

DANIELE BLOS

**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

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

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**

DANIELE BLOS

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. CHRISTINE NICOLAIDES

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2010

Dedico este trabalho a todos os professores que acreditam ser possível transformar a sala de aula em um espaço para a co-construção do conhecimento, em especial àqueles que se preocupam em envolver seus alunos nas decisões sobre suas próprias aprendizagens, considerando não só seu crescimento como aprendiz, mas também como indivíduo em formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram na construção desta dissertação e estiveram ao meu lado durante a trajetória acadêmica deste Programa de Pós-Graduação. De modo especial, agradeço:

- a Christine Nicolaides, minha professora orientadora que, desde antes do meu ingresso no mestrado acreditou em mim e na minha proposta de pesquisa; pela confiança no meu trabalho, pelas oportunidades de trocas e crescimento acadêmico, pelo apoio e carinho durante todo o processo de escrita da dissertação e que, mesmo estando longe, nunca esteve distante.

- ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e aos meus professores ao longo do curso de mestrado acadêmico, por me guiarem nesta caminhada. Assim, agradeço novamente à professora Christine Nicolaides e também a Margarete Schlatter pelos preciosos ensinamentos que me introduziram ao mundo amplo de possibilidades da Linguística Aplicada. Ainda, à professora Margarete pelas enriquecedoras discussões acerca de avaliação, tema tão inquietante na vida de qualquer professor. A Ingrid Finger agradeço pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos acerca da aquisição de segunda língua e bilinguismo, base para a minha formação como professora de língua inglesa através da educação bilíngue. Neste sentido, também agradeço a Karen Pupp Spinassé por auxiliar a estender minha visão acerca de educação bilíngue a outros contextos. A professora Eunice Polônia pela oportunidade de conhecimento de novas ferramentas digitais e conceitos de Educação à Distância.

- à direção, coordenação e orientação da escola onde os dados foram gerados, pela confiança e consentimento para que eu pudesse realizar minha pesquisa.

- aos alunos que participaram da pesquisa, em especial a Lucas, Gabriel e Raquel¹; a seus pais pelo consentimento para que eu observasse seus filhos e pela rica contribuição que trouxeram aos meus dados ao aceitarem participar da entrevista.

Agradeço também aqueles que sempre estão ao meu lado e me dão motivos para continuar indo em busca dos meus objetivos:

¹ Nomes fictícios

- aos meus pais, Fabio e Doris Blos, que estão sempre mentalizando coisas boas para a minha vida e desejando força para que eu alcance todos os inúmeros sonhos que eles bem sabem que tenho.

- a minha irmã, que está sempre na torcida e, juntamente com meus pais, constituem a base das minhas conquistas.

- ao meu querido Gustavo, amor da minha vida, que já passou ao meu lado por tantos momentos importantes e que neste, em especial, sempre me apoiou, entendendo minhas participações em Congressos, minhas noites passadas em Porto Alegre, meu envolvimento com a pesquisa e algumas outras ausências. Sem este apoio muito especial, com certeza eu não teria chegado a este momento com tanta tranquilidade e tão feliz por ter cumprido mais esta missão para agora poder me dedicar ao nosso casamento.

- aos meus avós, tios e primos, pelo orgulho que sempre expressaram sentir.

- a minha amiga Cristiane Ely Lemke, pelo apoio incondicional e por sempre ter aceitado os desafios que a propus.

- as minhas colegas de trabalho Aline Jaeger, Luciana Brentano, que enriqueceram este trabalho com as diversas discussões sobre nossas angústias como professoras de língua inglesa em uma escola de currículo bilíngue e a Sabrina Vier, por sempre questionar e me fazer pensar sobre qual caminho devo seguir.

- por fim, aos colegas de mestrado Fábio e Patrícia, pelas diversas refeições, noites de pouso e auxílio no sentido de facilitar minha vida durante as idas e vindas a Porto Alegre.

RESUMO

Esta pesquisa analisa o processo do desenvolvimento da autonomia de três alunos da 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola com 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. O objetivo das atividades 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 partir da crença de que aprendizagem ocorre na performance (Swain & Lapkin, 1998) e princípios das perspectivas sociocultural I e II de autonomia propostas por Oxford (2003). Constam dentre os dados, observações e gravações transcritas dos momentos de autoacesso, sessões de visionamento das gravações em que os participantes estavam presentes, entrevistas com os pais desses alunos e ainda um diário mantido pela pesquisadora durante toda a geração de dados. Relato na análise quais foram os critérios utilizados por cada participante na escolha do centro a ser trabalhado e descrevo sua atuação dentro dos diferentes moldes de tarefas propostas em diferentes etapas, assim como seu papel no grupo durante a atividade. Por fim, trago dados acerca do *background* familiar e personalidade dentro e fora dos centros, obtidos nas entrevistas com os familiares. Os resultados mostraram que a partir de um objetivo comum na sala de aula, que é a aprendizagem de língua inglesa e mais especificamente a construção de diálogos, existe uma negociação de papéis (Lantolf, 2000). Há momentos em que aquele aluno mais experiente, através da interação, colaboração, imitação, experiência compartilhada e pistas, auxilia outros menos experientes e momentos em que ele é o auxiliado a fim de que aquilo que ele consegue fazer com o auxílio do outro em determinada etapa da atividade, consiga fazer com maior autonomia no futuro, levando-o a tornar-se um usuário mais autônomo de segunda língua e a tornar-se cada vez mais responsável pela busca de seu conhecimento.

ABSTRACT

This research aims at observing how the process of autonomy development occurs in three elementary school fourth-graders, students of a bilingual curriculum school. Based on ethnographic principles, the data was generated during one school trimester when students visited, weekly, during the English classes, self-access centers. The self-access centers' aim was to promote interaction among students to collaborate creating a dialogue, with or without the teacher's intervention, having in mind concepts of Sociocultural Theory (Vygotsky, 1984) such as mediation, internalization, Zone of Proximal Development and scaffolding, under the belief that learning occurs in performance (Swain & Lapkin, 1998) and principles from Sociocultural Perspectives I and II by Oxford (2003). The data was generated through observation and transcribed self-access moments' video recordings, viewing sessions of classes recorded, interviews with the students' parents, and also through a diary with my impressions about the process. The analysis shows the criteria each student used to decide whether to participate in one or another center, his/ her participation in different tasks offered by the centers and his/her role in the classroom among other classmates during this moment. Also, information is reported on their family background and personality in and out of the centers. Results show that from a collective aim in the classroom, learning English and, more specifically, collaborating in creating dialogues, there is a negotiation in roles (Lantolf, 2000). There are moments when one student is the expert and, through interaction, collaboration, imitation, shared experience and clues, he/she will help the less experienced ones; there are other moments when these roles change and he/she will be the one who will be helped so that what he can do being other-regulated during a specific moment of the task, he / she will be able to do with greater autonomy in the future, helping him / her to become a more autonomous user of the second language and increasingly responsible in his/her search for knowledge.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1 INTRODUÇÃO	15
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	20
2.1 Autonomia: o que a define e o que se quer com ela?.....	20
2.1.1 Concepções de autonomia	22
2.1.2 Versões de autonomia.....	25
2.2 Vivendo a partir da língua: linguagem como interação social.....	27
2.3 A teoria sociocultural e a aprendizagem de segunda língua.....	31
2.4 Centros de autoacesso: um passo em que direção?	36
2.4.1 Autoacesso e modelos de aprendizado de língua.....	41
2.4.2 Autoacesso e gêneros textuais	43
3 METODOLOGIA	45
3.1 Objetivos da pesquisa	45
3.2 Participantes estudados	47
3.3 Local	47
3.4 A geração de dados	48
3.4.1 Etapa 1: Centros de autoacesso com foco na forma – Projeto Piloto	48
3.4.1.1 Material didático dos centros de autoacesso	49
3.4.1.2 Diário de pesquisa	51
3.4.1.3 Observação e filmagem	51
3.4.2 Etapa 2: Centros de autoacesso com foco na forma	51
3.4.2.1 Material didático dos centros de autoacesso.....	52
3.4.2.2 Observação e filmagem	54
3.4.2.3 Diário de Pesquisa	54
3.4.2.4 Sessões de Visionamento	55
3.4.2.5 Entrevistas com os pais dos alunos participantes	55
3.5 A sistemática de análise.....	56
3.5.1 Critérios utilizados pelos participantes na escolha do centro a ser trabalhado.....	56
3.5.2 Atuação dos participantes nas etapas 1 e 2 dos centros de autoacesso.....	57
3.5.3 Atuação dos participantes durante a atividade e papel no grupo	58
3.5.4 <i>Background</i> familiar e personalidade dos participantes dentro e fora dos centros	59
4 TRAÇOS DE AUTONOMIA E SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	61
4.1 A trajetória de Lucas	62
4.1.1 Critérios utilizados por Lucas na escolha do centro a ser trabalhado	63
4.1.2 Atuação de Lucas nas etapas 1 e 2 dos centros de autoacesso	69
4.1.3 Atuação de Lucas durante a atividade e seu papel no grupo	72

4.1.4	<i>Background</i> familiar e traços da personalidade de Lucas dentro e fora dos centros	86
4.2	A trajetória de Raquel	87
4.2.1	Critérios utilizados por Raquel na escolha do centro a ser trabalhado.....	88
4.2.2	Atuação de Raquel nas etapas 1 e 2 dos centros de autoacesso	92
4.2.3	Atuação de Raquel durante a atividade e seu papel no grupo	97
4.2.4	<i>Background</i> familiar e traços da personalidade de Raquel dentro e fora dos centros	106
4.3	A trajetória de Gabriel	109
4.3.1	Critérios utilizados por Gabriel na escolha do centro a ser trabalhado	110
4.3.2	Atuação de Gabriel nas etapas 1 e 2 dos centros de autoacesso	114
4.3.3	Atuação de Gabriel durante a atividade e seu papel no grupo	120
4.3.4	<i>Background</i> familiar e traços da personalidade de Gabriel dentro e fora dos centros	128
5	AFINAL, QUE CONTRIBUIÇÃO NOS TRAZ A NOÇÃO DE AUTONOMIA	131
5.1	Autonomia, contexto e oportunidades de interação	132
5.1.1	Compartilhando conhecimentos	132
5.1.2	O papel do aprendiz na sua própria aprendizagem e o exercício da autonomia	
5.2	Autoacesso e o aprendizado de língua em progresso	135
5.2.1	Autoacesso: algumas impressões	138
5.2.2	Autoacesso e produção oral	141
5.3	Autonomia e currículo bilíngue	143
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
8	ANEXOS	155

ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS

Tabelas

TABELA 1. Tipologias de autoacesso39

TABELA 2. Organização Curricular da 4ª série do Currículo Bilíngue47

Figuras

FIGURA 1. Desenvolvimento da autonomia através do ensino de língua23

FIGURA 2. Centros de autoacesso53

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ideia para o trabalho de pesquisa que deu origem a essa dissertação é proveniente de uma experiência vivida pela professora-pesquisadora, autora deste trabalho. Como professora de língua inglesa (LI) em uma escola com currículo bilíngue português e inglês, por vezes me vejo repensando minha prática docente e sentindo-me um tanto desamparada frente a essa realidade educacional bastante recente. Muito tenho participado de debates em grupos de professores que compartilham tais sentimentos e vejo a chegada da proposta de educação bilíngue como uma grande oportunidade de se repensar diversos temas ligados à educação. Ainda, vejo a discussão acerca de educação bilíngue especialmente produtiva para a área do ensino de segunda língua (L2), já que configura uma nova forma de ensiná-la e aprendê-la.

Até o momento, no Brasil, existe um certo número de escolas internacionais que se diferenciam das escolas de educação bilíngue por serem escolas em que a língua de instrução² é somente uma: a língua do país de origem da qual a escola segue a filosofia de ensino. Essas instituições têm, em grande parte, imigrantes estrangeiros como seu público-alvo e o que têm como objetivo, então, é manter a instrução na língua materna (L1) de seus alunos. Ainda, são escolas que seguem o calendário e a metodologia privilegiada no país de origem.

Já as escolas bilíngues, ainda em número pequeno no Brasil, porém crescendo gradativamente, podem ter objetivos diversos como manter a língua de casa da criança e criar oportunidade de prática da língua da comunidade ou manter a língua materna e acrescentar uma segunda língua ao repertório do aprendiz. Para essas escolas, que apresentam uma diversidade grande, dependente do contexto em que estão inseridas e dos objetivos a que se propõem, ainda não existem, nos dias de hoje, políticas públicas que regulamentem seu exercício. Daí surgem diversos impasses e obstáculos, como, por exemplo, a dificuldade em se formar um profissional preparado para atuar nessa realidade educacional.

O que eu entendo como requisitos mínimos para que um currículo seja considerado bilíngue é a necessidade de se garantir que, em pelo menos um terço da carga horária do currículo, as aulas sejam ministradas na segunda língua³. Além disso, dentre a carga horária da segunda língua, deve haver uma preocupação não só com o ensino da língua, o que, na minha opinião viria a ser um currículo com ensino intensificado de língua, mas também com a aprendizagem de conteúdos de outras áreas do saber através dela.

² Língua de instrução, como entendo aqui, é a língua utilizada para ministrar as disciplinas do currículo.

³ Neste trabalho, não faço distinção entre as expressões língua estrangeira e segunda língua.

Minha história como professora de língua inglesa dentro de um currículo bilíngue começa no momento em que a escola onde atuo como professora resolveu adotar tal proposta. Sentindo-me despreparada frente à novidade, ao ser convidada para atuar em uma turma da terceira série desse currículo, questionei-me sobre como deveriam ser as aulas não só de língua inglesa, mas também através da língua inglesa, já que acabávamos por dividir com a língua materna a função de trabalhar os mais diversos tópicos da série, em especial aqueles relacionados às ciências humanas. Com o intuito de aperfeiçoar-me como professora regente e de buscar segurança para abordar, em língua inglesa, assuntos de diferentes áreas, realizei um estágio voluntário na escola de ensino fundamental norte-americana Cole Canyon Elementary⁴, na cidade de Murrieta, estado da Califórnia, Estados Unidos. No período de um mês, em fevereiro de 2007, fui professora auxiliar de uma terceira série. Durante essa minha experiência, observei ser muito comum, naquela escola, o trabalho com *Self-Access Centers* ou Centros de Autoacesso e, através de conversas com docentes da entidade, percebi que se trata, na verdade, de uma prática recorrente no sistema de ensino norte-americano.

Na situação observada, na terceira série em que estagiei, esses centros aconteciam em momentos de aula, diariamente, e levavam em torno de 50 minutos. O objetivo era trabalhar aspectos da língua materna (inglês). O material utilizado era disposto em armários tipo arquivo, devidamente identificados com os nomes dados aos centros. Eram esses *Grammar*, *Spelling*, *Listening*, *Reading*, *Writing* e *Wonderful Words*. No centro denominado *Grammar*, os alunos selecionavam dentre diversos exercícios com foco na forma; em *Spelling*, trabalhavam com tarefas que abordavam questões ortográficas; em *Listening*, selecionavam um livro de leitura enquanto acompanhavam a história através de fones de ouvido e *walkman* com fita cassete; em *Reading*, os alunos escolhiam dentre diferentes suportes de leitura e faziam anotações acerca de novo vocabulário e finalmente em *Wonderful Words*, utilizavam-se do dicionário para pesquisar palavras novas anotadas em seu caderno de registros, palavras essas surgidas em outras atividades realizadas em aula.

Os alunos eram designados a um centro e dirigiam-se ao determinado arquivo para obter a tarefa. Apesar de não escolherem o centro do qual iriam participar, podiam escolher a tarefa que desejavam fazer dentre várias disponíveis em cada categoria. Alguns estudantes optavam por realizar sua tarefa individualmente, outros preferiam em duplas ou pequenos

⁴ Mais informações em <http://www.murrieta.k12.ca.us/cole/site/default.asp>.

grupos. As tarefas eram selecionadas pela professora a partir de materiais especificamente voltados ao autoacesso para a faixa-etária e aprendizado de inglês como língua materna.

Dessa minha experiência na escola americana surgiu meu interesse pelas questões relacionadas ao autoacesso e à autonomia na aprendizagem de língua. Em um primeiro momento, surpreendi-me com a atuação dos alunos na turma em que estagiei e os considerei bastante autônomos em relação a sua aprendizagem em aula e nos centros de autoacesso. Ao aprofundar meus estudos acerca de tal proposta e sua relação com o desenvolvimento da autonomia, passei a perceber a sistemática do autoacesso como adotada pela escola americana não como uma oportunidade oferecida aos alunos para que desenvolvessem estratégias autônomas de aprendizagem, mas como um treinamento para a realização de tarefas com enfoque nas diferentes habilidades envolvidas na aprendizagem de uma língua.

Quando do meu retorno às atividades no currículo bilíngue da escola em que leciono, no ano letivo de 2007, sendo professora da terceira série, com base em minha observação feita na escola norte-americana, decidi adaptar os centros de autoacesso a minha realidade de ensino no Brasil. Na situação observada, o SAC (*Self-Access Center*) dava suporte à língua materna da maioria dos alunos, já na situação que criei no meu retorno, em minhas aulas no currículo bilíngue, esse SAC dava suporte à segunda língua. De acordo com Gardner e Miller (1999), a função do SAC depende se está localizado em um contexto de L1 ou L2. A grande diferença entre esses dois contextos vem a ser em relação às oportunidades para a prática da língua-alvo.

Os centros de autoacesso criados por mim e implementados em minhas aulas da terceira-série foram centros de *Listening*, *Writing* e *Math*. A abordagem inicial foi bastante lúdica, na tentativa de ser envolvente. O material utilizado foi adquirido nos Estados Unidos e visava ser atraente para crianças da faixa-etária em questão. No centro de *Listening*, os alunos dispunham de *discman* e livros de histórias acompanhados por CD, no centro de *Writing*, de diversos jogos de formação de palavras e frases e no centro de *Math*, estavam disponíveis jogos que envolviam o raciocínio lógico-matemático, como bingo de adição e subtração. A ida à sala onde os centros eram organizados ocorria quinzenalmente. Ao final dos momentos de autoacesso os alunos precisavam entregar uma folha de registro referente à atividade desenvolvida naquele momento.

Apesar de minha consideração com a questão do desenvolvimento da autonomia, a proposta como vinha sendo desenvolvida não envolveu os alunos em todas as suas etapas de

implementação, ou seja, os alunos não se engajaram no planejamento desses centros, não foram anteriormente consultados sobre seu interesse, ou seja, sua opinião e suas ideias não foram consideradas.

A partir da observação do contexto norte-americano e dessa primeira experiência com SACs na aprendizagem de inglês como segunda língua dentro de um currículo escolar, senti a necessidade de um maior aprofundamento teórico a respeito, para que pudesse ser dada continuidade à proposta dos SACs dentro desse currículo, de forma que essa metodologia viesse a enriquecer o processo do desenvolvimento da competência linguística e contribuir para a formação do aprendiz autônomo desde o princípio de sua educação formal.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho irá abordar questões referentes ao desenvolvimento da competência linguística de uma segunda língua por jovens aprendizes e ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem dessa L2 dentro de um contexto de educação bilíngue. Esses aspectos serão analisados a partir do enfoque metodológico proporcionado pelos centros de autoacesso em segunda língua para crianças da quarta-série, de uma escola de currículo bilíngue português / inglês, sendo que esses centros foram planejados para que propiciem aos alunos a interação e a simulação de situações reais em que devem fazer uso da língua-alvo, no caso, a língua inglesa. Assim, foram selecionados três alunos participantes sobre os quais pretendo registrar como e o quanto 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.

Cabe aqui, então, primeiramente, levantar aspectos sobre da situação do bilinguismo dentro do contexto brasileiro, assim como questões referentes à educação bilíngue, abordagem essa bastante recente no sistema educacional brasileiro.

Apesar da discussão acerca da situação de plurilinguismo no Brasil, onde hoje são falados por volta de 210 idiomas⁵, dentre os quais 180 são línguas indígenas ou autóctones⁶ e 30 de imigrantes ou alóctones⁷ (ver OLIVEIRA, 2003), o Brasil, país com vasta extensão territorial, ainda tem como língua oficial uma única: o português. Essa, porém, divide espaço com outras línguas provenientes de comunidades que não se desvincularam da língua de seus antepassados, o que configura situações de bilinguismo. Podem ser esses contextos indígenas, de imigração, de fronteira, de comunidade de surdos através do uso da língua dos sinais (LIBRAS), contextos bidialetais ou urbanos, por exemplo (CAVALCANTI, 1999). No entanto, além do bilinguismo de línguas minoritárias, uma nova realidade vem surgindo e ganhando espaço no cenário educacional nacional: a educação bilíngue de escolha, ou seja, “relacionada às línguas ditas de prestígio, tanto internacional como nacionalmente” (CAVALCANTI, 1999, p. 387). Ainda, pode ser também denominada educação bilíngue de enriquecimento já que as crianças falantes da língua majoritária do contexto estão

⁵ Reconhecidos pelo Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) em elaboração pelo Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil. (GTDL) (ver PAIVA, 2008).

⁶ Língua nativa

⁷ Língua externa introduzida em uma região

adicionando uma segunda língua na escola (BAKER, 2006, p. 214). Entretanto, educação bilíngue é um rótulo simples para um fenômeno complexo. De acordo com Baker, deve haver uma distinção entre (1) educação que usa e promove duas línguas e (2) educação relativamente monolíngue para crianças de línguas minoritárias. Isso também seria uma diferença entre (1) uma sala de aula onde instrução formal busca o bilinguismo e (2) uma sala de aula onde crianças bilíngues estão presentes, mas o bilinguismo não é buscado pelo currículo (2006, p. 213).

Esta pesquisa se deu em uma sala de uma de uma escola privada, com currículo bilíngue que promove a educação bilíngue de enriquecimento. Essa escola situa-se em uma região de colonização alemã. No entanto, quando do momento de implementação do currículo bilíngue, como solução encontrada pela escola para haver um diferencial mercadológico, foi feita uma pesquisa com as famílias da comunidade e a preferência delas foi pela língua inglesa, também porque a região, além de ser de colonização alemã, tem como principais atividades econômicas os setores calçadista e de importação e exportação.

A exemplo do que acontece nessa escola, em várias outras do contexto brasileiro, em situações de educação bilíngue de enriquecimento, essas crianças, falantes nativos de português, irão através da educação formal adquirir uma L2 que aprenderão a falar e escrever, através da qual receberão parte de sua instrução e que não está presente como língua de comunicação na comunidade, estando por vezes limitada ao ambiente escolar.

Promover uma reflexão sobre aspectos aplicados a essa nova realidade, assim como expandir o campo de pesquisas acadêmicas é pertinente, já que existem, até o momento, mais estudos a respeito do bilinguismo de línguas minoritárias como o Hunsrückisch, o Talian, as línguas afro-brasileiras, as línguas indígenas, LIBRAS entre outras (ALTENHOFEN, 2004; CAVALCANTI, 1999; MACHADO & MARTINS, 2009). Esta pesquisa poderá, no entanto, ser estendida a outros contextos bilíngues.

Na sociedade brasileira atual, o discurso corrente no dia a dia das pessoas traz à tona frequentemente a crença de que é necessário saber uma L2 para obter sucesso profissional e participar de um mundo dito globalizado de forma ativa. Nota-se ainda, como uma forte tendência para se sobreviver e obter sucesso na sociedade atual, a formação do indivíduo autônomo, “autor do seu próprio mundo” (PENNYCOOK, 1997). Vista como um objetivo educacional, a autonomia implica um tipo particular de socialização envolvendo o desenvolvimento de atributos e valores que irão permitir que os indivíduos atuem de forma

participativa e ativa na sociedade democrática. O interesse crescente em autonomia no ensino e aprendizado de língua está situado em um contexto mais amplo preocupado com a natureza e com o papel da autonomia individual em um mundo globalizado e pós-moderno. (BENSON, 2007). A escola pode ser um dos espaços que tem a possibilidade de promover a autonomia do indivíduo. Para tal, de acordo com Nicolaidis (2003, p.13), “urge repensarem-se os valores que devem ser estimulados e fomentados no contexto educacional, de forma a preparar eficientemente nosso aluno, respeitando suas peculiaridades e necessidades no meio social em que está inserido.”

É necessária uma adequação metodológica às especificidades do ensino no contexto bilíngue de enriquecimento, que busque como objetivo, além da aprendizagem da segunda língua, promover o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Apesar do ser humano apresentar iniciativas autônomas desde a infância, no que diz respeito ao campo das aprendizagens formais, parece haver a necessidade de artifícios para que essas iniciativas sejam desenvolvidas e aprimoradas e para que cada aprendiz consiga conhecer suas necessidades individuais, assim como seu potencial, para ir em busca da melhor estratégia de aperfeiçoamento. Assim sendo, existem propostas metodológicas que podem auxiliar a alcançar esse fim. Uma dessas possíveis propostas pode abranger os chamados Centros de autoacesso (SAC – *Self-Access Centers*) ou Centros de Aprendizagem Independente (ILC – *Independent Learning Centers*). Existe, nos dias de hoje, grande discussão acerca dos benefícios do autoacesso (LITTLEWOOD, 1997; GARDNER & MILLER, 1999; LÁZARO & REINDERS, 2008) e questiona-se até que ponto ou de que forma ele pode mesmo promover autonomia (BENSON, 2001, 2007; OXFORD, 2003). No entanto, percebemos que autoacesso é uma denominação única para um fenômeno que pode ser conduzido de várias formas diferentes, dependendo do contexto e dos objetivos educacionais.

Para este trabalho de pesquisa, acredita-se que através dos centros de autoacesso a autonomia possa ser desenvolvida, pois, ser autônomo também significa “desenvolver a capacidade de exercer autonomia como aprendizes nas oportunidades oferecidas pelo contexto de forma responsável e assim, tomar consciência de seu papel de modificador do meio social no qual está inserido.” (NICOLAIDES, 2003, p. 92)

Assim, esta pesquisa irá observar o que acontece nos momentos de autoacesso de uma sala de aula bilíngue, nas aulas de língua inglesa, com jovens aprendizes. Acredita-se que, por meio dos centros de autoacesso, tanto a aprendizagem da L2 quanto o desenvolvimento da

autonomia do aprendiz possam ser contemplados. Penso que o aprendiz com essa formação passaria a ser mais atuante em uma sociedade que prestigia o conhecimento de uma L2 por motivos diversos e para fins específicos e que quer um cidadão autônomo e participativo em seu meio.

Acredito que o desenvolvimento da competência comunicativa através de uma L2, assim como o desenvolvimento da autonomia possam acontecer pelo autoacesso como proposto por este trabalho, pois, para levar adiante os processos de autoacesso, esse será conduzido assumindo que a aprendizagem de uma língua se dá com base na interação e na prática social. Assim sendo, será conduzida uma pesquisa qualitativa que irá analisar diferentes episódios de aprendizagem surgidos nos momentos de autoacesso. Dessa forma, irei considerar a aprendizagem como socialmente situada, indo do social para o individual, acreditando que “o que o aprendiz consegue fazer na prática social, no início do processo, com a assistência dos interlocutores, aos poucos vai conseguindo fazer sozinho” (SCHLATTER, GARCEZ E SCARAMUCCI, 2004, p. 357). Ou seja, o conceito de ZDP ou Zona de Desenvolvimento Proximal estará presente em minha análise, pois ele refere-se àquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa mais experiente, que no caso pode ser a professora ou um colega, através de diálogo, colaboração, imitação, experiência compartilhada e pistas.

Os episódios de aprendizagem que serão analisados foram gerados através de tarefas. Para este trabalho, diferencio “tarefa” de “atividade” conforme Coughland and Duff (1994). Tarefa será tida como aquilo que é dado ao indivíduo com o objetivo de elicitare o uso da língua. Atividade será o comportamento que é realmente produzido quando o indivíduo ou grupo desempenha a tarefa, ou seja, o processo, assim como o desfecho da tarefa são examinados em seu contexto sociocultural. Essa variedade que a atividade pode apresentar deve-se a vários fatores, como explicitado por Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004).

A atividade em que se envolvem os aprendizes poderá variar de acordo com os participantes, circunstâncias e investimento na interação a partir de diferentes objetivos, background cultural, necessidades e motivação em iniciar reparos para resolver um problema de compreensão. Além disso, uma tarefa muitas vezes considerada irrelevante ou indispensável pode promover várias formas de participação. Em outras palavras, tarefas devem ser consideradas como interações situadas, cuja atividade depende dos objetivos dos participantes, e não meramente dos objetivos e instruções da tarefa. (SCHLATTER, GARCEZ E SCARAMUCCI, 2004, p. 360)

A concepção de autoacesso adotada neste trabalho é a de uma metodologia para o aperfeiçoamento da competência comunicativa 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. Ela tem dentre seus objetivos proporcionar o desenvolvimento não só das habilidades receptivas, como a maioria dos modelos de autoacesso, mas também e principalmente das habilidades produtivas.

A análise dos dados será feita de acordo com uma abordagem sóciointeracionista. Nessa perspectiva, o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais. Com o autoacesso o professor irá permitir que as interações ocorram na sala de aula. Acredita-se que a heterogeneidade em sala de aula é condição necessária para a produção do conhecimento, pois

os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais. (REGO, 1995, p. 110)

O autoacesso aqui proposto irá valorizar essa heterogeneidade e, através da participação por meio da interação poderá ter resultados nas capacidades individuais e nas estratégias de autonomia. Conforme Rego (1995) o professor deve tentar promover “situações que incentivem a curiosidade das crianças, que possibilitem a troca de informações entre os alunos e que permitam o aprendizado das fontes de acesso ao conhecimento. (...) Enfim, é necessário que o professor se disponha a ouvir e a notar as manifestações infantis.” (REGO, 1995, p. 116).

Assim, pretendo incentivar os jovens aprendizes para que troquem informações e interajam a fim de buscar desenvolver suas capacidades tanto de aprendizagem de língua inglesa, quanto de desenvolvimento de estratégias autônomas que irão aperfeiçoar essa aprendizagem e torná-los não só aprendizes e comunicadores mais autônomos, mas também indivíduos que possam estender essa autonomia desenvolvida para outras áreas de suas vidas.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No presente capítulo irei apresentar a base teórica para a análise dos dados gerados. Em um primeiro momento, irei definir autonomia como entendida nesta pesquisa, apresentando as diferentes concepções e versões propostas pelos teóricos da área. Em seguida, traçarei uma relação entre autonomia e teoria sociocultural, relacionando-as com a aprendizagem de segunda língua e os centros de autoacesso. Ainda sobre esse aspecto, apresento diferentes tipologias de autoacesso e localizo o modelo que proponho nesta pesquisa dentro de um parâmetro teórico definido. Ainda, relaciono autoacesso e os modelos de aprendizagem de língua e discuto brevemente a contribuição que a noção de gênero textual pode trazer para o trabalho nos centros.

1.1 Autonomia: o que a define e o que se quer com ela?

Autonomia tem sido uma palavra muito usada no campo de língua⁸ e tem levado a novas práticas que tiram o foco do ensino e o colocam na aprendizagem, deixando-a no centro do processo de ensino e aprendizagem. O aprendiz dentro desse processo, como parte de um grupo social, irá se constituir como tal através das oportunidades de interação e de exercício da autonomia oferecidas pelo contexto.

Dentro desse campo de estudo, do ensino e aprendizagem de uma segunda língua, autonomia passou a ser vista como importante para a formação docente, assim como uma característica a ser desenvolvida dentre os alunos. Várias pesquisas já foram feitas com foco no desenvolvimento da autonomia dentre estudantes universitários e futuros docentes (FERNANDES, 2005; NICOLAIDES, 2003) ou outras com aprendizes adultos usuários de uma L2 em contexto de imersão (MURRAY, 2004; SINCLAIR, 2008). Existem ainda outras pesquisas, já em menor quantidade, com foco no ensino médio (TREBBI, 2008). No entanto, pesquisas que visam explorar aspectos relacionados ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de uma língua, com crianças estudantes ainda do nível fundamental são difíceis de serem encontradas. Isso se deve ao fato de que o próprio processo de ensino e aprendizagem de uma L2 dentre essa faixa-etária ainda seja um campo de pesquisa um tanto recente, ou ainda pela crença de que crianças tão jovens não consigam desenvolver traços autônomos de aprendizagem devido ao fato de estarem ainda muito no início de sua educação

⁸ Nesse trabalho, não faço distinção do termo língua em relação ao termo linguagem, sendo que o primeiro é usado por vezes para se referir à faculdade de exercitar comunicação e por vezes para se referir ao código.

formal. Além da questão da idade, existem outras crenças e atitudes contrárias à ideia de autonomia, dentre elas: a ideia de que o professor deve ser o responsável pelas decisões sobre todos os aspectos do ato pedagógico; a não abertura de espaço para fazer-se valer a voz do aluno e o próprio sistema educacional, que, de forma geral, não facilita ou flexibiliza a estrutura curricular a fim de contemplar as individualidades de cada aprendiz e, em especial, de cada contexto de aprendizagem (NICOLAIDES, 2003).

No entanto, em uma sala de aula de educação básica, no ensino de uma L2, a busca pela autonomia pode vir a contribuir com as características desse ensino, tal como um número grande de alunos por professor e diferentes níveis de conhecimento desses alunos. Dessa forma, autonomia pode ser vista como um meio e como um fim, ou seja, dentre os objetivos de ensino pode estar o de, através de iniciativas com traços de autonomia aprender uma L2 ou o objetivo de tornar os aprendizes autônomos. Essas opções não excluem uma a outra e podem ambas fazer parte da visão do aprendizado de língua.

Pensando no contexto deste trabalho de pesquisa e nos participantes estudantes de uma L2 na 4ª série do ensino fundamental, os princípios de autonomia na aprendizagem irão significar:

- mudança do foco do professor para o aluno;
- suporte e cooperação dentre os participantes do evento de aprendizagem;
- respeito às individualidades e proveito das diferenças por parte do professor.

Sendo assim, o papel do professor passa a ser o de criador de oportunidade para o desenvolvimento da autonomia e o de suporte para as etapas da aprendizagem. No entanto, o desenvolvimento do aprendizado autônomo pode não ser algo simples. Existe uma diferença entre a teoria e prática dos professores que admitem a importância da questão, mas nos momentos em que podem exercê-la, dando vez ao aluno no processo de aprendizagem, deixam de fazê-lo.

A importância da autonomia no aprendizado de L2 na escola é reconhecida pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que a define como

uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno. (1997, p. 94)

A autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas. No entanto, ao assumir o aprendizado autônomo como relevante para o contexto educacional é necessário estarmos conscientes das diferentes concepções de autonomia existentes e da necessidade de se adotar uma dessas concepções que vá também ao encontro da proposta da instituição de ensino e do próprio professor. Assim, a autonomia, tanto do professor, quanto do aluno, estará, em grande parte, restrita às condições impostas pela própria instituição de ensino

2.1.1 Concepções de autonomia

No ensino e aprendizagem de crianças, 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, quando 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 delegá-los tamanha responsabilidade e liberdade, porquanto estamos diante de indivíduos que estão iniciando suas atividades intelectuais. No entanto, 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. (NICOLAIDES, 2003, p. 180)

Mesmo a autonomia sendo uma capacidade existente no indivíduo, ela precisa ser desenvolvida e nesse sentido o papel do sistema de educação formal passa a 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, apud 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-direcionado.⁹ (KNOWLES, apud CHANOCK, 2004, p. 2)

Crê-se 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.

