

Daniele Blos
daniblos@terra.com.br

Christine Siqueira Nicolaides
nicolaides@uol.com.br

A aprendizagem autônoma de crianças aprendizes de línguas em um contexto de ensino de currículo bilíngue por meio de um centro de autoacesso^{1,2}

Autonomous learning of children as language learners in a bilingual teaching context through a self-access center

RESUMO – Este artigo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no primeiro semestre de 2009, cujo objetivo é analisar o processo do desenvolvimento da autonomia de três alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola com oferecimento de currículo bilíngue (Português/Inglês). Baseando-se em princípios etnográficos, os dados foram gerados durante um trimestre letivo em que os alunos participantes frequentaram, semanalmente, nas aulas de língua inglesa, centros de autoacesso. A meta das tarefas nos centros de autoacesso era proporcionar a interação entre os alunos para a co-construção de diálogos, com ou sem a intervenção da professora, tendo em vista os conceitos de teoria sociocultural (Vygotsky, 1984) como mediação, internalização, zona de desenvolvimento proximal e *scaffolding*. A pesquisa guia-se pelo pressuposto de que aprendizagem ocorre na performance (Swain e Lapkin, 1998) e princípios das perspectivas sociocultural I e II de autonomia propostas por Oxford (2003). Para efeitos desse artigo, no entanto, são apresentados dados de apenas um participante, Gabriel³, que, em sua trajetória, apresenta claros traços de desenvolvimento de autonomia passando de um aprendiz tímido e desmotivado a um aprendiz ativo e responsável por sua aprendizagem e melhor aceito no grupo social onde está inserido. A escolha desse participante dentre os demais pesquisados deve-se ao fato de ele ter apresentado as mudanças mais marcantes de atitudes em relação a sua aprendizagem de língua inglesa durante as etapas da pesquisa, entre os aprendizes analisados.

Palavras-chave: autonomia, autoacesso, aprendizagem de línguas.

ABSTRACT – This article is part of a larger research project which aims at analyzing the autonomous development process of three learners from year 5 in an elementary school which offers a bilingual curriculum (Portuguese/English). From an ethnographic perspective, the data were generated during a school trimester in which the learners/participants went to weekly English classes in self-access centers. The aim of the tasks in the self-access centers was to provide interaction among learners while co-constructing dialogues, with or without teacher's intervention, having in mind concepts from the sociocultural theory (Vygotsky, 1984) as mediation, internalization, zone of proximal development and scaffolding. The research is guided by the assumption that learning occurs during performance (Swain and Lapkin, 1998) and principles of sociocultural perspectives I and II of autonomy proposed by Oxford (2003). For this article, though, data of only one participant are presented, Gabriel, whose trajectory goes from a shy and unmotivated learner to an active and responsible learner and someone better accepted in his social group.

Key words: autonomy, self-access, language learning.

¹ O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Centros de autoacesso: uma proposta para currículo bilíngue - A função dos centros de autoacesso na aprendizagem de língua inglesa e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz*, defendido por Daniele Blos, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2010.

² Nossos agradecimentos ao colega Rogério Tílio por seus comentários e revisão neste trabalho.

³ Os responsáveis pelo aluno assinaram um termo de consentimento para que a pesquisa ocorresse e o nome utilizado é fictício, a fim de manter a privacidade do aluno.

Introdução

No ensino e aprendizagem de crianças⁴, falar em autonomia parece algo delicado. Isso pode ser justamente devido a algumas das concepções de autonomia presentes na bibliografia da área. Revisando essas obras, temos, por exemplo, alguns autores que afirmam que, na aprendizagem autônoma, o aprendiz deve assumir a responsabilidade de determinar objetivos, conteúdo, ritmo, método de sua aprendizagem, assim como monitorar seu progresso e avaliar resultados (Holec, 1981, p. 3); ou ainda, afirmam que o desenvolvimento da autonomia depende do exercício da capacidade de reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente (Little, 1991, p. 4). Quando se pensa em jovens aprendizes, parece difícil delegar-lhes tamanha responsabilidade e liberdade, porquanto estamos diante de indivíduos que estão iniciando suas atividades intelectuais. Todavia, estudando sobre a referida autonomia, é possível verificar que qualquer pessoa inserida em contexto educacional específico pode, sim, desenvolvê-la e aplicá-la a sua aprendizagem. Nesse sentido, Nicolaidis discorre que,

Em princípio, todo o ser humano é autônomo, tanto que é capaz de aprender milhares de tarefas ao longo de sua vida e acaba por ser capaz de fazê-las um dia sem a ajuda de outro. Na aprendizagem de línguas não pode ser diferente; ela se dá por meio da interação social (Nicolaidis, 2003, p. 180).

Assim, advogamos que a autonomia pode e deve ser desenvolvida junto a jovens aprendizes de línguas; o que precisa ser levado em conta, no entanto, é o grau e as áreas de aprendizagem autônoma nas quais podemos trabalhar quando se trata de crianças. Autonomia é uma capacidade do indivíduo que precisa ser estimulada e, nesse sentido, o papel do sistema de educação formal pode ser fundamentalmente significativo. A aprendizagem que passa pelo desenvolvimento da autonomia vai de um estágio de dependência para outros de inter e independência. Essa passagem vem com o amadurecimento e com a necessidade de se tomar mais responsabilidade por nossas próprias vidas. De acordo com Knowles (1975 *in* Chanock, 2004),

Quando nascemos somos personalidades totalmente dependentes. Nós precisamos de nossos pais para nos proteger, nos alimentar, nos carregar e tomar decisões em nosso lugar. À medida em que crescemos e amadurecemos, desenvolvemos uma crescente e profunda necessidade psicológica de ser independente, primeiro do controle paternal e depois do controle de professores e outros adultos. Um aspecto essencial do amadurecimento é o desenvolvimento da habilidade de tomar crescente responsabilidade por nossas próprias vidas – de tornar-se crescentemente auto-direcionado⁵ (Knowles *in* Chanock, 2004, p. 2)

Creemos, assim, ser possível que, desde cedo, as crianças já participem da tomada de decisão quanto aos objetivos e métodos de aprendizagem e comecem a exercer essa responsabilidade que irão tomar ao longo de seu amadurecimento se forem orientadas para tal.

Autonomia, no entanto, não é simplesmente uma questão metodológica e de fácil verificação. Não é um determinado estágio a ser atingido e, como quase todos aspectos na educação, não tem uma receita ou fórmula a ser seguida para que se auxilie o aprendiz a tornar-se autônomo. É muito mais uma questão de atitude tanto do professor, como do aluno, que, por sua vez, estão inseridos em um determinado contexto educacional e, portanto, restritos a sua filosofia e normas. Aspirar ao desenvolvimento da autonomia pode estar presente desde em simples manifestações, como a liberdade de o aluno fazer algumas escolhas durante o ato pedagógico, até a possibilidade de que ele possa assumir responsabilidade total por seu aprendizado.

A noção de autonomia neste trabalho está relacionada ao comprometimento do aprendiz não só com sua própria aprendizagem, ou melhor, o que denominamos de autonomia individual, “a capacidade de controlar sua própria aprendizagem” (Benson, 2001, p. 47), mas uma autonomia sociocultural. Essa concepção envolve além de questões individuais, outros relevantes itens como contexto, agência (Oxford, 2003) e, principalmente, a ideia de interdependência (Benson, 2001), que seria a capacidade do aprendiz de trabalhar colaborativamente com seus colegas e professor. Por último, mas não menos importante, autonomia neste trabalho engloba a consciência do aprendiz de seu papel modificador do meio no qual está inserido (Nicolaidis, 2003).

Para guiarmos em mais detalhes nossa discussão sobre o desenvolvimento desse aprendizado autônomo, exporemos, a seguir, alguns pressupostos teóricos na área.

A teoria sociocultural e a aprendizagem de segunda língua

Vários teóricos veem o aprendizado de língua em termos essencialmente sociais. Eles propõem que a interação na língua-alvo não pode ser vista simplesmente como uma fonte de insumo para mecanismos de aprendizagem internos e autônomos, mas tendo um papel bem mais central no aprendizado. Interação constitui o processo de aprendizagem, que é essencialmente social ao invés de individual por natureza (Mitchell e Myles, 2004, p. 193). A língua é vista como uma ferramenta

⁴ Pessoa de até 12 anos de idade incompletos de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

⁵ Todas citações deste artigo originalmente em inglês são traduções de responsabilidade das autoras.

para o pensamento e não como uma transmissão de pensamento. A concepção desses autores tem como base formas vygotkianas de pensamento.

