todo, e não de forma segmentada, os dados acima apresentados evidenciam que nossos aprendizes são oriundos de uma cultura de sala de aula em que o ensino da língua é fornecido por partes, ou seja, o conteúdo é ‘dado’, fixado por exercícios e cobrado por meio de instrumentos avaliativos; só então o próximo conteúdo é abordado. Assim, o aluno fica arraigado a esse sistema e espera, conseqüentemente, que o mesmo aconteça nos bancos universitários. Quando essa expectativa é quebrada, sua crença aflora e faz com que manifeste seu desconforto.

Dessa maneira, defendemos a posição de que essa vinculação entre o conteúdo da sala de aula e a atividade a ser realizada no CAAL seja inicialmente mantida. Gradualmente, conforme o aluno avançar em seu nível de competência lingüística, por meio de exposição a uma maior quantidade de insumos interessantes e da utilização de estratégias adequadas a seu estilo de aprendizagem e necessidades, novas perspectivas abrir-se-ão. Ser-lhe-á possível perceber que a língua deve ser vista de modo holístico e poderá o aprendiz, então, buscar seu conhecimento de forma independente do sistema institucional a que estiver ligado.

5.2. Dificuldade em perceber a relevância da freqüência ao Centro e conseqüente desenvolvimento de sua competência lingüística

Um dos obstáculos encontrados no desenvolvimento do aprendizado autônomo nos aprendizes observados foi a dificuldade que apresentaram para perceber a importância de freqüentar o CAAL de modo a atingir um melhor nível de competência lingüística.



Diante disso, uma nova medida foi adotada e é considerada por nós como uma das questões mais polêmicas neste projeto. Diz respeito à vinculação entre a frequência dos alunos ao Centro e o cômputo dessa frequência na avaliação das disciplinas de LEs.

Logo que implementamos o CAAL, em 1997, tínhamos a *ingênua* crença de que o simples oferecimento de um centro de auto-acesso, com variados recursos, desencadearia um natural processo de desenvolvimento de aprendizagem autônoma. Caberia a nós apenas observar o comportamento desses aprendizes ao desenvolverem suas atividades no Centro. Não levou muito tempo, todavia, para que percebêssemos a complexidade da questão e os obstáculos com que teríamos que lidar ao longo dessa caminhada. Entre eles está o ato aparentemente simples, mas na verdade bastante difícil, de “fazer com que o aluno freqüente o Centro”.

Sendo assim, a alternativa por nós encontrada foi estipular a obrigatoriedade de o aluno freqüentar o CAAL por 20 horas-aula durante o segundo semestre de 2000, realizando uma série de atividades, divididas em ‘pacotes’, que fariam parte da nota final das disciplinas Língua Inglesa II e Língua Espanhola II, com peso 4.

O que pretendemos nesse primeiro momento foi expor o aluno aos insumos oferecidos pelo Centro e trabalhar com sua auto-estima, principalmente durante as sessões de aconselhamento, nas quais os aprendizes tiveram a oportunidade de usar sua voz para expressar atitudes e crenças com relação à sua busca pela autonomia no aprendizado de línguas. Dessa forma, acreditamos estar dando ao aluno oportunidade de, paulatinamente, desenvolver habilidade e perceber a necessidade de fazer suas próprias escolhas.

No entanto, o que verificamos, na prática, é que esse é um processo lento; muitos alunos demonstram forte resistência à nossa exigência de freqüentarem o Centro e realizarem as atividades. Observe-mos algumas falas dos aprendizes:

VP – “... os pacotes não deveriam ser obrigatórios, deveriam ficar na consciência de cada um... Tem o professor na sala de aula”.

J.Ch. – “acho que a gente não devia ser obrigada a vir” .

J. C. – “... o pacote é problema para todos. O vídeo é cansativo. Seria melhor se fosse em casa”.

S. – “Vir ao CAAL é muito cansativo”.

M. – “... a atividade de vídeo é chata. Ter que ver e fazer exercícios... nem todas as atividades são válidas. Acho muito cansativo. Tenho até vontade de desistir do Curso, às vezes”.

