



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XIV
LETRAS COM INGLÊS

LEIDIANE SOUZA MAIA

**A AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LINGUA INGLESA:
RELAÇÕES COM A MOTIVAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Conceição do Coité

2012

LEIDIANE SOUZA MAIA

**A AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LINGUA INGLESA:
RELAÇÕES COM A MOTIVAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XIV, como requisito final à conclusão do Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa .

Orientador: Prof. Raulino Batista Figueiredo Neto

Conceição do Coité

2012

Dedico este trabalho a minha família,
a meus colegas e aos professores pelo
auxílio e dedicação nessa busca
pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me iluminou nos momentos difíceis e me deu lucidez para seguir meu trabalho.

A meus pais e meu irmão, companheiros incansáveis e imprescindíveis, sempre presentes.

A meu orientador, Prof. Raulino Batista Figueiredo Neto, por ser um exemplo de profissional dedicado e competente, que com sua paciência, sabedoria, disponibilidade e atenção compartilhou comigo seus preciosos conhecimentos durante a elaboração deste trabalho.

A Prof^a. Ms. Neila Maria Santana pelos conhecimentos e sorrisos compartilhados.

A meus amigos, Everton e Angélica pelo apoio.

Aos amigos e colegas, pelo convívio e momentos de diversão.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar como o desenvolvimento da autonomia do aprendiz pode possibilitar um processo de aprendizagem de LI mais motivador e eficaz. Investiga, também, sua relação com as práticas pedagógicas e discute como as mesmas podem ser capazes de levar os aprendizes a se tornarem sujeitos de sua própria aprendizagem. A pesquisa é qualitativa de base etnográfica, pois se configura como uma metodologia eficiente de abordagem ao problema. Os dados foram obtidos através de observações indiretas e de questionários distribuídos entre os alunos do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Professora Olgarina Pitangueira Pinheiro, situado na cidade de Conceição do Coité – Ba. Os resultados revelam que muitos dos aprendizes sentem-se desmotivados para aprender a língua inglesa e que algumas práticas e/ou atividades utilizada pelos professores não os incentiva a ter atitudes mais autônomas em relação a aprendizagem de Inglês.

Palavras-Chave: autonomia. Motivador. Aprendizagem. Práticas. pedagógicas.

ABSTRACT

This work has as objective investigating how the development of the learner's autonomy can make possible a more motivating and effective EL learning process. The work also investigates the autonomy's relation with the pedagogical practices and discusses how these later are capable to lead the learners becoming the subject of their own learning. The research is qualitative and ethnographically based; this is so because it configures itself as an efficient methodology to approach the problem. The data were taken through non-direct observations and questionnaires distributed among the second year middle teaching State School Olgarina Pitangueira Pinheiro's students, in Conceição do Coité-Ba city. The results reveals that many of the learners feel demotivated to learn the English language e that some practices and/or activities used by the teachers do not encourage them to have more autonomous attitudes towards the English learning.

KEYWORDS: autonomy. Motivator. Learning. Pedagogical. practices.

SUMÁRIO

Introdução	1
1 A Autonomia na sala de aula de Língua Inglesa	4
1.1 Atitudes autônomas diante do aprendizado de LI	4
1.2 As estratégias metacognitivas na aprendizagem de LI.....	5
1.3 As práticas pedagógicas no ensino de LI.....	7
2 A motivação e a aprendizagem de Língua Inglesa	9
3 Teoria da enunciação e o desenvolvimento da autonomia	11
4 Procedimentos Metodológicos	13
5 Análise de dados e resultados	16
5.1 Relação autonomia – motivação na aprendizagem de LI.....	16
5.2 As práticas pedagógicas e o desenvolvimento da autonomia.....	20
Considerações finais	23
Referências	25
Apêndices	27

Introdução

Atualmente, ainda observamos no contexto de aprendizagem de Língua Inglesa, doravante (LI) um certo descaso dos educadores em relação ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. O desenvolvimento da autonomia pode ser encarado como um elemento motivador para minorar os problemas observados ao longo do processo de aprender uma língua-alvo, haja vista que um indivíduo autônomo toma consciência do processo em que se encontra, aceita os desafios e dificuldades além de criar estratégias para atingir seus objetivos.

No contexto de aprendizagem de LI, a importância da autonomia se explica pelo fato de que o contato com a língua alvo ocorre especificamente na sala de aula, em um curso com uma carga horária bastante reduzida. Deste modo somente o aluno autônomo, responsável pela própria aprendizagem, buscará novos recursos para atingir uma melhor competência nessa língua.

Então, o questionamento pertinente a situação exposta acima é se a autonomia se relaciona com a motivação e as práticas pedagógicas no processo de aprendizagem de LI tornando-o um processo mais significativo, já que, Nicolaides (2003, p. 91) define que o aprendiz autônomo:

1. Sabe definir suas metas;
2. Entende seu papel de aprendiz como responsável pelo processo de busca e aquisição do conhecimento;
3. Estar apto a definir as formas de buscar seu conhecimento desenvolvendo habilidades e técnicas para trabalhar de forma independente e em outros contextos diferentes do acadêmico.
4. É capaz de detectar suas dificuldades e procura soluções para serem implementadas tendo maior controle sobre sua aprendizagem;
5. Consegui avaliar-se não só ao final, mas durante o processo de aprendizagem;
6. Desenvolve a capacidade de exercer autonomia como aprendiz nas oportunidades oferecidas pelo contexto de forma responsável e assim toma consciência de seu papel de modificador do meio social no qual está inserido.

Ensinar e aprender representa um processo em que as relações humanas são expressivas porque compreendem os elementos emocionais, sociais, culturais e de conhecimentos prévios. Na sala de aula a interação entre os discentes representa mundos sociais e culturais diferentes, cujos conhecimentos prévios são diversos por representarem a realidade na qual o sujeito está inserido. Então, para que haja um maior envolvimento do aprendiz com seu processo de aprendizagem é necessário que o mesmo sinta-se motivado,

pois é através da motivação que o aluno sente necessidade de procurar formas variadas de busca por conhecimento.

Desse modo este trabalho tem como objetivo geral: Discutir como o desenvolvimento da autonomia do aprendiz pode possibilitar um processo de aprendizagem de LI mais motivador e eficaz. Por sua vez os objetivos específicos caracterizam a trajetória pela qual esta monografia irá seguir, eles objetivam responder a proposta apresentada pelo objetivo geral deste trabalho, apresentado acima, sendo eles:

1. Discutir a autonomia na sala de aula de língua estrangeira.
2. Relacionar os procedimentos didáticos que desencadeiam uma aprendizagem autônoma.

Nesse sentido, torna-se fundamental o estudo e reflexão acerca deste tema, já que a prática pedagógica encontrada em muitas escolas públicas voltam-se apenas para o aspecto cognitivo, desprezando a dimensão afetiva como foi verificado durante as atividades de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, realizado nas escolas públicas da cidade de Conceição do Coité. Como professores e futuros profissionais de LI, nos interessa conhecer o contexto e a práxis nos quais este tema se insere indicando quais atitudes podem favorecer para a instituição de um aprendizado autônomo entre os aprendizes de LI.

Esse projeto foi dividido em seis capítulos para dar mais clareza ao trabalho. Nos dois primeiros utilizei teóricos para dar embasamento ao texto que trata da importância da autonomia na aprendizagem de LI contribuindo para o desenvolvimento da motivação, para referendar, utilizei teóricos como: Dickinson, Freire, Holec, Krashen, Leffa, Oxford, Paiva, Vygotski, dentre outros.

No terceiro capítulo discorro sobre a importância da Teoria da Enunciação de Benveniste para um aprendizado que se quer autônomo, pois, muitos alunos não toleram ambiguidades e acabam preferindo a “certeza” da gramática em vez da “incerteza” do diálogo justamente por não entender seu papel no discurso.