Comunicação dialógica é vista como central para a construção conjunta do conhecimento (incluindo o conhecimento de formas linguísticas), que é primeiro desenvolvido inter-mentalmente, e então apropriado e internalizado pelos indivíduos. Semelhantemente, a fala privada, meta-afirmações, etc. são valorizadas positivamente como instrumentos para auto-regulação, ou seja, o desenvolvimento de controle autônomo sobre a língua (Mitchell e Myles, 2004, p. 220).

Tendo em vista a passagem anterior, fica clara a ligação que os teóricos da área do aprendizado de língua fazem com a teoria sociocultural⁶. De acordo com essa teoria, o conhecimento é construído nas interações do sujeito com o meio e com outros indivíduos, e essas interações são as principais promotoras da aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1984), o ser humano é um ser social que se constrói através da interação que estabelece com outros indivíduos, mediada pela cultura vigente. Os fenômenos abordados por tal teoria, como construção conjunta do conhecimento com base na interação e autorregulação, voltam-se para o campo das línguas no intuito de colaborar com as teorias que acreditam que o aprendizado de uma segunda língua se dá pela interação com seus pares e que, através dessa interação, o aprendiz passa a ter um controle maior sobre a língua-alvo, apropriando-se dela de forma mais autônoma. Nessa perspectiva, os aprendizes são vistos como construtores ativos de seu ambiente de aprendizagem, que eles irão moldar através da escolha de objetivos e operações. Conforme Swain e Lapkin (1998), aprendizagem não ocorre fora da *performance*, ela ocorre na *performance*. Além disso, a aprendizagem é cumulativa, emergente e contínua. De acordo com os autores, a co-construção do conhecimento linguístico em diálogos é o aprendizado de línguas em progresso.

Assim, entendemos que, para auxiliar os aprendizes a tornarem-se comunicadores autônomos, o diálogo entre os pares pode transformar-se em uma poderosa ferramenta para que, por meio da interação, esses atores sociais formulem hipóteses, testem-nas, reconheçam o que não sabem, negociem significado e cheguem a uma definição em comum sobre o que buscam. Swain (2000), em seu estudo sobre seu conceito da hipótese do output sob uma perspectiva sociocultural, demonstra a possibilidade de desenvolvimento dessas potencialidades dos aprendizes por meio do diálogo.

A concepção de autoacesso adotada neste trabalho é a de uma metodologia para o aperfeiçoamento da competência linguístico-comunicativa⁷ de uma L2, que propõe a mudança do foco do professor para o aluno, suporte e cooperação dentre os participantes do evento de aprendizagem e o respeito às individualidades e proveito das diferenças por parte do professor. No autoacesso como proposto por este trabalho, queremos analisar a co-construção dos diálogos pelos alunos, com ou sem a intervenção da professora, tendo em vista os conceitos da teoria sociocultural como mediação⁸, internalização⁹, Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP)¹⁰ e *scaffolding*¹¹.

Ainda no campo de pesquisas sobre a segunda língua, Lantolf e Appel (1994) abordam outra questão da teoria Vygotskyana. No curso do desenvolvimento da criança, funções mentais, biologicamente especificadas, de ordem inferior (*lower order functions*), são retidas e desenvolvidas em funções mentais de ordem superior (*higher order functions*), sendo essas mais complexas e socioculturalmente determinadas. Estão inclusas nas funções de ordem inferior os sistemas de insumo (visão, audição, tato e olfato) assim como memória natural e atenção involuntária¹². Já as funções de ordem superior incluem memória lógica, atenção voluntária, pensa-

⁶ Adotamos aqui o termo sociocultural, no lugar de sociointeracional, por esse ser o adotado por Lantolf (2000), seguidor de Vygotsky, bem como o escolhido por Oxford (2003) na proposta de seu modelo de autonomia do aprendiz de L2. Do ponto de vista teórico, no entanto, entendemos que ambos partem dos mesmos pressupostos. De acordo com os PCN de Língua Estrangeira, o que subjaz à visão sociointeracional é a compreensão de que a aprendizagem é de natureza histórico-social já que se parte do pressuposto que aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um determinado contexto histórico, cultural e institucional. Desta forma, o conhecimento se dá por meio da interação entre um aprendiz e um parceiro mais competente (o professor ou colega) na resolução de tarefas de construção ou de significado/conhecimento com os quais esses participantes se deparam. Segundo os PCN de Língua Estrangeira (Brasil, 1997, p. 58), “os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construção do significado e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua, ou seja, a aprendizagem como forma de co-participação social.”

⁷ Entendemos como competência linguístico-comunicativa o conceito proposto por Hymes (1972, p. 282) que foi o primeiro a incorporar o aspecto social na noção de competência linguística, definindo-a como “a capacidade do indivíduo circular na língua-alvo apropriadamente em diversos contextos sociais de comunicação humana.

⁸ Uso de instrumentos e signos para a conversão de relações sociais em funções mentais através da interação social.

⁹ Transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal resultante de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

¹⁰ Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

¹¹ Processo colaborativo através do qual assistência é fornecida de pessoa a pessoa de forma que o interlocutor é capaz de executar uma tarefa que ele não seria capaz de realizar de outra forma.

¹² Lantolf e Appel dizem que em seu trabalho, Vygotsky (1984), não especifica completamente seu entendimento do que constituiria funções mentais de ordem inferior, já que, em seu tempo, pouco se sabia sobre a linha do desenvolvimento natural e sobre o funcionamento cerebral. Assim, o teórico preferiu concentrar-se no aspecto sociocultural da questão.

mento conceitual, planejamento, percepção, solução de problemas e as faculdades voluntárias inibitórias e desinibitórias. De acordo com os autores, enquanto fatores biológicos constituem pré-requisitos necessários para que os processos elementares surjam, fatores socioculturais constituem a condição necessária para que os processos naturais elementares desenvolvam-se (Lantolf e Appel, 1994).

A transformação dos processos elementares em processos de ordem superior é possível através da função mediadora de artefatos construídos socialmente como ferramentas, símbolos e sistemas simbólicos mais elaborados, como a língua. Assim, a passagem da dependência de outras pessoas para a autorregulação será uma consequência do controle que o aprendiz passará a ter desse sistema simbólico que é a língua-alvo, apropriando-se de seu uso de forma cada vez mais autônoma. Segundo Lantolf (2000), esses sistemas, sendo físicos ou simbólicos, são geralmente modificados na medida em que são passados adiante de geração em geração. Logo, as línguas também são continuamente remodeladas por seus usuários para servir suas necessidades comunicativas, psicológicas e culturais.

Na aprendizagem de segunda língua, Frawley e Lantolf (1985) compararam a *performance* de aprendizes de nível intermediário com outros de nível avançado e concluíram que em uma tarefa de narrativa com grau de dificuldade maior, a performance de um aprendiz intermediário sai de seu controle, consequentemente perdendo controle sobre sua autorregulação, sobre os meios de mediação providos por sua segunda língua e torna-se controlado e regulado pela tarefa disposta a sua frente. Por sua vez, os aprendizes mais avançados são capazes de controlar os meios de mediação disponibilizados pela segunda língua que os guia durante a realização da tarefa. Assim, ser um usuário avançado da língua implica ser capaz de controlar a atividade psicológica e social através dela.

Outro traço da teoria vygotskyana abordada por Lantolf (2000) traz à tona a questão da teoria da atividade (*activity theory*). Segundo o estudioso, ela propõe que o comportamento humano resulta da integração de formas de mediação social e culturalmente construídas à atividade humana.