Percebe-se, claramente, o efeito negativo que a obrigatoriedade de realização das atividades contidas nos ‘pacotes’ teve sobre alguns alunos em determinados momentos.

Contudo, é perceptível também a conscientização de alguns aprendizes de que as tarefas realizadas no CAAL são benéficas e que os alunos precisam ser guiados para desenvolver sua autonomia. Vejamos alguns dados:

K. – “Acho que as pessoas precisam ser suavemente persuadidas até deslanchar”.

A. – “Tenho que buscar conhecimento por mim mesma. Acho que o CAAL é diferente... um lugar mais descontraído que a sala de aula. Acho que a proposta influencia a sala de aula”.

F. – “Nunca havia entrado no CAAL antes de ser obrigado para realizar os pacotes”.

M. – “Mais uma batalha vencida. Não é só a nota, é o aprendizado também. Permite mais prática. Eu gosto, apesar de ter que me deslocar de Pedro Osório... dá até vontade de fazer os exercícios. São bem interessantes, não são chatos”.

V.D. – “Estava buscando material por fora, porque eu queria exemplos auditivos e esses não tinha no pacote. Agora melhorou porque tem os exercícios que eu quero praticar”.

Ainda como avaliação positiva, podemos considerar o registro feito por um dos bolsistas em seu diário, sobre a aluna V.



“V. pediu hoje, pela primeira vez, para lidar com o computador. Mexeu com o programa ‘Telephone Conversations’ e adorou”.

Verificamos, pelos dados ressaltados que, apesar da resistência apresentada por alguns aprendizes, com relação à obrigatoriedade de freqüentar o CAAL, há outros que avaliam esse mesmo fato de modo positivo, o que fortalece a idéia de estarmos no caminho certo – aquele que nos permite auxiliar o aluno a buscar seu aprendizado autônomo.

Se corretas realmente estivermos, esses aprendizes apresentarão, em médio e em longo prazo, graus de desenvolvimento parcial ou total de autonomia no aprendizado de línguas.

5.3. Consciência da importância de um melhor aproveitamento do tempo

Nossos aprendizes podem ser divididos, de forma bastante geral, em dois tipos: os que possuem como atividade principal a vida acadêmica e, portanto, dispõem de mais tempo para se dedicarem aos seus estudos, e aqueles que já possuem uma atividade profissional e, conseqüentemente, têm seus horários mais limitados.

Paradoxalmente, no entanto, essa maior disponibilidade de tempo para a vida acadêmica não implica uma maior dedicação de fato. Nossos dados mostram que alunos que trabalham parecem otimizar o pouco tempo que lhes resta para destiná-lo a seus compromissos com a vida estudantil. Isso, de certa forma, facilita nossa proposta de trabalho autônomo no CAAL. Esse tipo de aluno parece aceitar melhor a idéia de freqüentar o Centro para a realização dos ‘pacotes’, também porque, devido à sua agitada rotina, é esse o momento que encontra para estudar a LE. Observemos a declaração de N., enfermeira, que tem um intenso ritmo de trabalho:

“... inclusive refaço os exercícios dos pacotes em casa. Apesar de trabalhar muito fora, é o jeito de me dedicar aos estudos”.



Também V., representante comercial e chefe de família, comenta:

“... embora complicado, acho importante, pois em casa não consigo estudar devido ao trabalho, filhos..... Assim me obrigo a estudar”.

Reforçando a idéia de que alguns alunos apresentam mais facilidade para gerenciar seu tempo disponível para estudos, mencionamos o extrato retirado de relatório de bolsista:

“... eu constatei que a idade influencia muito no interesse da pessoa. Um aluno com uma certa idade veio fazer os pacotes, pois quando terminou o multimídia o vídeo estava ocupado, então ele continuou a fazer os exercícios extras enquanto não desocupava o vídeo. Aconteceu a mesma coisa com outra aluna, mas ela preferiu conversar com outras alunas fora do Centro”.