No ensino de L2, os professores devem ajudar seus aprendizes a desenvolver motivação, confiança, conhecimento e habilidades que eles necessitam a fim de comunicar-se na língua-alvo de forma mais independente, aprender de forma mais independente e ser mais independentes como indivíduos (LITTLEWOOD, 1997). Littlewood (1997) propõe o seguinte diagrama para ilustrar os três tipos de autonomia que os estudantes podem desenvolver através dos quatro componentes que irão contribuir nesse aspecto.

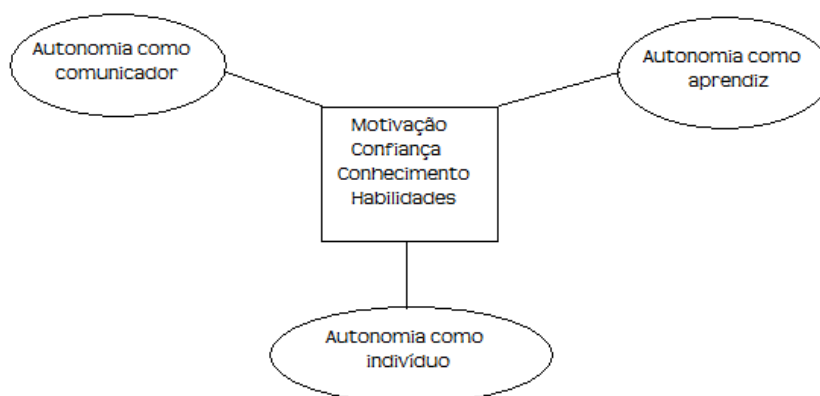


Figura 1. Desenvolvimento da autonomia através do ensino de língua

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 estratégias para tornar-se um comunicador mais autônomo, assim tornando-se também uma pessoa mais autônoma em áreas diversas.

⁹ Tradução minha

Entretanto, parece existir um temor por parte dos docentes, que por vezes confundem autonomia com liberdade total, o que pode significar a perda de controle da situação de aprendizagem por parte do professor.

Nesse sentido, é importante pensar o que não é autonomia. Dickinson (1993) afirma que autonomia não é uma licença para se comportar sem restrições, ela não é uma questão de cenário físico de aprendizagem específico, assim como ajudar os aprendizes ao tornarem-se autônomos não é uma ameaça à função do professor. Little (1999) também faz restrições sobre o que autonomia não vem a ser. Ela não é um sinônimo de autoinstrução, não é limitada ao aprendizado sem professor e não pressupõe abdicação de responsabilidade por parte do professor. Tendo em vista essas restrições do que autonomia não é, parece que fica mais fácil relacioná-la a situações que envolvam a aprendizagem por jovens e crianças.

Na mesma linha de pensamento, Nunan (1997) afirma que existem graus de autonomia e que o potencial do aprendiz para alcançar diferentes graus depende de sua personalidade, objetivos, filosofia institucional e contexto cultural. De acordo com Little (1991) o comportamento de aprendizes autônomos pode tomar inúmeras formas, dependendo de sua idade, o quanto já progrediram no seu aprendizado, o que percebem como necessidades mais imediatas e assim por diante. Assim sendo, jovens aprendizes desenvolverão sua autonomia na aprendizagem de L2 em graus diferentes de adultos e diferentes entre si, pois possuem personalidades e objetivos diferentes e estão inseridos em contextos distintos.

Além de diferentes graus de autonomia, pesquisadores da área dizem também haver diferentes tipos de autonomia na aprendizagem. Littlewood (1999) propôs uma distinção entre autonomia proativa e reativa, baseado em dois níveis de auto-regulação. O primeiro regula a direção da atividade e a atividade em si, enquanto o segundo regula a atividade uma vez que a direção foi estabelecida. Smith (2003) faz uma distinção correspondente entre pedagogias forte e fraca para a autonomia. Pedagogias fortes são baseadas na hipótese de que os estudantes já são autônomos. Elas focam na co-construção com os aprendizes de condições para o exercício de sua autonomia. Já as versões fracas são baseadas na hipótese de que lhes falta autonomia e assim essa é vista como um objetivo e como um produto da instrução ao invés de algo que os aprendizes já estão prontos para exercer.

Para que haja o envolvimento efetivo da criança no processo de aprendizagem, de forma que autonomia passe a ser um objetivo desse processo, é necessário que esses alunos estejam engajados. No intuito de se transformar o ensino de L2 na educação escolar básica,

colocando o foco na autonomia, alguns aspectos podem ser vistos como pré-requisitos. Lamb (2004) afirma que para se engajar os alunos na transformação da educação (no caso em que o autor menciona o foco está na educação secundária) “o sucesso é mais provável se os alunos curtem aprender e se o currículo e a maneira como as aulas são conduzidas estimulem o aluno e dêem asas a sua imaginação”.¹⁰ (LAMB, 2004, p. 1).

Uma das justificativas para se almejar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz está no fato de que, em contextos de educação formal, reflexão e consciência produzem uma aprendizagem melhor (LITTLE & DAM, 1998). Assim, ao se buscar refletir e tomar maior consciência a respeito das questões referentes à aprendizagem de L2, desde cedo, em sua trajetória escolar, o aluno poderá se tornar um futuro usuário mais autônomo dessa língua, capaz de negociar significado e poderá levar a referida autonomia a outras áreas de sua vida. Dentre os objetivos desta pesquisa, quero proporcionar, através do trabalho nos centros de autoacesso, oportunidades que venham a contribuir para tornar os aprendizes usuários mais autônomos de L2, assim como, se possível, indivíduos mais autônomos em outras áreas de suas aprendizagens e suas vidas.

2.1.2 Versões da autonomia

Dentre as inúmeras tentativas de conceituar autonomia no campo da aprendizagem de uma L2, Benson (1997) elabora um esquema em três versões principais de autonomia: a técnica, a psicológica e a política. Essas versões corresponderiam às três principais teorias do conhecimento ou filosofias de aprendizagem: positivismo¹¹, construtivismo¹² e teoria crítica¹³. A versão técnica da autonomia diz respeito a estratégias de aprendizagem e treinamento do aprendiz. Autonomia é vista em termos de situações em que os aprendizes precisem se responsabilizar por sua aprendizagem e a questão crucial é como equipá-los com as habilidades e técnicas para lidar com as situações que irão surgir. Ou seja, se o aprendizado da língua consiste na aquisição de estruturas e formas, de acordo com a teoria positivista, autonomia pode ser simplesmente definida em termos de condições para que essa aquisição

¹⁰ Tradução minha.

¹¹ O positivismo constitui a abordagem dominante na área do conhecimento e método no século XX, nas ciências sociais do ocidente. Considera a aprendizagem como uma transmissão de conhecimento de um indivíduo para o outro. (Benson, 1997, p. 20)

¹² Construtivismo é um termo usado para referir ao conhecimento como construção de significado, ou seja, ele não pode ser ensinado, mas deve ser construído pelo aprendiz. (Benson, 1997, p.21)

¹³ A teoria crítica compartilha com o construtivismo que o conhecimento deve ser construído e não adquirido. No entanto, coloca uma ênfase maior no contexto social em que o processo de aprendizagem ocorre. (Benson, 1997, p.22)

aconteça. Essa versão incluiria os centros de autoacesso se esses forem pensados como um local onde materiais estão disponíveis para que os alunos, de forma técnica e independente, possam praticar questões linguísticas através de tarefas com foco na forma, por exemplo.

A versão psicológica define autonomia como a capacidade - um construto de atitudes e habilidades - que permite que os aprendizes tomem mais responsabilidade por sua aprendizagem. O desenvolvimento da autonomia é visto como uma transformação interna, ou seja, o foco será no aprendiz, suas crenças, atitudes e características individuais. De acordo com a teoria construtivista, criatividade, interação e engajamento com a língua-alvo e negociação de significado são enfatizados. Assim, autonomia é vista como inata ao indivíduo e pode ser suprimida pelo sistema educacional ou promovida, trazendo oportunidade para interação e aprendizado. Dessa forma, a versão psicológica tende a apoiar a aprendizagem ou autoacesso como um meio positivo de promover a autonomia e uma ênfase na interação autêntica com falantes da língua-alvo (como língua materna ou L2).

Por fim, a versão política define o conceito em termos de controle dos processos e conteúdos da aprendizagem. A questão crucial dessa versão é a de alcançar condições estruturais que vão permitir que o aprendiz controle tanto sua aprendizagem individual quanto o contexto institucionalizado em que ela acontece e ainda tenham o controle sobre os conteúdos a serem aprendidos. De acordo com a teoria crítica, autonomia aumenta na medida em que os aprendizes tornam-se mais criticamente conscientes do contexto social de sua aprendizagem tornando-se também responsável por mudanças em seu ambiente social.

De acordo com Benson (1997) essas versões servem como um ponto de partida para se investigar as relações entre autonomia no aprendizado de língua e as teorias do conhecimento e aprendizagem. O autor faz essa classificação para chegar a um melhor entendimento da maneira como a autonomia na aprendizagem de língua tem se desenvolvido. Mas, na verdade, ele também quer tentar revelar as implicações políticas de cada uma dessas versões e não só da versão política, assim como mostrar caminhos para que possamos nos posicionar frente às correntes ou tirar proveito de cada uma delas.

Por outro lado, Oxford (2003) propõe um modelo das versões de autonomia em resposta ao modelo de Benson (1997). De acordo com a autora, o modelo de Benson acaba privilegiando a versão política de autonomia e ignorando a sociocultural. Benson (2006), por sua vez, aceita a crítica feita pela pesquisadora anos depois. Na nova versão proposta por Oxford (2003), as perspectivas de autonomia passam a ser: técnica, psicológica, sociocultural

(I e II) e político-crítica. Na perspectiva técnica o foco está na situação física e na aprendizagem independente. Na perspectiva psicológica o foco está nas características dos aprendizes como atitudes, habilidade, estratégias de aprendizagem e estilos. Na perspectiva político-crítica o foco está nas ideologias, avaliação e estruturas de poder e acesso. Na perspectiva sociocultural I o foco está na mediação obtida através da interação social com alguém mais experiente. Por fim, na perspectiva sociocultural II o foco também está na aprendizagem mediada, porém o objetivo principal é a participação na comunidade de prática. Entendo comunidade de prática, dentro de uma perspectiva sociocultural, como contexto social (formado por um grupo(s) de pessoas ligadas por algum interesse comum seja familiar, cultural, social, educacional etc.), em que o indivíduo se encontra e a interação social passa ser elemento fundamental para aprendizagem.

Comunidades de prática são formadas por pessoas que se engajam no processo de aprendizagem coletiva em um domínio compartilhado de esforço humano: uma tribo aprendendo a sobreviver, uma banda de artistas procurando novas formas de expressões, um grupo de engenheiros trabalhando em problemas similares, um grupo de alunos definindo sua identidade na escola, uma network de cirurgiões explorando novas técnicas, um grupo de novos gerentes cooperando uns com os outros. Resumindo: Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham alguma questão ou interesse por algo que fazem e aprendem a fazer melhor enquanto interagem regularmente.¹⁴ (WENGER, 2007).

Na comunidade de prática da sala de aula, os interesses compartilhados são a aprendizagem bem como a socialização e esses interesses devem ser considerados no momento da elaboração das tarefas que propomos a nossos alunos,

Como o modelo de Benson (1997), o de Oxford (2003) também tem por finalidade ajudar pesquisadores da área a buscarem novos caminhos para tentar compreender como se dá a aprendizagem que considera o desenvolvimento da autonomia. Creio que a grande contribuição desse novo modelo seja o fato de trazer à tona uma concepção de autonomia dentro de uma perspectiva sociocultural, que será abordada em mais detalhe na sessão a seguir.

2.2 Vivendo a partir da língua: linguagem como interação social

Nas teorias que abordam a autonomia na aprendizagem de línguas, a partir dos modelos de Benson (1997), posteriormente criticado e remodelado por Oxford (2003), começa a surgir uma forte tendência a ligar os conceitos de autonomia e mediação. Assim, a

¹⁴ Tradução minha.

teoria sociocultural¹⁵ passa a ter um papel importante nos estudos sobre autonomia, já que o conceito de mediação surge com os estudos de Vygotsky (1984). A característica da mediação está presente em toda atividade humana e diz respeito aos instrumentos técnicos e aos sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. De acordo com Rego (1995) “a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.” (REGO, 1995, p. 42).

O conceito de mediação, assim como outros trazidos pela teoria sociocultural, passa a ser de grande valia para o campo de ensino e aprendizagem de línguas. Ainda de acordo com esse conceito, o trabalho social, o emprego de instrumentos e o surgimento da linguagem são ferramentas que foram construídas e aperfeiçoadas ao longo da história da humanidade e fazem a mediação entre o homem e o mundo. Através delas o homem domina o ambiente e seu próprio comportamento. Essa ideia está intimamente ligada com a questão da autonomia. Através dessas mediações, os membros menos maduros da espécie humana vão aos poucos se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, até que internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. Assim, a atividade que antes precisou ser mediada passa a ser um processo voluntário e independente e aí encontramos a ligação entre mediação e autonomia, através do conceito da auto-regulação.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1984, p. 33)

Através das intervenções constantes do adulto e de crianças mais experientes, os processos psicológicos mais complexos começam a se formar. A aprendizagem de uma segunda língua também passa por essas intervenções ou por interações com outros mais experientes no uso da língua em questão. As conquistas individuais do aprendizado dessa língua vão resultar de um processo compartilhado. Esse processo compartilhado de

¹⁵ Termo questionado por Cole (1996) e Ratner (2002), que propuseram o termo Psicologia Cultural ou Psicologia Histórico-cultural.

aprendizado de inglês como L2 está dentre os objetivos do autoacesso como proposto neste trabalho de pesquisa.

A aprendizagem consiste na internalização progressiva dos instrumentos mediadores e é uma aplicação do princípio antes mencionado: todo processo psicológico superior vai do âmbito externo para o interno, das interações sociais para as ações internas, psicológicas. (CASTORINA et al., 1996, p. 19)

Podemos partir para outro conceito importante apresentado por Vygotsky (1984): o da internalização, que pressupõe que a consciência reside fora da mente e é ancorada em uma atividade social. Primeiramente a atividade dos indivíduos é organizada e regulada por outros, mas acaba por ser organizada e regulada pela nossa própria atividade mental e física, ou seja, passa a ser auto-regulada.

Dentre as teses da teoria sociocultural, ainda de acordo com Rego (1995), está a que se refere à relação indivíduo / sociedade, que diz que ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

Outra tese, ainda, decorrente da relação indivíduo / sociedade, refere-se à origem cultural das funções psíquicas, que diz que a cultura é parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de se operar com informações. Por fim, a última tese da teoria sociocultural levantada por Rego (1995) aborda a consciência humana como produto da história social, aponta na direção da necessidade do estudo das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social.

Todas essas teses são relevantes para o campo da aprendizagem de línguas já que o objetivo primordial de se aprender uma segunda língua é a possibilidade de interação através dela. Para se alcançar esse objetivo, questões como cultura, contexto e transformação do indivíduo precisam ser levadas em consideração, afinal, uma língua situa-se dentro de um contexto específico, faz parte de determinada cultura e ao aprendê-la o indivíduo irá se transformar, ampliando suas capacidades, dentre elas a de interagir, também através da nova língua aprendida.

A teoria sociocultural tem ainda uma contribuição importante para o campo da autonomia na aprendizagem de uma segunda língua através da teoria do desenvolvimento do aprendizado. Vygotsky prevê dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como aquela experiência já consolidada na criança,

aquelas funções ou capacidades que já domina e realiza sem assistência de alguém mais experiente. O nível de desenvolvimento potencial refere-se àquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa mais experiente. Nesse caso, há a necessidade de artefatos como diálogo, colaboração, imitação, experiência compartilhada e pistas. A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros participantes do grupo (nível de desenvolvimento potencial) é o que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal. Nas palavras do autor,

Ela é a 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. (VYGOTSKY, 1984, p. 97)

“O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). O conceito de ZDP trouxe uma visão inovadora do processo de desenvolvimento mental e de aprendizagem infantil perante as pesquisas que existiam até então. De acordo com o teórico, “nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha.” (VYGOTSKY, 1984, p. 96)

Diante de todo o exposto anteriormente sobre o modo de Vygotsky entender a origem e evolução do psiquismo humano, as relações entre indivíduo e sociedade e um modo diferente de entender a educação, podemos considerá-lo representante da concepção interacionista. Nessa perspectiva, o homem constitui-se como tal devido a suas interações sociais e é visto com alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. Ela é conhecida como perspectiva sóciointeracionista. No campo da aprendizagem, nessa linha de pensamento interacionista, o conhecimento não é transmitido pelo professor ou colega, mas são eles que, em determinado momento, possuem mais conhecimento e, conseqüentemente, mais autonomia. Essa concepção vai ao encontro do conceito de *scaffolding* (Bruner, 1978) ou construção de andaimes¹⁶. Na aprendizagem de

¹⁶ Pode ainda ser denominado *andaimento*.

línguas, aqueles usuários mais autônomos auxiliam o aprendiz ou colega a avançar no seu nível de competência linguística e de autonomia.

2.3 A teoria sociocultural e a aprendizagem de segunda língua

Vários teóricos vêem o aprendizado de língua em termos essencialmente sociais. Eles clamam que a interação na língua-alvo não pode ser vista simplesmente como uma fonte de insumo para mecanismos de aprendizagem internos e autônomos, mas que ela tem um papel bem mais central no aprendizado. Interação constitui o processo de aprendizagem, que é essencialmente social ao invés de individual por natureza. (MITCHELL & MYLES, 2004, p. 193). A língua é vista como uma ferramenta para o pensamento e não como uma transmissão 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.¹⁷(MITCHELL & 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 sociocultural. Os fenômenos abordados por tal teoria, como construção conjunta do conhecimento com base na interação e auto-regulação, 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 and 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.

No autoacesso como proposto por este trabalho, quer-se analisar a co-construção dos diálogos pelos alunos, com ou sem a intervenção da professora, tendo em vista os conceitos da teoria sociocultural já citados: mediação, internalização, ZDP e *scaffolding*.

¹⁷ Tradução minha.

Ainda no campo de pesquisas sobre a segunda língua, Lantolf and Appel (1994) abordam outra questão da teoria Vygotskyana. No curso de 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 involuntária¹⁸. Já as funções de ordem superior incluem memória lógica, atenção voluntária, pensamento conceitual, planejamento, percepção, solução de problemas e as faculdades voluntárias inibitórias e desinibitórias. De acordo com os autores, embora fatores biológicos constituam pré-requisitos necessários para que os processos elementares surjam, fatores socioculturais, do contrário, constituem a condição necessária para que os processos naturais elementares desenvolvam-se. (LANTOLF & APPEL, 1994, p. 5)

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 auto-regulação 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 e psicológicas.

Lantolf (2000) afirma que já que herdamos artefatos culturais de nossos ancestrais, que herdam esses artefatos de seus ancestrais, Vygotsky conclui que a única abordagem adequada de estudar as funções mentais superiores era histórica. Dessa forma, ele propôs quatro domínios genéticos para o estudo apropriado dessas funções. São eles os domínios filogenéticos, sociocultural, ontogenético e microgenético. O domínio filogenético preocupa-se em diferenciar os processos mentais humanos que integrou meios de mediação durante o curso da evolução, de outras formas de vida. O domínio sociocultural trata de como os diferentes tipos de ferramentas simbólicas desenvolvidas pelas culturas humanas através dos

¹⁸ Lantolf e Appel dizem que em seu trabalho, Vygotsky 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.

tempos afetaram a mediação e o tipo de pensamento valorizado por essas culturas. O domínio ontogenético, por sua vez, coloca o foco em como as crianças apropriam-se de e integram meios de mediação, principalmente a língua, as suas atividades mentais na medida em que amadurecem. Por fim, o domínio microgenético interessa-se pela reorganização e desenvolvimento da mediação durante um curto período de tempo. Lantolf (2000) afirma ainda que, embora a teoria sociocultural reconheça os quatro domínios genéticos, a maior parte das pesquisas tem sido levada adiante no domínio ontogenético.

Luria (1981) é um dos pesquisadores que levou adiante uma série de estudos no qual ele mostrou como a língua vem a funcionar como um meio de as crianças mediarem seu próprio comportamento físico. Faz parte de sua pesquisa um experimento em que crianças foram instruídas a pressionar um botão sempre que vissem a lâmpada verde acender e parar de pressionar quando a lâmpada vermelha acendesse no painel. As crianças mais novas não conseguiram seguir as instruções e ainda pressionavam com mais vigor o botão quando a luz vermelha acendia. Já as crianças um pouco mais velhas conseguiam cumprir a atividade, porém falavam em voz alta dando instruções a si próprias. Finalmente, o grupo dos mais velhos de todos os participantes do experimento já tinha internalizado a mediação feita pela linguagem, sendo que obtiveram sucesso no experimento sem verbalizar as instruções. Conforme Lantolf (2000), dessa forma, Luria pode demonstrar como a língua vem a assumir um papel central no comportamento humano.

Na aprendizagem de segunda língua, Frawley & 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, conseqüentemente 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 significa ser capaz de controlar a atividade psicológica e social através dela.

Retomando os experimentos de Luria (1981) e Lantolf & Frawley (1985), Lantolf (2000) propõe que os aprendizes se movem através de estágios nos quais são controlados primeiro pelos objetos do ambiente, depois pelas pessoas do ambiente para finalmente ganhar

o controle sobre sua atividade social e cognitiva. Assim, na teoria sociocultural, esses estágios são denominados de objeto-, outro- e auto-regulação (*object-, other and self-regulation*).

Outro traço da teoria Vygotskyana abordada por Lantolf (2000) traz à tona a questão da teoria da atividade (*activity theory*). Segundo o estudioso, ela clama que o comportamento humano resulta da integração de formas de mediação social e culturalmente construídas à atividade humana. Leontiev (1978) formulou em sua teoria que atividade não é meramente fazer algo, mas fazer algo motivado tanto por uma necessidade biológica, tal como a fome, quanto por uma necessidade culturalmente construída, como a necessidade de ser letrado, em certas culturas. O autor afirma ainda que atividade compreende três níveis: o nível da motivação, da ação e das condições. Como exemplo, o pesquisador descreve práticas de caça de algumas culturas tribais. Caçar, conforme Leontiev, tem sua motivação na necessidade biológica de satisfazer a fome. A forma que a caça toma é culturalmente definida. Em algumas culturas, é uma atividade coletiva na qual alguns membros são designados a se utilizar de artefatos (mediação) para atrair a presa – o objetivo imediato da caça - ou encaminhá-la aos membros que são designados a pegá-la, com o auxílio de outros artefatos. Ainda, outros membros serão responsáveis por carnear e distribuir a carne para a comunidade. Isso frequentemente acontece de acordo com um código hierárquico específico.

Segundo Lantolf, as atividades são diferenciadas umas das outras pelos seus objetos e pela motivação e não necessariamente pela sua realização concreta em ações. Assim, a mesma atividade pode ser realizada através de ações diferentes e com formas diferentes de mediação. (LANTOLF, 2000, p. 9). Seguindo com o exemplo de caça, nem todas as culturas se engajam na caça colaborativa ou ainda, em outras culturas a necessidade de consumir comida é realizada pela ação de ir ao supermercado comprá-la. Todas essas ações têm a mesma motivação: a necessidade de alimentar-se. Por outro lado, o que parece ser a mesma ação pode ser ligado a motivações diferentes e assim a atividades diferentes. Ainda no caso da caça, uma das formas de assustar a presa e levá-la a outros membros da comunidade que irão capturá-la poderia ser a de bater um tambor. Pode ser que descubram que bater o tambor em determinado ritmo seja divertido e assim a mesma atividade toma uma nova motivação – a diversão. No exemplo da caça, além da questão dos objetos e da motivação, podemos perceber a divisão dos papéis para se alcançar o objetivo – a comida. Na escola, também existe um objetivo comum que é a aprendizagem. Para que ela aconteça também há uma negociação de papéis. Na escola, 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 nesse 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.

Para concluir esta parte que trata da teoria da atividade, cabe ainda outro exemplo trazido por Lantolf (2000) através de um estudo de Wertsch, Minick e Arns (1984, *apud* LANTOLF, 2000). Neste estudo, os pesquisadores compararam a atividade interativa que surgiu entre mães do contexto rural brasileiro e seus filhos bem como entre professoras de escolas do contexto urbano e seus alunos em uma tarefa de cópia de desenho com uma cena de celeiro de uma fazenda como modelo. No caso das professoras com seus alunos, os pesquisadores observaram a preferência por dicas estratégicas e orientações ao analisar o modelo criando um andaimento linguístico (*linguistic scaffold*) que propiciava à criança que descobrisse por conta própria o que fazer em cada estágio da tarefa. No contexto rural, a realização da tarefa foi bastante diferente. As mães mantinham a responsabilidade para si durante a maioria dos passos da tarefa. Elas usaram a linguagem muito mais direta do que estrategicamente. Sob essa regulação direta do adulto, as crianças do contexto rural fizeram significativamente menos erros em copiar o modelo do que as participantes do contexto urbano. Além disso, por terem ficado a maior parte da tarefa sob o controle do adulto, as crianças falharam em aprender mais a se orientar e a copiar os modelos. Os pesquisadores concluíram então que essa diferença se deveu à motivação. Na comunidade rural, as considerações econômicas foram a motivação, já que sua subsistência está na produção de artefatos como cerâmica, vestuário, etc. e erros na produção resultam em prejuízos financeiros. Assim, o que as mães queriam de seus filhos era uma performance livre de erros. No contexto urbano, por sua vez, a motivação era educacional, por exemplo, que as crianças precisam aprender a pensar independentemente e, para tal, os professores precisam compartilhar a responsabilidade na tomada de decisões com seus alunos. Portanto, esse é um

exemplo de como dois grupos engajados na mesma tarefa – copiar um modelo – não estavam engajados na mesma atividade, já que suas motivações e objetivos eram diferentes.

Em uma mesma sala de aula, alunos engajados em uma mesma tarefa também 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 gostaria de verificar, através das tarefas do autoacesso, como diferentes alunos irão se engajar na atividade e o quanto semelhante ou diferente será sua atuação com base em suas motivações e seus objetivos.

Encerro 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.

2.4 Centros de autoacesso: um passo em que direção?

Centros de autoacesso são modelos de uma abordagem pedagógica muito comum no contexto norte-americano, na aprendizagem de língua materna. Em outros contextos como França¹⁹, Nova Zelândia²⁰ e Hong Kong²¹, dentre outros, muito tempo tem sido dedicado ao estudo dessa metodologia, na aprendizagem de L2. Muita tecnologia tem sido desenvolvida para essa prática e vários profissionais têm se especializado em implementar tais centros, também conhecidos como centros de aprendizagem independente. Esses centros têm sua origem remota nos “Laboratórios de Línguas” surgidos a partir da década de 60, frutos de uma abordagem behaviorista e que, com o surgimento da abordagem comunicativa foram desaparecendo. Com o espaço ganho pelo tema autonomia, os “laboratórios” deram espaço aos centros de autoacesso. Desde então, muito se tem discutido e estudado sobre essa nova modalidade de aprendizagem e até que ponto o autoacesso requer que ela seja independente. No entanto, se sabe que a prática do autoacesso por si só não garante o desenvolvimento da autonomia. Para que isso aconteça, centros de autoacesso devem ser guiados por uma

¹⁹ CRAPEL, Universidade de Nancy

²⁰ University of Auckland

²¹ CILL, Polytechnic Hong Kong University

estrutura teórica que justifique sua existência, tendo dentre os objetivos principais a busca pela autonomia na aprendizagem de L2.

Como qualquer outro componente de nossa tarefa docente, autoacesso precisa ser guiado por um modelo teórico que justifique sua existência, planeje seus procedimentos e clarifique sua relação com outros elementos em um programa de aprendizado de língua.²² (Littlewood, 1997, p. 80).

No caso do autoacesso em questão nesta pesquisa, por acontecer dentro de um programa curricular em uma escola de currículo bilíngue, sua existência se justifica pelo fato de se esperar que o aluno concluinte da série analisada seja capaz de comunicar-se na língua-alvo em situações básicas do cotidiano, que garantam sua sobrevivência no contexto da L2.

Nesse trabalho, autoacesso pode ser definido parcialmente de acordo com Cotteral & Reinders (2001), que definem que um centro

...consiste em um número de recursos (na forma de materiais, atividades e suporte), geralmente em um lugar, que acomoda aprendizes de diferentes níveis, estilos e com diferentes objetivos e interesses. Ele objetiva desenvolver a autonomia do aprendiz dentre seus usuários.²³ (Cotteral & Reinders, 2001, p. 25).

Essa definição só me serve parcialmente, pois autoacesso, como considerado para esta pesquisa, não é somente um número de recursos disponíveis aos alunos. Ele deve ser mais do que isso. O que proponho como autoacesso é um número de recursos ao alcance do aluno para que esse possa realizar uma tarefa, que terá como objetivo simular uma situação real de uso da L2. Para que essa tarefa seja realizada, o aprendiz irá contar com o trabalho colaborativo através da interação com seus pares e professora. Acredito, assim, que a co-construção dos diálogos propostos pelas tarefas irão contribuir no aperfeiçoamento da competência comunicativa do aprendiz para que se torne um usuário mais autônomo da L2 em diferentes situações.

Gardner & Miller (1999) levantam uma série de questões, como as tratadas anteriormente, referentes à organização dos centros de autoacesso. Os autores dizem que o grau de autonomia proporcionado por eles irá depender da função e presença do professor / monitor, da seleção e produção de materiais, da frequência ao centro dentro ou fora do programa do curso e do desenvolvimento das tarefas, que podem ser individualmente, em

²² Tradução minha.

²³ Tradução minha.

duplas ou grupos ou ainda questões como a estrutura do programa que pode ser estruturado, semi-estruturado ou não-estruturado.

Quando se pensa em autoacesso, deve-se ter clareza de que se trata de uma abordagem de aprendizagem de língua, de uma abordagem que ajuda os aprendizes a se moverem da dependência no professor em direção a autonomia.

...a experiência tem mostrado que a média de aprendizes precisa de um período de indução e ajuste às demandas da aprendizagem auto-direcionada, especialmente quando essa é apresentada na forma institucionalizada dos centros de autoacesso.²⁴ (Sinclair, 1996, p. 159)

O suporte deve ser fornecido pelo professor quando o autoacesso é parte do programa curricular, mas, aos poucos, mais autonomia deve ser dada aos aprendizes. Na verdade, acredito que na medida em que se sentem mais seguros em relação às demandas do autoacesso, os aprendizes passam a tomar para si mais responsabilidade pela realização de suas tarefas e conseqüentemente acabam por agir de forma mais independente do professor, desenvolvendo suas estratégias e buscando soluções na resolução de seus problemas.

Gardner & Miller (1999) propõem diferentes tipologias do autoacesso e as dividem em aprendizes adultos, adolescentes e pequenos. A primeira tipologia refere-se ao contexto australiano²⁵, que tem seis modelos de Centros de Aprendizagem descritos, sendo o modelo 1 o considerado menos autônomo e o modelo 6 o mais autônomo. O modelo 1 refere-se ao Centro de Estudos (*Study Center*), que tem o propósito de complementar a sala de aula. O modelo 2, ou Centro de Retirada (*Withdrawal Center*) tem como função o ensino reparador. Já o modelo 3, denominado Centro de Aprendizagem Programada (*Programmed Learning Center*) prevê uma forma de os aprendizes melhorarem as habilidades de escrita. O *Drop-in center*, modelo 4, é um recurso a mais, além da sala de aula, com grande quantidade de materiais disponíveis. Já o modelo 5, Centro de Auto-direção (*Self-directed Learning Center*) tem como foco ajudar os aprendizes a tornarem-se mais independentes no seu aprendizado, através do desenvolvimento de habilidades. Por fim, o modelo 6 ou Centro de Recursos de Aprendizagem (*Learning Resource Center*) pode ser considerado uma junção dos modelos 4 e 5, ou seja, prevê os alunos com uma grande quantidade de materiais para ajudá-los a desenvolver habilidades de linguagem, usando as estratégias que julgarem necessárias.

²⁴ Tradução minha.

²⁵ Adult Migrant Education Program (AMEP, 1990)

A segunda tipologia proposta pelos autores refere-se ao centros de Miller e Rogerson-Revel (1993, *apud* Gardner & Miller, 1999), que prevê os modelos cardápio, supermercado, acesso controlado e acesso aberto. O cardápio é o acesso a atividades por meio de um catálogo, o supermercado é similar ao modelo 4 anterior, o acesso controlado é um centro obrigatório com foco em atividades para casa e o acesso aberto é semelhante ao modelo 6 anterior. Na tabela abaixo ilustro novamente a organização dessas duas tipologias.

Tipologia 1		Propósito
Modelo 1	<i>Study Centre</i>	Complementar a sala de aula.
Modelo 2	<i>Withdrawal Centre</i>	Ensino reparador.
Modelo 3	<i>Programmed Learning Centre</i>	Aperfeiçoar as habilidades de escrita.
Modelo 4	<i>Drop-in centre</i>	Aprendiz escolhe qual área da linguagem deseja desenvolver e escolhe a partir de uma série de materiais disponíveis.
Modelo 5	<i>Self-directed Learning Centre</i>	Ajudar os aprendizes a tornarem-se mais independentes no seu aprendizado, através do desenvolvimento de habilidades.
Modelo 6	<i>Learning Resources Centre</i> (junção dos modelos 4 e 5)	Prover os alunos com uma grande quantidade de materiais para ajudá-los a desenvolver habilidades de linguagem, usando as estratégias que julgarem necessárias.
Tipologia 2		
Cardápio	Acesso a atividades por meio de um catálogo	
Supermercado	Similar ao modelo 4 da tipologia 1	
Acesso Controlado	Centro obrigatório com foco em atividades para casa	
Acesso Aberto	Similar ao modelo 6 da tipologia 1	

Tabela 1. Tipologias de autoacesso

Através dessas duas tipologias, já percebemos uma gama de opções de propostas de autoacesso para aprendizes adultos de uma segunda língua. Já em relação aos adolescentes, os autores citam somente dois exemplos de programas que propõe o autoacesso: um programa de leitura em uma escola de Hong Kong e um programa intensivo oferecido pelo conselho britânico para preparação para entrada na universidade. Também poucos são os programas que propõem o autoacesso para pequenos aprendizes. Gardner & Miller citam três casos. O primeiro é uma proposta feita por um curso livre no contexto brasileiro, considerado uma

biblioteca²⁶ onde aprendizes podem brincar com jogos antes e após suas aulas, o segundo é uma espécie de *show & tell* incorporado à sala de aula em uma escola secundária na Dinamarca e o terceiro um programa de *listening* em uma escola da Tailândia. É evidente que esses são apenas alguns exemplos e existem muitos outros e muitas outras possibilidades através do autoacesso, mas esses exemplos nos fornecem dados que nos mostram como a questão do autoacesso ainda é muito mais privilegiada dentre adultos e também da variedade de possibilidades que ele nos proporciona no ensino e aprendizagem de uma L2.