Na escola, os participantes dessa comunidade de prática (explicitada adiante) têm um objetivo comum que é a aprendizagem. Para que ela aconteça, também há uma negociação de papéis. Nela, os traços da personalidade de cada aprendiz afloram e cada um vai tomando seu papel na sala de aula da qual fazem parte: assim surgem aqueles que

serão líderes, aqueles que serão auxiliares, os conselheiros, os críticos, os individualistas, dentre vários outros perfis que podem surgir. O importante é que, indiferente do traço de cada um, cada um tenha seu papel nessa aprendizagem co-construída que é propiciada pelo ambiente escolar. O autoacesso, como proposto neste trabalho, prevê diversas tarefas de realização conjunta e, para que elas sejam desenvolvidas a fim de alcançar o objetivo final, os alunos terão que trabalhar em equipe e assumir diferentes papéis na atividade. Observar esse fenômeno pode vir a contribuir para um melhor entendimento de outros momentos das aulas, como, por exemplo, tão comum em qualquer sala de aula, o trabalho em grupo.

Em uma mesma sala de aula, todavia, e talvez pelos diferentes papéis sociais que os aprendizes assumem em momentos distintos, alunos engajados em uma mesma tarefa podem não estar engajados na mesma atividade. Alunos com motivações diferentes frequentemente têm diferentes objetivos como objeto de suas ações, apesar das intenções do professor. Ou seja, os alunos têm um papel importante em determinar o objetivo e os resultados das tarefas estabelecidas para eles por seus professores. Assim, nesta pesquisa procuramos verificar, através das tarefas do autoacesso, como diferentes alunos irão se engajar na atividade e o quão semelhante ou diferente será sua atuação com base em suas motivações e seus objetivos.

Encerramos esta sessão com o argumento de Lantolf (2000) quando diz que a explicação para as atividades humanas diz respeito à observação, descrição e interpretação guiada por uma teoria que tenha o cuidado de se comprometer com a riqueza do sujeito. Essa reflexão, de certa forma, resume o que este trabalho tem como seu objetivo primordial.

Uma das formas de iniciar o aprendiz na aprendizagem autônoma é por meio do que a literatura denomina de autoacesso, tema que abordaremos na próxima seção e um dos pontos centrais deste trabalho.

Os centros de autoacesso

No que diz respeito ao autoacesso, seu papel na aprendizagem de língua deve ser o de proporcionar um contexto em que o aprendiz irá tornar-se mais autônomo, exercitando e desenvolvendo estratégias¹³ para tornar-se um comunicador mais autônomo, assim tornando-se também uma pessoa mais autônoma em áreas diversas.

Em termos históricos, vale mencionar o que é considerado o mais clássico dos centros de autoacesso de línguas o CRAPEL (Centre de Recherche et

¹³ Como estratégias de aprendizagem mantemos em mente a definição trazida por Wenden (1987, p. 19) como “quaisquer conjuntos de operações, passos, planos, rotinas usadas pelo aprendiz para facilitar a aquisição, armazenamento, recuperação e uso de informação”

d'Applications Pédagogiques En Langues), Universidade de Nancy, França, criado em 1971, com base nos resultados do projeto do Conselho de Línguas Modernas da Europa. Originalmente fundado por Yves Châlon, falecido em 1972, e atualmente liderado por Francis Carton, o CRAPEL oferece aprendizagem por auto-instrução de línguas também a alunos que estão fora da Universidade. O Centro dispõe de aulas noturnas, orientadas por professores, e é também utilizado por aqueles que, na impossibilidade de frequentarem aulas regulares, optam por aprender autonomamente. Nesse Centro há “ajudantes” (falantes competentes¹⁴ nas línguas-alvo) que orientam o aprendiz a estabelecer seus próprios objetivos, de acordo com suas necessidades e considerando restrições, como tempo e habilidade para a língua. Baseados nisso, os aprendizes tomam decisões sobre materiais, métodos e técnicas de aprendizagem. Além de uma variedade de recursos em material autêntico e outros preparados pela equipe do Centro, os aprendizes têm acesso a uma biblioteca de som e vídeo. Os frequentadores do CRAPEL se autoavaliam, levando em conta aspectos como desempenho quanto à utilização dos materiais, compreensão de discurso de falantes nativos, grau de compreensão ou incompreensão da fala do aprendiz por falantes nativos etc.

Outros exemplos de aprendizagem por meio de autoacesso são os da cidade de Hong Kong, reconhecida por seus modernos centros. Na década de noventa, foi contemplada com significativas verbas por parte do governo para serem investidas na área de ensino de línguas. Das seis universidades lá existentes, cinco optaram pela montagem de centros de autoacesso, todos equipados com alta tecnologia, mas cada um de acordo com as necessidades de seus alunos e dentro da disponibilidade de recursos, principalmente em termos de espaço físico e recursos humanos¹⁵.

A percepção, no entanto, em muitos centros de autoacesso é de que o trabalho de autoacesso ou autoinstrução por si só conduziria à autonomia. Hoje se sabe que o desenvolvimento de autonomia não é simples assim (Nicolaidis, 2003, 2005; Nicolaidis e Fernandes, 2002). Equipes de trabalho de centros de autoacesso, por exemplo, por mais que invistam em tecnologia sofisticada, cada vez mais se dão conta de que, para que haja um aprendizado autônomo, é preciso também se investir em recursos humanos – em pessoal especializado, cuja

preocupação seja auxiliar o aluno a tornar-se mais autônomo. Esse processo não acontece apenas por meio de técnicas, métodos ou materiais, mas principalmente pela reflexão do indivíduo no que tange a sua própria responsabilidade sobre seu aprendizado e sobre o meio no qual está envolvido. Assim, não são todos os centros de autoacesso que têm o objetivo de desenvolver autonomia no sentido que aqui consideramos, mas apenas como um aprimoramento de estratégias individuais de aprendizagem. As razões para isso variam desde o não reconhecimento da diferença entre uma autonomia individual e uma autonomia voltada para o contexto social no qual o indivíduo está inserido à, até mesmo, opção de priorizar o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa acima de tudo.

Ainda há poucos estudos sobre os reais efeitos dos centros de autoacesso (ver, por exemplo, Gardner e Miller, 1999; Morrison, 1998), especialmente pela dificuldade de se fazer uma avaliação que relacione o trabalho de autoacesso com o desenvolvimento da competência linguística. O mais comum é a descrição da aplicação de questionários avaliativos dos centros feitos junto aos usuários. Em termos de desenvolvimento de autonomia, no entanto, os trabalhos são ainda mais escassos, pois demandam estudos de cunho etnográfico e longitudinal para que se observe a mudança de crenças e atitudes do aprendiz em relação à sua própria aprendizagem.

É relevante, todavia, enfatizar que todo centro de autoacesso deverá respeitar os limites institucionais em que a filosofia e diretrizes deverão ser consideradas, assim como verbas e recursos destinados a esse tipo de projeto, principalmente, em relação a espaço físico e pessoal especializado. Outra questão é o contexto cultural no qual o centro está inserido, ou seja, as percepções e atitudes dos participantes do cenário educacional em pauta – aprendizes, professores, elaboradores de política educacional e administradores institucionais que influenciam, positivamente ou não, no estabelecimento de um projeto dessa natureza.

Na próxima seção abordaremos como a pesquisa foi desenvolvida e com que objetivos.

Metodologia

Fundamentalmente, essa pesquisa observa como ocorre o desenvolvimento da autonomia de três alunos

¹⁴ Utilizamos o termo “falantes competentes” quando nos referimos a profissionais encarregados de auxiliar aprendizes frequentadores de centros de autoacesso e o termo “nível avançado” para aprendizes que por alguma razão possuem um nível de mais competência mais alto que seus colegas de aula.