Em reunião posterior, pudemos constatar que o bolsista aqui se refere, na verdade, a uma comparação que faz entre um aluno com responsabilidades profissionais e uma aluna que não as tem e, conseqüentemente, com mais tempo livre. Também S., professora em tempo integral, solicitou cópia de fitas-cassete didáticas para escutar quando estivesse em casa. Ainda é ela quem diz:

“é uma forma de se estudar, de se pegar material que não se tem em casa”.

Parece-nos, pelas reflexões aqui feitas, que a otimização do tempo dedicado às tarefas acadêmicas desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do aprendizado autônomo. Como educadores podemos orientar nossos aprendizes nesse sentido, mas depende deles, unicamente, uma atitude em busca de um melhor gerenciamento de seu tempo para estudos.

5.4. Resistência em utilizar recursos tecnológicos

Nesta seção são dois os aspectos que gostaríamos de abordar quando mencionamos recursos tecnológicos. O primeiro, por mais sim-



ples que pareça, é o manuseio de aparelhos eletrônicos como gravador, videocassete e TV que, a princípio, fazem parte do dia-a-dia do nosso aprendiz. O segundo diz respeito a exercícios de multimídia.

No que concerne ao primeiro aspecto, podemos dizer que muitos dos nossos alunos apresentam resistência a desenvolver um comportamento autônomo mesmo no manuseio de aparelhos relativamente simples como um gravador. Trazem a crença de que essa é uma função que deve ser desempenhada pelo bolsista e não lhe cabe lidar com esse tipo de tarefa. O relatório de uma das bolsistas traz o seguinte:

“A falta de autonomia dos alunos é algo impressionante e que nos decepciona, pois eles confundem as nossas funções, além de não colaborarem conosco quando querem algum material”.

Considerando ainda que estamos lidando com futuros professores de língua estrangeira e que, como tais, precisarão lidar com esse tipo de tecnologia, essa constatação é bastante desconcertante e merece atenção especial.

O segundo aspecto são os exercícios de multimídia. Apesar de não ser esse o objetivo deste trabalho, quando se refere a recursos tecnológicos, no que tange a exercícios de multimídia, cabe uma análise, mesmo que breve, dos materiais didáticos selecionados para o desenvolvimento do aprendizado autônomo. O simples fato de o aluno trabalhar sozinho não significa que estará desenvolvendo autonomia (Dickinson, 1994:3). É preciso que, além da vontade, o aprendiz tenha habilidade para lidar com as tarefas propostas nos materiais (Littlewood, 1996:428). É preciso que seja treinado para desenvolver sua competência no sentido de cumprir o objetivo da atividade. Um material didático, seja em forma tradicional ou por meio de multimídia, além de instruções claras, precisa apresentar diferentes níveis de dificuldade de forma que o aluno possa utilizá-lo em seu próprio ritmo, escolhendo as fases da atividade que melhor lhe convierem, conforme suas preferências e estilo de aprendizagem. Além disso, obviamente, o material deve ser suficientemente motivador e atrativo, enriquecido, na medida do possível, com dados autênticos e aspectos da cultura da língua-alvo. Essa questão, é claro, envolve uma série de preferências individuais que reforcem a idéia da necessidade de o material oferecer diferentes



opções de uso. Caso contrário, o que se tem como resultado é uma grande frustração por parte do aprendiz. Segundo Murray:

“Porque a autonomia é um construto altamente pessoal e individual, o desafio enfrentado pelos programadores é habilitar os aprendizes a operar no nível de autonomia com o qual ele se sente confortável”. (1999:301)

Referindo-se especificamente à situação de nosso projeto, em uma reflexão posterior, podemos dizer que os materiais didáticos disponíveis em multimídia ainda se encontram longe de suprir as necessidades de um aluno em busca do aprendizado autônomo. Além de seu alto custo, dificultando o acesso do professor, são encontrados em pouca quantidade e, muitas vezes, não se preocupam com teorias correntes de aquisição de língua, reproduzindo simplesmente os velhos e descontextualizados exercícios estruturais dos livros didáticos. Sob nosso ponto de vista, faz-se ainda necessário o desenvolvimento de mais pesquisas para desenvolver programas que contemplem as novas demandas educacionais.