O quarto capítulo apresenta a pesquisa desenvolvida nesse projeto que se classifica como uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, pois investiga o problema sem estabelecer interferências, objetivando uma apresentação dos dados sem no, entanto, quantifica-los. Essa pesquisa foi realizada no Colégio Professora Olgarina Pitangueira Pinheiro em Conceição do Coité, com os alunos que cursavam o segundo ano do Ensino Médio, em 2012.

O quinto capítulo expõe os resultados obtidos nesta pesquisa e tentará responder como a autonomia está relacionada com a motivação dos aprendizes durante o processo de

aprendizagem de LI e o sexto e ultimo capítulo apresenta a avaliação dos capítulos anteriores e os resultados finais deste trabalho.

1 A autonomia na sala de aula de Língua Inglesa

Atualmente, o ser humano necessita desenvolver certas habilidades para lidar com as cobranças do mundo globalizado que se transforma significativamente a cada instante. Com o mercado de trabalho bastante competitivo e excludente, cresceram as demandas por qualificação, por trabalhadores inteligentes, capazes de tomarem decisões acertadas, de se comunicarem internacionalmente, e especialmente, de direcionar e monitorar o seu próprio crescimento. Portanto, não há dúvidas de que o desenvolvimento da autonomia no ensino-aprendizagem de LI é de fundamental importância. Diante do exposto, pode-se afirmar:

Definir autonomia não é uma tarefa fácil, principalmente, porque há poucos contextos onde os aprendizes podem, realmente, ser autônomos. Os alunos, raramente, estão totalmente livres de interferência de fatores externos que funcionam como obstáculos para a desejada autonomia. Estudar sozinho, por exemplo, não é necessariamente sinônimo de autonomia. (PAIVA, 2006, p. 5)

Inicialmente, o conceito de autonomia pode causar compreensões equivocadas sobre sua verdadeira definição em um processo de aprendizagem de língua inglesa. O indivíduo autônomo não é, fundamentalmente, um aprendiz individualista, que não participa das aulas e que não se relaciona com o professor ou com outros aprendizes. Acredita-se, assim que o desenvolvimento da autonomia é algo que pode ser adquirido por qualquer aprendiz, desde que o mesmo gerencie seu processo de aprendizagem.

1.1 Atitudes autônomas diante do aprendizado de LI

O aprendiz autônomo é aquele que pensa de forma crítica o próprio procedimento de aprendizagem e que planeja seus objetivos de acordo com suas necessidades. Para tanto, esse aprendiz participa responsabilmente no processo de aprendizagem e na escolha dos seus objetivos, estabelecendo suas dificuldades e descobrindo recursos para satisfazer as suas necessidades. Dickinson (1994, p.4) define que a “autonomia na aprendizagem é essencialmente uma questão de atitude para a aprendizagem” [tradução nossa].¹ Dentro dessa visão, percebe-se que a interação entre o professor e o aluno na construção do conhecimento é fundamental no processo educativo, pois a aprendizagem deixa de ser simplesmente a reprodução de uma informação já existente para tornar-se um processo de desenvolvimento cognitivo.

¹ Autonomy in learning is essentially a matter of attitude to learning.

Como explana Taillefer (2000, p. 22), “entendemos por autonomia de aprendizagem a situação do aprendiz quando se sente seguro para decidir o que aprender, como aprender, quando aprender”.

A autonomia deve ser percebida como uma condição do indivíduo referente ao meio em que se encontra e com o qual se sinta capaz de interagir. Assim, a maturidade intelectual e emocional é uma característica própria daqueles que se inquietam com as arbitrariedades. Para agir dessa forma, a conscientização da liberdade é fundamental para levar o indivíduo a tomar iniciativas, pois “Não existe a autonomia pura, como se fosse uma capacidade absoluta de um sujeito isolado. Por isso, só é possível realizá-la como processo coletivo e que implica relações de poder não autoritárias”. (PCN, 1998, p.35)

De acordo com Freire (1996, p.68), na sala de aula, o estudante deve descobrir meios que propiciem a sua autonomia para que ele se torne também um colaborador dos projetos elaborados para a aula. A tendência, então, do educador-educando (FREIRE, 2004, p. 72) como dos educados-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Ou seja, a aprendizagem ocorre em um processo interacional em que alunos e professor trabalham juntos na construção de um novo conhecimento.

Nesse sentido, o importante é fazer dessa condição autônoma um instrumento para favorecer novas propostas e entendimentos no desenrolar do processo em sala de aula e não fazer da “autonomia uma licença para que o estudante se comporte sem qualquer limitação” Dickinson (1994). Dito de outro modo é importante mostrar ao aluno que sua autonomia é essencial em seu papel de aprendiz responsável pelo processo de busca e aquisição de conhecimento na aprendizagem da LI.

Campbell (1994, p.6) afirma que, “para que os alunos se tornem autônomos, é necessário que eles tenham a oportunidade de se expor, de arriscar [...] e com isso, descobrir novos meios de se tornarem autônomos”, pois o aprendiz autônomo sabe quais são as suas prioridades, sua competência, e tem consciência de seus limites. Para Dickinson (1995), alunos autônomos se tornam mais motivados, e com isso, a autonomia contribui para um trabalho mais eficiente.

1.2 As estratégias metacognitivas na aprendizagem de LI

Ao discutir o desenvolvimento da autonomia na educação, Leffa (2002, p.34) afirma que “é possível ensinar alguém a ser autônomo criando oportunidades em sala de aula”. Os educadores devem se engajar no processo de ensino-aprendizagem de LI no sentido de dar

ferramentas que ajudem os alunos a desenvolver suas estratégias de aprendizagem e sua autoconfiança para que possam se tornar autônomos, ou seja, é fundamental que o professor promova meios facilitadores de aprendizagem.

Desta forma pode-se acreditar que o uso de estratégias de aprendizagem provém de uma aprendizagem autônoma. Tais estratégias são aqui entendidas como “procedimentos utilizados pelos aprendizes para melhorar sua aprendizagem” assim como “ferramentas para uma implicação ativa e autônoma” (O“MALLEY; CHAMOT, 1990, p.42).

Para Little (1991 apud PAIVA, 2006, p.82) autonomia é a “capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem, e, necessariamente, abrange tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem.” A partir desse conceito pode-se pensar que:

autonomia na aprendizagem não deve se limitar a habilidades referentes ao conteúdo, ou melhor, ao domínio de uma tarefa específica, mas deve também considerar aspectos metacognitivos que dizem respeito ao processo de aprendizagem, ou seja, o entendimento das estratégias que envolvem esse processo.

De acordo com essa perspectiva, o desenvolvimento da autonomia deve ser incentivado, pois é através da participação ativa, autônoma e consciente que podemos levar nossos alunos a uma aprendizagem sustentável e eficaz. Assim, entendemos que os processos metacognitivos na aprendizagem de LI, muito mais do que estimular a autonomia dos aprendizes possibilita uma maior interlocução entre os saberes e os aprendizes uma vez que os processos relacionados ao metacognitismo “permitem que os aprendizes controlem sua própria cognição, ou seja, que eles coordenem o processo de aprendizagem por meio do uso de funções, tais como: concentrar, organizar, planejar e avaliar [tal processo]” (OXFORD, 1990, p. 136).

Segundo Jones (1988, p. 33) “a metacognição pode ainda exercer influência sobre a motivação”, pois o fato dos “alunos poderem controlar e gerir os próprios processos cognitivos lhes dá a noção da responsabilidade pelo seu desempenho escolar e gera confiança nas suas próprias capacidades”. (MORAIS, VALENTE, p. 37, 1991).

Percebe-se então, que o desenvolvimento da metacognição leva a um avanço das atividades cognitivas e motivacionais, promovendo deste modo, um processo de aprendizagem mais significativo.

O entendimento do aluno de que ele é monitor de seu processo de aprendizagem, parece ser fundamental, pois tal conhecimento “auxilia o sujeito a decidir quando e que estratégias utilizar e, por outro, ou conseqüentemente, para a melhoria do desempenho escolar.” (RIBEIRO, 2003, p. 110).