Os mesmos autores ainda abordam aspectos relacionados ao gerenciamento de um centro de autoacesso. Eles afirmam que quando o autoacesso acontece na sala de aula ele pode ser uma boa oportunidade para individualizar tanto a aprendizagem quanto a atenção que os aprendizes recebem, já que os professores estão familiarizados com seus alunos de uma forma que outros “gerentes” e conselheiros de centros de autoacesso não estão. Eles afirmam ainda que a tarefa de gerenciar os recursos de um centro na sala de aula pode ser, em comparação com um centro fora, a parte fácil e difícil ao mesmo tempo. Fácil porque, por ter menos recursos, é necessário menos tempo para gerenciá-lo, e difícil justamente porque, por ter recursos limitados, os professores precisam ser criativos na forma de usá-los a fim de beneficiar todos os aprendizes (GARDNER & MILLER, 1999, p. 77). Para que essa dificuldade em relação à limitação dos recursos não seja um empecilho, uma possibilidade pode ser envolver os alunos na elaboração das tarefas ou na arrecadação de materiais, como foi proposto neste trabalho. Os alunos foram envolvidos na preparação dos centros, sendo convidados a trazerem materiais autênticos que tivessem a sua disposição através de viagens feitas por seus familiares e conhecidos. Assim, o problema dos recursos foi amenizado e os alunos começaram a exercer sua autonomia já no momento da preparação dos centros.

Além dos cuidados com a implementação do centro, outra questão que necessita de atenção é o seu gerenciamento. Riley (1997) afirma que gerenciar um centro de autoacesso ou aconselhar os aprendizes nesses centros é uma habilidade complexa e que a transformação de professores em conselheiros não é simples. Esses dois papéis têm funções diferentes no sistema social do conhecimento, ou seja, de acordo com o autor, os professores são vistos como aquele que tomam as decisões daquilo que constitui o programa de aprendizagem (currículo, organização, metodologia, etc.), exercendo grande controle. Já os conselheiros são aqueles que explicam as condições e modalidades do processo de aquisição e ajudam os

²⁶ Cultura Inglesa, Higienópolis

aprendizes a atingir auto-controle (Riley, 1997). O acúmulo desses dois papéis deve ser visto com cuidado. Ele é possível, mas deve-se ter em mente que o modo de agir do professor vai variar de acordo com os seus objetivos e, se seu objetivo é propor o autoacesso como parte de seu programa, a fim de tornar seus aprendizes mais autônomos em relação a sua aprendizagem assim como usuários mais autônomos da língua, ele deve compartilhar o controle e a tomada de decisão com seus alunos.

Na sessão a seguir, trato brevemente de como os modelos de aprendizagem de língua estão relacionados a diferentes propostas de autoacesso, posicionando esta pesquisa em relação a esses modelos.

2.4.1 Autoacesso e modelos de aprendizado de língua

Autoacesso pode trazer diferentes contribuições ao aprendizado de uma língua, dependendo de como são entendidos os processos que permeiam esse aprendizado. Um dos modelos mais reconhecidos vê o aprendizado de uma L2 como um aprendizado de habilidades, tais como nadar ou dançar. Essa habilidade tem que ser adquirida e analisada através de procedimentos separados e treinados até que possam ser integrados a fim de se manter um diálogo ou escrever um texto, por exemplo. Também chamado de estratégia de ensino de L2 analítica, esse modelo tem dominado a área de ensino de L2 em contextos de educação formais. De acordo com Stern (1990, apud LITTLEWOOD, 1997),

O aprendiz fica distante, por assim dizer, da língua em uso, a examina ou ensaia e pratica de alguma forma. O item linguístico ou uso, apresentado e praticado através de uma técnica analítica, não tem pretensão de ser comunicação real.²⁷ (STERN, 1990, p. 98, apud LITTLEWOOD, 1997, p. 85)

Um modelo diferente prevê o desenvolvimento de habilidades para o uso da língua através de processos naturais, como resultado da exposição à linguagem real em comunicação, assim como a criança desenvolve competência em sua língua materna.

Esse dois modelos correspondem a formas diferentes através das quais as pessoas de fato aprendem uma L2. Esses modelos não estão necessariamente em conflito, mas podem juntos formar o que Stern (1990, apud LITTLEWOOD, 1997) chama de abordagem balanceada. O autor afirma que a fim de se alcançar um grau mais alto de eficácia no ensino, as duas orientações deveriam ser consideradas complementares. Quando se trata da

²⁷ Tradução minha

aprendizagem de uma L2 dentro de um currículo bilíngue, onde a língua é o meio e o fim, tal abordagem balanceada parece ser ideal para se descrever como a aprendizagem acontece, afinal, há momentos em que as estratégias analíticas são enfatizadas (foco na forma) enquanto em outros o foco está na comunicação de significados ou em estratégias experienciais (foco no sentido), como o autor as define.

Partindo desses modelos em direção ao autoacesso, existem decisões que precisam ser tomadas a esse respeito. Littlewood (1997, p. 88) levanta as seguintes questões:

- O autoacesso deve abraçar ambos os modelos (foco na forma e no sentido)?
- Ou ele deve definir como seu papel o foco na forma e deixar as áreas, como mais foco no sentido e comunicação autêntica, para serem trabalhadas em outras partes do curso?
- De que forma o autoacesso pode contribuir ao processo de aprendizagem, afinal?

Conforme o autor, as contribuições do autoacesso no campo de foco na forma já estão bem estabelecidas, pois podem ser controladas através de exercícios, programas de computador e outras formas tradicionais de autoacesso desde os dias dos laboratórios de aprendizagem. O problema está no domínio das habilidades de produção (*productive skills*) em que o aprendiz precisa do feedback que só a interação pode proporcionar. Dessa forma, o autoacesso de maneira mais tecnicista, com foco na forma, ainda é mais comum nos dias de hoje enquanto o autoacesso como forma de promover a interação, tornando o usuário da língua um comunicador mais autônomo, por meio de situações reais de uso, através de *roleplay*, ainda é um desafio.

É justamente esse desafio que este projeto de pesquisa visa abraçar já que acreditamos ser essa uma forma de autoacesso que irá de fato auxiliar na promoção da autonomia. Se considerarmos o primeiro modelo, ainda que o aprendiz tenha escolhido a tarefa em total liberdade, uma vez em que esteja engajado nela, ele terá pouca oportunidade de fazer escolhas e não estará envolvido em negociar significado. Assim, está deixando de exercer uma parte importante do processo de desenvolvimento da autonomia. Precisamos ter clareza que nenhuma das dimensões precisa ser rejeitada, até porque o trabalho pré-comunicativo, como através de exercícios com foco na forma, tem um papel importante no programa de aprendizagem. Dessa forma, neste trabalho, cujo foco é uma sala de aula de currículo bilíngue, vemos que o trabalho em sala de aula envolve o foco na forma e penso que o autoacesso pode vir a contribuir com o desenvolvimento da comunicação real, com foco no sentido.

2.4.2 Autoacesso e gêneros textuais

Uma forma de se proporcionar situações de comunicação é por meio do trabalho com gêneros textuais²⁸, tema discutido nessa breve sessão.

Segundo Marcuschi (2002) a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva. Uma língua só existe a partir das interações entre seus falantes e essas interações se dão através de determinados ‘modelos’ adaptados às mais diversas situações comunicativas. Dizemos que esses modelos ou ações sócio-discursivas são gêneros textuais ou gêneros discursivos, ou seja, são textos nas formas que encontramos em nosso cotidiano, definidos por sua composição usual, suas funções comunicativas, estilo, etc. Esses textos podem ser escritos, mas também orais. Aliás, seu surgimento é observado em povos de cultura oral e sua multiplicação acontece a partir da invenção da escrita alfabética.

Marcuschi (2002) preocupa-se ainda em diferenciar os termos “tipo textual” de “gênero textual”. Para ele, tipo é usado “para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Já o gênero textual é definido pelo autor como uma noção vaga para os textos materializados encontrados no dia a dia e que apresentam características sócio-comunicativas definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Travaglia (2002) contribui nesse aspecto afirmando que o gênero textual se caracteriza por exercer uma função social específica, pressentida e vivenciada pelos usuários de determinada língua e que intuitivamente sabem que gênero usar em momentos específicos de interação, de acordo com a função social dele. Assim sendo, podemos encontrar vários tipos textuais em um mesmo gênero.

O gênero textual tem contribuído para a ordenação de atividades comunicativas por ser, segundo Marcuschi (2002, p.19), uma entidade sócio-discursiva incontornável em qualquer situação comunicativa, ou seja, o gênero se adapta a cada contexto situacional dependendo das diferentes situações e comunidades. Bakhtin (1992) cita a transmutação de gêneros e a assimilação de um gênero por outro gerando novos, ou seja, mesmo os gêneros aparentemente estáveis estão em um processo de transformação contínua.

Os gêneros existentes mudam a partir de modificações na situação social na qual exercem uma função ou novos gêneros podem surgir a partir de transformações ostensivas daqueles já existentes. (PAGANO, 2001, p. 87).

²⁸ Para esse trabalho não será feita distinção entre os termos gênero textual e gênero discursivo.

Ainda para Bakhtin (1992), a língua está associada a sua utilização e acontece em forma de enunciados, sejam eles orais e/ou escritos. A partir dessa noção de enunciado, o autor chega a sua definição de gêneros do discurso:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo que isso denominamos de gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Resumindo as ideias do autor, ao considerar o enunciado como um produto da interação verbal, em que as palavras são definidas com base em trocas sociais dos membros de cada grupo ou esfera social, a diversidade de atividades sociais leva a uma diversidade de produções de linguagem.

O conceito de gênero textual contribui com a questão da avaliação das produções feitas no autoacesso. Essa avaliação abandona os critérios quase que exclusivamente literários e gramaticais e desloca seu foco para outro ponto: a adequação à situação de comunicação para a qual foi produzido, ou seja, se a escolha do gênero, se a estrutura, o conteúdo, o estilo e o nível da língua estão adequados ao interlocutor e podem cumprir a finalidade do texto.

Acredito que o trabalho em centros de autoacesso como proposto aqui deve ter como meta o desenvolvimento no aluno de habilidades que façam com que ele tenha capacidade de usar um número sempre maior de recursos da língua para produzir efeitos de sentido de forma adequada a cada situação específica da interação humana. Assim, o trabalho com os diferentes gêneros é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa e o momento de autoacesso pode ser como uma verdadeira oficina de textos de ação social (orais e escritos). Para finalizar essa sessão cito ainda novamente Marcuschi (2002) que diz que

pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia, pois nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizemos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande evidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. (MARCUSCHI, 2002, p. 35)

3 METODOLOGIA

3.1 Objetivos da pesquisa

Fundamentalmente, quero observar nesta pesquisa como ocorre o desenvolvimento da autonomia de três alunos de uma escola de currículo bilíngue, aprendizes de inglês como segunda língua. Desta forma, creio estar colaborando no sentido de mostrar possibilidades de trabalho com o desenvolvimento da referida 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 linguística, 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. Guio-me pela crença de que o aluno que se envolve nas atividades e apresenta estratégias com traços de autonomia está indo em direção a uma maior competência comunicativa e irá tornar-se um usuário mais autônomo da L2.

Paralelamente, fiz uma investigação junto aos pais desses alunos para verificar de qual *background* familiar esses alunos são provenientes, que insumos têm em casa, como se organizam com as tarefas, o que externam sobre seu aprendizado de inglês, além de outros aspectos referentes às suas personalidades, passatempos e outros. Os resultados dessa investigação foram gerados durante entrevistas entre a professora-pesquisadora e o pai de um dos participantes e as mães dos outros dois, após a coleta de dados pela filmagem dos centros e das sessões de visionamento²⁹.

O trabalho de campo se deu durante as aulas de língua inglesa, nos momentos de autoacesso, cuja meta é proporcionar aos alunos a possibilidade de se engajar em atividades em que deverão fazer uso da língua inglesa. No intuito de analisar o desenvolvimento da autonomia dos alunos durante essas atividades, no período de um trimestre letivo, focalizei as seguintes questões:

a) Participação nas atividades – Antes, durante e depois:

- Quais são os critérios de que o participante se utiliza para eleger a atividade na qual irá se engajar durante os momentos de autoacesso?

²⁹ Explicitarei mais adiante sobre esse procedimento.

- Como o participante atua durante a realização da tarefa? Qual seu papel na atividade tendo como foco as estratégias autônomas de que se utiliza?
 - Qual seu papel no grupo? Busca desempenhar atividades sozinho, em par ou em grupo?
 - Qual sua reação nos diferentes momentos propostos pelo autoacesso (com foco na forma e com foco no conteúdo)?
 - Como a família percebe a aprendizagem de LI da criança? Quais são os traços da personalidade da criança observados pela família no que diz respeito ao convívio social e às aprendizagens?
 - Que exposição / contato tem com a língua inglesa fora da escola?
 - Como é sua postura em relação à aprendizagem e às relações sociais dentro e fora dos centros? De que forma ela reflete no seu aprendizado de LI?
- b) O papel do autoacesso e do currículo bilíngue:
- É possível que os centros de autoacesso, oportunizados pela possibilidade de ampla carga horária dedicada ao ensino do inglês no currículo bilíngue, auxiliem o aprendiz a tornar-se mais autônomo? Como? Em outras palavras, qual é o efeito do apoio fornecido pelo professor e de sua preocupação com a autonomia, assim como da preocupação da instituição de ensino com o aprendizado da língua?

Na tentativa de responder às questões propostas, fiz uma pesquisa com princípios etnográficos de cunho qualitativo, a partir da descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais, considerando a análise da participação dos aprendizes, a questão do meu papel como professora de língua inglesa e pesquisadora. Ou seja, apesar do foco de análise recair sobre alguns dos participantes do evento de aprendizagem, 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.

Os dados coletados foram triangulados, sendo comparados e contrastados em diferentes estágios da observação de campo e gerados por vários métodos conforme explicarei posteriormente.

Nas sessões a seguir, passarei a apresentar os participantes, o local onde os dados foram gerados, o objetivo de cada um dos métodos que foram utilizados na geração dos dados e de que forma colaboraram para responder às questões propostas por essa pesquisa.

3.2 Participantes estudados

Os participantes estudados nesta pesquisa foram três alunos da 4ª série 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 a 3ª série, aumentando para 10h/a na 4ª série, 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, como professora da turma, estava me 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 de 18 alunos, sendo que os participantes, RAQUEL, LUCAS e GABRIEL³⁰ desconhecem o fato de que são o foco da observação. Ou seja, todos os alunos estão envolvidos nas tarefas e atividades e, de certa forma, têm papel importante neste trabalho.

3.3 Local

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 4ª série do Ensino Fundamental. Nessa escola, tal série é composta de multidocência, ou seja, as aulas são divididas em períodos de 50 minutos, que podem ser simples ou duplos e o currículo é dividido em Componentes Curriculares, representados por diferentes professores, organizados da seguinte forma:

³⁰ Todos os nomes dos participantes, assim como demais alunos que por vezes são citados, foram alterados para manter sua identidade em sigilo.

	COMPONENTES CURRICULARES	4ª série
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

Tabela 2. Organização Curricular da 4ª série do Currículo Bilíngue

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 este que fica sob minha responsabilidade como professora, 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 da nova série.

3.4 A geração dos dados

3.4.1 Etapa 1: Centros de autoacesso com foco na forma – Projeto Piloto

Esta primeira etapa do trabalho, que antecedeu ao período de geração dos dados em si, foi necessária para familiarizar os alunos com a ideia do autoacesso, totalmente nova aos alunos recém chegados à 4ª série. Este período também foi importante para a observação da reação dos alunos às tarefas propostas e para a seleção de diferentes perfis que iriam compor o grupo de participantes. Esta etapa acabou tornando-se um projeto piloto, pois em algumas conversas de orientação percebi que a concepção de língua que subjazia às tarefas não era

aquela que eu pretendia privilegiar na pesquisa. No entanto, as tarefas de prática da língua de cunho analítico foram um passo a caminho de onde eu pretendia chegar com os alunos e alguns dos dados gerados nessa etapa foram considerados para a análise.

3.4.1.1 Material didático dos centros de autoacesso

O material utilizado no período de familiarização dos alunos à sistemática dos centros de autoacesso foi elaborado pela professora-pesquisadora a partir de materiais didáticos disponíveis na escola pesquisada. Esses materiais foram organizados em seis diferentes centros, sendo eles *Cambridge Movers Test Preparation Center*, *Listening Center*, *Vocabulary Center*, *Reading Center*, *Grammar Center* e *Area Content Center*. Os alunos tinham a possibilidade de escolher para qual desses centros se dirigiriam. Cada um deles (mesas redondas com caixas de exercícios) dispunha de em média 10 tarefas diferentes, sendo essas folhas xerocadas com exercícios de acordo com o tema do centro, o que será mais bem explicitado a seguir:

- Cambridge Movers Test Preparation Center: os exercícios eram de acordo com o estilo da prova de Cambridge, Young Learners, nível Movers, que os alunos do currículo bilíngue prestam na 5ª série.
- Listening Center: os alunos dispunham de *discmans* e exercícios que requeriam que determinado CD fosse ouvido.
- Vocabulary Center: os exercícios envolviam categorias de palavras e eram do estilo palavras cruzadas, caça-palavras, preenchimento de lacunas, etc.
- Reading Center: os exercícios continham algum suporte de texto (e-mail, artigo, carta, cartão postal, agenda, etc) e questões de compreensão e interpretação ou ainda de produção a partir da leitura.
- Grammar Center: eram exercícios com foco na forma, tendo em vista determinado item gramatical que a série deveria contemplar.
- Area Content Center: lidava com vocabulário explorado por outras áreas do conhecimento, também de acordo com a série, tais como Educação Física, Ciências, Geografia, dentre outras.

Além de escolher a qual centro se dirigir, cada aluno podia também escolher qual tarefa realizar, se preferia trabalhar individualmente, em duplas ou grupos e ainda quantas atividades faria durante aquele tempo da aula.

Esse primeiro momento foi importante para que os alunos aprendessem a lidar com a liberdade que lhes foi oferecida e para que conseguissem desenvolver o senso de organização necessário nesse espaço diferente. A sala onde os centros foram organizados não é a mesma sala onde os alunos têm aula. É uma sala com mesas redondas para trabalhos em grupos, com computadores e vários materiais para o estudo da língua inglesa, como livros, dicionários, jogos, etc. Essa etapa também foi importante para observar a reação dos alunos. Os tipos de tarefas propostas causaram diferentes reações e em geral, com o passar das semanas, a crescente perda de interesse por parte dos alunos. Essas tarefas eram, basicamente, com foco na forma, e pressupunham realização individual, ou, no mínimo, em grupos, mas cada um respondendo na sua folha.

No primeiro dia em que os alunos foram levados à sala onde os centros foram organizados, a proposta era que fizessem um circuito guiado por uma folha de instruções, a fim de que passassem por todos os seis espaços, para que tivessem mais intimidade com o material que viriam a usar a partir da semana seguinte.

Já na outra semana, começaram então a organizar-se independentes das instruções da professora, procurando o centro, o exercício e a companhia desejada. Ao final de quatro semanas fiz a correção das atividades, para que os alunos pudessem refazer aquilo em que encontraram alguma dificuldade. Aproveitei esse momento para fazer um levantamento do número de centros diferentes que cada aluno frequentou, do número de exercícios que concluiu, assim como o número de exercícios que não necessitava de revisão. Esse levantamento foi considerado posteriormente para a seleção dos participantes.

LUCAS foi o aluno que conseguiu concluir o maior número de exercícios de toda a turma, totalizando oito exercícios, de três centros diferentes e somente dois deles precisaram ser revisados após a correção da professora, apresentando uma acurácia que se destacou dentre os demais.

RAQUEL concluiu seis exercícios, de dois centros diferentes, todos eles envolvendo *listening* (Listening Center e Cambridge Center), sendo que somente um não precisou ser revisado. Ela tem tendência a terminar rapidamente, não se preocupando tanto com a qualidade do resultado final. Trabalhou individualmente em todas as tarefas.

GABRIEL conclui somente duas tarefas de dois centros diferentes. Sempre acabou trabalhando sozinho por “sobrar”, precisou muito do auxílio da professora até compreender as

instruções dos exercícios e precisou revisar todos os dois após a primeira correção da professora.

3.4.1.2 Diário de pesquisa

Para maior riqueza dos dados, mantive um diário com anotações de campo, em que descrevi a história da pesquisa em si, enriquecida com as reações que observava assistindo às filmagens e posteriormente fazendo as transcrições dessas. Ainda, incluídas nesse diário estavam minhas observações enquanto professora da turma em outros momentos de aula, assim como comentários feitos por outros professores em momentos de conversa informal e em conselhos de classe.

3.4.1.3 Observação e filmagem

A primeira etapa foi filmada com uma câmera que tinha uma visão panorâmica da sala. Assim sendo, não era possível acompanhar a atividade de cada aluno, mas ter uma noção do todo que acontecia na sala de aula, da organização que cada aluno escolhia para si e de suas reações. Essa filmagem também teve papel importante na seleção dos participantes.

LUCAS estava sempre cercado de vários colegas que o procuravam para que trabalhassem juntos e era consultado o tempo todo por esses colegas, que pareciam valorizar o seu conhecimento.

RAQUEL fez todas as atividades sozinha, sempre preferindo aquelas tarefas que envolviam *Listening*, querendo terminar logo para fazer o maior número possível de tarefas.

GABRIEL sempre procurava companhia, mas acabava sozinho. O aluno levava muito tempo para concluir cada atividade e estava sempre atrasado em relação aos demais. Fazia então os exercícios sozinho, sempre solicitando muito a ajuda da professora.

Mais detalhes sobre as características dos participantes serão apresentadas no capítulo de análise.

3.4.2 Etapa 2: Centros de autoacesso com foco no conteúdo

Após a seleção dos três participantes e do projeto piloto dos centros de autoacesso nos moldes explicitados na etapa 1, a etapa 2 consistiu em reestruturar a proposta das tarefas apresentadas aos alunos. Durante o mês do projeto piloto, foi solicitado aos alunos que trouxessem material autêntico que tivessem a sua disposição, proveniente de viagens feitas

por familiares e conhecidos. Quando do final desse período, fizemos um levantamento conjunto de tudo o que havia sido trazido e percebemos que grande parte desse material era proveniente de viagens aos Estados Unidos, principalmente à Disney®. Decidimos então que as próximas tarefas dos novos centros seriam relacionadas a uma viagem à Disney e nomeamos esse projeto *A trip to Disneyland*. Considero importante os alunos terem participado do processo de tomada de decisão sobre o tema do projeto, pois isso já faz parte do desenvolvimento da aprendizagem autônoma.

Diferentemente do que aconteceu na etapa 1, em que os alunos eram expostos a exercícios principalmente com ênfase em estruturas linguísticas, com uma abordagem analítica e vocabulário previstos para a série, ou seja, com foco na forma, nessa segunda etapa o foco muda completamente, e se tem uma proposta com foco na interação. O que quero é verificar como os alunos encaram possíveis situações reais de comunicação, que poderiam ser vivenciadas através de uma viagem, além de também buscar verificar como é a participação desses alunos nas construções desses diálogos ou textos que tem esse fim específico: o da comunicação real.

3.4.2.1 Material didático dos centros de autoacesso

A partir do material trazido pelos alunos, foram criados 9 centros, cada um com uma tarefa, sendo algumas delas com foco na produção oral, outras com foco na produção escrita e todas com diferentes formas de insumo, sempre relacionadas a algum material autêntico³¹ e à temática *A trip to Disneyland*. Os centros que envolviam primeiro compreensão oral e depois produção oral foram denominados *At the souvenirs shop*, *At the registration 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 escrita 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* (ver tarefas em anexo).

A figura a seguir representa a organização desses espaços na sala onde o autoacesso acontece.

³¹ Considero material autêntico todo o material produzido em determinada língua para cumprir um propósito social na comunidade em que tal língua é falada.

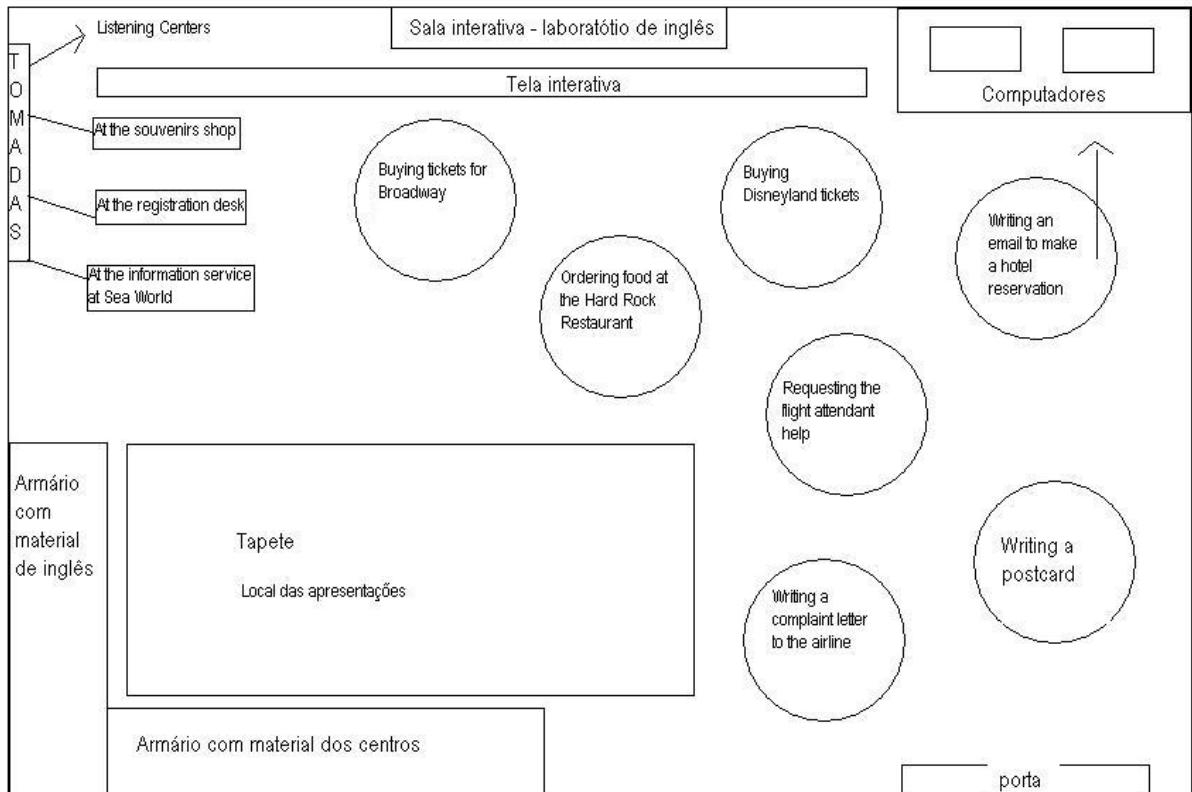


Figura 2. Centros de autoacesso

Os alunos, quando chegando a essa sala, tinham a possibilidade de escolher qual centro frequentar e qual tarefa realizar. Ficou previamente combinado com a professora (a própria pesquisadora), no entanto, que os próprios alunos tentariam se organizar de forma que não ficassem vários alunos trabalhando na mesma tarefa no mesmo dia, até mesmo porque o material que iriam explorar teria que ser compartilhado por todos que frequentassem tal centro, ou ainda pela necessidade do uso de computadores em número limitado na sala. As tarefas dos centros que solicitavam produção oral eram praticadas pelos alunos em duplas ou pequenos grupos que posteriormente, ao final do período, deveriam apresentar para a turma. As tarefas que solicitavam produção escrita eram entregues à professora ou enviadas por email, conforme a orientação do enunciado. Apesar de não haver nenhuma restrição quanto ao número de tarefas que poderiam ser realizadas em um dia, e de na primeira etapa dos centros os alunos tentarem realizar um número grande de exercícios a cada aula, nesses novos centros havia uma preocupação por parte dos alunos em realizar somente uma tarefa, provavelmente devido à necessidade de se apresentar ao final do período, o que os levava a praticar a mesma tarefa repetidas vezes ou de revisar a sua produção antes que fosse apresentada.

Os alunos renovaram seu ânimo para frequentar os centros dentro dessa nova proposta, na qual foram envolvidos desde o início de seu planejamento, com a coleta de materiais e depois com a escolha da temática. Ainda, o lado lúdico oportunizado pelas apresentações e “faz de conta” pode ter sido apelativo para a faixa-etária.

3.4.2.2 Observação e filmagem

Nessa segunda etapa, as filmagens tiveram como foco principal os três alunos participantes. Durante as cinco semanas em que frequentaram os centros no período de coleta de dados, ou seja, dentro da temática *A trip to Disneyland*, a atividade produzida pelos participantes foi filmada. Havia duas filmadoras na sala, sempre focando os grupos ou duplas em que os alunos participantes estavam atuando. Isso aconteceu sem que esses percebessem, já que somente alguns momentos de cada aula foram filmados e os grupos sempre eram diferentes, sendo que sempre novos colegas estavam sendo filmados junto com os participantes. Todos os alunos queriam que seu grupo fosse filmado e pareciam agir muito naturalmente em frente à câmera.

Numa etapa posterior às filmagens, as atividades foram transcritas. Foram cinco momentos de cada participante, em média 30 minutos de filmagem de cada um a cada dia, totalizando cerca de sete horas e meia de filmagens e transcrições.

Os dados gerados pelas filmagens e transcrições colaboram no sentido de ser possível observar em mais detalhe a participação de cada aluno no seu grupo, respondendo algumas das questões propostas por esta pesquisa, tais como o modo de o participante atuar durante a realização da tarefa, qual seu papel na atividade tendo como foco as estratégias autônomas de que se utiliza, qual a reação dele nos diferentes momentos propostos pelo autoacesso, qual seu papel no grupo e se prefere buscar desempenhar atividades sozinho, em par ou em grupo.

3.4.2.3 Diário de pesquisa

Durante essa etapa, mantive o diário de pesquisa, registrando inicialmente a reação da turma à mudança proposta através da nova temática *A trip to Disneyland*, posteriormente focando cada aluno participante, a sua atuação nos grupos e seu desempenho. Os registros foram feitos no diário após cada dia de centro e também após cada uma das filmagens ser assistida e transcrita.

3.4.2.4 Sessões de Visionamento

Foram feitas duas sessões de visionamento com cada participante. Essas sessões consistiam em mostrar a eles e aos colegas com quem trabalharam os momentos filmados durante duas de suas idas aos centros, no sentido de se ter uma participação dos aprendizes na construção do entendimento do que acontecia ali. As duas idas aos centros selecionadas para o visionamento foram uma do início e a outra mais do final do período de análise. As sessões foram feitas em trios ou duplas, sendo que sempre um dos participantes da pesquisa estava presente. O vídeo era assistido no *laptop* e um dos alunos ficava de controle do mouse para que pudessem avançar, retroceder, pausar ou repetir as cenas como desejassem. Foi solicitado a eles que, conforme assistissem à gravação, fossem fazendo comentários sobre tudo o que lhes chamasse a atenção. Os alunos foram filmados novamente enquanto assistiam aos vídeos e seus comentários foram transcritos para fins de análise posterior.

Penso terem sido esses momentos de grande valia para a pesquisa, pois, através deles e dos comentários feitos pelos alunos a partir deles, foi possível perceber a grande preocupação que os alunos têm com sua imagem perante os demais, além de descobrir o que estavam achando do trabalho nos centros. Foi possível observar ainda que existe uma preocupação grande dos alunos com a sua participação no grupo, como o fato de terem ou não contribuído para o trabalho.

3.4.2.5 Entrevistas com os pais dos alunos participantes

Após a geração dos dados provenientes das filmagens e das sessões de visionamento, sucedeu a fase de entrevistas com os/as pais/mães dos participantes. A entrevista foi semi-estruturada, tendo como temas norteadores os seguintes:

- Falar sobre como percebe o aprendizado de língua inglesa de seu/sua filho/a, sua relação com a língua inglesa.
- Verificar que comentários a criança tem feito sobre as aulas em casa, se tiver feito.
- Comentar sobre a vivência do aluno com o inglês fora da escola.
- Descrever um pouco a personalidade da criança (relacionamentos, atitudes, comportamento).
- Questionar sobre a rotina de estudos em casa.
- Citar alguns outros passatempos, atividades que o aluno gosta de fazer.

- Conversar sobre o histórico escolar da criança, como tem sido sua caminhada e, a partir da 4ª série, como está seu aproveitamento nos demais componentes curriculares.

O pai do aluno LUCAS foi entrevistado, bem como as mães de RAQUEL e GABRIEL. As entrevistas duraram em média 20 minutos cada e foram gravadas e transcritas.

O objetivo das entrevistas foi de conhecer um pouco melhor as crianças e suas famílias. Conforme citado anteriormente, essa investigação junto aos pais visou verificar de qual *background* familiar esses alunos são provenientes, a que insumos linguísticos são expostos em casa, como se organizam com as tarefas, o que externam sobre seu aprendizado de inglês, além de outros aspectos referentes às suas personalidades, passatempos e outros. Acredito que essa etapa seja importante, pois, de acordo com Riley (2005), como membros de grupos específicos, como a sala de aula e suas famílias, os participantes são atribuídos de direitos e deveres para assumir determinados papéis e suas identidades sociais são intimamente ligadas à natureza da participação que terão em situações de comunicação.

3.5 A sistemática de análise

Nesta sessão farei uma breve explanação sobre os cinco aspectos analisados em cada um dos três participantes e como cada um deles pode colaborar na compreensão de como se dá o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de língua inglesa por esses jovens aprendizes.

Levando em conta as perspectivas técnica, psicológica e política de autonomia propostas por Benson (1997) e as versões técnica, psicológica, sociocultural e político-crítica proposta por Oxford (2003), com foco na perspectiva sociocultural e os legados de Vygostky (1989), também interpretados por Lantolf (2000), selecionei cinco categorias de análise. Elas foram examinadas nos dados gerados a partir de cada um dos participantes que, sob meu entendimento, podem apontar mais, ou menos, para o desenvolvimento da autonomia. As categorias selecionadas serão explicitadas a seguir.