Por motivos de espaço e por não ser o objetivo principal deste artigo, não faremos uma análise mais cuidadosa dos materiais empregados nesse projeto, mas deixaremos, como provocação, alguns dos dados observados que dizem respeito aos materiais de multimídia utilizados pelos aprendizes.

Extrato retirado de um dos relatórios dos bolsistas:

“Os alunos realizaram os pacotes sem maiores dificuldades, com exceção dos exercícios de multimídia”.

Declarações de alunos durante as reuniões de aconselhamento:

V. – *“Achei os pacotes fáceis, bons de fazer, tive dificuldade com a multimídia”.*

A. – *“Acho que os pacotes estão bem... Não acho sofrimento, mas acho chato o multimídia”.*

A. – *“O trabalho no CAAL está bom, mas seria melhor se fosse em casa. O multimídia é desnecessário”.*



Ainda nas fichas de avaliação por pacote, podemos constatar que, apesar de 91% dos alunos de espanhol terem marcado a realização dos exercícios de multimídia sem dificuldades, 54% dos alunos de inglês mostraram precisar melhorar nessa habilidade e 20% a consideraram desnecessária (ver Anexo).

É relevante salientar que, além das deficiências dos materiais em si, exercícios de multimídia ainda são recentes na prática pedagógica e, por isso, é natural uma resistência por parte não só dos alunos e professores, mas também dos próprios bolsistas, que deveriam ser os mais motivados no uso dessa tecnologia (sem mencionar que muitos deles ainda não têm acesso ao computador fora da Universidade). Algum tempo levará até que se tenham exercícios adequados e com maior amplitude de uso, mas, nesse ínterim, é importante, como educadores, estarmos atentos para nossos critérios de escolha de exercícios de multimídia, de forma a não incorrerem nos mesmos erros que cometemos na hora da escolha do livro didático tradicional.

6. Considerações finais

Neste artigo esperamos ter mostrado ao leitor a importância do espaço que a autonomia deve ocupar na educação e, em especial, no aprendizado de línguas estrangeiras. Mesmo diante da premissa de que autonomia é, por si só, uma meta educacional que desenvolve as competências e habilidades do indivíduo não só no campo da aprendizagem, mas também no pessoal, é preciso que os participantes do sistema educacional (docentes, discentes e elaboradores de política educacional) discutam objetivos e metas, respeitando necessidades peculiares culturais da comunidade em questão. Quando mencionamos peculiaridades culturais, referimo-nos, por exemplo, à própria concepção de autonomia, que deve ser profunda e continuamente refletida para não incorrerem no risco de importarmos modelos prontos de outras realidades culturais, que acabam, muitas vezes, por fracassar em nosso sistema educacional. Além disso, autonomia parece ser uma idéia bem mais complexa do que se possa pensar em um primeiro momento. Prova disso está no fato de o aprendizado autônomo vir sendo discutido no



campo de aquisição de línguas há mais de 20 anos e ainda encontrar resistência da comunidade educacional em geral, principalmente por não se saber como se relaciona com o contexto de aprendizagem e, considerando um contexto favorável, qual a forma mais viável de o implementar.

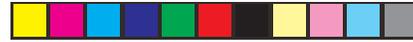
Convencidas dessa premissa é que vimos trabalhando no CAAL buscando conhecer melhor as crenças e atitudes de nossos aprendizes, na esperança de poder orientá-los em suas escolhas.

A primeira das crenças analisadas diz respeito à necessidade que nosso aprendiz sente de vincular o que está sendo visto em sua sala de aula com o trabalho extra-classe no CAAL. Embora não compactuemos com essa crença, compreendemos a necessidade e pensamos que, talvez, em um primeiro momento, seja essa a forma de tornar o aprendizado significativo para os aprendizes.