1.3 As práticas pedagógicas no ensino de LI

O ambiente da sala de aula é um espaço rico de experiências. Ensinar e aprender representa um processo no qual as relações humanas incluem os elementos emocionais, sociais e culturais. Como esse contexto é um lugar onde a interatividade é marcante e existem diferentes realidades no mesmo local, o professor tem nas mãos a oportunidade de ser um mediador.

Sendo assim os professores devem escolher atividades que contemplem o nível de conhecimento dos estudantes e que também estimulem os mesmos a ir além, pois segundo Krashen (1981) as informações recebidas em sala de aula devem estar num nível compreensível para os alunos, pois isso faz com que os alunos se sintam motivados a aprender a língua. Segundo Vygotski (2004, p. 73), “cabe ao professor o papel de promover saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno, tanto individual quanto coletivamente, de forma direta e intencional.”

O aspecto fundamental no processo de aprender LI em que pese o desenvolvimento da autonomia reside na oportunidade concedida ao aluno de participar responsavelmente no respectivo método de aprendizagem e na escolha dos seus objetivos, formulando os seus problemas de aprendizagem e descobrindo os recursos de que necessita para satisfazer as suas necessidades.

Segundo Holec (1979, p. 12) no contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, deve acontecer “a implementação de um sistema de aprendizagem autogerido, no qual o aprendiz planeia o seu programa de ação com o apoio do docente, o agente facilitador da aprendizagem”. Assim, entendemos que o desenvolvimento dessa aprendizagem, a partir do foco na autonomia do aprendiz de LI, dependerá exclusivamente do trabalho docente no que concerne à aplicação de uma prática que viabilize o empoderamento do aprendiz no que diz respeito à gestão da própria aprendizagem.

Paiva (1998, p. 81) afirma que o professor pode colaborar para formar aprendizes mais satisfeitos e autônomos, incentivando-os "a se responsabilizarem por sua aprendizagem e conscientizando-os sobre os processos cognitivos." Pode-se pressupor, então, que o desenvolvimento da autonomia de um aprendiz pode estar inteiramente relacionado ao comportamento que o professor apresenta em sala de aula e que, um professor motivador, torna o aprendiz motivado por sua própria aprendizagem.

É importante também não esquecer, que para o aprendiz assumir a responsabilidade por seu processo de aprendizagem é necessário que ele se sinta motivado, para ir em busca do

seu próprio conhecimento. Por isso, o educador tem a função de agente motivador nesse processo, é importante que ele ofereça ambientes de aprendizagem propícios à autonomia, usando estratégias de aprendizagens, métodos e técnicas que possam influenciar a autonomia do aprendiz.

2 A motivação e a aprendizagem de Língua Inglesa

Acredita-se que a motivação do aluno seja um fator determinante para o sucesso na aprendizagem da língua estrangeira (LE), pois, para que a aprendizagem se estabeleça, é necessário que haja, em meio a esse processo, o envolvimento do aluno. Segundo Crookes e Schmidt (1991, p. 480) a motivação se torna importante "na medida em que controla o engajamento e a persistência nas tarefas de aprendizagem".

A motivação pode se originar de fatores internos, ou seja, dos desejos do indivíduo de satisfazer suas necessidades ou até mesmo aumentar sua autoestima. Montana & Charnov (2003, p. 13), afirmam que “motivação é o processo de estimular um indivíduo para empreender ação que conduza a satisfação de uma necessidade ou a realização de uma meta desejada”.

A motivação pode ainda surgir por meio de necessidades externas, ou seja, do incentivo que é despertado no sujeito através de sua necessidade de conseguir sucesso na vida social. Dörnyei (2003, p. 75) certifica que “motivação é uma construção multifacetada, cuja natureza exata dos elementos que a compõem, ativados numa situação específica, depende grandemente do contexto em que o indivíduo está inserido”.

A motivação no ensino-aprendizagem de LI configura-se como uma importante área de estudo e descobertas quanto ao sucesso ou fracasso de métodos, materiais didáticos, técnicas de ensino, abordagens, e de investimentos sobre as vidas do estudante e do professor de LI. Afinal, não se pode ensinar quando não há disposição para aprender. Nesse sentido, é preciso fazer com que a motivação para a aprendizagem de LI, deixe de ser vista como algo ocasional, como um instrumento esporádico no intuito de ensinar uma lição, e passe a ser entendida como elemento constitutivo do ensino e de uma aprendizagem que se quer autônoma.

Na aprendizagem de LE ocorre um fenômeno significativo quanto ao estímulo e ao desejo do estudante de aprender uma língua alvo (LA). Trata-se da curiosidade inicial, que gera uma tensão nervosa, denominada por Frans Passel como uma “tensão intelectual, a qual gera um campo de atração muito forte entre o estudante e a língua alvo” (FRANS PASSEL, 1975, p. 129). A partir desse viés faz-se necessário um trabalho que contemple aquilo que Piaget denomina de “desequilíbrio”, elemento que garante a problematização constante para o desenvolvimento do interesse do aprendiz, o qual verá na aprendizagem de LI a chance de mover-se em busca da novidade.

Essa tensão, se bem aproveitada pelo professor, pode proporcionar um envolvimento do estudante com a proposta do curso e, conseqüentemente, com seus desafios. Um ambiente

onde não há medos nem ameaças torna-se fundamental para que o estudante desenvolva a sua autoconfiança, autoestima e autonomia. Logo, pode-se entender a motivação integrando visões comportamentais, considerando a interação do indivíduo no meio em que vive.

Componentes motivacionais específicos do professor referem-se aos procedimentos e à sua personalidade refletidos no seu estilo de ensino, à socialização direta da motivação do aluno através da apresentação da tarefa e do 'feedback' dado aos estudantes. Três características básicas do professor que favorecem a aprendizagem são apontadas por (DÔRNYEI, 1994, p.73): empatia, congruência e aceitação. A empatia se refere à habilidade de colocar-se no lugar do aluno e, assim, tornar-se sensível a suas necessidades, sentimentos e perspectivas; a congruência implica ser coerente e autêntico; a aceitação diz respeito à habilidade no trato das diversidades e diferenças próprias do ser humano.

Percebe-se, portanto, que a motivação trata-se de uma inclusão do indivíduo com suas ações e desejos pessoais, buscando alcançar seus objetivos.

Finalmente a atividade motivada é instigada e sustentada. Iniciar a busca de um objetivo é importante e frequentemente difícil porque envolve estabelecer um compromisso e dar o primeiro passo. Mas os processos motivacionais são excessivamente importantes para sustentar a ação.² [Tradução nossa] (SHUNK, 2002, p.5)

² Finally, motivated activity is instigated and sustained. Starting toward a goal is important and often difficult because it involves making a commitment and taking the first step. But motivational processes are critically important to sustain action.

3 Teoria da enunciação e o desenvolvimento da autonomia

Pensando-se na aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia, pode-se refletir a proposta dos PCNs que, “para as práticas de ensino, tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem.” Isso porque o domínio da linguagem é uma das condições para a possibilidade de participação social e, dessa forma, “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (PCN, 1998, p. 23), que segundo Andersen :

esse item focaliza o sujeito enunciador, o interlocutor, a finalidade da interação e o lugar e momento de produção, [...] privilegiando alguns aspectos lingüísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito no processo de aprendizagem. (ANDERSEN, 2006, p. 8)

Como os PCNs contemplam a linguagem em uso, pode-se pensar a construção da autonomia do aprendiz em uma perspectiva enunciativa.

Sabendo, que o falante/ouvinte é um componente constitutivo da interação e que os alunos precisam conhecer e compreender a presença dele no discurso para poderem analisar o funcionamento da linguagem, pode-se acreditar que um estudo aprofundado de como essa figura participa no discurso colaborará para o trabalho dos docentes envolvidos com o desenvolvimento da autonomia do aprendiz na sala de aula de LI.