3.5.1 Critérios utilizados pelos participantes na escolha do centro a ser trabalhado

Quando se fala em jovens aprendizes na faixa-etária pesquisada, pode-se pensar não haver consciência, por parte desses, de onde se quer chegar em termos de aprendizagem de

língua inglesa. No entanto, como estudantes do currículo bilíngue, essas crianças sempre foram muito expostas a situações em que o conhecimento e domínio dessa língua são importantes, sempre tiveram muito contato com as questões culturais que a língua envolve e desenvolveram já bem cedo a noção da importância que essa língua tem na sociedade e comunidade da qual fazem parte. No contexto em que vivem, a fala de que o conhecimento da língua inglesa abre portas para seu futuro é repetida inúmeras vezes. Muitas das famílias dessas crianças, na comunidade em que a escola está inserida, dependem de atividades relacionadas ao ramo calçadista, ao comércio exterior e negócios internacionais, ou ainda são famílias que têm a oportunidade de realizar viagens ao exterior. Assim, os aprendizes passam a ter mais motivação para buscar o conhecimento da língua, já que vêm uma finalidade concreta para o uso dessa.

Dentro desse contexto, é papel da instituição de ensino proporcionar aos seus aprendizes situações em que possam estar facilitando sua independência na busca da competência comunicativa. É necessário ainda que haja uma reflexão para que eles possam perceber o real significado desse aprendizado, que caminhos podem tomar e aonde de fato querem chegar.

Nesta pesquisa, foram observados quais critérios cada um dos três participantes utilizou para selecionar as tarefas em que se engajaram e para concluí-las com sucesso, ou seja, para demonstrar sua capacidade de se comunicar em determinada situação criada pela tarefa. Dentre essas estratégias de que fizeram uso para concluir a tarefa estão, por exemplo, a interação com seus pares mais experientes, com a professora, o uso do dicionário, dentre outras.

3.5.2 Atuação nas etapas 1 e 2 dos centros de autoacesso

Foram observados para essa pesquisa dois momentos bem distintos do autoacesso, conforme já explicitado anteriormente. Retomando essa distinção, na chamada etapa 1, o foco das tarefas disponibilizadas nos centros era a forma, através de exercícios gramaticais e de vocabulário, enfatizando as quatro habilidades em separado. Já na etapa 2, em que o trabalho passa a ser temático com o tema *A trip to Disneyland*, o foco muda para o conteúdo, para a necessidade de se cumprir um fim de comunicação em determinada situação, e, assim sendo, une as habilidades envolvidas no aprendizado de uma língua.

Conforme levantado nos pressupostos teóricos desse trabalho, Littlewood (1997) cita o que Stern (*apud* LITTLEWOOD 1997) chama de abordagem balanceada do aprendizado de uma L2, onde os dois modelos não estão em conflito, mas podem alcançar um grau de eficácia mais alta quando considerados complementares. Na verdade, pensou-se trabalhar dessa forma nos centros de autoacesso, seguindo um modelo primeiro e outro depois porque, como também já levantado pela teoria, Sinclair (1996) afirma que existe a necessidade de ajuste às demandas do autoacesso. Decidiu-se, então, que o ajuste se daria em um primeiro momento com um enfoque de aprendizagem, para migrar em um segundo momento para o enfoque que se queria priorizar, o da aprendizagem através da interação. Enfim, as demais decisões referentes à elaboração dos centros e de seus objetivos foram tomadas levando em conta os pressupostos já mencionados de Gardner & Miller (1999) no que diz respeito aos diferentes graus de autonomia proporcionados por eles dependendo do modelo criado.

Os alunos pesquisados atuaram de formas distintas frente a duas propostas com objetivos tão diferentes. Essa comparação da atuação de cada um deles em cada um dos momentos pode contribuir para o melhor entendimento das estratégias de que se utilizam e de suas preferências no que diz respeito à aprendizagem da L2.

Tomando como foco principal de pesquisa o segundo modelo de autoacesso, para a análise da atuação dos participantes na co-construção de diálogos, terei em vista os conceitos de teoria sociocultural, internalização, ZPD e scaffolding. Ainda, as perspectivas sociocultural I e II de Oxford (2003) serão consideradas na análise, bem como as perspectivas técnicas, psicológica e política de Benson (1997) para justificar os diferentes modelos proporcionados pelo autoacesso.

3.5.3 Atuação dos participantes durante a atividade e papel no grupo

Através dessa categoria, pretendo analisar a participação do aprendiz durante o momento de preparo da atividade visando observar se ele apresenta ou não traços de autonomia e quais seriam eles. Esses dados são importantes, pois o processo que se dá durante a atividade é tão importante ou mais do que o produto final proveniente dela.

De acordo com seu conhecimento da LI e de suas personalidades dentro da sala de aula, os três participantes demonstraram desempenhar papéis bem distintos dentro do grande grupo da turma a qual pertencem e também nos pequenos grupos nos quais realizaram as tarefas. Por meio dessa categoria, ainda, traço um perfil do participante no grupo, explicitando

aspectos de sua postura, tais como se atua mais como líder ou como liderado, se contribui na produção do grupo e de que forma, como lida com a questão do erro e da correção dos colegas, se tem ou não iniciativa dentro do grupo, se demonstra estar aberto para o trabalho em grupo ou se é mais individualista, dentre outros.

Acredito que a postura do participante dentro do grupo irá contribuir para o entendimento das estratégias utilizadas pelo aluno na sua aprendizagem da LI e para verificar se ele apresenta um grau maior ou menor de autonomia na resolução das tarefas.

Nesse caso, o conceito de ZPD irá novamente nos auxiliar na análise, pois ele se refere àquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa mais experiente, que no caso pode ser a professora ou um colega, havendo a necessidade de diálogo, colaboração, imitação, experiência compartilhada e pistas.

Ainda nessa categoria de análise, o conceito de atividade como proposto por Coughland e Duff (1994) será considerado, levando em conta seus conceitos básicos como abordados por Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004) quando afirmam que a atividade pode variar de acordo com os participantes, circunstâncias e investimento na interação a partir de diferentes objetivos, background cultural, necessidades, etc. e que pode promover várias formas de participação. Lantolf (2000) também colabora nesse sentido, como exemplificado nos pressupostos, através do exemplo da atividade de caça, como uma metáfora para a aprendizagem. É justamente essa participação e o papel desempenhado por cada participante no grupo que essa categoria irá focar.

3.5.4 *Background* familiar e personalidade dentro e fora dos centros

O *background* familiar do qual o aprendiz é proveniente irá contribuir no sentido de se verificar qual é o significado do aprendizado de LI para o aluno. De acordo com o valor atribuído para a língua pela família e ainda de acordo com a necessidade vista pela família da aprendizagem dela, o aprendiz pode demonstrar um interesse maior ou menor pelo seu estudo. Conforme já mencionado, os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança irão influenciar nos momentos de troca entre alunos e conseqüentemente na ampliação das capacidades individuais. (REGO, 1995). Creio que entender um pouco melhor sobre a sistemática da família em relação ao aprendizado da LI por parte da criança irá ser útil na análise do desempenho dela nos momentos de autoacesso.

Ainda, de acordo com os dados provenientes das entrevistas com as famílias e também de minhas observações como professora da turma, julgo ser importante comparar os traços da personalidade da criança apresentados em casa com o que ela apresenta nos momentos de atividade nos centros, e ainda com outros momentos de aula. Essa contribuição será válida já que muitas vezes pode haver um julgamento de que o aprendiz tem uma determinada dificuldade na aprendizagem, como no caso da LI, na parte da produção oral. Quando investigado mais a fundo, pode-se verificar que nada mais é do que um traço de sua personalidade, como timidez, individualismo, etc.

Conforme Rego (1995), é necessário que o professor se disponha a ouvir e a notar as manifestações infantis. Para que isso aconteça, ele deve estar aberto a saber o máximo possível sobre seu aluno. Tendo em vista o contexto educacional em que muitas vezes nos encontramos, isso é bem complicado, já que temos um grande número de alunos e muitas vezes pouca oportunidade de conhecer melhor esse aluno, suas necessidades, traços de sua personalidade, dentre outras características. Esse trabalho viabiliza que alguns desses alunos sejam estudados em mais detalhe, de forma que se possa justificar com mais dados a importância da necessidade de se conhecer melhor o aprendiz, para aconselhá-lo com mais propriedade em relação às suas necessidades de aprendizagem.

4 TRAJETÓRIA DOS APRENDIZES – ANTES, DURANTE E DEPOIS DO AUTOACESSO

O objetivo desse capítulo é apresentar a trajetória dos aprendizes participantes da pesquisa em sua aprendizagem de LI, antes, durante e depois da experiência de aprendizagem de inglês por meio de autoacesso, relacionando-a com o desenvolvimento ou não de autonomia por parte desses aprendizes.

Essa trajetória será ilustrada por meio de dados gerados através dos recursos já mencionados na metodologia. Convém lembrar que esses dados, aqui triangulados e utilizados para análise, foram gerados com base em três participantes selecionados dentre uma turma de 18 alunos da 4ª série do ensino fundamental. A análise foi mais focada nos alunos LUCAS, GABRIEL E RAQUEL, pelo fato de eles apresentarem perfis bastante distintos dentre si, suscitando situações peculiares e interessantes de serem analisadas. LUCAS é perfeccionista e tímido, o que faz com que dê preferência a tarefas escritas. Ele é reconhecido dentre os colegas pelo seu bom desempenho em testes. GABRIEL está buscando seu espaço no grupo. Assim como LUCAS, é tímido em tarefas que envolvem expressão oral. GABRIEL é considerado pelos colegas um aluno que tem dificuldades. Já RAQUEL é extrovertida e líder, porém tende a ser individualista no momento das tarefas. Destaca-se na turma pela sua facilidade na expressão oral. Maiores detalhes das características de cada participante serão apresentados na análise de cada um, justificando assim cada escolha.

A análise, conforme apresentada no capítulo anterior referente à metodologia, será dividida em quatro categorias. Antes de iniciar a análise, porém, é importante retomar o que significa nesta pesquisa ser autônomo no que tange às ações dos participantes. Foi possível verificar, através dos pressupostos teóricos, alguns dos diferentes conceitos elaborados por autores que tentam definir autonomia. Relembrando Littlewood (1997), existem quatro componentes que irão contribuir em três diferentes tipos de autonomia que os aprendizes podem desenvolver. São esses componentes a motivação, a confiança, o conhecimento e as habilidades, que irão contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno como aprendiz, como comunicador e como indivíduo.

Por esta pesquisa tratar do desenvolvimento da autonomia e estratégias utilizadas por crianças no seu aprendizado de LI, esses quatro componentes são bastante relevantes, já que

no ensino infantil, motivação e confiança são pontes para o aprimoramento dos conhecimentos e habilidades.

Convém lembrar ainda Benson (1997) em sua classificação das definições de aprendizagem autônoma em três versões (técnica, psicológica e política), priorizando a política e afirmando que seria através dessa última que o aluno teria o controle sobre sua aprendizagem, o que mais tarde veio a ser rebatido por Oxford (2003) que propôs outro modelo (perspectivas técnica, psicológica, sócio-cultural I e II e político-crítica). A partir dessa remodelação, a teoria sociocultural passa a ter um papel importante nos estudos sobre autonomia na aprendizagem de uma L2.

Como mencionado em sessão anterior, pensando no contexto desse trabalho, os princípios de autonomia na aprendizagem irão significar:

- mudança de foco do professor para o aluno;
- suporte e cooperação dentre os participantes do evento de aprendizagem;
- respeito às individualidades e proveito das diferenças por parte do professor.

Assim, para a análise dos dados, os conceitos trazidos pela teoria sócio-cultural estarão presentes, principalmente no que diz respeito à mediação. A atividade proposta aos alunos propicia o trabalho em grupos e, assim, a colaboração entre os pares pode nos trazer dados importantes referentes à aprendizagem mediada.

Dessa forma, neste capítulo trago à tona dados referentes às trajetórias percorridas pelos participantes para alcançar seus objetivos dentro do trabalho proposto nos centros de autoacesso, sejam eles objetivos como o aprimoramento de seu aprendizado ou objetivos de cunho mais social, como a participação na comunidade sala de aula, a aceitação perante os colegas mais experientes, etc.

4.1 A trajetória de Lucas

LUCAS é um menino que desde o início do ano letivo, em sala de aula, mostrou-se ser bem reservado. Muito responsável, cumpre todas as suas tarefas, nos diferentes componentes curriculares. Durante o trimestre em que o acompanhei não só como professora, mas como pesquisadora, mostrou ser extremamente responsável em relação ao seu papel de aluno, entregando seus trabalhos em dia, obtendo boas notas e ajudando seus colegas. Mostrou-se ainda bastante exigente consigo em relação ao seu desempenho nas aulas de Língua Inglesa. Quando do início das atividades nos centros de autoacesso, surpreendeu-me por ser um colega

muito requisitado pelos demais da turma, dos quais vários solicitavam sua companhia para que trabalhassem em conjunto.

Com esse olhar mais focado no participante, percebi que LUCAS buscava sempre demonstrar muita acurácia nas tarefas por ele selecionadas, esforçando-se ao máximo para nunca precisar refazer seu trabalho ou ser corrigido pela professora. Parecia demonstrar receio da crítica e por isso revisava exaustivamente sua tarefa antes de entregá-la ou apresentá-la. Inicialmente ele demonstrava uma preferência pelas tarefas individuais e que envolvessem questões gramaticais. Apesar de o aluno selecionar essas tarefas individuais e gramaticais, estava sempre na companhia de um grupo de colegas com quem socializava. Assim, LUCAS respondia à tarefa no seu ritmo e depois de concluí-la ajudava os colegas que buscavam estar por perto dele. Quando em contato com a proposta dos centros que exigiam o uso da língua para a elaboração de diálogos, LUCAS se desestruturou um pouco, passando a fazer o mínimo necessário para apresentar o trabalho e demonstrando estar desconfortável com essa apresentação. Aos poucos, foi restabelecendo-se, tentando assumir a liderança do grupo ao qual pertencia. Essa tarefa era facilitada pela confiança que os colegas depositavam nele, já que valorizavam o conhecimento que ele tem.

A família de LUCAS também prioriza bastante o conhecimento da LI e estimula seu aprendizado. Assim, o aluno tem, além das aulas, bastante exposição em casa a oportunidades em que possa se utilizar da LI e já teve diversas oportunidades de viajar ao exterior com sua família.

Esses e mais alguns aspectos sobre a trajetória de Lucas serão apresentados e analisados a seguir.

4.1.1 Critérios utilizados por Lucas na escolha do centro a ser trabalhado

A turma começou a frequentar os centros de autoacesso no dia 27 de abril de 2009, sendo que nesse dia fizeram um circuito pelas tarefas que estavam lá dispostas. Relembrando que durante o primeiro mês as tarefas eram como foco na forma e os participantes ainda não haviam sido selecionados, nesse período minhas observações eram sobre todos os alunos em geral e meus registros eram feitos em diário sobre aspectos de cada aluno que me chamava mais atenção. Meu primeiro registro acerca de LUCAS, já na segunda semana de ida aos centros, foi o seguinte.

Transcrição 1 - Diário de pesquisa – 06/05/09

*Percebi que Lucas já fez várias atividades, porém **nunca pediu minha ajuda ou intervenção**. Faz a atividade sempre acompanhado de outros colegas que, como ele, tentam resolver, sem minha ajuda, as questões. **Lucas é muito tímido e quieto em aula**, mas nesse momento parece ser quem **lidera seu pequeno grupo** na resolução das atividades.*

Após esse período de um mês, depois de rever essas primeiras filmagens e revisar as tarefas realizadas pelos alunos, quando do momento da escolha dos três participantes, tenho o seguinte registro.

Transcrição 2 - Diário de pesquisa – 26/05/09

*Nos momentos em que fomos aos centers, pelas observações que fiz, Lucas não havia sido um aluno que chamou tanto a minha atenção. Por ser sua professora sei que ele é **bem tímido com os adultos da escola**, mas também tenho conhecimento de que é um **aluno extremamente responsável e preocupado com suas tarefas e seu bom desempenho**. De todas as vezes em que frequentamos os centers até agora ele **nunca solicitou minha ajuda ou intervenção para nada**.*

*Observei que ele **prefere fazer as atividades com um grupo de outros meninos** e ele parece liderar esse pequeno grupo do qual faz parte, na medida em que acaba sendo uma espécie de tutor dos demais quando não entendem algo. **Nesse grupo ele não aparenta ser tímido**. Parece sentir-se bem seguro. **Ele acaba tomando o papel do mais experiente do grupo em relação ao aprendizado de língua inglesa**.*

*Lucas começou a realmente chamar minha atenção como possível participante da pesquisa quando do momento da correção das tarefas. Ele foi um aluno que fez várias delas e ele foi o que menos tarefas possuía para revisar, ou seja, **foi o aluno que conseguiu mais acurácia na resolução delas**.*

Através desses dois trechos do diário percebemos que LUCAS manteve a mesma postura nessas primeiras semanas, mantendo uma regularidade e surpreendendo no momento da correção, por ter respondido de acordo com o esperado em quase todas as tarefas que selecionou para responder.

LUCAS, nesse período do primeiro mês, concluiu oito tarefas de três centros diferentes. Essas tarefas, em sua maioria, pertenciam ao centro de *Grammar*. Olhando para os dados, parece que LUCAS acaba usando como um critério para a seleção das tarefas o fato de que deve fazer aquilo em que pensa se sair melhor, em que terá menos chances de falhar e por isso a procura maior pelo centro de *Grammar*, já que é a área da aprendizagem de inglês que parece deixar o participante mais seguro na resolução das tarefas.

Na entrevista com o pai de LUCAS, este comenta que ele é um menino muito perfeccionista, não só nas tarefas de aula, mas também em casa, por exemplo, com os jogos

de computador e vídeo game. Essa questão surgiu quando pedi que o pai falasse sobre como percebe o crescimento do filho em relação à aprendizagem de LI.

Transcrição 3 -Entrevista com o pai de Lucas – 26/08/09

*Pai – Ele é **muito perfeccionista**, ele gosta de terminar o jogo perfeito então ele sempre me pedia pra trazer os guias que nos Estados Unidos tem, de quais passos seguir pra tu fazer os jogos de forma correta e eu tinha que sentar com ele e fazer a tradução disso, mas ele **sempre teve a vontade de ele poder fazer isso sozinho** e hoje ele faz sozinho e consegue entender tudinho, **dificilmente ele vem me perguntar alguma coisa**, ele lê o manual e executa as coisas no jogo sozinho, então ele sempre teve essa curiosidade, de ele querer fazer sozinho e bem feito. Isso é dele.*

O comportamento de LUCAS em casa parece se refletir em sala de aula, onde ele também é muito perfeccionista, também busca resolver as tarefas sozinho e raramente vem buscar a ajuda da professora ou perguntar algo.

Em outro momento da entrevista, questiono o pai sobre a timidez de LUCAS, se ele também o considera um menino tímido em casa, como o percebo em vários momentos de aula e o pai afirma que sim e coloca qual sua visão sobre essa timidez.

Transcrição 4 -Entrevista com o pai de Lucas – 26/08/09

*Pai – E ele é **tímido** e ele tem um problema muito grave que é **medo de errar**, ele tem que estar **sempre perfeito** então se ele não tem certeza de que vai estar perfeito ele prefere nem fazer...*

Professora – E além da escola, quais são seus passatempos?

*Pai – Jogos de computador e vídeo-game e ele é muito bom nisso e ele começa a jogar um jogo e ele tem que ganhar o jogo, ele fica, fica... às vezes quando ele demora pra ganhar ou concluir um jogo **ele fica brabo e chega até a chorar porque se ele não consegue** terminar e ganhar aquilo chega a incomodar, tanta é a determinação dele de ganhar aquilo, então se precisa ficar horas, pra conseguir virar o jogo ele fica horas, tem que limitar. Adora isso e faz super bem.*

Diante dos comentários trazidos pelo pai na entrevista, é possível perceber três características importantes de LUCAS, características essas que leva para a seleção das tarefas que irá desempenhar em aula: o perfeccionismo, a timidez e o medo de errar. LUCAS demonstra, através de seu passatempo preferido, que gosta de fazer as coisas de forma independente, como por exemplo, ao ler os manuais dos jogos de computador em língua inglesa. Mostra ainda que prefere não se expor por medo de não obter o sucesso desejado e tem certa dificuldade de lidar com esse não sucesso como nas situações em que não consegue ganhar um jogo de vídeo-game, quando chega a chorar devido à frustração. Isso tudo nos levar a acreditar que o nível de criticidade de LUCAS consigo é bastante alto.

Assim, ao selecionar tarefas como foco na gramática pode sentir-se mais seguro ao não precisar expor-se tanto. Acredito que essa preferência do aluno pelos exercícios gramaticais possa se dever em parte às suas avaliações. LUCAS sempre obtém notas máximas em testes gramaticais e não consegue manter o desempenho nota 10 em apresentações orais e em produções textuais, apesar de ter notas muito boas também. Esse desempenho nos testes gramaticais parece estimulá-lo a preferir as atividades em que se sai bem.

Quando o enfoque dos centros muda, os critérios de LUCAS também mudam. A partir desse segundo momento, em que é necessária uma exposição maior no uso da língua, ele passa a se soltar um pouco mais nos grupos, porém acaba por fazer, conforme seu pai levanta na entrevista, o mínimo necessário; talvez por esse receio de não estar perfeito ou de que quanto mais produzir, mais chances terá de errar, ou seja, mais terá de se expor e por ser tímido, mais difícil isso é para o participante. No entanto, ele não opta pelas tarefas de escrita, que são individuais e não são apresentadas para a turma. Ele prefere as tarefas de produção oral, porque são elas que propiciam o trabalho em grupo. Apesar de LUCAS até então sempre ter selecionado exercícios individuais, ele sempre esteve na companhia dos colegas, que selecionavam a mesma atividade, mas cada um respondia a sua folha. A partir desse momento, em que há a mudança, os colegas de LUCAS querem fazer as tarefas de produção oral e querem apresentar, então se o participante seleciona uma tarefa de produção escrita, fica sem a companhia dos colegas, o que o leva a decidir pela mesma tarefa dos colegas. O pai também levanta essa necessidade de companhia na entrevista.

Transcrição 5 - Entrevista com o pai de Lucas – 26/08/09

*Pai – Em casa tá sempre cheio, sempre tem alguém lá em casa. Dormir então tem quase todo o dia alguém pra dormir lá em casa. **Ele gosta de companhia.***

Assim, no segundo momento do autoacesso, o principal critério de LUCAS na seleção das tarefas passa a ser a questão da companhia dos colegas. No entanto, a preocupação com o desempenho é recorrente, o que também é reafirmado nas sessões de visionamento.

Após assistirem à parte da filmagem em que se apresentam para a turma, no centro *Requesting the flight attendant's help*, LUCAS e o colega com quem trabalhou fazem os seguintes comentários.

Transcrição 6 - Visionamento – sessão 1 – 21/08/09

Gustavo: Faltou algumas coisas.

Lucas: **Faltou bastante coisa. Foi muito curta.**

Gustavo: Mas até que foi legal.

Lucas: Mas levamos um tempão para ensaiar e um tempinho para apresentar.

Gustavo: Uns cinco minutos para fazer, dez para ensaiar e meio minuto para fazer.

Professora: E saiu como ensaiado?

Gustavo e Lucas: Mais ou menos.

Professora: Por que mais ou menos?

Lucas: **Faltou decorar um pouco.**

Através do comentário final de LUCAS, percebemos a preocupação do participante com o seu desempenho na apresentação da tarefa, já que, no seu entendimento, teria que ter decorado para garantir uma boa apresentação e para não ter corrido esse risco de errar. Nesse mesmo dia os alunos ensaiaram repetidas vezes a mesma encenação e o momento da apresentação, como LUCAS mesmo afirma acima, foi bem curto e o participante ainda esqueceu algumas das poucas coisas que havia se preparado para falar. Em outro momento do visionamento, quando está conversando com a colega Isabel, novamente menciona essa insatisfação com a apresentação desse dia em que trabalhou com Gustavo.

Transcrição 7 - Visionamento – sessão 4 – 25/08/09

Lucas: Quando eu trabalhei com o Gustavo **não ficou bom.**

Isabel: Por quê?

Lucas: **Não falamos nada quase.** Foi no primeiro dia dos Centers.

LUCAS critica o resultado final de seu trabalho na primeira semana e o relaciona ao fato de terem falado pouco, talvez porque depois de algumas semanas frequentando os centros ele também já tenha percebido que a professora espera que produzam mais.

Nesse mesmo dia, depois de ter assistido com a colega Isabel sua atividade e apresentação no centro *Buying Tickets for Broadway*, centro esse que frequentou já após algumas semanas de ida aos novos centros, LUCAS fez o seguinte comentário de sua participação.

Transcrição 8 - Visionamento – sessão 4 – 25/08/09

Lucas: Esse tava bem melhor porque a gente já tinha feito **mais vezes** e a gente já sabia **pronunciar melhor as palavras.**

Após assistir a esse outro momento de apresentação, LUCAS comenta que acha ter melhorado, mas de novo seu comentário remete a uma preocupação com o não falhar, antes, achando que deveria ter decorado as falas e agora dizendo ter pronunciado as palavras de acordo, como ainda veremos mais adiante na análise desse participante.

Ainda, nesse mesmo dia de visionamento, após ter assistido à filmagem, em uma conversa com a professora e a colega, ele fala um pouco do seu gosto por exercícios em aula e de sua experiência em viagens.

Transcrição 9 -Visionamento – sessão 4 – 25/08/09

Professora: E tu Lucas, que disse semana passada que tava meio envergonhado, que esqueceu de falar umas coisas, nesse dia que já tinha passado mais semanas, o que tu acha?

Lucas: É, não esqueci de nada. Talvez assim de uma ou duas palavras.

Professora: Mas essa vergonha foi passando?

Lucas: Aham.

Professora: Porque tu já viajou, né, como era quando tu tava lá fora, deixava mais assim para os adultos falarem?

Lucas: Aham.

...

Professora: Porque a ideia desses centers, porque a gente pode ficar fazendo exercício como a gente faz na aula, é importante, mas a ideia era fazer de conta que a gente tava mesmo no lugar.

Lucas: **Eu gosto de fazer exercício na aula.**

Eu fui ano passado para os Estados Unidos e quando eu tinha dois anos.

Professora: E se tu fosse agora, tu acha que ia te arriscar a falar mais?

Lucas: **Um pouco, porque fica todo mundo olhando, te encarando, esperando tu falar alguma coisa.**

Através desse trecho do visionamento, fica claro o gosto que LUCAS tem pelos exercícios estruturais, assim como seu receio de se expor quando está todo mundo olhando, como ele diz. Devido a esse receio acabou por esquecer pouco do que havia se preparado para falar durante sua apresentação.

Assim, finalizando essa parte da trajetória de LUCAS, ficam como critérios utilizados por este para a seleção de suas tarefas, divididos em dois momentos:

1. Centros com foco na forma: selecionava aquelas tarefas que priorizavam a gramática, pois sabia que se sairia bem nessa área, porque era procurado pelos colegas para realizar essas tarefas e porque não precisava expor-se no grande grupo.
2. Centros com foco no conteúdo: selecionava as tarefas em que podia continuar tendo a companhia dos colegas, mesmo que precisasse se expor e apresentar para a turma. No entanto, acabava por assumir papéis secundários ou fazer diálogos curtos para se expor o mínimo possível. Esse aspecto será abordado em mais detalhe em sessão posterior.

4.1.2 Atuação de Lucas nas etapas 1 e 2 dos centros de autoacesso

Alguns aspectos dessas diferentes posturas (trabalho individual com foco na gramática x trabalho em grupos com foco na produção oral) do participante LUCAS nesses diferentes modelos já foram abordados na sessão anterior, pois o critério na escolha das atividades está ligado a essa mudança na proposta dos centros. No entanto, nessa categoria irei focar sua atuação nesses diferentes momentos, realizando as tarefas.

- Etapa 1:

No primeiro dia dessa etapa, em que fizemos um circuito para conhecer as diversas atividades dos centros, LUCAS passou pelo circuito sempre acompanhado do mesmo grupo de meninos, grupo esse que foi um dos primeiros a concluir o circuito. Quando terminaram, logo queriam começar as atividades, mas a combinação foi que nesse dia só fariam o circuito, então se sentaram no tapete e começaram a jogar um jogo disponível na sala de língua inglesa.

Na visita seguinte aos centros, LUCAS começou as atividades pelo centro de *Grammar* e continuava acompanhado pelos mesmos colegas. Ele decidia para onde ir e os demais o seguiam.

Depois de mais três semanas de ida aos centros, sempre uma vez por semana, LUCAS havia sido o aluno que concluía mais tarefas e acabou assim, deixando o grupo do qual inicialmente optou por fazer parte, para trás. No total concluiu 8 tarefas, sendo que um outro colega com quem trabalhou 7 e os demais da turma todos 6 ou menos.

Dessas 8 tarefas, somente 2 precisaram ser revisadas pelo aluno após uma primeira correção da professora. LUCAS faltou no dia em que a turma fez essa revisão, porém, na aula seguinte, em poucos minutos estava pronto, conforme registrado em diário.

Transcrição 10 - Diário de pesquisa – 26/05/09

*Na primeira oportunidade que os alunos tiveram de revisar o seu trabalho Lucas não estava presente na aula. Porém, como **não possuía tanto trabalho para ser revisado**, pôde terminar rapidamente na segunda oportunidade oferecida.*

- Etapa 2:

Nessa etapa, LUCAS continua sendo requisitado pelos colegas. Porém, as atividades limitam o número de alunos para sua realização, ou seja, na própria tarefa está especificado se ela deve ser executada individualmente, em duplas ou trios. Então, LUCAS acaba tendo que escolher e negociar com quem irá trabalhar. Acaba trabalhando, durante esse novo mês, com vários colegas diferentes e também colegas com quem ainda não havia trabalhado antes, já

que queria realizar alguma atividade que seu grupo de amigos já havia feito ou não queria fazer.

Na primeira semana, após ter trabalhando com o colega Gustavo no centro *Requesting the flight attendant's help*, assisti à filmagem da atividade dos alunos e fiz o seguinte registro em diário.

Transcrição 11 - Diário de pesquisa – 08/06/09

Percebi que o aluno tentava liderar a dupla em relação à construção do diálogo e talvez pudesse ser considerado o participante mais experiente. Percebi ainda que o aluno possui conhecimento prévio do gênero (episódio do No smoking!), tendo viajado de avião diversas vezes, inclusive menciona no início das filmagens o dia em que encontrou a delegação do seu time de futebol a bordo. O aluno teve uma preocupação muito grande em ensaiar tudo direitinho. O considero um aluno um tanto tímido e vi que, mesmo tendo o conhecimento da língua e tendo se preocupado tanto em ensaiar tantas vezes, no momento da apresentação acabou esquecendo-se de dizer algumas de suas falas, somente representando-as, e acredito que ele nem tenha percebido isso. Assumiu o papel secundário, com menos falas, da dupla.

Já no primeiro dia ficou visível a liderança de LUCAS na preparação do diálogo, sua experiência com viagens e seu perfeccionismo e ainda, sua timidez, por ter se esquecido de falar o que havia ensaiado na hora de apresentar aos colegas.

Alguns trechos da transcrição da atividade nesse dia exemplificam bem essas observações.

Transcrição 12 - Transcrição de atividade – 08/06/09

Lucas: Tu faz isso.

Gustavo: E tu faz o quê?

Lucas: Eu sou o flight attendant. Tá, tu começa.

Gustavo: Flight attendant, please.

Lucas: Yes, can I help you?

Gustavo (fica em silêncio).

Lucas: Aí tu faz uma pergunta dessas. Tipo I would like you to...

Fica clara a liderança de LUCAS, que decide que papéis cada um irá assumir, decide quem vai começar e ainda diz ao colega o que ele deve falar. Mais tarde na mesma atividade temos o seguinte trecho.

Transcrição 13 - Transcrição de atividade – 08/06/09

Lucas: Yes, can I help you?

Gustavo (finge estar fumando, dizendo ficar mais chique)

Lucas: **No smoking!**

Gustavo (confuso): ãh?
 Lucas: **No smoking!**
 Gustavo: O que que é smoking?
 Lucas: **Fumar, não pode fumar.**
 Gustavo (atira o “cigarro” no chão)

LUCAS teve a preocupação em deixar a situação real, uma vez que quando em um avião sabe que é proibido fumar e leva essa informação até o colega. Ainda na mesma atividade, surge outra preocupação.

Transcrição 14 - Transcrição de atividade – 08/06/09

Lucas: **E a gente tem que apresentar para a classe depois.**
 Gustavo (continua o ensaio): Flight attendant, please.
 Lucas: Yes, can I help you?
 Gustavo: You can put my bag in the storage compartment?
 Lucas: OK. (finge que coloca a bagagem acima).
 Lucas: **Tá, vamos fazer tudo de novo. Eu não sei das minhas falas o que eu vou falar.**
 Eu falo, ok, só...
 Gustavo: Tu pode falar here you are, tipo, aqui está.
 Lucas (fica pensando)
 Gustavo: Tá nós terminamos já?
 Gustavo: Teacher, nós terminamos!
 Lucas: **Não, nós precisamos ficar ensaiando.**

No trecho acima, LUCAS reitera para o colega da necessidade de apresentar o diálogo para a turma no final do período. Ele solicita ao colega que ensaiem novamente, pois ainda não está certo do que irá falar e, em seguida, quando o colega avisa a professora que terminaram, pede que continuem ensaiando. Seis minutos mais tarde, novamente LUCAS afirma ser necessário ensaiar ainda mais.

Transcrição 15 - Transcrição de atividade – 08/06/09

Professora: Have you finished?
 Gustavo: Sim.
 Lucas: **Não, nós temos que ensaiar mais pra ficar mais perfeito.**

A busca pela perfeição, característica de LUCAS observada nas aulas, assim como pela família em casa fica bem claramente explicitada pelo aluno nessa fala de que precisa “ensaiar mais pra ficar perfeito”. Ainda, alguns minutos depois de haver ensaiado mais duas vezes temos o seguinte trecho.

Transcrição 16 - Transcrição de atividade – 08/06/09

Gustavo: Acho que tá pronto.

Lucas: **Será?**

Até o último minuto percebemos essa insegurança do aluno quanto à apresentação que está prestes a fazer. Em outro dia, trabalhando com o colega Gabriel no centro *Ordering Food at the Hard Rock Café Restaurant*, um episódio semelhante acontece. Após ter preparado o diálogo LUCAS faz a seguinte colocação.

Transcrição 17 - Transcrição de atividade – 15/06/09

Lucas: Tá, pronto, acabou... é só esperar. **Não... vamos ensaiar de novo porque teve uns erros de performance.**

Assim, retomando alguns aspectos da atuação de LUCAS nas duas diferentes etapas temos.