O segundo aspecto trata da dificuldade que o aprendiz encontra em perceber a importância de sua presença no Centro e os benefícios que lhe pode trazer, com relação aos seus conhecimentos. Por meio das reuniões de aconselhamento, pudemos observar que a 'obrigatoriedade' de frequentar o Centro, mesmo com uma certa resistência inicial por parte dos alunos, deve ser mantida até que, com o passar do tempo, consigamos modificar essa crença e levá-los a se conscientizarem da vantagem que advirá como consequência, o que já é perceptível no depoimento de alguns alunos.

O terceiro item exposto foi sobre a consciência que alguns alunos possuem, mais do que outros, sobre a importância de melhor gerenciarem seu tempo. Em nossos dados, alguns demonstram valorizar melhor seu tempo de estudos quando possuem outras responsabilidades, além da vida acadêmica, como uma atividade profissional, por exemplo. Esse fato parece facilitar o desenvolvimento da aprendizagem autônoma.

O quarto e último ponto examinado foi a atitude de resistência dos alunos em utilizarem os recursos tecnológicos. Essa parece ser uma questão ainda difícil de ser enfrentada, principalmente porque muitos de nossos aprendizes não estão familiarizados com a tecnologia



informática em seu cotidiano. Essa deve passar a ser, então, mais uma das metas dos cursos de formação de professores – instrumentalizar nossos aprendizes a fim de prepará-los a enfrentar as novas demandas do mercado de trabalho.

Enfim, essas reflexões mostram o quanto ainda temos que compreender sobre autonomia e, principalmente, vencer os obstáculos que nossos aprendizes enfrentam para desenvolvê-la. Por outro lado, estamos convictas de que esse é o caminho mais longo, porém o mais adequado a ser percorrido se tivermos a expectativa de que a educação institucional poderá, de alguma forma, orientar nossos aprendizes a tomarem seus rumos. Para isso, é imprescindível que a autonomia ocupe um lugar de maior evidência na educação – pois é somente assim que ocorre educação no seu mais amplo sentido. Quando se reprime ou ignora a autonomia, o que ocorre é apenas a imposição da opinião dominante.

Recebido em 1/2001. Aceito em 6/2001.

Referências bibliográficas

- BENSON, P. 1997. *The philosophy and politics of learning autonomy*. IN: P. BENSON & P. VOLLER. *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- BENSON, P. & P. VOLLER 1997. *Autonomy and independence in language learning*. Longman.
- BENSON, P. & W. LOR. 1998. Making sense of autonomous language learning: conceptions of learning and readiness for autonomy. *English Centre Monograph*, No. 2. University of Hong Kong.
- BOUD, D. 1988. Moving towards autonomy. IN: D. BOUD (ed.) *Developing student autonomy in learning*. Kogan Page.
- COTTERALL, S. 1999. Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System* 27: 195-205.
- DICKINSON, L. 1987. *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.
- _____. 1994. Towards autonomy: the integration of learner-controlled strategies into the teaching event. IN: V. LEFFA (org.) *Autonomy in language learning*. UFRGS.

- HOLEC, H. 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Pergamon.
- HORWITZ, E. K. 1999. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of Balli studies. *System*, **27**.4: 557 - 576
- KENNY, B. 1993. For more autonomy. *System*, **21**.4: 436-437
- LITTLEWOOD, W. 1996. Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, **24**: 428-429
- MURRAY, G. 1999. Autonomy and language learning in a simulated environment. *System*, **27**: 301-302.
- PENNYCOOK, A. 1997. Cultural alternatives and autonomy. IN: P. BENSON & P. VOLLER. *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- RILEY, P. 1997. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. IN: P. BENSON & P. VOLLER (eds.) *Autonomy and independence in language learning*. Longman.
- WEININGER, M. 2001. Do aquário em direção ao mar aberto. Mudanças no papel do professor e do aluno. IN: V. LEFFA (Org.) *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. UCPel/Educat.
- WHITE, C. 1999. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, **27**: 443 - 457

Christine Nicolaidis is a teacher researcher at UCPel in the area of applied linguistics to English teaching. She got her MA in applied linguistics in the same institution and at the present moment is working on her PhD thesis at UFRGS, whose theme is: beliefs and attitudes about autonomy in foreign language acquisition.