Na seara do discurso, e em sua realização, é possível também encontrar a manifestação da autonomia do aprendiz. Em sua teoria da enunciação Benveniste (1989) parte do princípio de que a aprendizagem de línguas materializa-se pelo e no discurso, e é assim, no contexto de interação comunicativa, que o sujeito vai dando-lhe significado. O sujeito constitui a si mesmo como “eu” – “o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala” (BENVENISTE, 1989, p.84), constitui também um “tu” – elemento sem o qual não há linguagem, pois a subjetividade só pode ser alcançada por contraste, pela intersubjetividade (é apenas em relação a um outro que o homem consegue se estabelecer como sujeito). Ou seja, o sujeito estabelece a si mesmo e à sua realidade a cada enunciação, como explica Benveniste:

A linguagem reproduz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e, através desse discurso, o acontecimento reproduzido. [...] A linguagem reproduz o mundo, mas submetendo-o à sua própria organização (BENVENISTE, 1995, p.26).

Para Benveniste (1958, p. 285) “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem”. Assim, pensando a aprendizagem de LI sob um aspecto enunciativo assim como o de Benveniste não se pode imaginar o homem separado do mundo, da fala e da sua cultura, já que, “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta a realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 1958, p. 286). A idéia de sujeito, por sua vez, leva à noção de subjetividade, ou seja, a “capacidade do locutor para se propor como “sujeito” (BENVENISTE, 1958, p. 286).

Benveniste afirma que a linguagem está organizada de maneira que permite a cada locutor apropriar-se de toda língua, designando-se como “Eu”. O locutor “se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos e de procedimentos acessórios” (BENVENISTE, 1970, p.84). O autor ainda considera que, enquanto realização individual, “a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação (...) e supõe a conversão da língua em discurso”. (BENVENISTE, 1970, p. 83)

Um eu, porém, não é empregado pelo discurso do sujeito a não ser que esteja se dirigindo a alguém, que será, na alocução, um tu. Benveniste (1970) considera que, no instante em que se declara eu, o locutor assume a língua e estabelece o outro diante de si. Desse modo, toda enunciação é, direta ou indiretamente, uma alocução e solicita um alocutário (TU).

A apropriação da língua é para o locutor, “a necessidade de referir pelo discurso e, para o outro, a possibilidade de co-referir” (BENVENISTE, 1970, p. 84), e nessa estrutura de diálogo, encontramos um locutor, que diz eu para um tu, e que, assim se enuncia, instaurando-se no uso da língua.

Assim a partir do momento em que o aprendiz se empodera do “Eu”, a medida que esse sujeito-aprendiz se compreende como peça-chave da interação discursiva, ele diminuirá a dependência em relação a outrem, porque será ,autonomamente, uma das vozes do discurso e da própria aprendizagem. Nesse sentido, acontecerá a “construção do sujeito aprendente e não uma doação ou transferência de conhecimento do professor ao educando” (FREIRE, 2004). Aprender, nesse caso, dependerá de buscar e relacionar conhecimentos, de agir em busca do aprendizado. Para que isso ocorra, é preciso que o aluno assuma a responsabilidade pela própria aprendizagem/construção, por si só uma evidência de autonomia, na visão de Dickinson (1994).

4 Procedimentos metodológicos

Neste trabalho utilizamos a base teórica da pesquisa etnográfica em sala de aula, a qual, segundo Moita Lopes (1996, p.88) é “uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais, (...) na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas”, pois busca percepções e entendimento sobre a natureza de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

A investigação desenvolvida teve como objeto de estudo o desenvolvimento da autonomia do aprendiz com a finalidade de instaurar um processo em que a aprendizagem de LI se torne mais motivador e eficaz. A pesquisa teve como público alvo os alunos do segundo ano do ensino médio, do Colégio Estadual Olgarina Pitangueira Pinheiro localizado na cidade de Conceição do Coité. Ao longo da pesquisa foram observadas aulas de dois professores de Língua Inglesa da referida instituição de ensino, pois se sabe que,

para que haja autonomia, tem que haver também empenho do professor e, pelo que se vê na literatura sobre autonomia, esse empenho não está de maneira nenhuma garantido. Há uma estrutura de poder bem definida na sala de aula tradicional onde o controle normalmente é exercido pelo professor. É o professor que estabelece os objetivos a serem atingidos, que escolhe as atividades a serem desenvolvidas, que decide quem vai ser promovido ou não no fim do ano. (LEFFA, 2003, p.9)

Foi notada também nessa pesquisa, uma disposição etnográfica que objetiva a descoberta de novas relações e de novas formas de entendimento da realidade, razão pela qual busca a formulação de hipóteses, opiniões, explicações, nesse caso, procura divulgar os conhecimentos da vida cotidiana nos espaços escolares através de documentos e observações, para posteriormente chegar aos resultados, ou seja, abordar tanto questões práticas quanto teóricas, pela sua proposta sistemática e detalhada dos processos interacionais da sala de aula (MOITA LOPES, 1996). Assim, investigamos a prática escolar de aprendizes de LI numa visão etnográfica buscando as “compreensões e a opinião dos atores escolares” (ANDRÉ, 2008, p. 22) tomando-as como elementos fundamentais na investigação.

Como se tratou de uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, definimos as particularidades de uma pesquisa qualitativa-descritiva, pois a “pesquisa descritiva preocupa-se em observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los, e o pesquisador não interfere neles.” (ANDRADE, 2002, p. 34)

Os dados foram obtidos através de observação indireta e aplicação de questionários. Segundo Parasuraman (1991, p. 09), “um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto.” Ainda sobre os questionários, Lopes (2006, p.241) salienta que “são elaborados e utilizados em

pesquisa [...], para dar apoio ao pesquisador em sua coleta de dados. [O mesmo] deve ser claro e de fácil interpretação tanto para o entrevistado como para o entrevistador”.

Partindo do princípio, que o questionário é um importante elemento no processo de pesquisa, o instrumento utilizado para a coleta de dados foram questionários de autorrelato em que os indivíduos pesquisados especificaram seu nível de concordância com uma afirmação.

Um dos questionários teve o objetivo de investigar como a autonomia dos alunos do segundo ano do ensino médio pode ser um fator determinante no aprendizado de LI, e de que forma se relaciona com a motivação dos estudantes. Os questionários se basearam em questionamentos já aplicados pelos pesquisadores Noels e colaboradores (1999) que investigaram a relevância da autonomia e da motivação intrínseca e extrínseca para a aprendizagem de línguas, sendo que as perguntas foram adaptadas a fim de se adequarem a realidade da instituição de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida. As questões foram de 1 a 5 pontos, em que 1 significou que o aluno discordou totalmente da afirmativa e 5 representou concordância total.

Em sala de aula, o professor pode escolher por dirigir as atividades de formas distintas, que revelam sua compreensão ou atitude de lidar com a autoridade. “Se o professor é promotor de autonomia, em vez de controlador, depende de ele dar opções aos estudantes, oferecendo escolhas.” (RYAN; DECI, 2000, p. 18). Para tanto um segundo questionário foi elaborado no intuito de averiguar e relacionar os procedimentos didáticos utilizados pelos professores durante as aulas, buscando investigar se esses procedimentos desencadeiam a autonomia dos alunos. As questões para análise tiveram uma escala temporal em que 1 significou nunca e 5 sempre.

A primeira etapa desenvolvida nessa pesquisa foi o diagnóstico do problema a partir das observações realizadas ao longo do curso através dos componentes curriculares Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI) e Estágio Supervisionado I, nas quais pude perceber que existe uma falta de interesse no estudo da língua estrangeira, pois aprender a língua inglesa não é fácil e requer muito mais esforço e persistência do que os discentes estão dispostos a dar. Por outro lado, pude constatar que muitos professores não abrem mão do controle da sala de aula e os mesmos instituem os objetivos que pretendem alcançar com determinadas atividades. O segundo momento percorrido foi o levantamento bibliográfico sobre a importância da autonomia na sala de aula de LI e de que forma possibilita ao estudante desenvolver a sua motivação no processo de aprendizagem, salientando como as estratégias metacognitivas e a Teoria da Enunciação de Benveniste também podem contribuir para um processo de aprendizagem que se quer autônomo.