¹⁵ Chinese University of Hong Kong (Independent Learning Centre) (Disponível em: <http://www.ilc.cuhk.edu.hk/>, acesso em: 27/11/2010); City University of Hong Kong (Self-access centre) (Disponível em: http://www.cityu.edu.hk/elc/study_sac.html, acesso em: 27/11/2010); Hong Kong University (Virtual English Centre) (Disponível em: <http://ec.hku.hk/vec/>, acesso em: 27/11/2010); Hong Kong University of Science and Technology, Language Centre (Self-access center) (Disponível em: <http://lc.ust.hk/~sac/>, acesso em: 27/11/2010); Hong Kong Polytechnic University (Centre for Independent Language Learning - CILL) (Disponível em: <http://www2.elc.polyu.edu.hk/CILL/>, acesso em: 27/11/2010).

de uma escola de currículo bilíngue¹⁶, aprendizes de inglês como segunda língua. No entanto, por questões de limitação de espaço, apenas os dados de Gabriel serão apresentados. Dessa forma, acreditamos estar colaborando no sentido de mostrar possibilidades de trabalho com o desenvolvimento da autonomia de jovens aprendizes, mostrando ser possível estimulá-la a fim de perdurar durante sua trajetória estudantil e estender-se a outras áreas de sua vida. Convém observar, no entanto, que a preocupação básica neste trabalho não é o resultado final que o aprendiz possa atingir em termos de competência linguístico-comunicativo, mas, sim, registrar como e o quanto os alunos participantes se envolveram nas atividades propostas através do autoacesso e desenvolveram, com seus pares, estratégias autônomas para realizá-las, além de como perceberam esse processo e de como avaliam sua participação. Guiamo-nos pela crença de que o aluno que se envolve nas tarefas e apresenta estratégias com traços de autonomia está indo em direção a uma maior competência comunicativa, tornando-se um usuário mais autônomo da língua-alvo em questão.

O trabalho de campo se deu durante as aulas de língua inglesa (LI), em um contexto de escola bilíngue (mais adiante explicitado) nos momentos de autoacesso, cuja meta é proporcionar aos alunos a possibilidade de se engajar em tarefas interagindo em contextos situados de linguagem de forma a cumprirem diferentes papéis sociais ali propostos.

Na tentativa de responder às questões propostas, foi feita uma pesquisa com princípios etnográficos de cunho qualitativo (Blos, 2010), a partir da descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais, considerando a análise da participação dos aprendizes e a questão do papel da professora de língua inglesa, também pesquisadora, responsável pela geração e análise dos dados gerados. Ou seja, apesar do foco de análise da pesquisa sobre alguns dos participantes do evento de aprendizagem (e aqui particularmente apenas um participante ser o foco do artigo), houve uma preocupação com o todo do conteúdo social da sala de aula e com a visão que os participantes deste contexto têm sobre o que está ocorrendo. O objetivo principal do trabalho então é a análise de situações de interação em que Gabriel assume diferentes papéis sociais na sua aprendizagem, desenvolvendo seu aprendizado autônomo.

Procedimentos e instrumentos utilizados para geração de dados

Os dados foram gerados por meio dos seguintes procedimentos e instrumentos:

- Diário de pesquisa: Mantido pela professora pesquisadora com suas principais impressões sobre as atitudes dos aprendizes não só quando estavam nos centros de autoacesso, mas nas aulas regulares de língua inglesa no que dizia respeito ao desenvolvimento de sua aprendizagem autônoma.
- Observação e filmagem de sessões nos centros de autoacesso: observação e gravação em vídeo de 5 horas enquanto os aprendizes frequentavam os centros (1 hora cada sessão de filmagem).
- Sessões de visionamento: essas sessões consistiam na gravação também em vídeo dos participantes enquanto assistiam à gravação de suas próprias imagens ao frequentarem os centros. Nessas sessões, os aprendizes tinham a liberdade de assistir aos vídeos, podendo repetir, adiantar ou pausar cenas que achassem interessantes, tecendo comentários sobre as mesmas.
- Entrevistas com os pais dos alunos participantes: tinham o objetivo de fornecer dados sobre o *background* familiar dos participantes e, em especial, sobre como os pais dessas crianças entendiam alguns de seus traços de personalidade como importantes em sua caminhada como aprendizes de língua inglesa.

Os dados gerados por meio desses procedimentos e instrumentos foram triangulados nos diferentes estágios da observação de campo, resultando em algumas das análises apresentadas neste artigo.

Os participantes da pesquisa

Os participantes estudados nesta pesquisa foram três alunos do 5º ano de uma escola com currículo bilíngue português/inglês. Esses alunos têm 9 anos e estudam nesse currículo desde o nível 5 da Educação Infantil, com uma carga horária semanal de 8h/a na língua inglesa até o 4º ano, aumentando para 10h/a no 5º ano, dentro de um currículo de 30 horas/aula semanais no total.

Os participantes foram selecionados após o período de um mês de observação da ida dos alunos aos centros de autoacesso. A escolha se deu tendo em vista os diferentes perfis que foram apresentados por esses três participantes. Essas observações tiveram como objetivo clarear as categorias de análise a serem focadas na geração de dados, categorias essas que foram refinadas depois de os dados terem sido gerados, assim como auxiliar a responder às questões norteadoras deste trabalho. Essa fase, anterior à geração dos dados, foi um período em que a professora da turma estava se familiarizando com os alunos, assim como pilotando uma possível proposta de autoacesso, que mais tarde acabou por ser completamente modificada para a fase da pesquisa em si. A turma observada é composta

¹⁶ Sistema curricular a ser explicitado em seção posterior.

de 18 alunos, sendo que o participante Gabriel desconhece o fato de que era o foco da observação. Ou seja, todos os alunos estão envolvidos nas tarefas e atividades e, de certa forma, têm papel importante neste trabalho.

Local da pesquisa

Os dados para essa pesquisa foram gerados em uma escola de currículo bilíngue português/inglês da região metropolitana de Porto Alegre (RS). Esse currículo se encontra em funcionamento na escola há 5 anos. O foco é em uma sala de aula de 5º ano do Ensino Fundamental. Nessa escola, tal ano é composto de multidocência, ou seja, as aulas são divididas em períodos de 50 minutos e o currículo é dividido em Componentes Curriculares, representados por diferentes professores, conforme pode ser verificado na Tabela 1.

As aulas na língua inglesa ocupam 10h/aula semanais, sendo que cinco fazem parte do bloco de língua e literatura, através do componente curricular de Língua Inglesa, e as cinco demais do bloco de Inglês Aplicado. Nesse último, conteúdos de diversas áreas do saber são trabalhados através da LI em parcerias com demais componentes curriculares da base comum. São dois professores diferentes os responsáveis por esses blocos.

As observações se deram durante os cinco períodos da aula de Língua Inglesa, componente esse que fica sob a responsabilidade da professora-pesquisadora, mais especificamente durante os períodos de ida aos centros de autoacesso, sendo esses dois períodos que começaram a acontecer na metade do primeiro trimestre, semanalmente, após a familiarização dos alunos à sistemática do novo ano.

Os centros de autoacesso se constituíam de uma sessão de tarefas sendo o enfoque a partir das diferentes habilidades: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita. Julgamos importante salientar que as tarefas nos centros tiveram duas fases: uma primeira com foco na forma, baseada em tarefas cujo objetivo era a preparação das crianças para o exame *Cambridge Young Learners* – nível *Movers*, prevista para o 6º ano como parte do currículo bilíngue e uma segunda fase com ênfase no conteúdo. Nessa segunda etapa as tarefas foram todas baseadas em um tema escolhido pelos alunos, *A trip to Disney*¹⁷, e previam uso da língua inglesa em contextos situados da linguagem. Ou seja, situações comunicativas que provavelmente uma pessoa que viajasse à Disney teria que enfrentar. Os centros com tarefas que envolviam primeiro compreensão e depois produção oral foram denominados *At the souvenirs shop*, *At the re-*

Tabela 1. Organização curricular do 5º ano do Currículo Bilíngue.

Table 1. Curricular organization of the 5th grade Bilingual Curriculum.