1. Etapa 1: líder de um pequeno grupo que o segue, rápido na realização das tarefas, apresentando acurácia, trabalhando de forma independente, sem solicitar auxílio da professora em nenhum momento, concluindo o maior número de tarefas na turma e precisando revisar apenas alguns detalhes de duas delas.
2. Etapa 2: opta pelo trabalho em dupla ou grupo apesar de preocupar-se com o fato de ter que apresentar para a turma. Fica tímido nesses momentos, esquecendo suas falas e assumindo papéis secundários. Lidera a dupla na construção dos diálogos dando instruções do que acha que deve ser feito. Acha necessário ensaiar sua produção repetidas vezes, apesar de demonstrar facilidade em se comunicar nas situações propostas, até por já ter viajado e vivido várias das situações propostas.

4.1.3 Atuação de Lucas durante a atividade e papel no grupo

Dando continuidade à análise da trajetória de LUCAS na pesquisa, passarei então a focar especificamente o momento da atividade nos diferentes grupos. Essa categoria trata especificamente da etapa 2 do autoacesso, com a temática *A trip to Disneyland*. Assim, focarei aspectos da participação de LUCAS na tarefa, o uso que faz de LI e traços de seu perfil como aprendiz dessa língua, além do papel que desempenha dentro dos grupos que vem a fazer parte.

Após observação, transcrição e análise dos cinco momentos filmados de LUCAS trabalhando com diferentes colegas, algumas características passam a chamar atenção por se repetirem. A seguir, irei focar um pouco cada uma delas.

Em primeiro lugar, destaca-se na atividade de LUCAS sua busca pela liderança. Em diferentes momentos, com diferentes colegas, ele é quem toma a iniciativa sobre a tarefa, tomando decisões, liderando, sendo aquele quem registra o trabalho que está sendo feito e insistindo para que a dupla ou grupo prepare-se melhor para as apresentações. No entanto, essa liderança é exercida de forma bem sutil, sem que haja qualquer tipo de atrito com os colegas. Penso que talvez LUCAS tenha essa necessidade de liderar para querer garantir a qualidade do desenrolar da tarefa e não há atrito pelo fato de os colegas confiarem no conhecimento que ele possui e admirarem seu desempenho nas aulas de língua inglesa, especialmente pelas suas excelentes notas.

Para exemplificar como se dá essa liderança, temos alguns trechos de atividade que são interessantes de se analisar.

Transcrição 18 - Transcrição de atividade – 08/06/09

Lucas lê a instrução da tarefa, volta-se para o colega e diz:

Lucas: **Tem que escolher duas coisas pra falar (aponta para a folha). Tem que falar isso aqui ó (referindo-se ao exemplo que se encontra na folha).**

Transcrição 19 -Transcrição de atividade – 15/06/09

Lucas está no centro de restaurante. Novamente lê a tarefa e volta-se para o colega dizendo:

Lucas (pega a folha e diz para o colega): **Tá, tem que pedir alguma coisa.**

Gabriel: Do you.... tá mas esqueci como é que se pergunta.... Do you want...

Lucas: **I want.**

Gabriel: I want coca-cola.

Lucas: **Tá. Vamos escrever aqui... não depois a gente escreve... eu te dou a coca-cola e daí?**

Na atividade do dia 08/06, conforme já visto anteriormente nessa análise (transcrição 12), LUCAS toma várias decisões para a dupla. Ele é quem diz o que tem que ser feito, quem fará o que e até mesmo o que cada um irá falar. Já no dia 15/06, quando está trabalhando com um colega diferente daqueles com quem costuma trabalhar, ele tenta envolver o colega nas decisões, mas por se tratar de um colega bastante inseguro, ele acaba tomando as decisões de qualquer forma.

Transcrição 20 - Transcrição de atividade – 15/06/09

Lucas: A primeira parte. (entrega o cardápio). **Tu abre o cardápio e diz thank you.**

Gabriel: Thank you. (abana o braço chamando o garçom)

Lucas: Yes?

Gabriel: O que que eu tenho que dizer?

Lucas: **Pede!**

Gabriel: I want spaghetti.

Lucas: **Daí tu pergunta o preço...Pergunta What's the price of spaghetti?**

Gabriel: What's the price of spaghetti?

Lucas: Deixa eu pensar... 20 dollars...

...

Lucas: Tá. Here you are.... **Agora pede uma bebida.**

Gabriel: I want...

Lucas: **Acena.**

Gabriel (chama o garçom acenando).

Lucas: Yes?

Gabriel: I want a coca-cola.

Lucas: Ok. **E aí tu pede a sobremesa.**

...

Lucas: **Daí tu pede um sorvete.**

Gabriel: Como digo mesmo?

Lucas: I want ice-cream.

Gabriel: I want ice-cream.

...

Lucas: **Tá, busco, te dou o sorvete, tu come e daí tu pede a conta. Acena. Yes? Daí tu diz the bill!**

Gabriel: I want the bill!

Lucas: **Eu vou lá, busco, te dou, tu me paga. Tá, agora vou escrever.**

Através desses trechos da transcrição fica claro que é LUCAS quem toma as decisões pela dupla e que o colega recorre a ele sempre que desconhece alguma coisa e que precisa de ajuda. Um último exemplo do aspecto da liderança segue abaixo, quando ensaiando o centro do *Sea World*.

Transcrição 21 - Transcrição de atividade – 29/06/09

Lucas (com a folha em sua frente enquanto que o colega está com o mapa e informações do Sea World)

Pedro: Tá vai.

Lucas: **Tá, hello, hello. Daí eu tenho que te perguntar the time of the show.**

Pedro: A time of the show... tu quer ir no Shamu... não vamos ver todos. Shamu show...

Lucas: **Nós temos que bolar a pergunta primeiro.**

Pedro: Sim, que horas é o horário do show. Shamu show...

Lucas: **Péra, péra, péra (começa a escrever). Primeiro a pergunta.**

Pedro: Tá.

Lucas (continua escrevendo em silêncio e depois fala). What time are the shows?

(Falam sobre futebol)

Lucas (retomando a tarefa) Tá, **what time are the shows? Daí tu fala primeiro The Shamu show.**

...

Pedro (olhando o informativo): Shamu Show, the Shamu Adventure. Shamu the killer whale and friends in a spectacular...

Lucas: **Isso aqui não precisa.**

Pedro: Shamu Show. 1 pm at half-past...

Lucas: One pm to

Pedro: Half-past four pm. Dolphin show... fifteen...

Lucas: Não, one o'clock to half-past four. Espera! Ainda não escrevi o da Shamu, pelo amor de Deus.

Em mais um momento de atividade LUCAS é aquele quem escreve e quem decide falas. Na entrevista com o pai, busquei verificar se em casa a família observava essa mesma característica.

Transcrição 22 - Entrevista com o pai de Lucas – 26/08/09

Professora: E ele prefere mais as brincadeiras mais sozinho como o vídeo-game...

Pai: Em casa tá sempre cheio, sempre tem alguém lá em casa. Dormir então tem quase todo o dia alguém pra dormir lá em casa. Ele gosta de companhia

Professora: E ele é assim meio líder quando tá em grupo?

*Pai: Sim. **Tem que ser do jeito dele. Tem que ser mesmo do jeito dele, a brincadeira que ele quer fazer do jeito que ele quer fazer. E os amigos topam tudo.***

O pai também observa nas brincadeiras em casa que LUCAS gosta que façam as coisas do jeito dele e ainda percebe também que os amigos topam o que ele propõe. Assim, dessa mesma forma, liderando a atividade, LUCAS tenta fazer com que sua participação nas apresentações seja menor. Em um dos grupos em que participou isso ficou bem claro, já que um dos colegas não aceitou assim com tanta tranquilidade essa divisão das falas, como eles chamaram. Isso foi na terceira semana, quando estava participando de um trio com os colegas Pedro e Gustavo. Eles estavam no centro *Buying Disneyland tickets*.

Transcrição 23 - Transcrição de atividade – 22/06/09

Lucas: Daí tu pergunta How can I pay?

Pedro: Tudo eu que pergunto?

Lucas: Sim.

Pedro: Eu falo tudo? Eu falo tudo e tu fala Oh my God, I buy too!

Lucas (faz que sim)

Pedro: E eu falo I want two tickets e não sei mais o que lá. Dá muito mais que o Lucas fala.

...

Pedro: Tá, tu fala what time does it works.

Lucas: **Mas daí eu vou falar mais do que tu.**

É visível a preocupação de LUCAS com a quantidade de vezes que terá que falar ao se apresentar. Ele não se importa em trabalhar na construção do diálogo e trabalha bastante e chama o grupo para o trabalho também, no entanto, na hora da apresentação, tende a ser quem menos aparece. Em outro momento em que estava trabalhando com o mesmo colega Pedro, com quem teve esse pequeno desentendimento, fica clara outra característica de LUCAS, a

necessidade de registrar sempre no papel o que estão criando. Na categoria dos critérios utilizados por Lucas na escolha do centro a ser trabalhado, já mencionei um momento em que LUCAS fala no visionamento da necessidade de decorar as falas e pronunciar direito as palavras. Agora, com esse exemplo, percebemos que o aluno tende a apoiar-se no registro escrito para sentir-se mais seguro em relação a sua produção oral. Nesse exemplo, trabalhando no centro *Sea World*, o colega considera desnecessário escrever no papel, mas mesmo assim LUCAS o ignora e continua escrevendo. É interessante que no momento da apresentação nenhum dos dois fez uso do papel no qual as falas estavam escritas.

Transcrição 24 - Transcrição de atividade – 29/06/09

Pedro: Tem que perguntar quais são os eventos.

Lucas: Eu ainda não botei o do golfinho. Me diz o do golfinho.

Pedro: Dolphin show...

Lucas: Péra. (escreve falando em voz alta) The dolphin ...

Pedro: **Cara por que tu tá escrevendo do dolphin show? O que tu vai perguntar?**

Lucas: Eu perguntei que horas eram os shows.

Pedro: **Não precisa colocar minha resposta. Eu sei.**

Lucas (**ignora e continua escrevendo**)

...

Lucas: **Tu vai ficar com a folha!**

Pedro: Não precisa! Tu pergunta what time are the shows e eu falo the Shamu show is from one o'clock to half-past four. The dolphin show is from a quarter past eleven to two o'clock, the Sea Lion and the other show is closed for remodeling and the bird show is from twelve o'clock to quarter to three.

LUCAS insiste que o colega fique com a folha. Penso que talvez ele mesmo sinta-se melhor não sendo o único a ter que estar com a folha, que, conforme já mencionei, acabou nem usando depois. O que aconteceu algumas semanas depois, enquanto trabalhava com a colega Isabel foi bem interessante. A colega foi quem registrou o diálogo no papel. LUCAS deixou que ela o fizesse, pois disse que sua letra deveria ser mais bonita, já que é menina. Nessa atividade a colega é quem pergunta da necessidade do papel.

Transcrição 25 - Transcrição de atividade – 13/07/09

Isabel: Ok. What is your name? Daí a gente paga, coisa e tal... bye. **Tá, ô Lucas, tu quer que eu coloco numa folha de bloco pra tu saber tuas falas?**

Lucas: **Não.**

Essa mudança de atitude ao trabalhar com a colega Isabel pode ter se dado por vários motivos. Ele pode, depois de ter apresentado com Pedro, ter percebido que não é necessário o papel e que ele consegue manter o diálogo ensaiado sem esse suporte, já que no dia em que

trabalhou com esse colega fez todas as anotações e não as consultou. Pode ainda ter ficado envergonhado de pedir para a colega que escrevesse sua parte no papel. No entanto, o mais interessante foi essa mudança gradativa, semana a semana. Primeiro participando muito pouco, criando diálogos bem curtos, depois ampliando esses diálogos, se expondo um pouco mais, para finalmente desprender-se do papel e apresentar-se com menos timidez.

Outro aspecto que se destaca na participação de LUCAS nas atividades é a maneira como faz intervenções com os colegas para corrigi-los naquilo que acha que não está adequado. Ele faz essas correções, na maioria das vezes, repetindo aquilo que o colega disse, consertando o que acha não estar certo. Algumas poucas vezes, dependendo da intimidade que tem com o colega com quem está trabalhando, é mais enfático e ríspido na correção. Em todas as transcrições existem exemplos dessas correções. No momento das apresentações é possível perceber que, em algumas delas, LUCAS obtém sucesso, na medida em que seus colegas falam de acordo com o que ele sugeriu.

A seguir apresentarei alguns exemplos referentes à questão da correção por parte de LUCAS. Na primeira semana no centro *Ordering food at the Hard Rock Café restaurant*, a correção é em nível de pronuncia.

Transcrição 26 - Transcrição de atividade – 08/06/09

Gustavo: Flight attendant, please.

Lucas: Yes, can I help you.

Gustavo: Yes, please. I would like to /**djet**/ something to I drink.

Lucas: **To get, to get.**

Gustavo: **To get.**

Lucas: Here you are

...

(mais tarde ensaiam novamente)

Lucas: Yes, can I help you?

Gustavo: I would like to /**djet**/...

Lucas: **Get.**

Gustavo: ... **get** something to drink.

Lucas: Ok. Here you are.

...

(mais uma vez ensaiam)

Gustavo: Flight attendant, please.

Lucas: Yes, can I help you?

Gustavo: I would like to /**djet**/ something to drink.

Lucas (sem paciência): **Get** criatura, **get!**

Here you are.

No momento da apresentação Gustavo pronunciou *get* adequadamente. É importante ressaltar que Gustavo e Lucas são muito amigos e trabalharam juntos mais de uma vez, o que deu a LUCAS a liberdade de falar com Gustavo já sem paciência na terceira vez em que o corrigiu. Na sessão da visionamento, quando assistem a esse episódio LUCAS comenta e os dois riem do acontecido.

Transcrição 27 - Visionamento – sessão 1 – 21/08/09

Gustavo: Nossa... eu não tinha nem decorado minhas falas.

Lucas: Tu falava sempre /djet/, /djet/, to /djet/ something.

...

Gustavo: É. A gente fez curtinho. Podia ter feito **mais maior**.

Lucas: **Mais maior não existe**.

Na própria sessão de visionamento, mesmo em português, Lucas tem essa necessidade de corrigir o colega.

Quando trabalhando na semana seguinte com o colega Gabriel, no restaurante, temos o seguinte episódio.

Transcrição 28 - Transcrição de atividade – 15/06/09

Lucas: Ok. E aí tu pede a sobremesa.

Gabriel (acena).

Lucas: Yes?

Gabriel: I want **sobremese**.

Lucas: **Ãh? I want a dessert!**

Gabriel: Dessert.

Na semana seguinte, temos outros dois exemplos em que LUCAS corrige o colega Gustavo. Ele está no centro *Buying Disneyland Tickets*.

Transcrição 29 - Transcrição de atividade – 22/06/09

Gustavo: Vou colocar \$300.

Lucas: Põe \$300 **per person**.

Gustavo: \$300 o quê?

Lucas: **Per person**.

Gustavo: Ah! \$300 **for people**.

Lucas: **For person** então. Trezentos **por pessoas**?

Gustavo: Eu sei.

Lucas: Não escreve p.p, escreve **per person**.

Gustavo: Então coloca **for people**.

Lucas: **For person! Não people, people é pessoas**.

Gustavo: É eu sei.... tá parem de falar... Oh my God, ok!

Novamente com Gustavo, LUCAS tenta mostrar que não é correto dizer *for people*. Na verdade, LUCAS acha ainda melhor dizer *per* ao invés de *for*, mas cede ao colega nesse ponto tentando mostrar pelo menos que é mais adequado usar o singular *person*. Mais tarde, eles resolvem modificar o diálogo, acrescentando mais informações. Assim acabam apagando esse trecho do preço e voltam a reescrevê-lo.

Transcrição 30 - Transcrição de atividade – 22/06/09

Gustavo: Deu.

Pedro: Não, ainda tem que perguntar qual é as horas do parque. Apaga o I buy.

Gustavo: Daí eu coloco uma vírgula, It's 300 dollars.

Lucas: Daí tem que colocar *per person*, **per**!

Gustavo: Deu. **Per person.**

Pedro: Daí o Lucas fala, we buy.

Assim, LUCAS conseguiu ser ouvido e ter feito valer sua opinião e ter a frase modificada de acordo com o que pensava estar correto. Quando passam para o ensaio, no entanto, Gustavo continua insistindo em dizer que é *for person*.

Transcrição 31 - Transcrição de atividade – 22/06/09

Pedro: I can... I want to buy two tickets to Disneyland. How can I pay?

Gustavo: In credit card or in cash.

Lucas: In credit card.

Gustavo: In credit card.... It's...

Lucas: Three hundred.

Gustavo: Three hundred **for person**.

Lucas: **Per person!**

Pedro: We buy.

...

Lucas: Tá foi, vamos de novo.

...

Gustavo: Hello.

Lucas: Hello.

Pedro: I can... I want to buy two tickets to Disneyland. How can I pay?

Gustavo: In credit card or in cash.

Lucas: In credit card.

Gustavo: In credit card.... It's three hundred **per person!**

Finalmente, então, Gustavo aceita e no momento da apresentação ele reproduz o *per person* novamente. Vemos através desse exemplo um longo período de negociação e argumentação sobre questões linguísticas envolvidas no diálogo. Lucas e Gustavo negociam no nível lexical e sintático e a questão da preposição *per*, informação essa a qual ainda não foram expostos através da instrução. É um episódio de aprendizagem que nos mostra a

possibilidade de co-construção de conhecimento em atividades colaborativas como essa. Para finalizar esse tópico, apresento a seguir mais alguns exemplos.

Transcrição 32 - Transcrição de atividade – 22/06/09

Lucas e Pedro: Hello.

Pedro: I want to /bui/

Lucas: To /bai/.

Pedro: To /bai/ two tickets to Disneyland. How can I pay?

Transcrição 33 - Transcrição de atividade – 29/06/09

Pedro: The Shamu show is near **to** entrance.

Lucas: Near **the** entrance.

Pedro: Near **the** entrance. The bird show is near **to** Cocoloko Games and Arcade.

Transcrição 34 - Transcrição de atividade – 13/07/09

Isabel: I would like two tickets **of** the Lion King? Hein?

Lucas: **To** the Lion King.

Isabel: Ta, daí tu fala... Ok, what your name, bla bla bla.

Lucas: É. Ok, what's your name?

No primeiro exemplo, mais uma vez, LUCAS corrige a pronúncia do colega, que na apresentação pronuncia de acordo. No segundo, após ser corrigido, no momento da apresentação o colega Pedro produz a frase de uma terceira forma, dizendo somente *near entrance*. Por fim, a colega Isabel registra a frase de acordo com o que LUCAS disse e na apresentação produz *to the Lion King*. Todos esses vários exemplos de correção são interessantes porque não chega a haver uma reflexão metalinguística. Os alunos não chegam a se questionar o porquê de ser de um jeito e não de outro, ou eles simplesmente aceitam o que LUCAS acha ou até, como o colega Gustavo, resistem um pouco, mas acabam cedendo.

Outra característica de LUCAS durante a atividade é o uso frequente do dicionário. Diferente de vários colegas que preferem recorrer à professora quando não sabem alguma palavra, LUCAS prefere sempre primeiro recorrer ao dicionário se ninguém do seu grupo pode colaborar com sua dúvida. Na verdade, os colegas recorrem a ele e ele ao dicionário. Isso acontece em vários momentos e em algumas das vezes, ao encontrar a palavra no dicionário, LUCAS percebe que conhecia a palavra e somente não lembrava seu significado. Isso é possível de se perceber porque ele pronuncia a palavra adequadamente. Temos como exemplos dessa característica os seguintes trechos de atividade.

Transcrição 35 - Transcrição de atividade – 15/06/09

Lucas: Daí te entrego o sorvete e tu pede a conta!

Gabriel: É... como é conta mesmo?

Lucas: **Account** eu acho... (pega o dicionário)

Gabriel: **Account?**

Lucas (acha no dicionário): **Bill! Aqui ó, Bill.** (mostra pro colega)

Gabriel: Bill, please.

Lucas: **The Bill.**

...

Lucas: Daí tu pergunta o preço... Pergunta What's the price of spaghetti?

Gabriel: What's the price of spaghetti?

Lucas: Deixa eu pensar... 20 dollars. Tá... **deixa eu ver como é que é molho** (pega o dicionário e procura). **What is the sauce** (pronuncia corretamente) that you want?

Gabriel: Sause é salsicha?

Lucas: Molho.

Transcrição 36 - Transcrição de atividade – 22/06/09

Gustavo: Vou escrever correio em português.

Lucas: Mas não é correio.

Gustavo: Mas como é que se escreve então?

Lucas: **Vou pegar o dicionário.**

(Lucas volta e começa a procurar no dicionário)

Gustavo: Depois procura adolescentes... Sôra! Sôra!

Teacher: Again? Yes?

Gustavo: Como é que é adolescente?

Pedro: Teen!

Teacher: Ah... See... you have to ask your group first and then me if nobody knows or if you can't find in the dictionary, then you ask me.

Lucas: Teacher!

Gustavo: Tá e alguém sabe como é correio?

Lucas: Não, vou perguntar pra teacher (com o dicionário na mão). Teacher! Como é que é correio?

Teacher: **You didn't find in the dictionary?**

Lucas: **Não... Olha, quer ver (abre o dicionário e começa a procurar)**

Teacher (aponta para o local no dicionário onde está escrito correio)

Lucas: Ah... correio.

Essa característica de LUCAS, de ter iniciativa de ir encontrar as respostas para suas dúvidas também é observada pela família, conforme o pai mencionou na entrevista e já citado anteriormente na análise. Em casa, ele faz isso com os jogos de computador, lendo os manuais em inglês e buscando entender sozinho. Ele age assim também com outras atividades escolares.

Transcrição 37 - Entrevista com o pai de Lucas – 26/08/09

Professora: E nas tarefas da escola vocês também percebem esse mesmo perfeccionismo?

Pai: Ele faz sozinho e não mostra, dificilmente pergunta alguma coisa e geralmente faz sozinho.

Vemos assim em LUCAS esse desejo de tomar crescente responsabilidade por seu aprendizado, no caso tanto com os jogos de computador, quanto com a língua inglesa, exemplificando assim como a aprendizagem que passa pelo desenvolvimento da autonomia vai de um estágio de dependência para outros de independência. Inicialmente, LUCAS dependia do pai para entender os manuais dos jogos e aos poucos passa a fazê-lo sem esse auxílio. Da mesma forma, em aula, acaba preferindo buscar no dicionário as respostas que poderia também obter com a professora. Existe por parte da professora esse incentivo à busca no dicionário. Esses estágios pelos quais LUCAS passa na sua aprendizagem tanto dos jogos quanto de palavras desconhecidas podem ser relacionados à teoria sociocultural no que diz respeito a ser regulado por outro e depois auto-regulado, conforme apresentado nos pressupostos desta pesquisa. LUCAS depende primeiro do pai e da professora para depois conseguir fazer sem o auxílio deles o que antes dependia deles para fazer.

Além desses traços que apontam para o desenvolvimento da autonomia do participante, em outros momentos é ele quem assume o papel daquele mais experiente do grupo.

Os colegas também consultam LUCAS com frequência para verificar a escrita de certas palavras. Por vezes ele soletra em inglês para os colegas, como nos dois primeiros trechos e por vezes em português como no terceiro trecho. Os colegas já sabem que podem se dirigir a ele quando têm esse tipo de dúvida e em todos os casos que apareceram nas transcrições ele pôde ajudar. A seguir, alguns exemplos.

Transcrição 38 - Transcrição de atividade – 22/06/09

Gustavo: Sôra, como é que é mandar?

Professora: What?

Gustavo: Mandar pelo correio?

Professora: Send, you know, like the email?

Gustavo: Ah... bom. (olhando para Lucas) Como é que se escreve send?

Lucas: **S – E – N – D.**

...

Lucas (pega a folha e escreve): How can I pay? Ai tu fala in credit card or money.

Pedro: In credit card or in money.... Or in cash.

Lucas: É... in cash.

Pedro: In cash é mais chique.

Gustavo: Daí eu coloco... (começa a ler) How can I pay? O que é isso?

Lucas: Como eu posso pagar.

Gustavo: Ah.

Lucas: Daí tu fala in credit card or in cash.

Gustavo: Como é que eu coloco. It's... Eu perguntei, daí vocês falam o quê?

Lucas: In credit card.

Pedro (olhando o que o colega escreve): Or in cash não in money.

Gustavo: Como é que se escreve cash?

Lucas: **C – A – S – H.**

Transcrição 39 - Transcrição de atividade – 13/07/09

Lucas: How old are you?

Isabel (escreve um tempo em silêncio) **I'm 20 ears old. É assim que se escreve?**

Lucas: **Assim tu tem 20 orelhas.**

Isabel (ri, apaga e escreve de novo): Assim?

Lucas: Yes.

...

Isabel: Fifty dollars cada. Como se fala?

Lucas: Como assim?

Isabel: Fifty dollars cada.

Lucas: **Eu falo fifty dollares each one. Cada um.**

Isabel: Tá. (escrevendo) It's fifty dollars... como se escreve each one?

Lucas (soletrando em português): **E – A – C – H.**

Isabel: E – A – C – H. Péra. One.

Assim, creio que cabe aqui enfatizar a importância do sistema educacional de proporcionar momentos de produção colaborativa como esses apresentados. Vemos através desses e de outros exemplos que existe uma constante troca de papéis. Por vezes é um aluno mais experiente que detém determinado conhecimento, enquanto em outros momentos esses papéis se invertem e esse passa a ser aquele que recorre a um colega ou professora para obter alguma informação desconhecida. Atividades como as propostas nesses centros de autoacesso privilegiam o conhecimento das crianças daquilo que elas conseguem fazer com a ajuda dos outros, ou seja, considera o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Ainda, dentro do campo da aprendizagem de línguas, vemos através dessas tarefas que aqueles mais autônomos auxiliam o aprendiz ou colega a avançar no seu nível de competência linguística e de autonomia, remetendo ao conceito de *scaffolding*. Importante salientar que os centros de autoacesso só proporcionam essas oportunidades de trocas e aprendizagem conjunta dependendo das tarefas que propõem e do modo como são formatados. Nem todo centro de autoacesso tem esse mesmo objetivo e por isso não garante esse mesmo resultado. Válido ainda dizer que resultado semelhante de atividade poderia ser alcançado através de propostas diferentes dessa, em uma aula de língua. O importante é que se tenham objetivos claros a serem alcançados e que a proposta seja adequada a esses objetivos, para que se tenha a garantia do sucesso dela através da aprendizagem almejada.

Para finalizar essa categoria de análise, uma última característica de LUCAS que se sobressai na sua participação, é conhecimento que tem dos gêneros em questão. Isso se dá,

talvez pelo fato de já ter viajado ao exterior e já ter vivido essas situações através da língua inglesa, mesmo que, conforme seu pai disse em entrevista, ele deixava que os adultos falassem durante as viagens com a família. Mesmo deixando que os adultos falassem, estava presente e vivenciando as situações. Percebemos esse conhecimento de LUCAS com as contribuições que ele traz a seus grupos. Vejamos a seguir alguns exemplos.

Transcrição 40 - Transcrição de atividade – 08/06/09

Lucas: Yes, Can I help you?

Gustavo (finge estar fumando para ficar mais chique)

Lucas (vê e diz): No smoking!

Gustavo (confuso): ãh?

Lucas: No smoking.

Gustavo: O que que é smoking?

Lucas: **Fumar, não pode fumar.**

Esse trecho, já citado anteriormente, mostra que LUCAS já vivenciou uma viagem de avião e tem conhecimento da proibição de fumar nas aeronaves.

Transcrição 41 - Transcrição de atividade – 15/06/09

Lucas: A primeira parte. (entrega o cardápio). **Tu abre o cardápio e diz thank you.**

Gabriel: Thank you. (abana o braço chamando o garçom)

Já nesse trecho, percebemos a preocupação de LUCAS com as questões de polidez, necessárias em um contexto de restaurante como o vivenciado nesse trecho.

Transcrição 42 - Transcrição de atividade – 29/06/09

Lucas: Daí tu vai fazer assim (pega o mapa), **tu vai apontar pra localização do que é perto, tipo near entrance daí tu aponta pra entrada.** The dolphin...

Pedro: The dolphin show is near the aviary.

Lucas: Aponta aí. The Sea Lion...

Pedro: The Sea Lion and other is near the Shark. The bird show is near the Cocoloko Games and Arcade.

Na transcrição acima, LUCAS instrui o colega em como usar o mapa do parque *Sea World* para mostrar a localização das atrações. Ele está familiarizado com tal material por já ter visitado o parque e também por ter estímulo da família conforme o pai diz na entrevista.

Transcrição 43 - Entrevista com o pai de Lucas – 26/08/09

Pai: Ele sempre viajou com nós para fora também. ... Então ele tem esse... pra ele talvez seja mais fácil do que para outras crianças entender que existe um outro país, que existe uma outra cultura e que existe uma outra língua. Acaba sendo mais fácil por já ter visto e vivenciado. Outros não acharam onde vão aplicar e isso pra ele tá muito claro.

Professora: Ele várias vezes traz essas contribuições, uma proposta que estamos tendo nas nossas aulas chama-se autoacesso que é justamente assim, situações que eles escolhem para vivenciar, tipo ir a uma loja, ir a um restaurante e em uma delas inclusive era ir a um parque que era o Sea World e eu trouxe então o mapa, folder e tal e lidar com aquele material foi super natural.

*Pai: Até porque ele já fez isso e também tem outra coisa. **Tem um estímulo muito grande da mãe dele que pega tudo que é revista, tudo o que é programação, mapa, inclusive Nova Iorque a gente pega aquelas revistinhas de tudo o que tá acontecendo. Entendeu? E ele acompanha isso e isso é um estímulo muito grande porque ele vê acontecer, logo ele também faz. Pra ele é fácil isso porque ele vivenciou isso.***

Para finalizar essa parte que tratou do conhecimento de LUCAS dos gêneros envolvidos nos centros, apresento mais um trecho de transcrição em que ele e a colega Isabel estão “comprando” tickets para a *Broadway*. Novamente LUCAS manuseia o material e divide com a colega a informação de que se trata de um musical da *Broadway* e não o filme do Rei Leão.

Transcrição 44 - Transcrição de atividade – 29/06/09

Lucas: Tem que perguntar what time is the show.

Isabel: the cinema?

Lucas: **É um teatro.**

Isabel: Ah... the theater.

Lucas: **Põe Broadway theater... não... musical theater!**

Isabel: Vou por só theater. It's ... (pega o folder pra olhar)

Lucas: **Vai escrevendo o resto que eu olho.**

Isabel: Mas é só isso que falta.

Lucas: Não tem. Inventar um horário.

Resumindo os aspectos levantados referentes à atuação de LUCAS na atividade e seu papel no grupo, destaquei na análise que acabo de apresentar algumas características do aprendiz que se sobressaem e se repetem em diferentes momentos. São elas:

- * a liderança;
- * o perfeccionismo e por consequência o medo de se expor, principalmente em apresentações orais;
- * a necessidade de se apoiar no registro escrito, ou seja, uma certa insegurança, talvez proveniente de sua timidez e perfeccionismo;
- * as constantes intervenções na produção dos colegas, corrigindo-os ou alertando-os para outras formas mais adequadas;
- * seu conhecimento das formas escritas, o que faz com que seja uma espécie de tutor dos colegas, sendo seguidamente consultado;

- * sua iniciativa em utilizar-se do dicionário, não recorrendo sempre à professora em caso de dúvida;
- * sua facilidade em manusear os materiais e seu conhecimento dos gêneros tratados, também pela sua experiência prévia com viagens internacionais.

Tendo essas características em mente, a seguir, para concluir a análise da trajetória de LUCAS na sua aprendizagem de LI, trago mais alguns dados referentes ao *background* familiar e a personalidade do participante dentro e fora dos centros. Muitos desses aspectos já foram permeando as demais categorias de análise, então, na categoria a seguir, irei resumir alguns dos dados provenientes da entrevista com o pai e das minhas observações como pesquisadora.

4.1.4 *Background* familiar e personalidade de Lucas dentro e fora dos centros

Conforme já mencionado em alguns dos itens anteriores, LUCAS tem uma exposição grande à LI o que acaba por despertar seu interesse para vários aspectos de seu aprendizado. Em entrevista com o pai obtive algumas informações importantes referentes a essa exposição e ao perfil dele também em casa.

O pai de LUCAS trabalha com comércio exterior e a mãe dele já foi professora de LI. A família viaja muito ao exterior e leva LUCAS em várias dessas viagens. Nesse sentido, existe um estímulo da mãe em manusear materiais autênticos durante essas viagens tais como revistas, folderes de programação, mapas, etc. Ainda, o participante tem bastante exposição em casa, com a visita de americanos ou ligações que o pai recebe.

Outro fator que expõe LUCAS a insumos são os jogos de computador e vídeo-game, com instruções e manuais em LI e as pesquisas que faz na Internet em páginas na LI, para descobrir ainda mais sobre esses jogos. O participante, de acordo com o pai, tem o gosto pela leitura, o que o leva a ler bastante tanto em português quanto em inglês.

Em relação a sua personalidade, comparando o que foi visto em aula e também em casa através da entrevista, resumindo os traços já mencionados na trajetória de LUCAS, temos um menino tímido, perfeccionista, com iniciativa para resolver suas dúvidas, com medo de se expor quando não tem certeza de que vai acertar; ou seja, com medo de errar, interessado, curioso, amigo e líder.

Assim, em relação a esse participante, chego à conclusão de que as características observadas em aula, no momento dos centros de autoacesso, condizem com os dados trazidos pelo pai no momento da entrevista, que foi posterior. Muito do que fui observando e destacando da atividade dele é reflexo da exposição que tem em casa e de sua experiência com a LI e ainda de sua personalidade também fora da escola. Os centros de autoacesso foram uma forma de se entender um pouco melhor sobre como é aprender a LI para ele. Conforme mencionado anteriormente, foi possível perceber que LUCAS tem preferência por participar em tarefas que privilegiem a produção escrita e não oral. Esse dado poderia apontar para uma dificuldade de aprendizagem do participante, mas, ao se analisar mais a fundo, verificando não só a apresentação final da tarefa, mas toda a atividade produzida para se chegar ao resultado final, esse dado, triangulado com os demais, aponta para uma característica da personalidade do participante. Além disso, ao acompanhar esse aluno por um período maior de observação e análise, foi possível perceber que a participação do aluno na proposta do autoacesso foi mudando, juntamente com a mudança da própria proposta.