O terceiro estágio dessa pesquisa foi a ida a campo, o levantamento dos dados e por fim a análise dos mesmos. Para tal, assisti aulas de Inglês nas diversas turmas de segundo ano Ensino Médio da instituição onde a pesquisa foi desenvolvida e elaborei questionários, para descobrir o contexto e os procedimentos didáticos em que os alunos aprendem a LI.

A partir da exposição dos dados e do contexto apresentado, os dados obtidos por esta pesquisa serão esclarecidos no capítulo seguinte do presente trabalho.

5 Análise de dados e resultados

Neste capítulo apresentaremos a análise e as interpretações dos resultados desta pesquisa, que foi realizada no Colégio Estadual Olgarina Pitangueira Pinheiro, mais precisamente com os 30 alunos do segundo ano A e 25 alunos do segundo ano B no turno vespertino. A cada um desses estudantes foi dado um questionário dividido em duas partes com escalas diferentes. Dos 55 questionários distribuídos apenas trinta foram respondidos.

É importante salientar que cada turma tem duas aulas de Inglês por semana e que a grande maioria dos alunos mora na zona rural de Conceição do Coité e apresentam idades variando entre 15 e 20 anos. Outro ponto importante é o fato de que boa parte desses alunos estudam no ensino público desde quando começaram suas vidas estudantis, o que pressupõe que a exposição à língua inglesa aconteceu de forma defasada.

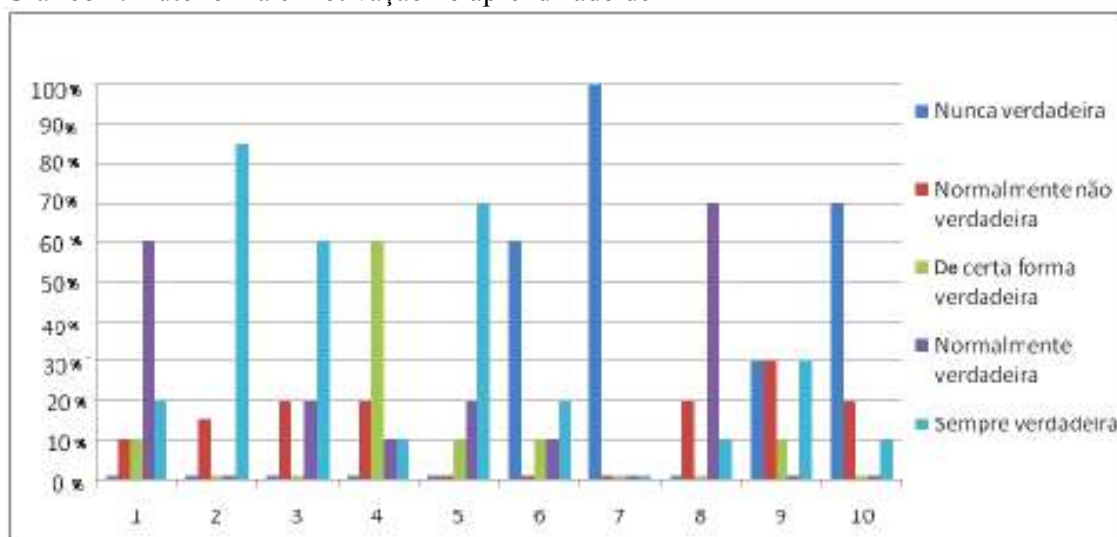
Feito este breve resumo do contexto da pesquisa e de seus participantes, a análise dos dados será dividida em duas partes. A primeira parte analisará como a autonomia se relaciona com a motivação tornando-se determinante para o aprendizado de LI enquanto que a segunda parte abordará os procedimentos didáticos utilizados pelos professores durante as aulas, buscando investigar se esses procedimentos desencadeiam a autonomia dos alunos.

5.1 Relação autonomia – motivação na aprendizagem de LI

Nessa parte do trabalho já sabemos o quanto a motivação pode ser um fator importante para o aprendizado de uma língua alvo, e sabemos também que a autonomia pode ser decisiva na quantidade de tempo que os alunos gastam estudando, nos resultados escolares e nas realizações acadêmicas.

Nos questionários distribuídos para os alunos foram feitas vinte e oito afirmações sobre o modo como a língua inglesa é estudada, no qual eles deveriam concordar ou discordar de cada afirmação. Dessas vinte e oito afirmações apenas dez serão analisadas. Os dados colhidos estão representados pelo gráfico abaixo:

Gráfico 1: Autonomia e motivação no aprendizado de LI



A primeira afirmação procura conhecer a importância da Língua Inglesa para os alunos, haja vista a visível influência que esta língua tem exercido em nossa contemporaneidade. Segundo Rocha (2009, p. 3) “aprender um idioma se tornou uma necessidade básica para profissionais de diversas áreas e para aqueles que se preparam para ingressar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo”.

O domínio da língua inglesa expressa desenvolvimento profissional e 20% responderam que aprender Inglês é sempre importante para desenvolver várias profissões enquanto que 60% dizem que algumas vezes aprender a língua não é importante. Outros 10% registraram que aprender a língua nem sempre é fundamental para seu desenvolvimento profissional e mais 10% afirmaram que a LI não é essencial em todas as ocasiões. A partir desses dados é possível observar que mesmo se tornando fundamental no mundo em que estamos inseridos o Inglês ainda é deixado de lado por grande parte dos alunos.

Outro ponto questionado aos participantes foi quanto ao uso de exercícios escritos utilizados pelos professores de Inglês e se isso faz com que eles deixem de gostar das aulas. Para essa situação 15% dos alunos responderam que em poucas ocasiões as atividades escritas não fazem com que eles deixem de gostar das aulas de LI, mas 85% disseram que não gostam das aulas de Inglês justamente porque a professora só utiliza exercícios escritos, deste modo percebe-se “que a falta de planejamento e a maneira com que o professor desenvolve a aula também são fatores determinantes para a diminuição do interesse e motivação dos estudantes” (MORAES; VARELA, 2007, p. 13).

O input compreensível por si não faz com que a aprendizagem ocorra, é preciso que os aprendizes estejam engajados, motivados e autoconfiantes nesse processo, pois tais fatores assumem um papel facilitador na aprendizagem de LI. Ao questionar aos alunos quanto ao seu esforço para fazer os exercícios de Inglês 20% responderam que em alguns momentos se esforçam outros 20% afirmaram que na maioria das situações tentam resolver os exercícios mesmo cometendo erros e 60% disseram que em todas as ocasiões se aplicam em fazer os exercícios mesmo errando. Ao observar esses dados podemos constatar que mesmo encontrando dificuldade no aprendizado da língua, grande parte dos alunos persiste e sente-se motivado na resolução de atividades propostas pelo professor. Por outro lado esse fato não significa que esses estudantes foram autônomos, pois eles não foram além do que lhes foi exigido na sala de aula.