	Componentes curriculares	
		5º ano
Base nacional comum	Língua Portuguesa	4
	Artes	2
	Educação Física	2
	História	2
	Geografia	2
	Matemática	4
	Ciências Naturais	2
	Educação Religiosa	1
	Filosofia	1
Sub total		20
English (Língua Inglesa)	Language and Literature (língua e literatura)	5
Applied English (Inglês Aplicado)	Parcerias com Componentes Curriculares da Base Comum	5
Sub total		10
	Carga horária total	30

¹⁷ É relevante mencionar que os participantes aqui envolvidos são alunos oriundos em sua grande maioria de classes socioeconômicas média e alta, cujas famílias tem o hábito de viajar para o exterior e atribuem a esse tipo de atividade com um valor simbólico bastante forte.

gistration desk e At the information service at Sea World. Os centros que envolviam compreensão escrita e depois produção oral foram denominados *Requesting the flight attendant's help, Ordering food at the Hard Rock Café Restaurant, Buying Disneyland tickets e Buying tickets for a Broadway show.* Finalmente, os centros que envolviam compreensão e depois produção escrita foram denominados *Writing a complaint letter to the airline company, Writing a postcard to a family member e Writing an email to make a hotel reservation*

A análise de dados

Gabriel é um aluno bastante quieto em aula e considerado tímido pelos professores, conforme parecer do Conselho de Classe. É um aprendiz que está constantemente buscando espaço na turma, principalmente dentre o grupo de meninos, onde quer ser aceito. Muitas vezes, ele é isolado por esses meninos com quem tenta fazer grupo. No entanto, isso não acontece no momento das brincadeiras, quando Gabriel relaciona-se bem com seus colegas. Esses meninos com quem Gabriel tenta interagir demonstram uma facilidade maior para a aprendizagem de inglês e talvez isolem Gabriel nos momentos de trabalho em grupo por questionarem seu conhecimento e as possíveis contribuições que possa trazer para o trabalho, gerando nele um sentimento de inferioridade em relação aos demais colegas. Essa dificuldade de Gabriel em relação à formação de grupos é uma das grandes mudanças observadas na análise do participante, que será apresentada em breve.

Outra característica marcante de Gabriel é o fato de que, desde seu ingresso no currículo bilíngue no nível 5 da Educação Infantil, ele vem demonstrando resistência à aprendizagem da língua inglesa. Esse dado foi obtido através de conversa informal com a professora anterior de língua inglesa de Gabriel, que o acompanhou desde a 1º até o 3º ano. Ela conta, inclusive, que Gabriel chegou a verbalizar em determinado momento que não havia “nascido para o inglês” e que talvez devesse tentar o espanhol. Assim, o participante, nesses seus anos iniciais no currículo bilíngue até seu engajamento com as apresentações nos centros de autoacesso, teve uma postura de desânimo em relação às aulas de inglês. Demonstrava estar sempre cansado para todas as propostas, resistindo às dificuldades antes mesmo de ter tentado enfrentá-las, e muito frequentemente fugindo das tarefas, dizendo logo que não conseguiria, não buscando ajuda, isolando-se dos colegas e da professora até que essa fosse questioná-lo acerca de sua atividade.

Por outro lado, de todos os participantes da pesquisa, Gabriel foi aquele que apresentou uma mudança maior, considerando o período do início até o final da pesquisa. Ainda, foi o único participante que, além de ter modificado suas atitudes na aula de Língua Inglesa, mudou também

nas aulas de Inglês Aplicado, que trata dos demais componentes do currículo em inglês, conforme dado trazido pela professora dessa área.

Esses e mais alguns aspectos referentes à trajetória de Gabriel serão apresentados e analisados a seguir.

Crítérios utilizados por Gabriel na escolha do centro a ser trabalhado

No primeiro mês frequentando os centros de autoacesso com foco na forma, logo no primeiro dia em que a proposta era fazer um circuito pelos centros para conhecer melhor as tarefas, temos o primeiro registro acerca de Gabriel no diário de pesquisa.

Transcrição 1. Diário de pesquisa, 27/04/2009.

Dois alunos que não conseguiram compor um grupo foram os que mais se atrapalharam, inclusive discutindo durante a atividade e se separando, não conseguindo contribuir um com o outro, auxiliando o colega quando precisasse. São esses alunos o Gabriel e o Felipe. Esses dois alunos foram os únicos que não conseguiram cumprir sua tarefa no tempo determinado. Isso talvez possa ser devido ao fato de, no fim, terem ficado sozinhos, fazendo as atividades de forma mais lenta e ficando com muitas dúvidas durante o processo, sendo que os dois vieram me procurar para fazer perguntas diversas vezes. Quase ao final do tempo, o Gabriel veio me procurar dizendo que havia desistido e que não faria mais. Conversei com ele e ele retomou a atividade, mas percebi que estava muito desanimado, com bastante dificuldade e chateado por não ter feito com um grupo, como os demais colegas.

Logo nesse início da proposta, foi percebido que Gabriel deveria receber uma atenção especial da professora, já que, diante da primeira adversidade, por não ter conseguido se entender com o colega Felipe, quis desistir, demonstrando estar visivelmente chateado. Ao final desse dia, não havia concluído a tarefa do circuito, ficando de retomá-la na aula seguinte, o que o fez novamente buscando a companhia de Felipe.

Como explicado na metodologia, a ida dos participantes aos centros constituiu-se de duas etapas – uma com foco na forma e outro com foco no conteúdo. Comparando o comportamento de Gabriel nos dois diferentes momentos propostos pelo autoacesso, podemos analisar o seguinte:

Etapa 1

Nessa primeira etapa de frequência aos centros, o que se destaca na atuação de Gabriel é sua dificuldade na formação de duplas, isso porque o participante sempre busca a companhia do mesmo colega, que o evita e isola. Além disso, algumas características de Gabriel permanecem durante esse período em que o aluno demonstra ser lento na realização das tarefas, precisando de um tempo

maior que seus colegas para finalizar determinado exercício, por vezes tendo que inclusive interromper a tarefa para concluí-la na aula seguinte.

Outra característica durante esse período inicial é a resistência. Gabriel frequentemente desanima e desiste da realização da tarefa diante da primeira dúvida ou dificuldade, resistindo em retomá-la quando solicitado pela professora. Somente com muita conversa com a professora e várias combinações é que ele retoma, porém demonstrando uma insegurança grande, sempre solicitando que a professora permaneça ao seu lado, confirmando várias vezes se está fazendo certo. A família de Gabriel também percebe que essa resistência dele em enfrentar os desafios pode vir a prejudicar a aprendizagem.

Transcrição 2. Entrevista com a mãe de Gabriel, 28/08/2009.

Mãe: Eu vejo que quando ele se dispõe a entender, essa disposição dele é algo que ele tem que realmente buscar né, eu acho que ele tem muita facilidade, quando ele se dispõe a entender, mas a resistência dele é que prejudica, sabe, “ah... não vou conseguir, não vou fazer”, mas quando ele se dispõe a fazer, daí entende.

Assim, é possível perceber que, nessa etapa, a busca pela dupla atrapalha Gabriel que, frustrado, desanima e resiste a realizar as tarefas. No entanto, quando parte para a realização individual dessa, com o auxílio da professora através de seu estímulo, ele dá conta da conclusão e revisão de seu trabalho com sucesso, demonstrando que pode ser responsável pelo seu aprendizado, inclusive indo buscar o auxílio do dicionário quando necessário, passando a buscar outros artefatos que o auxiliem, já que não consegue esse auxílio por meio do trabalho em dupla, como gostaria que fosse. Dessa forma, Gabriel começa a nos mostrar que tem o desejo de crescer e melhorar, e que tem traços de autonomia o suficiente para alcançar o crescimento desejado. O que o participante precisa é de oportunidade para exercitar essa autonomia na busca pelos seus objetivos, o que veremos que vem a acontecer na etapa seguinte.

Ao final dessa primeira etapa, no momento da escolha dos participantes, temos o seguinte registro em diário em relação a Gabriel feito pela professora pesquisadora.

Transcrição 3. Diário de pesquisa, 26/05/2009.

Observei que ele passou a se utilizar do dicionário com frequência, hábito que parece ter adquirido depois de começar a frequentar o autoacesso. (...) Tenho também muita curiosidade de ver como se portará no próximo momento em que se verá obrigado a trabalhar em grupo por vezes e em que a produção oral será mais necessária.

Tendo essas questões em mente, passemos para a análise da etapa 2.