Essas considerações acerca do *background* familiar do aprendiz assim como suas características pessoais nos levam a pensar sobre o fato de que existe muito mais envolvido na aprendizagem de uma língua do que aquilo que o professor consegue visualizar em sua sala de aula. Neste trabalho de pesquisa, o foco nos centros de autoacesso colaborou no sentido de se olhar com mais atenção para alguns desses itens que o professor nem sempre tem a oportunidade de observar e que também na maioria das vezes não é considerado na avaliação do processo de aprendizagem. Isso não quer dizer que é uma falha do professor, mas muitas vezes uma necessidade diante do contexto em que se dá a aprendizagem de uma língua em muitas escolas, com um grande número de alunos por turma e pouca oportunidade de contato com as famílias. Mesmo em uma escola como a pesquisada, em que existe um amplo espaço para a LI na grade curricular e que o número de alunos por turma é limitado a 25, quando se pensa no aprendizado de língua, esse número ainda é bastante grande para que o professor possa ter essa atenção mais individual como a que essa pesquisa propiciou. Ainda, mesmo na escola pesquisada, sendo da rede privada, o contato com os pais é por vezes limitado, justificado pelos compromissos das famílias.

4.2 A trajetória de Raquel

RAQUEL é uma menina comunicativa que desde os primeiros dias de aula chamou a atenção pelo fato de sempre tentar utilizar-se da LI quando em contato com a professora,

demonstrando facilidade na produção oral e não tendo problemas em fazer suas tentativas, por vezes expondo-se no grande grupo. Ela não costuma buscar o auxílio da professora com frequência e tenta resolver as questões que surgem como dúvida de forma independente ou juntamente com seus colegas, criando alternativas para as dificuldades encontradas.

RAQUEL relaciona-se bem com as meninas da turma, que procuram sua companhia para brincar e para fazer trabalhos. Não tem problemas em trabalhar com diferentes colegas, não demonstrando uma preferência maior por esse ou aquele grupo de colegas. Nesses momentos de trabalho em grupo, tenta liderar a atividade, o que nem sempre acontece de forma sutil, já que por vezes demonstra dificuldade em negociar com os colegas a divisão das tarefas e papéis que irão assumir. No entanto, em vários momentos, é ela quem chama o grupo para o trabalho quando esse se dispersa. Parece também que RAQUEL gosta de concluir logo suas tarefas, e, talvez por isso, quer que o grupo concentre-se em trabalhar, para que termine o quanto antes. Apesar de sua facilidade na produção oral, por ter pressa em estar logo pronta, sua produção acaba por vezes prejudicada, já que não há uma atenção, um olhar mais cuidadoso em relação ao resultado final, característica essa oposta ao participante LUCAS.

Esses e mais alguns aspectos sobre a trajetória de RAQUEL serão apresentados e analisados a seguir.

4.2.1 Critérios utilizados por Raquel na escolha do centro a ser trabalhado

Durante o primeiro mês frequentando os centros de autoacesso com foco na forma, quando os participantes ainda não haviam sido selecionados, registrei observações sobre diversos alunos da turma em diário. Meu primeiro registro acerca de RAQUEL data do dia 06 de maio, já na segunda semana de ida aos centros.

Transcrição 45 - Diário de pesquisa – 06/05/2009

Até agora Raquel não pediu minha intervenção em nenhuma atividade e me parece não estar ficando com dúvidas e estar achando tudo bem fácil. Também já a vi ajudando demais colegas. Tem preferência por fazer as atividades sozinhas, sendo que optou pelos dois centros de possuíam listening para que fossem seus primeiros.

Após passado o primeiro mês, ao ter revisto as primeiras filmagens e revisar as tarefas realizadas pelos alunos, quando do momento da escolha dos participantes, tenho o registro a seguir.

Transcrição 46 - Diário de pesquisa – 26/05/09

*Raquel logo me chamou a atenção porque tinha preferência pelas tarefas que envolviam **listening**, tendo realizado várias dos **centers de Listening e Cambridge** já que esses são os que oferecem oportunidade para **listening** e conseqüentemente o aluno acaba trabalhando **individualmente**. Como professora da turma, sei que Raquel tem um bom relacionamento com os colegas. Ela tem um papel de destaque no aprendizado de língua inglesa, principalmente porque **se destaca no grupo quanto à sua habilidade de expressão oral** na segunda língua. Assim sendo, achei até um tanto curioso ver que essa aluna preferiu sempre estar trabalhando individualmente nas atividades de **listening**. Ela também foi uma aluna que **concluiu várias tarefas**.*

Através desses dois trechos do diário, é possível perceber que RAQUEL manteve a mesma postura nessas primeiras semanas, privilegiando o trabalho individual nos centros de *listening*.

Ao analisar os dados, parece que RAQUEL utiliza como critério para a seleção das tarefas a preferência pelo trabalho individual, podendo assim concluir suas tarefas com mais rapidez, já que não é necessária negociação entre colegas, como requer o trabalho em duplas ou grupos. Assim, a participante demonstra pressa em concluir cada uma das tarefas que seleciona, para que tenha ao final de cada dia um número maior de tarefas respondidas. Em determinado dia ela chega a verbalizar que só irá procurar outro centro quando tiver respondido a todas as tarefas que envolvam *listening*. Ela parece eleger esse como seu objetivo principal na primeira etapa dos centros, porém, ao mesmo tempo em que quer fazer todas as atividades, ela parece não se comprometer tanto com a qualidade de seu trabalho, deixando que a pressa atrapalhe o resultado. Em entrevista com a mãe foi possível perceber que essa é também uma característica de RAQUEL observada pela família.

Transcrição 47 - Entrevista com a mãe de Raquel – 28/08/2009

*Mãe – Ela tá numa fase de **uma certa preguiça**... Prestar atenção. Nós sempre trabalhamos que tudo faça perfeito, mas às vezes ela esquece, bate aquela vontade de **fazer rapidinho**. Esses dias ela fez uma prova que não foi tão bem. Mas ela não nos contou, tivemos que saber por fora. Esperamos que ela estivesse fazendo, mas é uma surpresa quando vem algum bilhete. **Ela é esquecida, sempre foi, de deixar os materiais, perder...***

Essa tendência de RAQUEL em querer terminar logo suas tarefas, nas palavras da mãe demonstrando por vezes uma certa “preguiça” e sendo meio esquecida, reflete-se em aula quando às vezes é desatenta ao realizar as tarefas, realizando-as com pressa.

Assim, diante das observações registradas no diário e dos comentários da mãe de RAQUEL em entrevista, na primeira etapa de frequência aos centros, destacam-se como

critérios na seleção das tarefas a preferência pelo trabalho individual proporcionado através de exercícios de *listening* e o desejo de concluir todas as tarefas de um determinado centro.

Quando o enfoque dos centros muda, assim como aconteceu com LUCAS, os critérios de RAQUEL também mudam. A partir do novo momento, com a temática *A trip to Disneyland*, ela tem a opção de continuar trabalhando individualmente, porém agora em atividades de escrita, ou terá que formar duplas ou pequenos grupos em atividades de produção oral.

Na primeira semana dentro da proposta *A trip to Disneyland*, RAQUEL opta por participar do centro *Writing an email to make a hotel reservation*, em que trabalhou em dupla com uma colega escrevendo um e-mail com o intuito de reservar um hotel e pedir informações sobre o mesmo. Foi possível observar, desde esse primeiro momento, que RAQUEL tende a liderar a dupla, tomando as decisões sobre o trabalho e demonstrando iniciativa na resolução da tarefa.

A partir da semana seguinte ela acaba desistindo das atividades de escrita, o que talvez pudesse ser justificado pela preguiça mencionada pela mãe, por serem essas tarefas que exijam uma concentração e dedicação maior, inclusive investindo um tempo maior para sua conclusão. A participante, na semana anterior, havia observado que os colegas que participaram dos centros de produção oral apresentavam suas produções no final do período, o que não aconteceu com RAQUEL por ter optado pela escrita. Então, já na segunda semana, ela muda seus critérios e passa a frequentar os centros de produção oral. Em uma das sessões de visionamento, ela comenta sobre as apresentações.

Transcrição 48 - 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.

RAQUEL demonstra ter gostado de participar das tarefas em que se envolvia em apresentar para os colegas. Ela diz achar divertido por poder manusear materiais e fazer de conta. Ela parece então gostar desse lado lúdico da tarefa. Apesar de ter facilidade com a expressão oral, ela é considerada uma menina tímida pela mãe. Essa menciona tal característica na entrevista e surpreende-se ao saber dessa desenvoltura da menina em aula.

Transcrição 49 - Entrevista com a mãe de Raquel – 28/08/2009

Professora: Para ela é muito natural vir falar comigo usando o inglês.

Mãe: Mas essa é a idéia. É interessante porque eu acho ela uma criança tímida, insegura, ela tem inseguranças, mas isso me chamou a atenção. Eu friso bastante a questão da naturalidade, para mim, nós estamos muito satisfeitos, esse é o aprendizado que nós gostaríamos, que isto viesse, incorporasse, fizesse parte, não fosse tão difícil, o pai está pensando até hoje, eu ainda vou passar por isso, mas pra ela flui, a coisa vai tranquilo, ela não tem aquela timidez, aquela insegurança.

Professora: Eu nunca percebi, em aula, ela como tímida.

Mãe: Mas nem a preocupação com o erro, não?

Professora: Não.

Mãe: Isso é bom de ouvir.

Através da entrevista, a mãe declara que considera RAQUEL uma criança tímida, fato esse que não observo em aula. Entretanto, a mãe também percebe que no uso da língua inglesa RAQUEL não tem a mesma timidez e insegurança que ela percebe em outras áreas. Talvez o fato dela se sobressair em sala de aula pela sua produção oral a torne confiante nas aulas de língua inglesa, fazendo com que não demonstre sua timidez e insegurança conforme percepção da mãe.

Os dados obtidos através das entrevistas nos fazem refletir sobre a importância da interação entre pais e professores. Em situações como essas, os pais podem descobrir características dos filhos que desconheciam ou o contrário, o professor descobre aspectos para os quais não teve a oportunidade de atentar em aula. Acredito que essa troca possa ser benéfica à criança a medida em que família e escola possam olhar na mesma direção em relação à aprendizagem do aluno.

Em outro momento da entrevista, a mãe fala do desejo de RAQUEL de participar de aulas de teatro. Esse desejo pode também ter interferido nos critérios dela, já que os centros

de produção oral proporcionam a apresentação das situações, dando a possibilidade desse trabalho mais teatral através da língua.

Transcrição 50 - Entrevista com a mãe de Raquel – 28/08/2009

Professora: E em relação a outras atividades fora da escola, passatempos, hobbies?

*Mãe: Ela faz ballet duas vezes por semana, eventualmente ela participa da escola de arte, particularmente ela é uma das poucas da família que tem habilidade, para ela flui muito bem o desenho, a pintura, ela gosta de artes, não sobra muito tempo, com o contra-turno, ballet... procuramos deixar um dia pra ela repousar, receber e visitar amigos, que na quarta-série reduziu bastante... atividade esportiva ela está tentando se achar, no ano que vem vai fazer outras coisas, **tem pedido muito para fazer teatro, música...***

Professora: Legal, porque nos centros ela gostava de apresentar, esse lado teatral.

Mãe: Ano que vem vamos mudar e estar bem próximos, então vai haver uma maior independência de deslocamento com relação aos pais, se ela quiser, ela vai experimentar o teatro. Eu acho que ela tem uma certa timidez que é uma questão de insegurança, de autoestima, baixa autoestima e acho que o teatro ajuda muito nisso.

No trecho da entrevista anterior, a mãe menciona esse lado artístico de RAQUEL e fala do desejo pelo teatro. A mãe também menciona nesse momento da entrevista, além da questão da timidez e insegurança que já havia mencionado em outro momento, uma questão de baixa autoestima. Essa característica percebida pela mãe em RAQUEL será abordada em mais detalhe mais adiante na análise da participante.

Assim, concluindo essa sessão referente à trajetória de RAQUEL, ficam os critérios utilizados pela participante na seleção das tarefas divididos da seguinte forma:

1. Centros com foco na forma: Dá a preferência pelo trabalho individual proporcionado através de exercícios de *listening* e demonstra o desejo de concluir todas as tarefas de um determinado centro antes de eleger outro.
2. Centros com foco no conteúdo: Passa a selecionar tarefas que são realizadas em duplas ou grupos. Tem preferência por aquelas tarefas em que irá apresentar para a turma oralmente e que terá a possibilidade de manusear materiais diferentes, deixando se sobressair seu lado mais teatral e estando envolvida nesse lado lúdico da tarefa.

4.2.2 Atuação de Raquel nas etapas 1 e 2 de autoacesso

Na sessão anterior, em que tratei dos critérios na escolha das tarefas, alguns dos aspectos relacionados à atuação da participante nos dois diferentes momentos propostos pelo autoacesso já foram abordados, já que a escolha das tarefas está intimamente ligada à resposta que o participante irá dar enquanto atuando para cumprir com a tarefa. A seguir, irei focar em

mais detalhe alguns outros aspectos da atuação de RAQUEL nas etapas 1 e 2, ao realizar as tarefas.

- Etapa 1:

Do primeiro dia em que fizemos um circuito para conhecer as diversas tarefas dos centros, não tenho registro em diário da participação de RAQUEL, o que vem a ser um indicativo de que concluiu o circuito sem solicitar minha intervenção em nenhum momento. O primeiro registro em diário, já mencionado na sessão anterior, acontece na nossa terceira ida aos centros (transcrição 45). O que se destaca na atuação de Raquel nessa primeira etapa é a regularidade que manteve: fez todas as tarefas sozinhas e todas elas de *listening*.

Após um mês realizando essas tarefas concluiu seis delas, sendo que somente de dois centros diferentes, sendo eles o centro de *Listening* e o *Cambridge Movers Test Preparation Center*, ambos solicitando exercícios de compreensão oral. Dessas seis tarefas, teve a necessidade de refazer cinco, após revisadas pela professora. Desse momento de revisão das tarefas, já no segundo dia em que trabalhávamos nela, tenho o seguinte registro em diário.

Transcrição 51 - Diário de pesquisa – 01/06/09

Raquel tinha muito trabalho para ser feito, porque ela quer ser rápida e acabou tendo várias pequenas coisas que necessitavam de revisão. Novamente, somente solicitou minha ajuda para entender uma palavra que não conseguiu entender, acredito eu, devido ao sotaque britânico do listening.

- Etapa 2:

Nessa etapa, Raquel se vê obrigada a mudar seus critérios de escolha das tarefas e conseqüentemente tem uma atuação diferente diante das propostas. Como as propostas passam a envolver expressão escrita ou oral e limitam os exercícios de compreensão oral, Raquel passa a buscar a companhia de diferentes colegas para realizá-las. Assim, acaba por trabalhar com vários/as colegas diferentes durante esse novo mês frequentando os centros, já que elege os colegas com quem vai trabalhar a partir do interesse pela mesma tarefa escolhida.

Na primeira semana, após ter trabalhado com a colega Julia no centro *Writing an email to make a hotel reservation*, assisti à filmagem da atividade das alunas e fiz o seguinte registro em diário.

Transcrição 52 - Diário de pesquisa – 08/06/2009

*Raquel trabalhou em dupla no centro do Writing an email para fazer a reserva no hotel. Foi impossível transcrever partes da atividade da dupla porque havia muito barulho ao redor da dupla. Através da filmagem, no entanto, foi possível perceber que **Raquel assumiu o papel de líder na dupla. Ela logo pegou a folha da tarefa e começou a redigir um rascunho do email. Ela não consultava sua dupla com frequência para trocar ideias ou esclarecer eventuais dúvidas e a dupla também não exigia essa participação e estava confortável vendo a colega escrever, aparentemente confiando no que a colega estava escrevendo. Liderou totalmente a dupla. Resistiu em aceitar as opiniões da colega fazendo prevalecer as suas. Dirigiu-se à professora somente em inglês, solicitando ajuda quase sempre para coisas técnicas referentes ao computador e não para a sua produção. Teve dificuldade em dividir tarefas querendo assumir fazer tudo sozinha. Deu preferência para esse centro em que não foi preciso apresentar para a turma.***

Nesse primeiro dia ficou visível que a aluna tem dificuldade em trabalhar em um grupo e dividir as tarefas, dificuldade essa com a qual ela não precisou lidar na etapa 1 em que tinha a possibilidade de trabalhar individualmente. Destaca-se ainda como sua característica seu perfil de líder. Ela lidera a dupla, porém de um jeito diferente de LUCAS, que também era líder. LUCAS, na maioria das vezes, liderava envolvendo os colegas com quem trabalhava na atividade, já RAQUEL lidera tomando as decisões e executando a tarefa, por vezes esquecendo de dividir com a colega, que no caso anterior, estava confortável com a situação, confiando que o resultado final seria satisfatório.

Outro ponto importante é o fato de que a tarefa não precisava ser apresentada para a turma. Assim, RAQUEL manteve sua individualidade respeitada e isso também fez com a colega Júlia não se preocupasse em estar a par das decisões de RAQUEL quanto à tarefa, já que não precisaria demonstrar posteriormente sua participação na produção. Isso nos leva também a refletir sobre os dois lados do trabalho em grupo, que deve ser muito bem elaborado pelo professor. No caso desse centro, em que o objetivo era escrever um email, não houve a interação desejada entre a dupla para as tomadas de decisão. Não houve negociação e argumentação sobre as escolhas linguísticas que estavam sendo feitas.

Outras duplas que frequentaram o mesmo centro tiveram uma atividade diferente, com dados interessantes surgidos de sua interação. Essa diferença só pode ser percebida porque a atividade proveniente da tarefa também foi analisada, ou seja, o comportamento produzido quando a tarefa foi desempenhada, o processo, assim como o desfecho foram examinados. Caso contrário, se o foco fosse somente o resultado final (o e-mail enviado) não teríamos a mesma percepção do que aconteceu ou não para que houvesse aprendizagem através da interação que o trabalho em duplas ou grupos pode proporcionar. Conforme citado nos pressupostos teóricos desse trabalho, a atividade irá variar de acordo com os participantes e

seu investimento na interação a partir de seus diferentes objetivos e motivações. Assim, uma mesma tarefa pode promover várias formas de participação, ou seja, atividades diversas.

Nessa tarefa, RAQUEL parece ter tido como objetivo escrever o email de acordo com seu conhecimento e terminar logo a tarefa, não tendo investido tempo em dividir com a colega o que estava fazendo e em ouvir como essa achava poder contribuir para a produção. Ainda, devido a seus traços mais individualistas, RAQUEL pode ter tido dificuldade em realizar tal tarefa em dupla, optando por vezes em ignorar a colega ao seu lado.

Na semana seguinte, ela opta pelo trabalho em trio ao ser convidada pelas colegas Ágata e Greice. Elas frequentam o centro *Buying Disneyland tickets*. Novamente, RAQUEL busca liderar, sendo quem pega a folha da tarefa e começa seu preenchimento com os dados de identificação. No entanto, Ágata e Greice também são meninas de iniciativa e que têm traços de líder em suas personalidades, então, pela primeira vez desde que começou a frequentar os centros, RAQUEL se vê obrigada a negociar a liderança. Já no início da atividade das três podemos perceber isso.

Transcrição 53 - Transcrição de atividade – 15/06/09

Raquel: Que dia é hoje?

Greice: Quinze.

Ágata (apontando para a câmera): **Fifteen.**

Greice: Ok.

Raquel: Péra. Fifteen.

Ágata: **Group 4th grade A.**

Raquel: **Não, capaz... (em tom irônico)**

Greice: **Rachel, speak in English.**

Raquel: Ah tá...(continua preenchendo os dados de identificação da tarefa) zero, six, two, zero, zero, nine.

Greice (lê a tarefa em voz alta).

(Greice e Ágata começam a falar sobre o cabelo)

Raquel: **Tá, tá, trabalho, trabalho.**

...

Ágata: Vamos escrever aqui. Escrevo meu nome e minha frase, teu nome e tua frase.

Greice: Não!

Raquel: Mas é bom.

Greice: Teacher, teacher... I can write as minhas falas?

Teacher: No girls, it's just one page.

...

Greice: Eu escrevo!

Raquel: Tá deixa eu apagar, Greice!

Raquel: **Tá, deixa eu escrever.**

Greice (pega a folha e começa a escrever): Tá Rachel, como é? Hello, can I help you? Pode ser?

Raquel: Sim

...

Raquel: **Não, agora sou eu. Ai, deixa eu escrever.**

Através desses trechos de atividade, vemos que RAQUEL não só precisa dividir a liderança como tem que lidar com várias coisas com as quais não havia lidado até então, como ser corrigida, ou melhor, ser chamada a atenção para o fato de que ela deve tentar falar inglês durante a atividade. RAQUEL sempre fala inglês quando se dirige à professora, porém parece que quando esta não está por perto, ela tende a falar português com os colegas, o que é bem normal dentre a turma e a faixa-etária. Percebemos ainda que RAQUEL precisa negociar, como quando estão tentando decidir quem irá escrever o diálogo que estão criando, o que parece não ser tarefa fácil para ela. Ainda em relação a esse trecho, vemos que a colega Greice consulta RAQUEL sobre a produção, buscando o aval da colega para sua ideia de produção.

Após uma das sessões de visionamento, em que RAQUEL assiste à filmagem do dia em que trabalha com o colega Gabriel, a professora os indaga se gostariam de continuar a frequentar os centros. Gabriel nesse momento afirma que sim, por não ter feito todos. RAQUEL afirma ter feito só os de apresentar, e assim aproveitou para questioná-la do porquê da preferência anterior pelo *listening* e individual e agora pela apresentação e grupo.

Transcrição 54 - Visionamento – sessão 5 – 25/08/09

Professora: E queriam fazer mais *centers*?

Raquel: **Sim, foi muito legal.**

Gabriel: Aham, eu não fiz todos!

Raquel: **Eu fiz só os de apresentar.**

Professora: Rachel, naqueles primeiros *Centers* tu fez quase só de *listening*, por que isso se agora tu queria só os de apresentar?

Raquel: **É que eu me concentro mais quando eu tô sozinha.** Porque em grupo é “Ai eu não gosto daquilo, não gosto daquele outro” e daí “tem que botar esse ou esse”... mas é bom ter de vez em quando alguém.

Assim, RAQUEL afirma que a vantagem de ficar sozinha é não precisar negociar as diferentes opiniões e preferências. Ainda, nessa mesma sessão de visionamento em que Gabriel, que no momento estava sozinho, sem dupla é convidado por RAQUEL para fazer a tarefa do centro *Requesting the Flight Attendant's Help*, ela faz o seguinte comentário, retomando a transcrição 48:

Transcrição 55 - Visionamento – sessão 5 – 25/08/09

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.

...

Raquel: Agora nós estamos ajeitando as coisas.

Gabriel: E eu to mexendo nas coisas. Eu peguei o filme do pinguim.

O que que eu te dei?

Raquel: A garrafinha, acho. **Ah, a Ágata também tava de cabelo assim.**

RAQUEL parece preocupar-se com sua aparência. Conforme mencionado pela mãe em entrevista, RAQUEL preocupa-se por ser a mais alta da turma, e, conseqüentemente, pesar mais além de usar óculos. Talvez esses receios dela em relação a sua aparência possam ter colaborado para que a participante evitasse primeiramente os centros em que precisasse apresentar-se para a turma, além do fato de que esses requeriam o trabalho em grupo, também evitado primeiramente pela menina.

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

- Etapa 1: mantém, durante todo o período, os mesmos critérios de escolha das tarefas, atuando sempre individualmente, em tarefas que envolvessem exercícios de compreensão oral, concluindo um número grande de tarefas com rapidez, porém tendo que refazer algum aspecto de quase todas elas, devido a deslizos por falta de atenção ou de revisão antes de entregá-las.
- Etapa 2: muda gradativamente, primeiro optando por um centro de escrita, em que não é necessário apresenta-se perante a turma e em que trabalha com somente mais colega, até que passa a compor grupos maiores e a de apresentar para a turma. Nessa etapa, demonstra querer liderar e tem certa dificuldade em negociar. Preocupa-se bastante com sua aparência, assim como o desempenho durante a apresentação.

4.2.3 Atuação de Raquel durante a atividade e seu papel no grupo

Nessa sessão focarei especificamente o momento da atividade de RAQUEL nos diferentes grupos durante a etapa 2 do autoacesso, com a temática *A Trip to Disneyland*. Assim como com LUCAS, focarei aspectos da participação de RAQUEL na tarefa, o uso que faz de LI e traços de seu perfil como aprendiz dessa língua, além do papel que desempenha dentro dos grupos dos quais vem a fazer parte.

RAQUEL participou, nesse período, dos seguintes centros: *Writing an email to make a hotel reservation*, *Buying a Disneyland ticket*, *Requesting the flight attendant's help*, *Ordering food at the Hard Rock Café Restaurant* e *At the Souvenirs Shop*. Foram cinco semanas trabalhando com diferentes colegas. Após observação, transcrição e análise dos cinco momentos, algumas características de RAQUEL se sobressaem por se repetirem. A seguir, irei focar um pouco de cada uma delas.

Em primeiro lugar, conforme brevemente mencionado na sessão anterior, RAQUEL busca ser líder nos grupos dos quais faz parte. No entanto, ela lida com a liderança de um jeito diferente do que acontecia com LUCAS e isso pode se dever a vários fatores. LUCAS conseguia envolver os colegas com os quais trabalhava nas decisões do grupo, apesar de liderar a atividade quase que em todas as situações. Sua liderança era de um jeito mais sutil e, além disso, os colegas com quem trabalhava não buscavam ocupar esse mesmo espaço, então o trabalho transcorria de forma tranquila através da negociação. RAQUEL tem uma tendência a não dividir e não negociar com a dupla ou grupo, dependendo de com quem trabalha. No entanto, em outros grupos, onde outras colegas também querem assumir essa posição de liderança, podemos perceber alguns embates e estranhamentos.

Transcrição 56 - Transcrição de atividade – 08/06/09

Raquel: Ok... Tá o que a gente poderia perguntar sobre o hotel.

Júlia: Your hotel has camareira?

Raquel: **Ah, isso tem que ter né, nem precisa perguntar.**

How old... ah, isso também não interessa.

Ah... sala de jogos... games room?

Júlia: É.

Raquel (escreve falando em voz alta): In your hotel has a games room?

Raquel: How... Isso eu quero perguntar... (escreve falando em voz alta)... how far is from Disneyland?

Júlia: O que é isso?

Raquel: Que distância da Disney. Tá o que mais perguntar.

Júlia: **Have... have... ai como é que se diz... se tem árvores?**

Raquel (**faz sinal de negativo com a cabeça e fica pensando**) **Se tem sauna!**

Júlia: Tá, your hotel...

Raquel: Has a spa in your hotel? **Tá o resto a gente faz direto no computador porque aqui não vai caber.**

Júlia: Não, calma aí, vamos escrever aqui (pegando o lápis).

Raquel: **Tira a mão.** (levanta e vai para o computador)

(No computador)

Raquel: **Tá, eu sento aí.**

Júlia: Não, mas eu disse que eu vou...

Raquel: **Mas eu vou escrever.**

Júlia: Eu vou escrever.

Raquel: **Eu vou escrever.**

Após esse pequeno trecho de tentativa de negociação entre RAQUEL e Júlia, é RAQUEL quem se senta ao computador e começa a digitar e daí em diante é ela quem toma as decisões sobre o que irá escrever sem consultar Júlia, que acaba por deixar RAQUEL fazer como acha e fica em um papel de observadora somente.

Na semana seguinte, no centro *Buying Disneyland tickets*, conforme a transcrição 53, RAQUEL também precisa discutir com as colegas sobre qual delas irá registrar o trabalho por escrito. Já na terceira semana, no centro *Requesting the Flight attendant's help*, a participante volta a ser quem toma as decisões sem ser questionada, já que trabalha com o colega Gabriel, que estava sem opção de grupo e foi convidado a trabalhar com RAQUEL. Nessa semana, ela logo toma a iniciativa de começar a escrever.

Transcrição 57 - Transcrição de atividade – 22/06/09

Raquel: É uma folha por dupla.

Gabriel: É essa aqui.

Raquel: **Tá. Dá pra mim. Nós precisamos ler a folha primeiro, sabe?**

...

Raquel (volta-se para Gabriel): **Senta ali.** (começa a ler baixinho a tarefa) Tá. In pairs act out a conversation. One student is the passenger. **Tá. Eu sou o flight attendant. Tu quer ser o que chama?**

Gabriel (faz sinal de negativo com a cabeça): Porque ele é o que fala mais! Daí eu só vou lá assim yes, yes, yes...

Raquel: **Tá eu sou o passenger.** (continua lendo)

...

Raquel: Flight attendant, please.

Gabriel: Yes, can I help you?

Raquel: I would like to get a blanket. **Daí tu pega o cobertor e coloca aqui** (apontando para o colo).

Os trechos da atividade desse dia, transcritas acima, nos mostram RAQUEL tendo as iniciativas, mas aos poucos envolvendo o colega nas decisões que estão sendo tomadas, diferente do que fez com Júlia no primeiro dia. Isso também pode ser diferente pelo grau de intimidade diferente que tem com os colegas. RAQUEL tem mais intimidade com Júlia do que com Gabriel e por isso precisa ter mais cuidado com suas reações ao trabalhar com o colega com quem tem menos intimidade. No entanto, apesar de envolvê-lo, como quando o deixar participar da tomada de decisão dos papéis que irão assumir, ela é quem tem a palavra final e diz como vai ser, assim como é ela quem dá as coordenadas sobre como farão durante a apresentação.

Na quinta semana, no centro *At the souvenirs shop*, RAQUEL volta a trabalhar com Greice e também com a colega Joana. Lembrando que Greice também busca espaço para

liderar, as duas precisam negociar e parece que, aos poucos, para RAQUEL, essa negociação vai ficando mais natural como parte do processo da sistemática de trabalho nos centros. Podemos perceber isso através do seguinte trecho de atividade, por exemplo:

Transcrição 58 - Transcrição de atividade – 13/07/09

Raquel: Daí ela vai perguntar Are you going to pay in check or cash?

Joana: O quê?

Greice: Dinheiro ou cheque. **Vamos pedir pra teacher o cartão dela, fica mais chique.**

Raquel: **Não.**

Greice: Tá tu paga em cheque e eu com o cartão da teacher. **A gente paga separado o que a gente for comprar.**

Raquel: **Tá bom.**

Greice: **Raquel! Escreve aqui!**

Raquel: Are you ... (vai escrevendo as falas enquanto as colegas arrumam o cenário da loja para a apresentação).

RAQUEL primeiro nega a ideia da colega que depois a reelabora para que possa agradar a ambas e RAQUEL então aceita. A colega também solicita que as tarefas, até que se chegue ao momento da apresentação, sejam divididas e pede a RAQUEL que escreva. Novamente ela aceita e registra as ideias no papel enquanto as colegas arrumam o material necessário para a apresentação.

Essa característica da atuação de RAQUEL na atividade, do modo como exerce essa liderança, soando por vezes ser uma criança “mandona”, pode ter sua origem em alguns traços do contexto familiar. RAQUEL é filha única e, em casa, durante o dia, enquanto não está na escola, é acompanhada de uma babá, de acordo com dado trazido pela mãe na entrevista. A família também parece estimular em RAQUEL que sempre argumente e negocie seu ponto de vista e a mãe cita como ponto positivo o fato de que existem sim atritos nas relações de RAQUEL com os amigos e colegas, mas que ela consegue resolver sozinha.

Transcrição 59 - Entrevista com a mãe de Raquel – 28/08/09

*Mãe: Acho que tem umas crianças com personalidade mais forte do que ela, a nossa preocupação é fazer com que ela **não seja muito conivente, passiva**, nós temos essa preocupação dela não aderir demais. **Também de ela se colocar, dizer o que quer, o que gosta. Tem situações em que há atrito, mas já nessa idade elas já conseguem resolver. Tudo bem agora vamos fazer a brincadeira que tu quer, mas depois vamos fazer o que eu quero. Acho que tem esse trânsito legal. Já consegue resolver sozinha os atritos. Quando um quer fazer alguma coisa ela concorda, mas depois também coloca, vamos brincar disso agora, mas depois vamos brincar da minha brincadeira... Queremos que ela se relacione, em certos momentos aprender a ceder e em outros a se impor, né. Uma situação de equilíbrio.***

Esse comentário da mãe sobre o fato de que consegue resolver sozinha os atritos também é percebido nos momentos de aula. Os atritos presentes nos dados acima não teriam sido percebidos pela professora se as gravações não tivessem sido assistidas posteriormente, já que RAQUEL realmente consegue resolver esses impasses com os colegas, sendo ao fazer valer seu desejo, ou chegando a um meio-termo, cedendo um pouco e fazendo com que os colegas também cedam um pouco. Essas características da atuação de RAQUEL apontam para traços de autonomia, já que ela participa da tomada de decisões na sua aprendizagem nos centros de autoacesso e exerce a responsabilidade necessária para cumprir as tarefas. Ainda, busca resolver os possíveis conflitos surgidos da atividade sem a interferência do adulto, através da interação com seus pares.

Outro fator marcante da atuação de RAQUEL nos grupos é o modo como lida quando é corrigida ou quando tem sua atenção chamada por seus pares. Já vimos na sessão anterior que RAQUEL é por vezes irônica quando tem sua atenção chamada pelas colegas, como na transcrição em que as colegas começam a ditar os dados de identificação da tarefa em inglês porque RAQUEL está escrevendo e falando português.

Transcrição 60 - Transcrição de atividade – 15/06/09

Raquel: Que dia é hoje?

Greice: Quinze.

Ágata (apontando para a câmera): **Fifteen.**

Greice: Ok.

Raquel: Péra. Fifteen.

Ágata: **Group 4th grade A.**

Raquel: **Não, capaz... (em tom irônico)**

Greice: **Rachel, speak in English.**

Raquel: Ah tá...(continua preenchendo os dados de identificação da tarefa) zero, six, two, zero, zero, nine.

Em outro momento, Raquel é corrigida em uma questão sintática pela colega Ágata.

Transcrição 61 - Transcrição de atividade – 29/06

Raquel: Tá, nós vamos chegar no restaurante...e daí a gente diz hello. Daí tu fala assim Hello, what **do you would you like?**

Ágata: What would you like?

Raquel: What would you like?

Nesse momento RAQUEL simplesmente repete a pergunta usando a forma sugerida pela colega, sem discutir sobre as formas, creio que por provavelmente ter percebido que a

forma sugerida pela colega fosse a mais adequada. Nesse mesmo dia, ela precisa lidar com a correção mais vezes como nos trechos abaixo:

Transcrição 62 - Transcrição de atividade – 29/06

Raquel: And I would like...

Ágata: Primeiro pede uma coisa e depois a sobremesa.

Raquel: Tá eu sei. A orange /djuis/.

Ágata: /djuis/? /djus/

Raquel: /djus/ **tanto faz...** and a ...

Ágata: cheeseburger.

...

Raquel: A gente vai comer, comer, comer. A gente vai se encher, encher, encher. A gente vai deixar o prato de lado e daí nós vamos chamar ela de novo. **Attendant, please! Flight attendant, please! (dá risada) Costumer, please!**

Ágata: A gente faz assim ó (mostra com a mão como chamar)

Isabel: **Waiter, please!**

Raquel: **Ah é waiter** (dá risada novamente por não ter lembrado)

...