A contextualização é muito importante e permite que o estudante veja qual é o sentido na realização de determinada atividade e/ou aprendizado de determinado conteúdo (MORAES; VARELA, 2007). Ao questionar aos alunos se não entendem o motivo de está estudando Inglês 20% responderam que algumas vezes não entendem o motivo de está estudando Inglês se não pensa em viajar para nenhum país que fale essa língua, outros 10% afirmaram que na maioria das vezes não entende o motivo de estudar a LI, mais 10% dizem que em nenhuma situação entendem o motivo de estudar a LI e mais 60% dos alunos pesquisados responderam que em metade das situações não percebem a importância da LI. A análise desses dados nos revela que a maioria dos estudantes do ensino médio de nossa pesquisa parece não ter consciência do processo de aprendizagem de LI.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apontam que a Língua Estrangeira (inglês) tem enfrentado sérios problemas no ensino regular da escola pública devido às condições da sala de aula. Essas condições englobam a carga horária reduzida da disciplina, classes superlotadas, material didático reduzido a giz e livro didático. Tais problemas são refletidos na motivação dos alunos no aprendizado da LI, pois ao questionar aos alunos sobre a importância da língua inglesa em relação as outras disciplinas 70% responderam que a disciplina não tem a mesma importância que as outras matérias estudadas, 10% responderam que essa situação não é totalmente verdadeira e mais 20% apontaram que na maior parte das situações esse fato é verídico. Tais resultados demonstraram que o contexto de aprendizagem de inglês influencia diretamente na motivação dos alunos para o aprendizado da língua, pois se o aluno não se sente motivado não buscará outros meios para aprender a língua “fora” da sala de aula. Todas essas restrições por parte do aluno, que já são

prejudiciais para o ensino da língua inglesa, de modo geral, são graves quando se referem ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

De acordo com Bini e Pabis (2008) quando o aluno não encontra significado no trabalho que tem a realizar, não tem interesse em aprender, assim perguntamos aos discentes se deixam sem responder as tarefas de Inglês que levam para casa e 60% afirmaram que nunca deixam sem fazer, 10% responderam que apenas na metade das vezes não respondem as atividades, 10% afirmaram que na maior parte das situações essa afirmação é verdadeira e mais 20% responderam que em todas as ocasiões não respondem as atividades que levam para casa.

Ao serem questionados se fazem os trabalhos de Inglês para poder aprender mais a língua 100% dos alunos afirmaram que nunca fazem tais trabalhos. Deste modo podemos constatar que uma condição inicial para o educando aceitar um exercício de aprendizagem é que ele valorize a atividade em prol do seu aprendizado, ou seja, que veja importância na sua execução, pois uma tarefa vista como irrelevante não desperta motivação e pode causar tédio ou indiferença. Por essa razão, quando se pensa em desenvolver a autonomia dos aprendizes é preciso entender que “os alunos devem considerar as atividades escolares significativas e merecedoras de envolvimento para se obter os benefícios da aprendizagem, mesmo que não considerem tais atividades interessantes ou prazerosas” (AMES, 1992, p. 43).

O interesse nas atividades de aprendizagem pode ser considerado um elemento fundamental para motivação e um caminho para desenvolver a autonomia dos aprendizes e 70% dos alunos responderam que na maior parte das ocasiões praticam a língua, 20% afirmaram que só praticam em algumas situações e 10% garantem que sempre praticam a LI.

Alguns alunos buscam ir além do que lhes é proposto na sala de aula. São alunos que por conta própria vão muito além do que é exigido e apenas 30% dos estudantes pesquisados afirmam que sempre buscam outros meios para aprender, 30% responderam que em raras situações vão além do estabelecido, 30% nunca se esforçam e mais 10% só se dedicam em alguns momentos.

Nos dados levantados, 70% dos discentes afirmam que estudar Inglês na escola faz sentido pra eles, 20% responderam que em poucos casos estudar a LI perde o sentido e 10% alegam que estudar a língua não tem nenhum sentido para eles.

Nessa primeira parte da análise dos dados podemos perceber a motivação e o desenvolvimento da autonomia dos alunos do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Professora Olgarina Pitangueira Pinheiro de Conceição do Coité. E podemos também nitidamente perceber, em nossos dados, que nossos informantes apresentam falta de

motivação e crenças negativas sobre o aprendizado da língua inglesa. Apresentam também, algumas limitações externas como, as determinações do sistema educacional e muitas vezes uma abordagem de ensino utilizada pelos professores que não os incentiva a ter atitudes mais autônomas em relação a aprendizagem de Inglês.

Em virtude disso percebo que desenvolver a autonomia de aprendizes de língua inglesa não pode se limitar apenas em ampliar o controle da própria aprendizagem, mas deve também propiciar o acesso a diversidade de materiais divulgadores da língua inglesa para que os aprendizes sintam-se motivados e encontrem um significado em seu processo de estudo da língua.

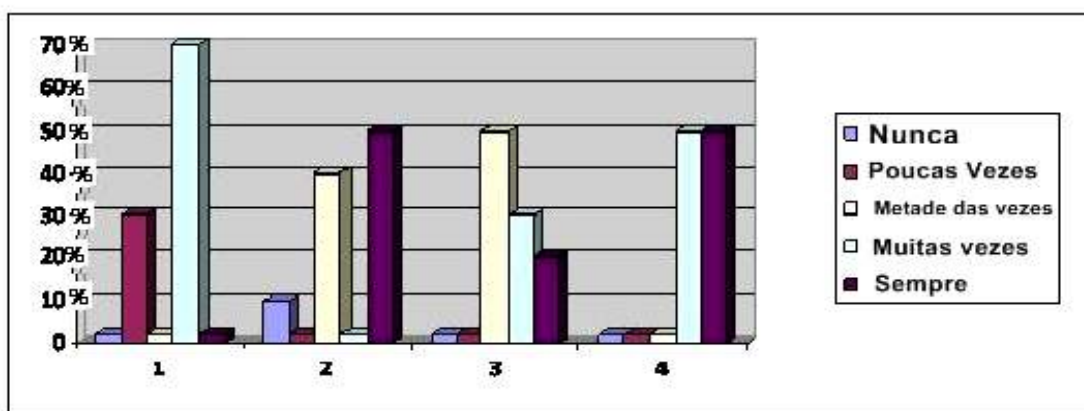
5.2 As práticas pedagógicas e o desenvolvimento da autonomia

Após a análise da motivação e do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, analisaremos agora como as práticas pedagógicas influenciam no processo de aprendizagem de língua inglesa.

Antes de começarmos é importante ressaltar alguns pontos. O colégio onde a pesquisa foi realizada conta com três professores de Inglês, sendo que dois possuem formação na área e um é graduando de língua inglesa.

Nos questionários distribuídos para os alunos foram feitas 7 afirmações sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores durante as aulas de Inglês, no qual eles deveriam responder com que frequência cada atividade era desenvolvida: nunca, poucas vezes, metade das vezes, muitas vezes e sempre. Das sete afirmações apenas quatro serão analisadas. Os dados encontrados estão representados pelo gráfico abaixo:

Gráfico 2: Práticas pedagógicas nas aulas de LI



Para que aconteça o desenvolvimento da autonomia, é preciso que haja também o empenho do professor. Podemos perceber que na sala de aula existe uma estrutura em que o controle é desempenhado pelo professor e geralmente é ele que escolhe as atividades que serão desenvolvidas pelos alunos e decide quais serão as finalidades de cada exercício.

Questionamos aos alunos com que frequência o professor dá exercícios que simulam situações da vida real; 30% responderam que poucas vezes isso acontece e 70% afirmaram que o professor muitas vezes leva atividades que simulam a vida real. Analisando esses resultados podemos ressaltar que,

o interesse dos alunos envolve diferentes dimensões da prática docente. Dentre elas a organização das aulas e dos materiais didáticos, oferecer *feedback*, proporcionar atividades diferentes, interessantes, desafiadoras e ligadas com a vida real, proporcionar ambientes cooperativos, conhecer as necessidades dos estudantes como seus temas de preferência e fazer uso de embelezamentos motivacionais (AMES, 1992, p. 103)

A falta de interesse dos alunos, especialmente com relação a aprendizagem da língua inglesa, quando estes estão nas séries finais do Ensino Médio, é inquietante para alguns educadores e essa situação muitas vezes os leva a buscar novas práticas pedagógicas para solucionar este problema. Sendo assim, o educador precisa buscar novas alternativas como forma de motivar o educando a participar, não só em sala de aula, mas para que ele próprio busque informações para ampliar seu conhecimento. Assim o professor deve ser desafiador para que o aluno possa ir além de sua capacidade, procurando melhorar seu desempenho.