Etapa 2

Gabriel começa essa nova etapa da mesma forma que havia terminado a anterior, trabalhando individualmente pela dificuldade de formar duplas ou grupos, por buscar colegas que não demonstram querer fazer as atividades em sua companhia e, por fim, fica sem grupo. Assim, começa com dificuldade e novamente mostrando resistência, já que escolhe uma tarefa de escrita para a qual precisa de ajuda com o vocabulário e estruturas gramaticais para colocar suas ideias no papel. Essa ajuda vem através da colega Ágata, e Gabriel reconhece que, com a ajuda da colega, fica mais fácil. Essa colega é importante no sentido que detém um nível de conhecimento da língua inglesa que se sobressai na turma e também autonomia não só para desempenhar suas tarefas, mas para auxiliar quem precisa de ajuda, já que costuma ficar pronta antes dos demais. É interessante observar como é essa ajuda de Ágata, que não faz a tarefa por Gabriel, mas o ajuda a pensar no que irá escrever e o auxilia também a buscar soluções, inclusive incentivando-o a continuar usando o dicionário como ferramenta de apoio. Aqui fica claro como os conceitos de ZDP, mediação e andamento estão relacionados aos dados, através da ajuda fornecida pela colega e o uso da ferramenta dicionário. Alguns dos trechos da atividade de Gabriel e Ágata, enquanto Gabriel escreve um cartão postal para sua família sobre sua visita à Disney, são interessantes de serem analisados.

Transcrição 4. Transcrição de atividade, 08/06/2009.

Ágata: Quer que eu **soletre pra ti?**

Gabriel: Quero.

Ágata: **Em inglês?**

Gabriel: Quero.

Ágata (soletra em inglês): R – O – L – L – E – R – C – O – A

Gabriel: Fiz certo?

Ágata: Isso é um “a”, né?

Gabriel: É.

Ágata: Aham. S – T – E – R.

...

Gabriel: A profe disse pra colocar Disney is good e falar por quê. Eu queria dizer que as montanhas russas são muito legais.

Ágata: Legal é cool.

Gabriel: **Não pode ser nice?**

Ágata: Ah é. Mas assim tu escreveu Disney é boa, montanhas russas legais. Tu pode colocar the roller coaster is... são mais de uma que tu quer botar, né?

Gabriel: Sim, são várias.

Ágata: **Acho que daí tu tem que colocar plural aqui.**

...

Ágata: **Tu pode colocar uma coisa que tu não gostou lá.**

Gabriel: Posso colocar só mais uma coisa que eu gostei?

Vemos através dos trechos apresentados que a interação com Ágata é extremamente importante para o trabalho de Gabriel e o modo como a colega o auxilia vai

deixando-o mais seguro daquilo que está fazendo. No primeiro trecho, quando Ágata chega para ajudar, Gabriel está olhando como se escreve *montanha-russa* no dicionário. A colega então se oferece para soletrar, porém pergunta se pode fazê-lo em inglês, o que torna esse auxílio ainda mais válido, já que estão praticando mais essa habilidade. No segundo trecho, temos Ágata ajudando Gabriel a pensar sobre léxico e sintaxe, em relação à escolha do adjetivo e depois da concordância do plural. Por fim, no último trecho, ela ajuda a pensar no conteúdo do cartão postal que ele está a escrever, dando como sugestão que ele fale também daquilo que não gostou lá.

Na sessão de visionamento em que Gabriel está novamente com Ágata assistindo à sua atividade, comentam sobre o uso do dicionário e sobre o auxílio de Ágata.

Transcrição 5. Visionamento – sessão 3, 21/08/2009.

Ágata: **Tu tava procurando no dicionário.**

Gabriel: O que que a gente tava tentando procurar?

Ágata: Não sei. Chegou a parte onde eu tava dizendo em inglês pra ti.

...

Ágata: Teria sido **mais difícil se eu não tivesse te ajudado ou teria sido a mesma coisa?**

Gabriel: É, **ia ser mais difícil.**

Nessa mesma sessão de visionamento, quando chegamos ao final da filmagem, Gabriel é questionado pela professora pesquisadora sobre como era a formação de grupos durante o período em que frequentou os centros.

Transcrição 6. Visionamento – sessão 3, 21/08/2009.

Professora: E a questão da formação dos grupos Gabi? Fala um pouquinho...

Gabriel: Esse trabalho eu fiz sozinho, o do email fiz com o Felipe, fiz também com a Raquel...

Professora: **E era fácil formar grupo?**

Gabriel: **Mais ou menos.**

Ágata: **Esse dia tu tinha ficado sozinho.**

Gabriel: **Mas depois foi melhorando.**

Gabriel percebe que não era fácil formar os grupos, mas que a situação foi melhorando com o passar das semanas. Na segunda semana, ele trabalha com Lucas. Essa parceria com Lucas, nesse momento, também foi bastante importante. Foi a primeira vez em que Gabriel teve que apresentar-se oralmente para a turma, e Lucas preocupa-se sempre em ter tudo muito ensaiado, para que fique “perfeitinho”, assim Gabriel pode ter se sentido mais seguro, vencendo o receio inicial em relação à apresentação. Além disso, Lucas tem o reconhecimento dos colegas, e, ao fazer essa parceria com ele, Gabriel passa a receber também reconhecimento, já que a companhia de Lucas é bem requisitada.

Na semana seguinte, Gabriel forma uma nova dupla, dessa vez trabalhando com a colega Raquel, que também é reconhecida pela turma. Gabriel demonstra ter

uma preocupação grande com sua participação na apresentação e parece estar um pouco mais inseguro do que quando trabalhou com Lucas, talvez porque antes ambos eram tímidos e agora Raquel tinha desenvoltura e segurança para a apresentação oral. Assim, Gabriel dedica-se a memorizar aquilo que irá falar e preocupa-se em caprichar com a pronúncia, conforme podemos observar na transcrição da atividade, durante o ensaio.

Transcrição 7. Transcrição de atividade, 22/06/2009.

Raquel: Daí eu vou te chamar, de novo. Flight attendant, please. Yes, can I help you? Daí tu vai repetir isso.

Gabriel: **Então tenho que ficar treinando, Yes, can I help you?, Yes, can I help you?, Yes, can I help you?, Yes, can I help you?, Yes, can I help you?, Assim?**

Raquel: É. Can I help you, isso aí. Ok, wait a moment. (faz sinal pro colega repetir)

Gabriel: **Ok, wait a moment, wait a moment.**

Raquel: Tá. Flight attendant please.

Gabriel: Yes, can I help you?

...

Gabriel: **O profe, tá certo como eu to dizendo, yes, can I help you?**

Professora: Yes!

Finalmente, na quarta semana, Gabriel é convidado para fazer parte de um grupo de meninos. Infelizmente, nesse dia, a atividade não pode ser filmada devido ao término da bateria na filmadora. Entretanto, a atividade pode ser observada pela professora que ao final do dia fez o seguinte registro em diário.

Transcrição 8. Diário de pesquisa, 29/06/2009.

Fiquei muito feliz em ver que Gabriel finalmente estava logo integrado em um grupo, sem precisar “sobrar” como das outras vezes. Participou do centro “Buying a ticket to Disneyland”. Teve um papel bem secundário no diálogo, mas nunca o vi tão feliz quanto nessa semana. Ele sorria o tempo todo, estava participativo na construção do diálogo e reclamou com os colegas por ter ficado com menos falas que os demais (somente falava ok, duas vezes). Acho que está ficando mais fácil de Gabriel se inserir nos grupos porque talvez seus colegas tenham o passado a ver com outros olhos a partir das apresentações. Aos olhos de muitos, Gabriel é considerado um menino com dificuldades de aprendizagem diversas, porém, como vem mostrando que dá conta de seus papéis nos centros, essa visão pode estar começando a mudar.

Com esses avanços em sua participação nos centros de autoacesso, Gabriel vai também ganhando gosto pelas apresentações, após perceber que consegue desempenhar seus papéis da forma esperada pelos seus colegas dos grupos. Ele verbaliza isso nas sessões de visionamento, quando pergunta várias vezes se terá a parte da apresentação na filmagem e dizendo que gosta de apresentar e que prefere os trabalhos com apresentação perante o grande grupo:

Transcrição 9. Visionamento – sessão 5, 25/08/2009.