Isabel: Ta... daí vocês olham... o que tu quer. O que que é dessert?

Raquel: **Sobremesa!**

Isabel: Daí finge que esse é o menu de sobremesa.

Ágata: **Torta... strawberry pie.**

Raquel: **Não, é pie of strawberry.**

Ágata: **Não, strawberry pie.**

No primeiro trecho, vemos RAQUEL constrangida quando Ágata corrige sua pronuncia e sua reação é dizer que não faz diferença, mas na verdade ela percebe que a pronuncia mais adequada é como a colega sugere e dali em diante, durante o ensaio e na apresentação, pronuncia *juice* conforme sugerido pela colega. No segundo trecho, RAQUEL não se lembra de como chamar o garçom e recorda-se do episódio do avião, em que chamava o *flight attendant*. Quando a colega Isabel lembra e sugere que digam *waiter, please*, RAQUEL finalmente recorda-se e ri quando percebe que era algo simples que ela havia esquecido. Por fim, no terceiro trecho, RAQUEL tenta insistir que o melhor seria dizer *pie of strawberry*, porém perante a correção enfática de Ágata ela deixa assim mesmo, conforme a colega sugere.

Através dos exemplos fornecidos pelos dados citados, podemos perceber diferentes reações da participante ao lidar com a correção ou com um posicionamento diferente do seu em relação às questões linguísticas envolvidas na construção dos diálogos. O que parece ser comum é o fato dela querer amenizar essas situações de correção quando percebe que seu posicionamento não é o mais adequado no momento, por vezes simplesmente repetindo a

forma que passa a considerar mais adequada, por vezes levando na brincadeira e rindo de si própria ou comentando algo com uma certa ironia, talvez para mascarar um possível desconforto com a situação. O fato é que ela prefere não ficar questionando muito quando está sendo corrigida, possivelmente por perceber que a sugestão que está recebendo é mesmo melhor do que aquela que estava dando.

Outro aspecto que se destaca na participação de RAQUEL nas atividades é o uso que faz da LI para comunicar-se com a professora. Conforme já mencionado anteriormente na análise da participante, RAQUEL tem facilidade com a expressão oral e é uma das poucas alunas que ao se dirigir à professora sempre o tenta fazer, primeiramente, através da LI. Existe esse estímulo com a turma inteira, mas ainda no primeiro semestre da 4ª série são poucas as crianças que se sentem confiantes e confortáveis da forma que RAQUEL parece sentir-se. A seguir citarei algumas dessas tentativas dela de se comunicar com a professora através da LI.

Transcrição 63 - Transcrição da atividade – 08/06/09

Raquel: **Teacher, teacher , come here! I have my bilhete.**

Teacher: Ah... very good. When we go upstairs you can give me.

Raquel: Ok.

...

Raquel: **Teacher! I don't see!**

Teacher: But you tried to log in your email?

Raquel: **No, we can't.**

Teacher: The Internet is not working. Let's do something girls... start typing your email here (Word) and let's see if the Internet connection comes back, then we copy from here and paste on the email.

Raquel: **Yes, yes.**

No primeiro trecho dessa atividade, RAQUEL quer informar à professora que trouxe um bilhete que deveria ser entregue à mesma, referente a um tema que ela havia deixado de apresentar na aula anterior. A professora combina com a menina que o bilhete será entregue no momento em que se dirigiriam à sala de aula, após o momento dos centros. É interessante observar que, mesmo sem ter lembrado no momento como se diz bilhete em inglês, ela fez sua tentativa dentro daquilo que sabia e lembrava. Já no segundo trecho, ela solicita a ajuda da professora para resolver uma questão técnica em relação ao computador e novamente interage com a professora através da LI.

Outro exemplo dessas tentativas de interação de RAQUEL através da LI com a professora encontra-se a seguir.

Transcrição 64 - Transcrição da atividade – 15/06/09

Raquel: **Teacher! We have a question.**

Ágata: We are in Florida in this...

Raquel: **Where is the shop where we are going to buy the tickets? Is in Florida?**

Teacher: Why? Does it make a difference? I don't get it.

Raquel: **Because I wanted to... Ágata said that the shop is in USA daí ela quer falar que vamos pra Florida amanhã, daí nós vamos chegar lá e daí vamos no parque.**

Teacher: Ok. You can decide.

Raquel: **Ok.**

No exemplo vemos novamente RAQUEL fazendo a tentativa de explicar para a professora o impasse que estão enfrentando, primeiro usando a LI, mas como vê que a professora não está entendendo onde está a dúvida do grupo e talvez por achar também que irá demorar muito para que consiga explicá-la através do inglês, conclui sua explicação usando o português. Ainda assim, é válida a intenção dela de sempre tentar primeiro usando o inglês. Isso é o que é natural para a participante.

Na entrevista, a mãe comenta que também percebe em casa como o contato que a filha tem com a língua inglesa é algo que acontece com naturalidade.

Transcrição 65 - Entrevista com a mãe de Raquel - 28/08/09

Mãe - *Como eu vejo a Raquel no aprendizado? Eu não sou um bom parâmetro porque eu não tive acesso, não tive ainda a língua, pretendo fazer, mas eu vejo ela com muita tranquilidade, com desenvoltura, por exemplo hoje cantando músicas em inglês com muita naturalidade. No dia a dia ela não tem uma fluência fora da escola, não sei exatamente como é a fluência dela dentro da escola. Presumo que seja boa porque fora eu a vejo com naturalidade. Poucas pessoas que ela convive que falem inglês e fora da escola eles pouco falam, entre eles os colegas, usam a língua materna. Mas eu vejo ela muito tranquila, vejo ela segura, com uma naturalidade tremenda.*

Essa naturalidade mencionada pela mãe também pode ser percebida quando RAQUEL está se preparando para as apresentações. Ela não vê a necessidade de ter o registro escrito daquilo que ela irá falar em cada situação e ela externa isso em vários momentos.

Transcrição 66 - Transcrição de atividade – 22/06/09

Raquel (está escrevendo as falas e Gabriel começa a praticar as suas)

Gabriel: Yes, can I help you, help you?

Raquel: **Tá a minha (fala) não preciso anotar.** Daí eu vou pedir pra tu colocar minha bagagem no storage lá, tá?

Nesse trecho temos RAQUEL trabalhando com Gabriel e dizendo que irá anotar somente aquilo que o colega irá dizer, achando desnecessário registrar aquilo que ela deve dizer. Já no trecho a seguir, enquanto trabalha no centro *At the souvenirs shop*, RAQUEL diz

que não é necessário pensar antes no que irá “comprar” na loja e que no momento da apresentação ela irá decidir.

Transcrição 67 - Transcrição de atividade – 13/07/09

Raquel: **Vamos inventar na hora o que vamos comprar?**

Greice: Ah não.

Raquel: **Eu vou inventar na hora, não vou escrever.** Vamos começar. Eu vou falar Can I borrow your pen?, pra fazer o cheque.

Assim, apesar de inicialmente evitar os centros em que era necessário apresentar para a turma, RAQUEL sente-se segura para fazer as apresentações, demonstrando a mesma naturalidade com que usa a LI para comunicar-se com a professora e de acordo com o que sua mãe também percebe como característica da filha na aprendizagem e uso de LI.

Para concluir essa sessão dos aspectos da participação de RAQUEL nas tarefas, acredito que seja importante salientar uma preocupação recorrente de Raquel com sua imagem, precisando frequentemente se auto-afirmar, verbalizando que é boa e que se destaca. Já vimos RAQUEL preocupada com seu cabelo, inclusive comparando-se com a colega Ágata (transcrição 55). Vemos também comentários de RAQUEL sobre a colega Ágata, ressaltando que ela quer ser quem chama mais atenção.

Transcrição 68 - Transcrição do visionamento – sessão 2 – 21/08/09

Greice: A gente tá começando... olha a gente falando.

Raquel: **Olha a Ágata!**

Ágata: Que parte da nossa apresentação é essa?

Greice: Sei lá.. só sei que é aquele dos tickets né?

Ágata: Ah... dos tickets.

Raquel: A gente não tava fazendo o da loja?

Greice: Não, tickets to Disneyland.

Ágata: Isso não tem nada de muito importante acho que pode passar um pouco.

A gente tá falando das falas.

Raquel: É, que vai ser quem. **A Ágata é a estrela do show, né?**

Convém lembrar que Ágata também é uma menina que ocupa esse espaço de liderança na turma e parece haver uma atitude um pouco competitiva de RAQUEL em relação a ela, sempre a observando, comentando seu desempenho e comparando-se a ela. Em outros momentos, Raquel verbaliza suas qualidades de outras formas:

Transcrição 69 - Transcrição de atividade - 22/06/09

Gabriel: Rachel, sabe no jogo, aquele que tu chorou?

Raquel: O que que tem?

Gabriel: Por que tu sempre fica por último?

Raquel: **Porque eu sou boa.**

No episódio acima, RAQUEL e Gabriel estão falando do jogo de queimada, praticado na aula de Educação Física. Nesse jogo, o último a ser eliminado é o ganhador. RAQUEL havia chorado porque foi atingida pela bola na cabeça, mas mesmo assim foi a ganhadora do jogo. Mais um exemplo dessa necessidade de RAQUEL de se autoafirmar encontra-se a seguir:

Transcrição 70 - Transcrição de atividade – 29/06/09

Greice: Como se escreve?

Raquel: (Pega o lápis e escreve e depois escreve na mesa)

Ágata: A câmera tá te filmando.

Raquel: **Que me filme, eu sei que sou gostosa.**

Assim, resumindo os aspectos levantados referentes à atuação de RAQUEL na atividade e seu papel no grupo, destaquei na análise que acabo de apresentar algumas características da aprendiz que se sobressaem e se repetem em diferentes momentos. São elas:

- * a liderança;
- * a dificuldade em dividir tarefas e, por vezes, de negociar com o grupo;
- * a iniciativa na tomada de decisões;
- * a autonomia para a resolução de atritos no grupo;
- * as situações de desconforto quando é corrigida;
- * o constante uso da LI para comunicar-se com a professora;
- * a naturalidade e desinibição com que faz uso da LI nos momentos das apresentações;
- * a preocupação com sua imagem e performance nas apresentações;
- * a necessidade de se auto-afirmar, salientando verbalmente frequentemente suas qualidades.

4.2.4 Background familiar e personalidade de Raquel dentro e fora dos centros

Em relação ao seu contato com a LI fora da escola, destaca-se o fato da família de RAQUEL valorizar esse conhecimento de uma segunda língua. A mãe afirma que são poucas as pessoas com quem RAQUEL convive que falam inglês e que com os colegas é natural que use a língua materna. No entanto, a mãe afirma ainda que RAQUEL sempre teve contato com a língua em casa, principalmente através do contato com o pai que desde o nascimento dela

vem estudando inglês. A família sempre esteve certa de que a opção pelo ensino bilíngue seria a melhor para o aprendizado de LI, como dito pela mãe na entrevista.

Transcrição 71 - Entrevista com a mãe de Raquel – 28/08/09

Mãe: A Raquel sempre teve contato com a língua inglesa em casa, quando ela nasceu o pai tava estudando, continua estudando e vai passar a vida inteira estudando para aprender e dominar o inglês. Desde bebê, nós tínhamos essa certeza da necessidade do aprendizado e quando ela era bebê ela escutava DVDs com o pai e ele falava, ele cantava. Quando surgiu a ideia da escola aqui no município de bilíngue, não tivemos dúvida de que seria nossa opção.

A mãe comenta ainda que RAQUEL tem o desejo de lhe ensinar também, já que ainda não teve a oportunidade de estudar inglês e outro aspecto interessante da família é o fato de o pai comentar que RAQUEL já está mais adiantada no seu conhecimento de LI do que ele próprio.

Transcrição 72 - Entrevista com a mãe de Raquel – 28/08/09

Mãe: O pai, no dia a dia, brincando disse que agora vai estudar inglês com ela porque ela tá mais adiantada que ele. Ela faz algumas correções, mas de forma delicada. Ela insiste que quer me ensinar inglês.(...)

Professora: E ela tem essa coisa de iniciativa, como tu disseste, de querer te ensinar e corrigir...

Mãe: Sim, mas de forma muito carinhosa, sem cobrança. Realmente ela traz coisas que o pai tem que correr atrás para ver o que é, mas não tem aquela coisa... ai mãe... tu não sabe.. ela respeita essa deficiência da minha parte no sentido de não ter começado ainda.

A postura de RAQUEL em relação ao seu aprendizado e esse desejo de ensinar a mãe novamente apontam para traços de autonomia da participante que também expressa esse desejo de que a mãe conheça a língua, vindo a também tornar-se uma usuária autônoma dessa.

Diferente do participante LUCAS, RAQUEL ainda não teve a oportunidade de viajar ao exterior. Mesmo sem ter viajado, RAQUEL demonstra facilidade com a expressão oral. Creio que o incentivo da família, também em casa, envolvendo-a em propostas lúdicas para a prática do inglês, possa colaborar nesse aspecto.

Transcrição 73 - Entrevista com a mãe de Raquel – 28/08/09

Mãe: No dia a dia e em viagens a gente faz algumas brincadeiras e procura, o pai principalmente, fazer diálogos, conversações em inglês, coisas básicas, assim. (...)

Professora: Como é a vivência dela no inglês fora da escola? Além do contato com o pai... ela já viajou?

Mãe: Não.(...) Mas ela identifica. Quando têm pessoas junto, ela tenta identificar a língua. Mas fora da escola a convivência são diálogos com o pai, brincadeiras, coisas mais simples, com vocabulário. Ela procura jogos, internet, não vejo mais como uma barreira para ela o inglês.

Ainda em relação ao contato da participante com o inglês fora da escola, a família diz que RAQUEL dá conta de suas tarefas sozinha e é possível perceber que existe um estímulo grande da família para que isso aconteça. A família parece valorizar a busca pela autonomia de RAQUEL na sua aprendizagem e a estimula para tal.

Transcrição 74 - Entrevista com a mãe de Raquel – 28/08/09

Mãe: Sim, ela dá conta sozinha e nós entendemos que ela tem que dar conta sozinha. Acho que ela está numa boa escola, mas insistimos muito de que ela resolva suas questões relacionadas à escola. Às vezes ela pergunta o sentido de uma determinada palavra, às vezes nem nós sabemos, tá em dúvida, vai procurar no dicionário, ele está aí. Procuramos fazer com que ela entenda que ela tem que buscar essas respostas. Primeiro por uma questão de tempo, segundo porque ela é a estudante. Ela já manuseia o dicionário bem, ela tem acesso à Internet, aquela coisa de iniciativa de buscar, nós trabalhamos muito com isso e insistimos muito para que ela faça isso.

Essas características de RAQUEL, como estudante, observadas e estimuladas pela família em casa são também observadas na escola e nos momentos de autoacesso conforme já apresentando. É possível perceber que RAQUEL, quando em atividade, tem autonomia e o desejo de usar a língua. É interessante nesse paralelo família/escola que RAQUEL não tenha tanta oportunidade de vivência através da LI fora da escola, mas mesmo assim desenvolve suas habilidades, inclusive a habilidade oral, de forma a se sobressair na turma. Nesse aspecto, o estímulo da família é muito importante, mas acredito ser muito mais uma motivação interna de RAQUEL, buscando seu espaço na sala de aula, quando identifica uma área em que se sai bem e se destaca.

Em algum momento da análise de trajetória de RAQUEL mencionei que a mãe comenta que ela tem problema com baixa autoestima, característica essa que, tanto como professora quanto como pesquisadora, não havia percebido até que a mãe me chamasse atenção para esse aspecto. Assim, no momento da entrevista, diante de meu estranhamento com esse dado, pedi que a mãe me explicasse melhor o porquê de ela pensar assim.

Transcrição 75 - Entrevista com a mãe de Raquel – 28/08/09

Professora: Quería ainda, que me chamou atenção, da questão da autoestima, que tu comentaste e eu não percebia.

Mãe: Sim, a questão dos óculos, é uma preocupação, a questão do físico, ela tem isso, ela tem baixa autoestima sim. Ela faz algumas comparações, mas é muito sutil. É mais uma coisa bem pessoal dela. Não sei se a altura dela incomoda, sempre procuramos destacar, sempre procuramos trazer isso por algo positivo, mas não sei se o fato de ela ser uma das mais altas ou a mais alta incomode. Acho que não.

Professora: Já fizeram uma tentativa com lentes?

Mãe: Não, mas ela está pedindo, ela tem um perfil muito desleixadinho, mas é o próximo passo. Tem a questão dos óculos, do peso, mas é muito sutil porque ela é extremamente reservada.

Assim, penso que se RAQUEL realmente tem essa questão de baixa autoestima, ela consegue mesmo tornar isso algo imperceptível e nesse espaço da aula de língua inglesa consegue tirar proveito de suas habilidades para disfarçar qualquer sentimento desse tipo que possa ter. Como a mãe afirma, ela faz comparações, só que essas comparações só me chamaram atenção nos dados depois da conversa com a mãe. Até então os comentários de RAQUEL pareciam ser comentários normais para a idade e não pareciam ter essa conotação de inferioridade. Se a percepção da mãe realmente condiz com o sentimento de RAQUEL, a participante consegue aproveitar as oportunidades oferecidas pela aula de língua inglesa e pelo trabalho nos centros de autoacesso para reafirmar suas potencialidades, tornando-se, aos olhos das professoras e dos colegas, uma pessoa autônoma como comunicadora, aprendiz e indivíduo. Dessa forma, parece que os objetivos da aula de LI e dos centros de autoacesso de ajudar os aprendizes a desenvolverem motivação, confiança, conhecimento e habilidade que necessitam para comunicar-se de forma independente, aprender de forma mais independente e de tornar-se mais independentes como indivíduos estão sendo buscados e alcançados.

4.3 A trajetória de Gabriel

GABRIEL é um aluno bastante quieto em aula e considerado tímido pelos professores, conforme parecer do Conselho de Classe. É um aluno 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 os meninos, mas sim nos momentos de trabalho em grupo. 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 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 negando a 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 1ª até a 3ª série. 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.

Dos três participantes da pesquisa, de acordo com minha observação e análise como pesquisadora e do meu acompanhamento como professora da turma, 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 mudado na aula de Língua Inglesa, mudou 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.

4.3.1 Critérios 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, tenho o primeiro registro acerca de GABRIEL no diário de pesquisa.

Transcrição 76 - Diário de pesquisa – 27/04/09

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 percebi que deveria ter uma atenção especial com GABRIEL como 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, sendo que ficou de retomá-la na aula seguinte, o que o fez novamente buscando a companhia de Felipe. Desse segundo dia tenho os seguintes registros em diário.

Transcrição 77 - Diário de pesquisa – 28/04/09

Os dois alunos que no momento passado haviam brigado, resolveram trabalhar juntos para finalmente concluir o circuito por todos os centros e levaram a aula toda para fazer isso.

...

Gabriel conseguiu concluir a atividade da aula anterior, mas precisou ser ‘chamado’ para o trabalho com frequência. Trabalhou em dupla com o Felipe, o que dessa vez funcionou bem melhor.

Assim, desde o início, GABRIEL demonstrou precisar de um tempo maior para realizar as tarefas, dispersando-se com facilidade, precisando estar sob meu olhar constante. O critério de GABRIEL nesse primeiro momento de frequência aos centros era a busca pela companhia do colega Felipe. No entanto, ao mesmo tempo em que GABRIEL queria a companhia de Felipe, parece que Felipe fugia de GABRIEL. Na terceira visita aos centros, GABRIEL novamente procura o colega, seguindo-o no centro de *Listening*.

Transcrição 78 - Diário de pesquisa – 06/05/09

Foi novamente atrás do Felipe, no entanto teve que fazer uma tarefa diferente devido à falta do mesmo CD. Saiu-se bem sozinho, conseguindo concluir a atividade toda e vindo até mim quando tinha dúvidas.

Na semana seguinte, GABRIEL seguiu Felipe no centro de gramática. Apesar de estarem no mesmo centro, Felipe respondeu aos seus exercícios de forma individual e estava logo pronto, enquanto GABRIEL ficou novamente sozinho respondendo aos seus.

Após esse período de um mês, GABRIEL concluiu somente duas tarefas, sendo uma delas do *Listening* e outra do *Grammar Center*. Precisou revisar ambas as tarefas depois de revistas pela professora. Nesse momento de revisão, pediu auxílio da professora frequentemente. Observei que, na verdade, só de saber que eu estava por perto e de que poderia vir buscar confirmação de suas dúvidas comigo, GABRIEL sentiu-se mais seguro e conseguiu atentar para as questões que necessitavam de revisão de forma independente, fato que me chamou a atenção e contribuiu para a escolha do participante, já que percebi que

muito mais do que dificuldade, o que GABRIEL parecia ter era uma insegurança e, assim, decidi que seria interessante investigar o aluno em mais detalhe elegendo-o como um dos participantes da pesquisa.

Em entrevista com a mãe, essa fala um pouco dessa resistência de GABRIEL em relação à língua inglesa e esse sentimento do participante em relação aos colegas da turma.

Transcrição 79 - Entrevista com a mãe de Gabriel – 26/08/09

*Mãe: Ele tem um pouco de **resistência à língua inglesa** porque ele tem **vergonha** de falar, né, mas no momento em que ele consegue falar e entender daí fica mais tranquilo pra ele, **ele se sente mais seguro**, mas eu vejo ele, assim, com timidez em falar na língua inglesa, talvez porque **alguns colegas que são mais desinibidos e já têm alguma fluência**, né, ele acha daí que ele não vai ser igual, ele tem essa percepção e a gente vai conversando com ele em casa, para tirar essa ideia dele, que cada um tem um crescimento, né, mas eu vejo que ele tem bastante timidez ainda.*

Através do depoimento da mãe, fica claro que GABRIEL tem esse sentimento de inferioridade em relação a alguns colegas considerados mais fluentes do que ele. Válido ressaltar ainda que essa entrevista com a mãe foi já depois de terminada a geração de dados através das atividades e que a mãe percebe que ele já se sente mais seguro, porém esse não é um sentimento fácil de ser mudado, tanto no menino quanto na família.

Quando o enfoque dos centros muda, os critérios de GABRIEL para a escolha das tarefas inicialmente continuam os mesmos. Ele insiste em buscar a companhia do colega Felipe e conquistar esse espaço dentre os meninos da turma. No entanto, o que acaba acontecendo é que todos os meninos formam suas duplas e grupos e GABRIEL “sobra”, escolhendo então trabalhar no centro *Writing a postcard*. GABRIEL escolhe esse centro por já ter viajado para a Disney e assim sabe do que irá escrever, apesar de inicialmente demonstrar dificuldade em colocar suas ideias no papel. A colega Ágata, que também estava em um centro de *writing*, ao terminar sua tarefa, a pedido da professora, vai ajudar GABRIEL. Com a presença de Ágata ao seu lado, GABRIEL já se sente mais seguro e vai expondo à colega suas ideias e obtém ajuda da mesma. No momento do visionamento, ambos fazem as seguintes colocações.

Transcrição 80 - Visionamento – sessão 3 – 21/08/09

Gabriel: Ah... é o coisa da Disney.

Ágata: Cartão postal... Quer que eu passe?

Gabriel: Pode parar.

Ágata: Parar?

Gabriel: É. Acho que eu tava escrevendo o que, **escrevendo pros meus pais o que eu achei da Disney?**

Ágata: É, era isso. Posso continuar?

Gabriel: Pode. Tu também tinha esse trabalho?

Ágata: Não Gabi, tu tá fazendo sozinho. Tu achou que foi mais fácil pra ti porque tu já tinha ido pra Disney ou acha que foi...

Gabriel: **Foi mais fácil porque eu já tinha ido pra Disney.**

...

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

Gabriel: É, **ia ser mais difícil.**

Assim, durante o visionamento, ambos deixam claro que o conhecimento de GABRIEL sobre os parques da Disney e a ajuda de Ágata contribuíram para que GABRIEL concluísse a tarefa com sucesso.

A partir da semana seguinte, GABRIEL desiste de buscar a companhia de Felipe e tenta logo buscar algum outro centro em que tenha alguém interessado em fazer a tarefa, para que não fique sem dupla novamente e tenha companhia. Assim, nas semanas que seguem, ele frequenta os centros *Ordering Food at the Hard Rock Café Restaurant*, *Requesting the Flight Attendant's Help*, *Buying a Disneyland ticket* e *Writing an email to make a hotel reservation*. Desta forma, seus critérios mudam e permanecem os mesmos dali em diante. Passa a eleger o centro em que irá trabalhar de acordo com a possibilidade de formação de grupo. Ainda, busca aqueles centros em que haverá apresentação no final, também por serem eles os que maiores chances proporcionam ao trabalho em grupo. Nas sessões de visionamento GABRIEL expressa o gosto pelas apresentações.

Transcrição 81 - Visionamento – sessão 5 – 25/08/09

Gabriel: **Vai ter a parte quando a gente vai apresentar?**

Professora: Aham.

...

Raquel: Eu gostei de ter feito.

Gabriel: **Eu gostei de ter apresentado.**

Raquel: É, isso.

...

Gabriel: A gente tava ensaiando, **achei que a gente tava apresentando.**

Raquel: A gente tá ensaiando. Tu não sabia?

Gabriel: **Tô esperando a parte da apresentação.**

Raquel: Tá quase na hora. O que o Jim e o Bernardo faziam?

Gabriel: Acho que nada.

Raquel: É, acho que aqueles trabalhos lá.

Gabriel: **Eu prefiro os trabalhos de apresentação.**

GABRIEL parece que passou a achar a proposta dos centros mais divertida a partir do momento em que passa a frequentar os centros que envolvem dramatizações com apresentação para a turma no final do período. Nesses centros ele tem a possibilidade de manusear materiais e, conforme também mencionado na análise da participante RAQUEL, a atividade tem um enfoque mais lúdico, o que tende a envolver mais o participante, considerando a faixa-etária. A mãe de GABRIEL menciona essa necessidade do menino de brincar e do gosto pelo lúdico, desse seu lado ainda bastante infantil se comparado a outras crianças da idade.

Transcrição 82 - Entrevista com a mãe de Gabriel – 28/08/09

Ele não costuma comentar as coisas de aula, ele é uma criança ainda muito infantil, ele gosta de brincar, se fosse algum jogo, alguma coisa que tivesse em inglês, ele iria se envolver.

O que a mãe afirma vai ao encontro do que foi observado através dos dados, que a partir do momento em que GABRIEL se envolve com o caráter lúdico da tarefa, ele passa a se dedicar e a encarar o desafio de outra forma.

Assim, finalizando essa parte da trajetória de GABRIEL, os critérios utilizados pelo participante para a seleção das tarefas podem ser divididos da seguinte forma:

1. Centros com foco na forma: Buscava a companhia do colega Felipe, não se importando com o teor da tarefa, seguindo as escolhas feitas pelo colega, que acabava por deixá-lo para trás sempre que possível.
2. Centros com foco no conteúdo: Começa ainda buscando a companhia de Felipe, mas, ao se ver sozinho em um centro de *writing*, decide passar a buscar a companhia de outros colegas para poder realizar tarefas em grupos que fossem apresentadas para a turma, como a maioria dos colegas vinha fazendo.

4.3.2 Atuação de Gabriel nas etapas 1 e 2 dos centros de autoacesso

Nessa sessão irei aprofundar a análise de atuação de GABRIEL, comparando-a nos dois diferentes momentos propostos pelo autoacesso.

- 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. Ainda, 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 83 - Entrevista com a mãe de Gabriel – 28/08/09

*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 através 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, quando do momento da escolha dos participantes, tenho o seguinte registro em diário de GABRIEL.

Transcrição 84 - Diário de pesquisa – 26/05/09

*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, passo 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 *writing* 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. 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 85 - Transcrição de atividade – 08/06/09

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 porque. 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 86 - Visionamento – sessão 3 – 21/08/09

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, questiono GABRIEL sobre como era a formação de grupos durante o período em que frequentou os centros.

Transcrição 87 - Visionamento – sessão 3 – 21/08/09

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 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. Ainda, LUCAS, conforme já mencionado em análise anterior, 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 88 - Transcrição de atividade – 22/06/09

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?, 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, observei o grupo produzindo e ao final daquele dia fiz o seguinte registro em diário.

Transcrição 89 - Diário de pesquisa – 29/06/09

*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, conforme transcrição já apresentada na sessão anterior (transcrição 48).

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 conseguiu decidir junto 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 90 - Entrevista com a mãe de Gabriel – 28/08/09

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 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 dos grupos. Consegue finalmente o respeito do colega com quem sempre buscou trabalhar, vindo a formar dupla com o mesmo.

4.3.3 Atuação de Gabriel durante a atividade e seu papel no grupo

Continuando com a análise da trajetória de GABRIEL, foco a seguir, especificamente, o momento da atividade do participante quando de seu trabalho nos diferentes grupos dos quais veio a fazer parte, nos centros com a temática *A trip to Disneyland*. Assim, abordarei aspectos da participação de GABRIEL na tarefa, o uso que faz da LI e traços de seu perfil como aprendiz dessa língua, além do papel que desempenha dentro dos grupos dos quais vem a fazer parte.

Após observação, transcrição e análise de cinco momentos filmados de GABRIEL trabalhando com diferentes colegas, algumas características passam a se destacar por aparecerem repetitivamente ou por elas irem mudando gradativamente ao passar das semanas. A seguir, trato em mais detalhe cada uma delas.

Em primeiro lugar, destaca-se na atividade de GABRIEL sua insegurança em relação a sua capacidade na aprendizagem e prática da LI. Em diferentes momentos do visionamento GABRIEL expressa esse sentimento de inferioridade e de dificuldade, principalmente em relação à habilidade de expressão oral.

Transcrição 91 - Visionamento – sessão 5 – 25/08/09

Gabriel: E eu fazia as coisas, na apresentação. Mas no trabalho tu (Raquel) tinha que fazer o *listening* porque eu **sou muito podre no listening**. Eu **sou muito podre em inglês**.

...

Professora: E assistindo à apresentação dos outros, também não é uma forma de estar aprendendo?

Raquel: É. Porque daí a gente vê o erro dos outros.

Gabriel: E a gente vai aprendendo as outras coisas que eles tão falando. **Eu tô ruim em falar inglês, preciso melhorar minhas falas.**

Transcrição 92 - Visionamento – sessão 3 – 21/08/09

Gabriel: Eu acho que eu tenho que **aprender a falar inglês**, se não, não vou passar de ano.

Creio que em um primeiro momento GABRIEL transmite essa insegurança aos colegas, que acabam deixando-o de lado. Essa insegurança também faz com que GABRIEL aja com resistência, tentando fugir de suas obrigações nas aulas de língua inglesa. Nos momentos dos centros, ele tem a oportunidade de sair desse isolamento, o que vai acontecendo gradativamente. Ele tem a chance de usar o conhecimento que detém a seu favor, como o fato de já ter viajado à Disney e também seu conhecimento de informática.

Quando está escrevendo o cartão postal com o auxílio de Ágata, GABRIEL e a colega têm uma interessante discussão sobre os brinquedos encontrados nos parques aquáticos. GABRIEL quer escrever que gostou desses brinquedos quando estava na Disney. A colega dá uma sugestão e GABRIEL percebe que ela não entendeu a que tipo de brinquedo ele se refere.

Transcrição 93 - Transcrição de atividade – 08/06/09

Gabriel: Tem as **montanhas russas de água** também.

Ágata (pega o dicionário e pensa) Então... tipo tobogã, mais ou menos.

Gabriel: Acho que é... **tobogã... water...**

Ágata: Péra aí. Tobogã... vamos procurar.

Gabriel: É porque são **brinquedos de água**. É só que tu entra num coisinha e vai indo, tipo no do Mickey que tu entra assim... e o do Pateta, daí tu vai descendo... e daí tem um monte de espuma.

Ágata: Mas **se tu falar brinquedos de água seria water toys**. Se tu quer falar exatamente **brinquedos de água é water toys**.

Gabriel (pensa e começa a escrever, falando em voz alta): **Water ... toys**.

Ágata: Isso daí é brinquedos de água.

Gabriel (novamente pensativo): **Só que é tipo uma montanha russa**.

Ágata: Então coloca **water roller coasters**.

GABRIEL percebe que *toys* não se refere ao tipo de brinquedo que ele quer designar e insiste em pensar com a colega em uma opção melhor até que chegam em *water roller coasters*, que ainda não é o mais adequado, mas que expressa melhor a ideia a que Gabriel tentava se referir. É interessante que o participante busca o auxílio dos colegas, mas não é passivo ao receber essa ajuda, sempre tentando entender e questionando quando não está bem certo de que essa seja mesmo a melhor possibilidade. Outro exemplo dessa negociação encontra-se a seguir, quando GABRIEL está preenchendo o destinatário do seu cartão postal, com os dados de seus pais.

Transcrição 94 - Transcrição de atividade – 08/06/09

Gabriel: **Mister...**

Ágata: Ponto, Swan...

Gabriel: **Não... and ...**

Ágata: Misses,

Gabriel: É E – S?

Ágata: Não é M... posso colocar aqui? Depois tu copia... M – R – S ...

Gabriel: **Tem certeza?**

Ágata: Ou pode ser Miss Swan.

GABRIEL passa, pouco a pouco, a desenvolver mais segurança em relação às contribuições que pode dar às produções e mostra-se mais decidido quando questionado pelos colegas com quem faz parceria. LUCAS, quando trabalha com GABRIEL, tenta envolvê-lo nas decisões da dupla e GABRIEL corresponde mostrando-se decidido e dando contribuições importantes para o diálogo.

Transcrição 95 - Transcrição de atividade - 15/06/09

Gabriel: **I want coca-cola.**

Lucas: Tá. Vamos escrever aqui... não depois a gente escreve... eu te dou a coca-cola e daí?

Gabriel: **I want spaghetti.**

Lucas: Spaghetti... tá... daí te trago o spaghetti. E aí? Alguma sobremesa? Pedir a conta?

Gabriel: **Sobremesa.**

Lucas: O que tu quer de sobremesa?

Gabriel: Do you.... no... **I want sorvete?**

Lucas: Ice-cream?

Gabriel: **Ice-cream.**

Apesar de precisar recorrer ao colega em vários momentos desse dia para checar questões de vocabulário, como mostrarei a seguir, GABRIEL ajuda a pensar no conteúdo da apresentação, dando outras contribuições importantes como as seguintes.

Transcrição 96 - Transcrição de atividade - 15/06/09³²

Gabriel: É... como é conta mesmo?

Lucas: Account eu acho... (pega o dicionário)

Gabriel: **Account?**

Lucas (acha no dicionário): Bill! Aqui ó, Bill. (mostra pro colega)

Gabriel: **Bill, please.**

...

Lucas: Tomato sauce... pode fazer com molho de tomate.