Por meio das atividades lúdicas em sala de aula, o aluno pode desenvolver sua autonomia e se tornar mais conhecedor da sua importância no seu processo de aprendiz de uma LE. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (DCEs) de Língua Estrangeira Moderna (2008, p.19):

Propõe-se que a aula de língua estrangeira constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade lingüística e cultural, de modo que se engaje discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive.

Dessa forma, buscando analisar se as atividades desenvolvidas na sala de aula motivam os alunos, questionamos se o professor dá alguns jogos sobre a matéria que estão estudando; 50% dos discentes afirmaram que o professor sempre leva jogos para as aulas de Inglês, 10% responderam que nunca usam jogos nas aulas de LI e 40% disseram que algumas vezes o professor usa jogos.

Outro ponto questionado aos alunos foi se o professor desperta o interesse deles utilizando tarefas variadas. Para esse aspecto 30% responderam que o professor muitas vezes utiliza tais tarefas, 20% afirmaram que esse tipo de atividade é sempre utilizada e 50%

responderam que tarefas variadas só são utilizadas algumas vezes. Esses dados mostram que muitas vezes o professor deixa de associar sua prática, a atividades que demonstre a importância da LI na sociedade e isso faz com que ele perca seu papel de mediador do conhecimento e se torne um “ditador” na sala de aula. Segundo Coll,

O educador deve prover ao aluno oportunidades para a prática desta língua, oferecendo contextos no qual o idioma é usado significativamente, favorecendo a aprendizagem na medida que o aluno passa a ser mais participativo, cooperativo e observador, já que a ação de jogar exige realizar interpretações, classificar e operar informações. (COLL, 1987 apud MACEDO, 2000, p.14).

Algumas atividades podem despertar o interesse do aluno, fazendo com que este participe mais proativamente das aulas de LI e busque ir além daquilo que lhe foi exigido. Ao perguntar se durante as aulas o professor utiliza músicas para aprenderem falar e entender novas palavras 50% pontuaram que muitas vezes o professor utiliza e 50% afirmam que sempre são utilizadas músicas durante as aulas de Inglês. Lembrando que a música como ferramenta pedagógica, pode despertar o interesse do aluno, fazendo com que este participe mais das aulas.

Assim, pode-se afirmar que a prática encontrada no colégio onde a pesquisa foi realizada continua centrada no professor, pois o docente que visa desenvolver a autonomia de seus alunos pode encontrar através da ludicidade possibilidades de dialogar com seus colegas, ouvir opiniões diferentes sobre o tema abordado, refletir, questionar e se conscientizar sobre seu papel. De acordo com Antunes (2004, p.14), “a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constitui uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social”. Numa aula em que o cerne é o desenvolvimento do aluno o professor precisa compreender que ele deixa de ser autoridade máxima e detentor do conhecimento para se tornar um facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua autoconfiança, tornando-se menos dependente dele, professor.

Considerações finais

Atualmente, o ensino da língua inglesa, demanda atenção a vários fatores sociais e até mesmo a fatores culturais que estejam vinculados a realidade do aluno. O monitoramento e o controle da própria cognição são fatores que motivam o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

O presente trabalho buscou conhecer como o desenvolvimento da autonomia de alunos do segundo ano do Ensino Médio pode ser encarado como um elemento motivador para minorar os problemas apresentados ao longo do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na primeira etapa do trabalho instituímos o problema a ser investigado e justificamos nosso interesse em pesquisar acerca dessa temática, além de delinear o objetivo geral e posteriormente os objetivos específicos desta pesquisa. Enquanto que os três primeiros capítulos correspondem a fundamentação teórica que respalda esse estudo. Nos dois primeiros capítulos apresentamos alguns teóricos que discutem sobre os temas em questão. Apresentei as diversas teorias que discorrem sobre o processo de aprendizagem de LI que visa formar um aprendiz autônomo. Trouxe ainda para a discussão do tema teóricos conceituados como Holec (1979), Dickinson (1994), Freire (1996), Dörnyei (1994), Paiva (2006), Leffa (2002), dentre outros. Ainda em relação a fundamentação teórica acrescentamos um terceiro capítulo sobre a importância da Teoria da Enunciação para o desenvolvimento da autonomia tendo Benveniste como o principal teórico.

O quarto capítulo por sua vez, apresentou os sujeitos pesquisados e a base metodológica para a elaboração dos instrumentos de pesquisa que melhor compreendessem os elementos investigados. Por fim, no quinto capítulo, relatei o modo como a pesquisa foi desenvolvida, apresentei a análise dos dados, as sugestões e os resultados adquiridos durante a realização deste trabalho.

Tínhamos como foco principal discutir como o desenvolvimento da autonomia do aprendiz pode possibilitar um processo de aprendizagem de LI mais motivador e eficaz. Por outro lado me propus a discutir como a Teoria da Enunciação de Benveniste pode ser importante para o aprendizado de LI, pois na realização do discurso também é possível encontrar manifestações de autonomia.

O primeiro objetivo específico começa a ser cumprido ainda na fundamentação teórica quando apresento o conceito de autonomia e saliento sua importância para o aprendizado de LI. Finalizamos esse objetivo na análise dos dados quando trazemos a tona os resultados

encontrados nos questionários. Através deles pudemos claramente observar a ausência da autonomia por muitos aprendizes, tal fato que pode ser explicado pela falta de motivação do aprendiz, que por sua vez acredita ser incapaz de aprender inglês, o que certamente, influencia negativamente seu processo de aprendizagem.

Durante as observações pude notar que há problemas estruturais, financeiros, políticos e educacionais na instituição onde desenvolvi a coleta de dados. Sendo assim, é preciso que o estudante sinta-se motivado a sair dessa situação e vá além. É necessário que ele esteja disposto a buscar outros saberes, outras formas de entendimento.

Alunos autônomos e motivados participam das atividades desenvolvidas para aula e após a mesma, pesquisam em fontes diferentes o assunto trabalhado buscando atingir seus objetivos. Mesmo quando as dificuldades se apresentam ameaçadoras e as condições externas não contribuam para o desenvolvimento da sala de aula, discentes motivados sempre encontrarão meios para lidar com essa realidade tentando transformá-la para melhor.

O segundo objetivo específico desse trabalho foi relacionar os procedimentos didáticos que desencadeiam uma aprendizagem autônoma. Sabe-se que a interação é indispensável para o desenvolvimento intelectual dos aprendizes, pois ela permite uma maior autonomia dos sujeitos, tornando-os mais ativos na construção do seu próprio conhecimento. Assim, pode se afirmar que a relação de ensino-aprendizagem depende de uma constante interação aluno-professor, para que haja, por parte dos alunos, um interesse no aprendizado de Língua Inglesa. Por isso, faz se necessário que os professores busquem uma intensa renovação das práticas pedagógicas, a fim de desenvolver uma postura interacionista para que haja uma maior participação e integração dos alunos, para que os mesmos consigam potencializar sua aprendizagem.

Deste modo, em resposta ao questionamento central desse trabalho, foi possível constatar que o desenvolvimento da autonomia é fundamental para o bom desempenho do aprendiz de Inglês, sendo assim para que o mesmo sinta-se capaz de tomar decisões relacionadas a seu processo de aprendizagem é necessário que esteja motivado e perceba que além de um aprendiz da língua, ele é um usuário desta dentro ou fora da sala de aula.