Gabriel: Do que que tu gostou? Ali dos centers?
 Raquel: Eu gostei do meu cabelo.
 Gabriel: Tá meu, do trabalho.
 Raquel: Eu gostei de ter feito.
 Gabriel: **Eu gostei de ter apresentado.**
 Raquel: **É, isso.**
 Gabriel: Aquela parte foi tri, flight attendand please!
 Raquel: Foi **muito engraçado.**
 ...
 Raquel: Tá quase na hora (referindo-se a hora em que faria a apresentação para a turma). O que o Jim e o Bernardo faziam?
 Gabriel: Acho que nada.
 Raquel: É, acho que **aqueles trabalhos lá.** (referindo-se aos trabalhos de escrita)
 Gabriel: **Eu prefiro os trabalhos de apresentação.**
 Raquel: **Eu também, é mais divertido.**
 Gabriel: E mais fácil.
 Raquel: E é mais legal, **a gente pode pegar coisas pra fazer.** (referindo-se ao material necessário para encenar as situações e materiais autênticos)
 Gabriel: Pode ficar futricando as coisas, os bagulhinhos.

Na última semana, o que acontece com Gabriel é interessante. Ele finalmente é convidado a formar uma dupla com o colega Felipe, aquele com quem buscava trabalhar nas primeiras semanas e por quem era deixado de lado. A dupla, conjuntamente, conseguiu decidir qual centro frequentariam e pela primeira vez não precisaram da intervenção da professora para resolver nenhum tipo de atrito. No centro *Writing an email to make a hotel reservation*, conseguiram dividir tarefas, primeiro elaborando o rascunho de forma conjunta e depois Felipe ditando e Gabriel digitando. Nesse momento ainda, Gabriel teve a possibilidade de demonstrar ter intimidade com informática. É ele quem faz o *login*, digita e envia o email. Eles levam bastante tempo para concluir o trabalho, mas, em momento algum, Gabriel aparenta estar cansado ou entediado, mantendo-se participativo o tempo todo. Essa participação pode ter sido estimulada por vários fatores, como a companhia do colega desejado e o interesse pela informática, também mencionado pela mãe na entrevista.

Transcrição 10. Entrevista com a mãe de Gabriel, 28/08/2009.

Ele adora informática. Adora jogo de computador, computador, Playstation, adora tudo que é informática.

Assim, retomando alguns dos aspectos referentes à atuação de Gabriel nas duas diferentes etapas, temos:

Etapa 1: durante esse período, tem uma postura mais retraída, mostrando-se resistente a algumas propostas, demorando na realização das tarefas e parecendo estar desanimado com o trabalho. Fica na busca constante da companhia do colega Felipe e apresenta uma melhora quando

finalmente decide partir para o trabalho individual, porém sempre com a presença e estímulo constante da professora.

Etapa 2: começa novamente sozinho, aceita a ajuda da professora e da colega, e vai gradativamente ganhando espaço na turma, passando a compor duplas e grupos diferentes. Vai ganhando o gosto pelas apresentações e, com elas, a visibilidade dos colegas, que passam a perceber que Gabriel consegue responsabilizar-se pela sua aprendizagem e dar conta de sua participação nos grupos. Consegue finalmente o respeito do colega com quem sempre buscou trabalhar, vindo a formar dupla com ele.

Na última semana, em que Gabriel finalmente consegue a companhia do colega Felipe, ele apresenta uma postura bem interessante, que consideramos um grande amadurecimento do participante. A tarefa que eles elegem é a escrita de um email para fazer a reserva em um hotel. Na tarefa, existe um exemplo, um modelo de email, com ideias que podem ser incorporadas ao novo email que a dupla irá escrever. Felipe, que está ditando para Gabriel o que podem escrever, fica muito influenciado pelo modelo proposto pela tarefa. Gabriel, por sua vez, fica incomodado com isso, preocupado por não estarem criando algo novo, mas sim copiando ideias do email recebido.

Transcrição 11. Transcrição de atividade, 13/07/2009.

Teacher: Very good, now the subject can be hotel reservation.
 Felipe: Ah?
 Teacher: This, the subject, can be hotel reservation.
 Gabriel: Ah, a gente tem que escrever **hotel reservation. Hotel information?**
 Teacher: Or, information, ok. You are asking for information.

Nesse primeiro trecho, a professora explicava que os dados do email deveriam ser preenchidos, como o assunto. No e-mail que tinham como modelo, o assunto era *hotel reservation*, e Gabriel sugere que mudem para *hotel information*, já que, além de solicitar uma reserva, irão fazer perguntas sobre o hotel. Então, já no início da atividade, percebemos Gabriel bem consciente do que a tarefa propunha e preocupado em fazer algo diferente, em criar um email próprio da dupla, o que era, na verdade, o objetivo da tarefa. Em outro trecho, o temos expressando a preocupação com o fato de estarem copiando muitas coisas do modelo.

Transcrição 12. Transcrição de atividade, 13/07/2009.

Felipe: Ok. And leave L-E-A-V-E on September, coloca letra maiúscula em todos os September... ten th, ponto.
 Gabriel: **A gente tá copiando!**
 Felipe: Aqui tá January e nós botamos September.
 Gabriel: **Mas a gente tá copiando um monte de coisa. A gente só tá trocando os números.**

Felipe estava ditando para Gabriel dados sobre o período para o qual gostariam de fazer a reserva, e esse

percebe que estão usando exatamente a mesma frase fornecida pelo modelo, somente alterando as datas. Em seguida, quando começam a criar as perguntas sobre as informações que gostariam de receber sobre o hotel, Gabriel novamente questiona o colega se isso é algo que ele inventou ou se copiou do modelo.

Transcrição 13. Transcrição de atividade, 13/07/2009.

Felipe: In your, espaço, hotel, sabe como se escreve “tem”?

Gabriel: Have

Felipe: TV in the room?

Gabriel: Room? Quarto?

Felipe: Bedroom, quer dizer.

Gabriel: **Tu inventou essa pergunta?**

Assim, Gabriel ajuda o colega a pensar em como podem recriar o email do modelo, não apresentando mais aquele cansaço que havia demonstrado em outros momentos em que queria estar logo pronto, envolvendo-se na atividade para que tivessem um bom resultado final.

O que vemos é um Gabriel mais contente semana após semana e, conseqüentemente, com uma nova motivação para a aprendizagem de LI. Essa nova motivação reflete uma nova postura não só nos momentos de autoacesso, mas nas aulas de Língua Inglesa e de Inglês Aplicado, os dois componentes curriculares em que a língua de instrução é o inglês.

A última ida da turma aos centros de autoacesso ocorreu no dia 13/07/2009. Em seguida, a escola entrou em recesso de inverno, pausa essa que durou um mês. Quando do retorno às atividades, na aula do dia 20/08/2009, foi feito um registro em diário acerca de Gabriel. Apesar de não ser o momento de autoacesso, foco dessa pesquisa, achamos importante registrar a desenvoltura do participante realizando a tarefa, pois acreditamos que grande parte dela deva-se à confiança que o aluno passou a adquirir através das oportunidades oferecidas pelas tarefas realizadas nos centros.

Transcrição 14. Diário de pesquisa, 20/08/2009.

*Hoje, na aula de Língua Inglesa, propus uma tarefa que envolvia a tradução de frases. Gabriel foi o aluno que me surpreendeu. Observei que, apesar de estar sentado perto de alguns colegas que dispersam e conversam bastante, Gabriel estava **super concentrado** e usava **muito o dicionário**, buscando concluir sua tarefa dentro do prazo. No início do ano, Gabriel demorava muito para realizar as tarefas que envolviam a escrita, tanto que nos primeiros centros conseguiu realizar somente duas tarefas. **Era muito inseguro e na dúvida nem tentava e também não solicitava ajuda, só demonstrava que não queria fazer.** Hoje, vi um outro menino em sala de aula, **esforçado-se, fazendo suas tentativas, buscando meu auxílio e também o do dicionário.** Concluiu sua tarefa antes mesmo de outros colegas, **não sendo o último como costumava ser. Foi voluntário para ler suas tentativas, demonstrando ter perdido um pouco do medo de errar e de se expor frente à turma. Enfim, está bem mais confiante.***

No dia seguinte, tivemos também o depoimento da professora de Inglês Aplicado, que é a mesma professora que acompanha Gabriel desde o 1º ano. Dessa conversa com a professora, temos o seguinte registro.

Transcrição 15. Diário de pesquisa, 21/08/2009.