Vera Fernandes is a teacher researcher and coordinator of the Language Course at UCPel. Her MA dissertation is entitled "A busca da autonomia na aprendizagem de LE: a experiência do ensino concentrado na UCPel" and she was one of the founders of the Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas in the same institution.

ANEXOS

ANEXO 1

Tabulação dos dados coletados nas fichas de avaliação por pacote:

Analisando seu trabalho desenvolvido no CAAL hoje responda:

1) As atividades foram desenvolvidas:

Questão 1	Espanhol		Inglês	
	Integralmente	69	80,2%	60
Parcialmente	17	19,8%	13	17,8%
Total	86	100,0%	73	100,0%

2) Você realizou as atividades:

Questão 2	Espanhol		Inglês	
	Sozinho	51	59,3%	65
Dupla	16	18,6%	04	5,5%
Grupo	19	22,1%	04	5,5%
Total	86	100,0%	73	100,0%

3) Após o exercício você se sentiu:

Questão 3	Espanhol		Inglês	
Mais motivado	64	74,4%	47	64,4%
Frustrado	01	1,2%	06	8,2%
Indiferente	21	24,4%	20	27,4%
Total	86	100,0%	73	100,0%

4) Marque com o número mais adequado:

1 – soube fazer as atividades sem dificuldades

2 – preciso melhorar

3 – achei as atividades desnecessárias

Questão 4	Espanhol			Inglês		
	1	2	3	1	2	3
Gramática	41%	58%	1%	72%	28%	-
Compreensão Oral exercícios	66%	31%	3%	44%	51%	5%
Compreensão Oral canções	72%	24%	4%	44%	51%	5%
Multimídia	91%	9%	-	26%	54%	20%
Vídeo	60%	37%	3%	49%	38%	13%
Compreensão Escrita	63%	37%	-	51%	47%	2%

5) Responda:

a) De uma escala de 1 a 5 qual a utilidade do trabalho que você desenvolveu no CAAL hoje?

	Espanhol		Inglês	
	1	3	3,5%	3
2	2	2,3%	4	5,5%
3	4	4,7%	14	19,2%
4	8	9,3%	21	28,8%
5	69	80,2%	31	42,5%
Total	86	100,0%	73	100,0%

b) Você gostou do trabalho que desenvolveu hoje? Por quê?

- Os pacotes produziram mais autoconfiança e estímulo.
- Os pacotes causaram frustração/dificuldade.
- CAAL esteve tumultuado.
- As atividades estavam desvinculadas da sala de aula (2 ocorrências).
- O vídeo sobre cultura de Londres é ótimo.
- É preciso exigir mais, pois quando há desafios auxiliam na fixação.
- Conhecimento novo foi apresentado (4 ocorrências).
- É preciso maior dedicação.
- Apresentam-se como grande variedade de recursos.
- Serviu como revisão e fixação dos conteúdos (6 ocorrências).
- O pacote apresentou pouca exigência (5 ocorrências).
- Oportunidade para prática da LE (7 ocorrências).
- Serviu como motivação (11 ocorrências).

ANEXO 2

Número de fichas preenchidas por aluno em um total de 10 pacotes:

Espanhol		Inglês	
S.	7	J.K.	5
F.	6	Cr.	4
N.	8	Li.	5
C.1	2	J.C.	7
V. P.	9	C.O.	2
V. D.	8	J.C.	5
C.2	8	V.1	8
A.1	6	K.	10
C.3	5	M.	4
L.	8	Na.	9
A.2	9	Ax.	2
M.	10	V.2	6
		L.	6
Total	86		73