Referências

- ANDRADE, Arnaldo Rosa. **Planejamento Estratégico**. Blumenau: Fundação Universitária de Blumenau (FURB), 2002.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. São Paulo: Atlas, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2008.
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas: Pontes, Editora da Unicamp, 1989.
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral I**. 4.ed. Campinas: Pontes, Editora da Unicamp, 1995.
- BRASIL, Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/>> Acesso em 20 nov 2012.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CROOKES, G; SCHMIDT, R.W. **Motivation: Reopening the Research Agenda**. Language Learning, 1991.
- DE GRÈVE, Marcel; Passel, V. Frans. **Lingüística e ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.
- DICKINSON, Lieslie. Learner autonomy: What, Why and how? In: LEFFA, Vilson. **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade Rio Grande do Sul, 1994.
- DORNYEI, Z. **Motivation and Motivation in the Foreign Language Classroom**. Madri: The Modern Language Journal, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- HOLEC, Henri. **Autonomie et apprentissage des langues étrangères**. Paris: Édition Hatier, 1979.
- HOLEC, Henri. **Autonomy and Foreign Language Learning**. New York: Paperback, 1981.
- JONES, B. F. Text learning strategy instruction: Guidelines from theory and practice. In: C. E. WEINSTEIN, E. T. Goetz; P. A. Alexander (Orgs.), **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation**. N. Y: Academic Press, 1988.

LEFFA, V.J. **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas**. Pelotas: UCPel, agosto de 2002. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/>. Acesso em: 22 set 2011.

KRASHEN, Stephen. **Second language acquisition and Second language learning**. Pergamon: Oxford, 1981.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAIS, M. M.; VALENTE, M. O. Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa. **Revista de Educação**, São Paulo, V. 3, n. 24, p. 37-46, jan. 1991.

O'Malley, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. New York: Cambridge. 1990.

OXFORD, Rebecca L. **Language Learning strategies: What Every Teacher Should Know**. USA: Newbury House Publisher, 1990.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Input Organization. In: LEFFA, Vilson. **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994.

PAIVA, V.L.M.O. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa**. Uberlândia:Letras & Letras. 1998.

_____. **Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem**. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2006.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

ROCHA, Denise Farias. A importância do Inglês no mundo. São Paulo, 2009. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/37761444/A-Importancia-do-Ingles-no-mundo> Acesso 20 nov 2012.

RYAN, R.M.; CONNELL, J.P.; DECI, E.L. A Motivational Analysis of Self-Determination and Self-Regulation in Education. In: AMES, C; AMES, R. **Research on Motivation in Education**. New York: Academic Press, 1985.

TAILLEFER, R. J. Q. F. **Como preparar, organizar e viabilizar um espaço para gerenciar a autonomia em aprendizagem de línguas estrangeiras**. Londrina: Renovo, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de uma pesquisa e foi elaborado para recolher informações de como você aprende a língua inglesa. Não há respostas certas e erradas e você não deve se identificar. Leia as questões com atenção e responda com sinceridade. Por favor, leia cada afirmação. Marque (1, 2, 3, 4, 5), de acordo com o grau de verdade da afirmação para você. Obrigada pela colaboração!

Leidiane Maia

Data: ____/____/2012.				
Série: _____		Idade _____ anos		Gênero: () Feminino () Masculino

Adapted from - Why are you learning a second language? Motivational orientations and self determination theory.

A – Use a escala abaixo para avaliar cada afirmação de como você aprende a língua inglesa

1. **NUNCA VERDADEIRA:** significa que a afirmação é poucas vezes verdadeira.
2. **NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA:** significa que a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.
3. **DE CERTA FORMA VERDADEIRA:** significa que a afirmação é verdadeira em metade das ocasiões.
4. **NORMALMENTE VERDADEIRA:** significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.
5. **SEMPRE VERDADEIRA:** significa que a afirmação é verdadeira na totalidade das ocasiões.

1. Gosto de fazer os exercícios de inglês mesmo quando eles me dão trabalho.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nunca verdadeira	Normalmente não verdadeira	De certa forma verdadeira	Normalmente verdadeira	Sempre verdadeira

2. Aprender inglês é muito importante atualmente para desenvolver várias profissões.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nunca verdadeira	Normalmente não verdadeira	De certa forma verdadeira	Normalmente verdadeira	Sempre verdadeira

3. Prefiro os exercícios de inglês que são fáceis de fazer.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nunca verdadeira	Normalmente não verdadeira	De certa forma verdadeira	Normalmente verdadeira	Sempre verdadeira

4. Não gosto das aulas de inglês porque a professora só dá exercícios escritos.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nunca verdadeira	Normalmente não verdadeira	De certa forma verdadeira	Normalmente verdadeira	Sempre verdadeira

5. Eu me esforço para fazer os exercícios de inglês mesmo que eu cometa alguns erros.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nunca verdadeira	Normalmente não verdadeira	De certa forma verdadeira	Normalmente verdadeira	Sempre verdadeira

6. Gosto quando consigo fazer um exercício de inglês sem ter tido que me esforçar.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nunca verdadeira	Normalmente não verdadeira	De certa forma verdadeira	Normalmente verdadeira	Sempre verdadeira

7. Eu não entendo o motivo de estar estudando inglês se eu nem penso em viajar para nenhum país que fala essa língua.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

8. Nas aulas de inglês prefiro resolver desafios mesmo que isso me custe.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

9. O professor (a) de inglês não dá atividades interessantes.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

10. Não sei para que serve estudar inglês se eu não sei bem nem português.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

11. Gosto mais dos exercícios de inglês quando eles me fazem pensar.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

12. O inglês pode ser útil para eu dar continuidade aos meus estudos.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

13. Quando levo tarefas de inglês para casa, eu não faço.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

14. Eu faço os trabalhos de inglês para poder aprender mais essa língua.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

15. As aulas de inglês não são tão importantes quanto às de outras disciplinas.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

16. Eu adoro as aulas da minha professora de inglês.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

17. Acho que não vale a pena estudar o que não vai cair na prova de inglês.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

18. Eu não me sinto entusiasmado nas aulas de inglês porque a professora não leva em conta os nossos interesses.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

19. O inglês é importante para que eu possa viajar para outros países.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

20. Eu tento fazer os exercícios de inglês, mas se for difícil desisto logo.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

21. Não sei porquê tenho que perder tempo estudando inglês na escola.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

22. Eu estudo bastante inglês porque eu quero praticar mais essa língua.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

23. Os conteúdos de inglês que estou estudando agora são importantes para a série seguinte

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

24. Eu me esforço para aprender muito mais do que é exigido nas aulas de inglês.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

25. O professor (a) de inglês não leva materiais variados para diversificar a aula.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

26. Não gosto das aulas de inglês porque são sempre iguais.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

27. Estudar inglês na escola não tem nenhum sentido para minha vida.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

28. Nas aulas de inglês só faço o que é exigido porque acho que não preciso fazer nada extra.

(1) (2) (3) (4) (5)
Nunca verdadeira Normalmente não verdadeira De certa forma verdadeira Normalmente verdadeira Sempre verdadeira

B – Agora Atenção! Ainda pensando no seu aprendizado de inglês, use a nova escala abaixo para avaliar com que frequência ocorre cada afirmação.

(1) (2) (3) (4) (5)
nunca poucas vezes metade das vezes muitas vezes sempre

29. O professor (a) dá exercícios que simulam situações da vida real.

(1) (2) (3) (4) (5)
nunca poucas vezes metade das vezes muitas vezes sempre

30. Eu uso o inglês que aprendo na escola para ouvir músicas ou jogar vídeo-game.

(1) (2) (3) (4) (5)
nunca poucas vezes metade das vezes muitas vezes sempre

31. O professor (a) dá alguns jogos sobre a matéria que estamos estudando.

(1) (2) (3) (4) (5)
nunca poucas vezes metade das vezes muitas vezes sempre

32. Eu costumo copiar os trabalhos de inglês de um colega.

(1) (2) (3) (4) (5)
nunca poucas vezes metade das vezes muitas vezes sempre

33. O professor (a) de inglês desperta o nosso interesse utilizando tarefas variadas.

(1) (2) (3) (4) (5)
nunca poucas vezes metade das vezes muitas vezes sempre

34. Eu presto atenção nas aulas de inglês.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	poucas vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

35. O professor (a) de inglês usa músicas para aprendermos a falar e entender novas palavras.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	poucas vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

NOELS, K. A.; PELLETIER, L. G.; CLÉMENT, R.; VALLERAND, R. J. Why are you learning a second language? **Motivational orientations and self-determination theory**. Language Learning. 2000