*Ao voltar das férias, antes de começar as sessões de visionamento, conversei informalmente na sala dos professores com a professora de Inglês Aplicado, comentando sobre minha pesquisa e os participantes que eu havia selecionado. Quando comentei que o Gabriel era um dos meus participantes ela disse que queria mesmo comentar comigo sobre ele, que **ela estava muito contente com o desempenho dele, que ela não sabia muito bem o que tinha acontecido, mas que ele parecia ter despertado para o estudo do inglês, que era voluntário nas aulas para fazer as leituras e na correção dos temas.** Essa professora havia sido também sua professora no primeira e no segundo ano e ela disse que **de uns meses para cá ele parece outro menino nas aulas.***

Assim, o que se pode observar é uma clara mudança de atitude e comportamento por parte de Gabriel no que concerne a sua própria aprendizagem. O que pretendemos mostrar foi um exemplo do desenvolvimento de autonomia em uma perspectiva sociocultural. Pelos dados apresentados e conceitos teóricos trazidos à baila, parece haver uma importante relação entre o conceito de autonomia e alguns conceitos vygostkianos como mediação, internalização, zona de desenvolvimento proximal e *scaffolding* – cruzamento esse que faremos brevemente em nossas considerações finais a seguir.

Considerações finais

O processo pelo qual Gabriel passou ao frequentar os centros de autoacesso, resultando no desenvolvimento de novas habilidades na aprendizagem de LI e interferindo de forma marcante nas relações interpessoais do aluno, indicamos que o objetivo maior de instrumentalizar o aluno com estratégias que irão levá-lo em direção a uma postura mais autônoma em relação à sua aprendizagem de LI foi alcançado. Foi possível comprovar essa mudança observada não só pelos dados da pesquisa, mas também pelo depoimento da família e da professora de Inglês Aplicado em outros momentos da aula que não o autoacesso. Esses passos que o levaram a demonstrar estar desenvolvendo traços de autonomia não teriam sido possíveis não fosse a oportunidade de interação que teve, não só com a professora mas também com os colegas, que também o auxiliaram a avançar no seu nível de competência lingüístico-comunicativo e de estratégias de aprendizagem que o levassem a uma maior autonomia, fator esse que nos remete ao conceito de *scaffolding* (Bruner, 1978), citado nos pressupostos teóricos desta pesquisa. Seguindo essa linha de pensamento, consideramos que, ao propor uma tarefa, deveríamos pensar não só naquilo que a criança conseguiria fazer sozinha, mas também naquilo que conseguiria fazer com a

ajuda dos outros e através da performance na co-construção do conhecimento linguístico-comunicativo em diálogos, que vem a ser o aprendizado de línguas em processo, de acordo com Swain e Lapkin (1998).

Assim sendo, acreditamos que Gabriel conseguiu aproveitar as oportunidades oferecidas pela aula de língua inglesa e pelo trabalho nos centros de autoacesso para desenvolver suas potencialidades, tornando-se mais autônomo não só no uso da LI, mas principalmente como aprendiz. Conseguiu desenvolver estratégias para alcançar seus objetivos que eram, em primeira instância, cumprir as tarefas propostas, mas também o objetivo maior de buscar um espaço e reconhecimento no grupo, metas essas que foram alcançadas devido à oportunidade de interação proporcionada pelas tarefas propostas nos centros de autoacesso.

Essa análise de dados nos faz refletir sobre o que acontece em nossas salas de aula. Neste trabalho de pesquisa, a prática pedagógica proposta era o desenvolvimento de estratégias de autonomia para a prática e aprendizagem de língua inglesa através da interação proporcionada por tarefas dispostas em centros de autoacesso. Pensamos que propostas como esta nos ajudam a ter um olhar mais cauteloso sobre o possível desenrolar de uma tarefa e toda a atividade que pode surgir a partir dela, nos levando a pensar de que forma isso pode colaborar e ser incorporado ao que acontece no dia a dia das salas de aula de LI. Obviamente o autoacesso não é a única forma de se obter dados como os provenientes das tarefas pesquisadas. Ele é somente uma das várias propostas pedagógicas possíveis para o ensino de LI que pode nos levar a perceber traços da aprendizagem como os analisados. Por fim, acreditamos que essa análise nos ajudou a ter em mente que o universo envolvido na aprendizagem de uma língua é muito maior do que aquilo que chega aos olhos do professor, dentro da sala de aula.

Referências

- BENSON, P. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow/New York, Pearson Education Limited, 260 p.
- BLOS, D. 2010. *Centros de autoacesso: uma proposta para currículo bilíngue. A função dos centros de autoacesso na aprendizagem de língua inglesa e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz*. Porto Alegre, RS. Dissertação de mestrado. UFRGS, 158 p.
- BRASIL. 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo, Cortez, 181 p.
- BRASIL. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, MEC/SEF.
- BRUNER, J. 1978. The role of dialogue in language acquisition. In: A. SINCLAIR; R.J. JARVELLE; W.J.M. LEVELT (eds.), *The child's concept of language*. New York, Springer-Verlag, p. 241-255.
- CHANOCK, K. 2004. Autonomy and responsibility: Same or different? In: H. REINDERS; J. JONES-PARRY; H. ANDERSON; M. HOBBS (eds.), *Supporting independent learning in the 21st century. Proceedings of the inaugural Conference of the Independent Learning Association, University of Melbourne*. Disponível em: http://independentlearning.org/ILA/ila03/ila03_chanock.pdf Acesso em: 08/06/2009.
- FRAWLEY, W.; LANTOLF, J.P. 1985. Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, 6:19-44. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/6.1.19>
- GARDNER, D.; MILLER. 1999. *Establishing Self-Access: from Theory to Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 276 p.
- HOLEC, H. 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford, Pergamon, 64 p.
- HYMES, D. 1972. On communicative competence. In: J.B. PRIDE; J. HOLMES (org.), *Sociolinguistics*. Hamondsworth, Penguin, p. 269-293.
- LANTOLF, J.P.; APPEL, G. 1994. Theoretical Framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language learning research. In: J.P. LANTOLF; G. APPEL, *Vygotskian approaches to second language learning research*. New Jersey, Ablex Publishing Corporation, p. 1-32
- LANTOLF, J.P. 2000. Introducing sociocultural theory. In: J.P. LANTOLF (org.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, Oxford University Press, p. 1-26.
- LITTLE, D. 1991. Autonomy in language learning. In: I. GATHERCOLE (ed.), *Autonomy in Language Learning*. London, CILT, p. 7-15.
- MORRISON, B. (ed.). 1998. *Experiments and Evaluation in Self-Access Language Learning*. Hong Kong, Hong Kong Polytechnic University, 136 p.
- MITCHELL, R.; MYLES, F. 2004. *Second language learning theories*. London, Arnold, 320 p.
- NICOLAIDES, C.S. 2003. *A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico*. Porto Alegre, RS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 205 p.
- NICOLAIDES, C.S. 2005. Inglês no Contexto de Hong Kong: um olhar de fora em relação ao aprendizado de línguas. In: M. FREIRE; M.H.V. ABRAÃO; A.M.F. BARCELOS (org.), *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo, Pontes, 155-173.
- NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. 2002. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira. *The Specialist*, 23(1):75-99.
- OXFORD, R.L. 2003. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: D. PALFREYMAN; R.C. SMITH, *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*. London, Palgrave Macmillan Ltd., p. 75-91.
- SWAIN, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: J.P. LANTOLF (org.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, Oxford University Press, p. 97-114.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. 1998. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82(3):320-337. <http://dx.doi.org/10.2307/329959>
- VYGOTSKY, L.S. 1984. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 224 p.
- WENDEN, A. 1987. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: A. WENDEN; J. RUBIN (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge, Prentice-Hall, p. 103-116.

Submissão: 19/12/2010

Aceite: 05/04/2011

Daniele Blos

Instituição Evangélica de Novo Hamburgo
Rua Frederico Mentz, 526, Hamburgo Velho
93525-360, Novo Hamburgo, RS, Brasil

Christine Siqueira Nicolaidis

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Av. Horácio Macedo, 2151
Prédio da Faculdade de Letras, Sala F317
Cidade Universitária
21941-917, Rio de Janeiro, RJ, Brasil