³² Essa transcrição foi apresentada anteriormente na análise de Lucas, mas reproduzo-a novamente para a análise de Gabriel.

Gabriel: Como é que é... Tomato sauce.
 Lucas: Ok. Daí vou lá, busco
 Gabriel: **Daí tu diz assim, here you are.**
 Lucas: Tá. Here you are.... Agora pede uma bebida.

Nesses trechos, GABRIEL mostra primeiro que a sugestão *account* dada pelo colega é estranha e depois dá a ideia de que além de *the bill*, seria adequado dizer *please*. No segundo, contribui com o *here you are*. Nessa mesma tarefa, GABRIEL várias vezes recorre a LUCAS para questões de vocabulário ou faz suas próprias tentativas como nos trechos a seguir.

Transcrição 97 - Transcrição de atividade – 15/06/09

Lucas: Ok. E aí tu pede a sobremesa.
 Gabriel (acena).
 Lucas: Yes?
 Gabriel: I want **sobremese**.
 Lucas: ãh? I want a dessert!
 Gabriel: Dessert.
 Lucas: Daí tu pede um sorvete.
 Gabriel: **Como digo mesmo?**
 Lucas: I want ice-cream.
 Gabriel: I want ice-cream.
 Lucas: Deixa eu ver aqui como é que é sabor.
 Gabriel: **Saboration?**
 Lucas: Tá, daí eu pergunto qual o sabor. What's the flavor?
 Gabriel: What the flavor?

GABRIEL tem o desejo de poder contribuir e quando LUCAS também tem dúvidas sobre o vocabulário, ele busca ajudar. Quando LUCAS o indica como se diz determinada palavra em inglês GABRIEL a repete, demonstrando compreensão.

Outra característica de GABRIEL que vai se modificando com o passar das semanas, enquanto frequenta os centros de autoacesso, é a questão da apresentação. Na primeira semana ele não precisa apresentar, na segunda semana já passa a apresentar e nas duas semanas que seguem já é natural procurar por uma tarefa que envolva a apresentação. Conforme já mencionado na análise desse participante, GABRIEL diz nas sessões de visionamento que gosta das apresentações e que gosta de manusear os materiais, envolvendo-se de forma lúdica na atividade. No entanto, ele afirma também que sente vergonha nesses momentos.

Transcrição 98 - Visionamento – sessão 5 – 25/08/09

Professora: Acha que falando e ensaiando aprende mais do que fazendo exercício?

Gabriel: Eu acho.

Raquel: Eu acho.

Gabriel: **É melhor do que fazer exercício.**

Raquel: Mais legal.

Gabriel: **Mas o problema é quando fica com vergonha.**

Raquel: É, esse é o problema.

...

Professora: E se fosse assim só ensaiar e não ter a parte de apresentação?

Raquel: Ah... ia ser mais legal... Mas daí fazer uma apresentação super legal e os outros não vão poder ver. Não, acho melhor apresentar.

Gabriel: **O problema é quando tem muita gente.**

Novamente, temos GABRIEL afirmando que prefere as apresentações a outros tipos de exercícios, só que sente vergonha ao apresentar, principalmente quando tem muita gente assistindo. Creio que isso seja natural já que é um menino tímido, mas mostra que aos poucos vai vencendo essa timidez. A mãe também menciona na entrevista que GABRIEL, nas viagens feitas pela família, em que tinha a oportunidade de praticar, preferia deixar para a irmã falar, ficando tímido nesses momentos.

Transcrição 99 - Entrevista com a mãe de Gabriel – 28/08/09

Mãe - Ele também já fez algumas viagens e teve contato com a língua inglesa, mas ele foi assim, ficou tímido, não tinha muita coragem, pedia pra irmã tentar, né, mas, enfim, tudo é um desafio.

Ainda em relação às apresentações, GABRIEL primeiramente preocupava-se com a quantidade de vezes que iria falar ao apresentar. Aos poucos, essa preocupação foi desaparecendo, sendo que um dia ele inclusive reclamou para os colegas que falaria pouco na atividade se comparado a eles. Apesar de, por vezes, GABRIEL ser realmente o integrante do grupo que menos fala nas apresentações, ele se preocupa em falar bem aquilo que preparou, conforme já mencionado, como no dia em que trabalha com RAQUEL e fica praticando exaustivamente a frase *Yes, can I help you?* (transcrição 88)

GABRIEL também demonstrava nas primeiras semanas, através das filmagens, ficar logo cansado, inclusive verbalizando durante a atividade estar achando chato e sentindo-se entediado.

Transcrição 100 - Transcrição de atividade - 08/06/09

Gabriel (começa a escrever)

Ágata (ditando): I, letra maiúscula!

Gabriel: **Ai, que saco!**

Ágata: I don't... like ...to walk ... every time. Deu

Gabriel: **Eu acho que agora tá bom. (faz que está cansado e se joga na cadeira)**

Ao assistir às filmagens, é possível perceber que essa postura da GABRIEL também vai se modificando e que gradativamente ele vai se mostrando mais animado, como quando trabalha com Felipe, por exemplo, em que levam um longo tempo para escreverem o email e enviá-lo ou quando não se importa em repetir várias vezes o mesmo diálogo até que fique bom.

Transcrição 101 - Transcrição de atividade – 22/06/09

Raquel: Tá. Flight attendant please.

Gabriel: Yes, can I help you?

Raquel: Yes, I would like to get something to drink.

Gabriel: **Tu já disse isso.**

Raquel: É, mas a gente tá ensaiando de novo.

Gabriel: **Ah tá**, ok, wait a moment.

...

Raquel: Yes, I would like to get a blanket. Daí é uma coberta... daí tu vai me dar e acabou. Tu ouviu, né?

Gabriel: **Sim, agora vamos ensaiar. Pega aqui. (dá a folha pra Raquel)**

Na última semana, em que GABRIEL finalmente consegue a companhia do colega Felipe, ele apresenta uma postura bem interessante, que considero 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 102 - Transcrição de atividade – 13/07/09

Teacher: Very good, now the subject can be hotel reservation.

Felipe: ãh?

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 103 - Transcrição de atividade – 13/07/09

Felipe: Ok. And leave L-E-A-V-E on September, coloca letra maiúscula em todos os September... tenth, 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 104 - Transcrição de atividade – 13/07/09

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 tenham 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 13/07/09. Em seguida, a escola entrou em recesso de inverno, pausa essa que durou um mês. Quando do retorno às

atividades, na aula do dia 20/08/09, foi proposta uma tarefa de tradução de frases, do português para o inglês, com o intuito de focar os verbos com a forma no passado simples. Desse dia, fiz um registro em diário acerca de GABRIEL. Apesar de não ser o momento de autoacesso, foco dessa pesquisa, achei importante registrar a desenvoltura do participante realizando a tarefa, pois acredito que grande parte dela deva-se à confiança que o aluno passou a adquirir através das oportunidades oferecidas pelas tarefas realizadas nos centros.

Transcrição 105 - Diário de pesquisa – 20/08/09

*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, tive também o depoimento da professora de Inglês Aplicado, que é a mesma professora que acompanha Gabriel desde a 1ª série. Dessa conversa com a professora fiz o seguinte registro.

Transcrição 106 - Diário de pesquisa – 21/08/09

*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 na primeira e na segunda série e ela disse que **de uns meses para cá ele parece outro menino nas aulas**.*

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, nos indica 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 linguística e de estratégias 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 interacionista, considere que, ao propor uma tarefa, deveria 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 em diálogos, que vem a ser o aprendizado de línguas em processo, de acordo com Swain e Lapkin (1998).

4.3.4 Background familiar e traços da personalidade de Gabriel dentro e fora dos centros

Em relação ao seu contato com a LI fora da escola, GABRIEL tem oportunidade de exposição, mas não o mesmo interesse ou motivação pessoais, como acontece com RAQUEL e LUCAS. Em entrevista com a mãe, obtive algumas informações referentes a essa exposição, ao incentivo aos estudos recebido e ao perfil de GABRIEL em casa.

Fora da escola, a maior oportunidade de contato com a LI que GABRIEL tem, conforme a mãe, é através de filmes e jogos de vídeo-game. A mãe afirma ainda que o pai de GABRIEL fala bastante inglês devido a questões profissionais, mas que, no entanto, é uma pessoa muito reservada e esquece de falar inglês com os filhos. A mãe diz não deter esse conhecimento e conseqüentemente também não falar inglês com os filhos.

Ainda, conforme já mencionado, GABRIEL teve oportunidade de viajar para países onde a LI é falada e, assim como LUCAS, ficou tímido e deixou ou para que a irmã ou para que os adultos falassem em seu lugar, fato esse que considero comum para a faixa-etária mesmo quando em contexto de língua materna, em que a criança tende a demonstrar essa timidez natural e deixar para que os adultos respondam por elas.

Ainda em relação aos estudos, a mãe afirma que GABRIEL preocupa-se em comparar-se com os colegas e assim acaba sendo bastante exigente consigo próprio e, de acordo com a mãe, chega a sofrer por isso, por às vezes não conseguir alcançar o desempenho desejado.

Transcrição 107 - Entrevista com a mãe de Gabriel – 28/08/09

*Mãe:...ele tem uma **auto-cobrança muito grande** né, eu vejo como uma preocupação pra ele desapontar (...) Apesar de ele ser uma criança tranquila e muito amoroso, ele logo fica brabo, né, ele tem essa **tendência a se estourar, mas ele tá aprendendo a lidar** com esse sentimento de que não precisa, né. (...) Ele tá **tentando ser responsável com as coisas dele que antes ele não dava bola**, e a gente tá exigindo um pouco mais, então ele tá tentando alcançar essa expectativa que a gente tá pedindo dele. (...) Ele se preocupa, ele tem essa **preocupação, acho até que é demasiada essa auto-cobrança** que vejo nele, ele se impõe algumas coisas que na verdade a gente não tá impondo pra ele. (...) Ele acha que **nunca tá bom que chega**, que ele não consegue fazer determinada coisa, então **se não é para ser perfeito ele nem faz**.*

Assim, ela afirma ainda que, se não é para se sair muito bem, GABRIEL acaba desistindo de enfrentar os desafios e frustra-se, apesar de já ter melhorado um pouco nesse aspecto. Um exemplo semelhante ao que a mãe pensa acontecer na aprendizagem, acontece com os jogos de vídeo-game, um dos passatempos favoritos de GABRIEL. Também em relação aos jogos ele precisa lidar com a frustração de não conseguir se sair tão bem quanto gostaria e demonstra ficar muito chateado com a situação, mas também nesse aspecto ele tem apresentado melhoras, demonstrando um amadurecimento geral.

Transcrição 108 - Entrevista com a mãe de Gabriel – 28/08/09

*Mãe: Quando ele começou com os jogos de computador e **não conseguia passar de determinada fase**, ele ia para a cama e chorava comigo, **chorava muito** porque ele nunca ia conseguir e eu dizia, “se tu não ficar treinando e tentando e te esforçando pra aprender, daí realmente tu vai ficar aí”, daí de repente ele passava e vinha, “mãe eu passei”, daí eu dizia, “viu? Tu tem que tentar se tu quer aprender”. **Isso foram conquistas pra ele, o nível de exigência dele é muito alto. Acho muito negativa essa parte dele.***

Em relação à rotina de estudos, a mãe diz que ainda é necessário um controle mais de perto, uma necessidade de estipular horários para as tarefas e de lembrá-lo desses horários. Ela comenta ainda que, além dos temas, os pais incentivam a leitura e estipulam um mínimo de 20 páginas por dia de um livro que o menino elege. Quando do momento de realizar os temas, GABRIEL costuma pedir ajuda dos pais, tirando alguma dúvida ou pedindo que confirmem se o que está fazendo está certo, assim como também passou a ter o hábito de fazer com a professora em sala de aula.

Apesar do crescimento nas aprendizagens, durante o trimestre em que a pesquisa aconteceu GABRIEL havia sido chamado para as aulas de recuperação aos sábados de Língua Portuguesa e Matemática. A mãe não o vê com uma dificuldade maior em determinada área. Ela pensa que o fundamental para o GABRIEL é se dispor a entender e que, quando ele demonstra essa disposição, ele tem facilidade. A mãe acredita que é a resistência que o

prejudica, tanto que nas aulas de recuperação ele consegue alcançar o rendimento esperado. Um dado importante é que, durante o decorrer do ano, a frequência de GABRIEL às aulas de recuperação foi diminuindo, conforme verificado com as professoras de Língua Portuguesa e Matemática, e o aluno foi aprovado sem a necessidade de ficar para o período de avaliações finais ou exame.

Dessa forma, em relação aos estudos, o que a mãe observa em casa condiz com o que GABRIEL apresenta em aula e nos momentos dos centros de autoacesso. Ele realmente mostra-se resistente de início, aparentemente receando o desconhecido, e vai criando autoconfiança, também à medida em que vai conquistando seu espaço na turma e sendo reconhecido pelos colegas e, assim, passa a se empenhar em dar seu melhor nas tarefas e não mais as vê como algo cansativo e entediante, mas algo divertido e prazeroso.

Assim sendo, creio 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 com 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.

Creio que 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. Penso 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 língua inglesa. Acredito que 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, acredito 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.

5 AFINAL, QUE CONTRIBUIÇÃO NOS TRAZ A NOÇÃO DE AUTONOMIA?

Feita a análise e apresentada a discussão dos dados usados para ilustrar diferentes perfis de jovens aprendizes de língua inglesa dentro de uma proposta de ensino bilíngue, nos momentos de autoacesso, cabe aqui problematizar os resultados e suas implicações em termos teóricos.

Assim, tendo em mente que o objetivo dessa pesquisa é descrever o desenvolvimento de estratégias autônomas na aprendizagem de língua inglesa e lembrando que, para esse trabalho, autonomia na aprendizagem significou mudança de foco do professor para o aluno, suporte e cooperação dentre os participantes do evento da aprendizagem e respeito às individualidades e proveito das diferenças, farei uma relação entre autonomia, contexto e oportunidades de interação. Em um segundo momento, exporei em que medida os centros de autoacesso auxiliaram ou não para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. Por fim, trarei minhas impressões como professora e pesquisadora, não só do meu olhar sobre os aprendizes participantes, mas da proposta do autoacesso como um todo.

Como já mencionado anteriormente, basicamente apenas os dados de LUCAS, RAQUEL e GABRIEL foram utilizados para ilustrar as questões levantadas na pesquisa. A razão pela qual escolhi esses 3, dentre os 18 alunos que compunham a turma observada, foi devido aos diferentes perfis de aprendizes e usuários de L2 que representam. LUCAS é um aprendiz que têm um estímulo muito grande da família para que aprenda e utilize a LI. O participante tem grande possibilidade de contato com a língua-alvo fora do ambiente escolar e têm nos jogos de vídeo-game e computador um estímulo a mais para buscar se aperfeiçoar. No entanto, ele é um menino bastante tímido e por isso talvez não aproveite todas as oportunidades de prática oferecidas pelo contexto dentro e fora da sala de aula. RAQUEL demonstra ser extrovertida nos momentos de aula e se destaca por sua produção oral. No entanto, pelo olhar da família, é uma menina insegura, que está se utilizando de sua facilidade na aprendizagem de LI para se auto-afirmar. Ainda fazem parte do grupo de características da menina o fato de ser bastante individualista e ter uma certa dificuldade em negociar com os grupos dos quais veio a fazer parte. Por último, selecionei GABRIEL, por ser um menino que apresenta mais dificuldade em relação ao seu aprendizado de LI. Na verdade, mais do que dificuldade, o aprendiz demonstra resistência e insegurança em abrir-se para esse aprendizado. Ele é um colega um tanto isolado pelos demais, que vê nos momentos de autoacesso uma oportunidade de conquistar um espaço mais prestigiado dentro de sua turma.

Ou seja, em uma perspectiva sociocultural de autonomia, como proposta por Oxford (2003), GABRIEL tem na aprendizagem mediada através da interação, uma oportunidade de participação na comunidade de prática.

Neste capítulo, no entanto, trarei também dados de outros participantes ou da turma como um todo nos momentos de autoacesso, a fim de tentar possibilitar alguns traços em comum a respeito de aspectos que constatei semelhantes à maioria dos participantes, ou ao contrário, aspectos específicos de alguns que, por algum motivo, me chamaram a atenção.

5.1 Autonomia, contexto e oportunidades de interação

Para analisar os contextos nos quais estão inseridos os participantes desta pesquisa e o papel da interação como mediadora do processo de aprendizagem, é preciso retomar alguns dados referentes ao modo como buscam compartilhar conhecimentos bem como seus papéis como participantes de um grupo e assim seus papéis dentro desse grupo. Ainda, seus papéis de aprendizes em relação a sua própria aprendizagem e a forma como lidam com as dificuldades e buscam solucioná-las, além da forma como exercem autonomia nas oportunidades oferecidas pelo contexto.

5.1.1 Compartilhando conhecimentos

As formas como cada um dos participantes busca compartilhar e construir seu conhecimento da LI são variadas. As razões pelas quais eles optam por uma ou outra forma de buscar e compartilhar conhecimento têm relação com suas experiências pessoais trazidas de casa, suas preferências e estilos de aprendizagem, suas personalidades e seu relacionamento com a língua-alvo, bem como seus sentimentos perante o grupo de colegas. Ainda, muitos dos alunos optam por uma forma de buscar conhecimento, porque não tiveram oportunidade de experimentar outras, porquanto ainda são bem jovens e ainda têm uma caminhada longa na vida educacional a sua frente. Nesse sentido, cabe à instituição de ensino ir apresentando aos aprendizes os diferentes caminhos para a busca do conhecimento e formas de compartilhá-lo, sempre considerando o que é trazido por esses de seu contexto cultural.

Considerando a concepção de autonomia abordada por essa pesquisa, quando do momento de mudança de foco do professor para o aluno em suas atividades de suporte e cooperação, saber compartilhar conhecimentos, através da interação nas atividades em grupos, é uma etapa de significativa relevância da aprendizagem.

Como foi possível verificar pelos dados apresentados nesta pesquisa, ao se buscar desenvolver traços de autonomia nos aprendizes, o foco está na aprendizagem oportunizada pela interação e no exercício da autonomia tanto do professor quanto dos alunos sujeitos às condições impostas pelo contexto. No caso em questão, o contexto oportuniza condições para o exercício da autonomia, já que o professor tem a liberdade de planejar suas aulas de acordo com aquilo que acredita ser mais proveitoso para seus alunos. Já os alunos têm a oportunidade de exercê-la devido ao envolvimento da professora com esse objetivo e através do trabalho proposto por esta através do autoacesso.

A proposta oferecida através do autoacesso, conforme mencionado nos pressupostos teóricos, pode vir a proporcionar diferentes graus de exercício da autonomia, dependendo da personalidade e dos objetivos do aprendiz, da filosofia institucional e do contexto cultural a que pertence. (NUNAN, 1997). Todos os participantes fazem parte de uma mesma instituição que tem em sua filosofia o desenvolvimento de sociabilidade, persistência, criatividade, organização, respeito, reflexão, respeito, cooperação e autonomia³³. Nesse sentido, o que diferencia os aprendizes entre si são os demais aspectos, ou seja, suas personalidades, objetivos e contextos culturais dos quais são provenientes.

LUCAS, conforme vimos nos dados, é um menino tímido que tem dentre seus objetivos o aprendizado autônomo de língua inglesa para lidar com as questões com as quais se confronta nos jogos de computador e vídeo-game. Ele é proveniente de um contexto cultural que valoriza a língua inglesa, o que pode contribuir como estímulo para esse aprendizado autônomo. Em aula, primeiramente, prioriza aquelas tarefas em que não há a necessidade de cooperação, mas, ainda assim, é procurado pelos colegas e têm um papel importante no compartilhamento de conhecimento. Como o que esta proposta priorizou foi uma pedagogia forte para a autonomia (SMITH, 2003), assumiu-se que os estudantes já são autônomos e o foco recaiu sobre a co-construção com os aprendizes de condição para o exercício dela. Assim, de acordo com Lamb (2004), para que haja esse engajamento é necessário que as aulas sejam conduzidas de forma a estimular o aluno e dar asas a sua imaginação. LUCAS tem essa oportunidade no momento em que passa a trabalhar em duplas ou grupos com os colegas na construção de diálogos e, aos poucos, vamos percebendo o quanto essas trocas vão crescendo ao desenvolvimento do aluno, não só como comunicador e aprendiz, mas também como indivíduo (LITTLEWOOD, 1997). Assim, o participante foi

³³ Valores mencionados no Projeto Pedagógico da Instituição, 2007.

adquirindo confiança e participando mais ativamente das atividades do grupo e das apresentações finais.

RAQUEL também inicia o trabalho nos centros procurando as atividades individuais e somente mais tarde rende-se àquelas em que precisa interagir com o grupo a fim de construir diálogos. Nesse sentido, a participante inicialmente parece ter dificuldade no compartilhamento de conhecimentos e tarefas, já que apresenta uma postura de líder mais irredutível. Isso também se modifica aos poucos, na medida em que começa a haver uma negociação maior de papéis. De acordo com Lantolf (2000), baseado nos legados de Leontiev (1978) que trouxe à tona a questão da teoria da atividade, o comportamento humano é culturalmente construído e sua atividade não é meramente fazer algo, mas fazer algo motivado por uma necessidade biológica ou culturalmente construída. Assim, na sala de aula, existe a necessidade de divisão de papéis para que se alcance o objetivo comum da aprendizagem. Ainda, anterior a isso, existe um objetivo mais imediato que é do cumprimento de uma determinada tarefa.

Dessa forma, RAQUEL, nos grupos de que vem a fazer parte, através de suas interações, é alguém que transforma e é transformada. Dentro da teoria sociointeracionista, ela é aquela em que determinado momento possui mais conhecimento e conseqüentemente mais autonomia, enquanto em outros momentos ocupa o lugar daquele que é ajudado a avançar no seu nível de competência linguística e de autonomia, concepção essa proveniente do conceito de *scaffolding*. Tal fato, não acontece só com Raquel, mas também com os demais participantes analisados que por vezes ocupam esse ou aquele espaço nessa via de duas direções, como foi possível verificar através das transcrições 63, 51 e 96, retiradas dos dados analisados.

Percebemos que GABRIEL, na maioria dos trechos citados na análise, é aquele que fica na posição de ser monitorado pelo outro (*other-regulated*). Na verdade, assim como os experimentos de Luria (1981) e Lantolf e Frawley (1985), GABRIEL é um bom exemplo dos três estágios pelos quais os aprendizes se movem. Gabriel primeiramente parece ser regulado pelos objetos. Ele dedica um tempo muito maior que seus colegas para realizar as tarefas de registro escrito e só consegue ir em frente com o auxílio do dicionário. Depois, com o auxílio de uma colega mais experiente (transcrição 85), ele consegue avançar um pouco mais além em sua produção. Ele passa, então, para o estágio de ser regulado por outro, quando aceita e segue com a ajuda da colega e da professora. Em momentos posteriores a esse, vai interagindo

com outros diferentes colegas (transcrições 88 e 95, por exemplo) e fazendo trocas com estes, indo em direção ao estágio em que será auto-regulado (*self-regulated*).

A motivação maior de GABRIEL para sua atividade é a aceitação por parte daqueles colegas com quem deseja se relacionar. A motivação primeira de LUCAS é o aperfeiçoamento de seu conhecimento a fim de auxiliá-lo nos jogos eletrônicos. Já RAQUEL, é movida pelo desejo de mostrar uma habilidade que possui ou uma área do conhecimento em que se sobressai. De acordo com Lantolf (2000), a mesma atividade pode ser realizada através de ações diferentes e com formas diferentes de mediação, essas dependentes da motivação que as guiam. Os dados apresentados e discutidos aqui puderam colaborar à discussão desse aspecto da aprendizagem.

5.1.2 O papel do aprendiz na sua própria aprendizagem e o exercício da autonomia

Em relação ao papel que parecem exercer em sua própria aprendizagem e a maneira como buscam resolver as dificuldades surgidas, percebo um comportamento um pouco diferenciado entre os aprendizes analisados.

LUCAS, nos momentos de autoacesso, toma para si a responsabilidade das tarefas e não vê problemas em executá-las sem a interferência da professora. Isso acontece tanto nas tarefas em que opta pela realização individual, quanto naquelas que realiza no grupo. São poucas as vezes em que recorre à professora e em geral é o grupo que vê o aluno como aquele mais experiente. Faz também uso do recurso do dicionário antes de solicitar o auxílio da professora. Assim, busca soluções para as poucas dúvidas surgidas. Ainda, uma das dificuldades observadas no aluno, da questão do nervosismo na produção oral, é contornada pelo próprio, quando se apoia no registro escrito, o que parece deixá-lo mais seguro.

RAQUEL apresenta uma postura semelhante à de LUCAS no que diz respeito ao seu papel em sua própria aprendizagem. Ela também toma para si a responsabilidade das tarefas, porém já procura a professora com mais frequência, geralmente buscando uma confirmação sobre a qualidade de sua produção (transcrição 64, por exemplo). Uma grande diferença é o fato de RAQUEL não se utilizar do dicionário. Quando ela e seu grupo têm alguma dúvida referente ao vocabulário, como estratégia para solucioná-la, RAQUEL prefere mudar o conteúdo daquilo que pensava em dizer como no exemplo a seguir.

Transcrição 109 - Transcrição de atividade – 15/06/1009

Raquel: Let me see... daí quando tu passa os tickets, it's here, daí tu pergunta quanto é?

Ágata: Ah tá.

Raquel: Mas primeiro eu tem que ver aqui... (lendo a atividade) how many people, how old are they, how are going to pay. **Esse não entendi, esse a gente não vai fazer.**

Acredito que essa estratégia utilizada por RAQUEL é bastante interessante, se pensarmos que na interação em segunda língua, seguidamente nos deparamos com situações semelhantes em que precisamos recorrer à paráfrase, substituição vocabular ou até mesmo deixar de discutir determinado assunto quando sentimos que nos faltam subsídios linguísticos para tal. Esse dado nos aponta para o desenvolvimento de autonomia de RAQUEL, como aprendiz e como usuária de LI, como esquematizado por Littlewood (1997).

GABRIEL é bem mais dependente e divide com a professora a responsabilidade por sua aprendizagem, principalmente nas semanas iniciais do autoacesso. Ele sempre precisava de uma explicação individual além daquela que a turma toda recebeu. Aos poucos vai transferindo essa divisão da responsabilidade pela aprendizagem da professora para os demais colegas com quem trabalha, até que, ao final das semanas da observação das aulas ele parece estar assumindo para si uma parte maior dessa responsabilidade. Com GABRIEL, é interessante verificar uma mudança em seu papel de aprendiz também fora dos centros de autoacesso. Conforme mencionado nos dados apresentados no capítulo anterior, o participante passa a participar mais das aulas de Língua Inglesa em que não há a ida aos centros. Ele utiliza-se de recursos que começou a usar nos centros, como o dicionário, para realizar exercícios durante a aula e participa mais efetivamente dos momentos de discussão e correção de exercícios. Além disso, consegue concluí-los ao mesmo tempo que seus colegas. Outro aspecto interessante é que seu papel de aprendiz se modifica ainda na medida em que percebe que aprendizado extra-classe também é importante e dedica-se mais aos temas de casa, conforme observado pela professora de Inglês Aplicado e por mim, parecendo assim mais seguro em aula e. Devido a tudo isso, conseqüentemente, percebemos que ele está desenvolvendo sua autonomia como aprendiz e usuário da LI.

No caso de LUCAS, sua aprendizagem fora da sala de aula compete a si próprio em um grau maior do que os demais participantes, já que, além daquilo que é proposto pela professora como tarefa de casa o aluno busca mais subsídios para o aprimoramento de seu conhecimento linguístico. Já no caso de GABRIEL, esse passa a fazer em casa aquilo que é

solicitado pela professora e isso, para esse aluno, já é um passo importante no avanço de sua caminhada como aprendiz.

O que quero ressaltar aqui é que meu intuito não é comparar os diferentes estilos de aprendizagem de cada um dos participantes, mas descrever suas caminhadas em relação ao aprendizado autônomo. Teremos dados mais precisos e indicativos mais expressivos do desenvolvimento da autonomia e competência linguística se conseguirmos analisar o aprendiz em relação a ele mesmo, em sua trajetória, a partir da observação de sua performance, dos contextos em que está inserido, dos seus relacionamentos, interações, papéis desempenhados nos grupos que vem a fazer parte e motivações, conforme tento apresentar nesse trabalho.

Assim, conceitos clássicos como o proposto por Holec (1981), em que autonomia é definida como a habilidade de encarregar-se ou, como Benson (1997) prefere, controlar sua própria aprendizagem, pressupõe que um aluno completamente autônomo seria encarregado por sua aprendizagem dentro e fora da sala de aula, não falam se o aprendiz deve ser responsável por toda a sua aprendizagem ou parte dela. Assim, se considerarmos o caso de LUCAS, que determina o que deve fazer fora da sala de aula para aperfeiçoar sua aprendizagem, já temos um passo adiante em termos de autonomia. Por outro lado, GABRIEL não fica para trás. O fato de ele fazer aquilo que a professora solicita não indica que ele seja menos autônomo. Na verdade, como ele antes não fazia as tarefas de casa, no momento em que ele escolhe decidir fazê-las, ele também está dando um passo muito importante em relação ao desenvolvimento de sua autonomia.

5.2 Autoacesso e o aprendizado de língua em progresso

Nessa sessão, abordarei aspectos referentes às minhas impressões em relação ao aprendizado nos centros de autoacesso, trazendo novamente alguns dados referentes aos alunos pesquisados, assim como da turma em geral diante dessa proposta de aprendizado de língua inglesa. Irei tratar da importância do autoacesso como complemento da sala de aula, sendo esse não só um espaço com recursos, mas de oportunidade de interação e prática de linguagem. Vou ainda, através dos dados obtidos com as apresentações da turma, mostrar como houve uma maior interação dos e entre os participantes na medida em que buscavam aperfeiçoar suas produções.

5.2.1 Autoacesso: algumas impressões

Quando se pensa em implementar centros de autoacesso, algumas demandas devem ser consideradas, como a preocupação com a abordagem que será dada, com as etapas de sua implementação e posteriormente com seu gerenciamento. No caso desta pesquisa, optou-se por uma abordagem que ajude os aprendizes a se moverem da dependência do professor em direção a autonomia (GARDNER & MILLER, 1999) sendo que essa passa pela interação com outros por vezes mais e por vezes menos experientes. O que pretendi foi tornar a sala de aula um espaço de socialização, construção do indivíduo e formação de papéis, como o reflexo daquilo que acontece na sociedade. Nesse sentido, tentei oferecer oportunidade aos alunos de desenvolverem estratégias na busca de solução e resolução de seus problemas a de interação como instrumento do desenvolvimento de habilidades.

No que se refere à implementação dos centros, em um primeiro momento ofereci aos alunos uma proposta elaborada e implementada por mim que tinha foco na forma e pouca oportunidade de interação na e sobre a língua-alvo. A concepção de língua que subjaz essa abordagem vai ao encontro da perspectiva técnica de Benson (1997), onde autonomia é vista em termos de situações em que os aprendizes precisam se responsabilizar por sua aprendizagem e a questão principal é como equipá-los com habilidades e técnicas para tal, ou seja, o aprendizado de língua consiste na aquisição de formas e estruturas. Ainda, Stern (1990, *apud* LITTLEWOOD, 1997) denomina essa abordagem de estratégia de ensino de L2 analítica e o autor afirma ainda que ela não tem pretensão de ser comunicação real. Dentro dessa perspectiva, percebi que os alunos, apesar de expressarem estar gostando, acabam depois de um tempo curto ficando entediados. A maioria deles trabalhava individualmente ou em grupos, mas cada um realizando uma tarefa diferente, o que fazia com que as eventuais dúvidas que surgissem não fossem esclarecidas ou que buscassem o auxílio do professor. Acredito que, nesse momento, eles gostavam do fato de estar fora da sala da aula e da liberdade que tinham em escolher a tarefa que fariam. No entanto, não consegui perceber de que forma aquilo os estava auxiliando em termos de aperfeiçoamento linguístico e de estratégias de autonomia.

Apesar da instituição em que a pesquisa se deu ter uma preocupação com a aquisição de formas e estruturas da língua, sendo que os alunos são submetidos periodicamente a exames da Universidade de Cambridge, a grande cobrança das famílias que matriculam seus filhos nessa escola é em termos de competência comunicativa, ou, em suas palavras, querem

que os filhos falem inglês fluentemente, ou ainda com naturalidade, como disse a mãe de RAQUEL na entrevista. Nos meus registros em diário, ficam claras as constatações anteriores.

Alguns comentários interessantes trazidos por alguns alunos após um conversa ao final do primeiro dia nos centros ilustram bem os sentimentos provocados por aquele tipo de proposta. Esse registro fiz em diário.

Transcrição 110 - Diário de pesquisa – 28/04/2009

*A aluna que frequentou o centro de Listening comentou que é muito legal, mas que o listening é muito rápido e é bom que ela pode dar pause quando quiser. Também disse que **se concentra mais com o discman do que quando é na sala de aula, todos juntos fazendo listening**. Os comentários sobre Grammar foram bem divididos, alguns dizendo ser muito fácil e outros dizendo ser **difícil de entender a regra sem ninguém explicar**. Sobre Reading, disseram ser legal de ler a história, mas as **atividades muito chatas e compridas de fazer**. Dizem ter gostado muito do Vocabulary, que é **legal aprender palavras novas e usar o dicionário**. Em Area Content, as atividades foram consideradas legais, mas **um pouco difícil devido às palavras novas específicas de certas áreas**.*

Apesar de terem considerado várias coisas difíceis, ou até mesmo chatas, a toda nova aula de inglês eles questionavam se iríamos novamente aos centros. Nesse sentido tenho o seguinte registro.

Transcrição 111 - Diário de pesquisa – 11/05/2009

*Observo, no entanto, que mesmo com a proposta de exercícios pré-prontos, eles estão gostando de fazer as atividades. Acho que o simples fato de eles **decidirem o que irão fazer, com quem, a que velocidade, quantas atividades por dia**, já faz com que gostem da proposta, já que **acaba sendo bem diferente do que fazem em sala de aula em todas as aulas, em que a maioria das coisas acaba sendo muito mais decidida e monitorada pelo professor**.*

Outra percepção importante registrada em diário é o fato de como a confusão inicial trazida por uma proposta a que eles não estavam acostumados foi diminuindo. Ainda, coloco no diário minha preocupação com o fato de os alunos não estarem se utilizando da língua-alvo durante as aulas.

Transcrição 112 - Diário de pesquisa – 14/05/09

*É incrível como a cada ida aos centers parece que **tudo fica mais calmo**. A ansiedade dos alunos diminuiu, a comunicação entre eles em relação às atividades que farão está melhor e a negociação está menos conflituosa.*

...

*No entanto, ainda não estamos tendo muito sucesso com o **uso do inglês em sala de aula**. Está muito difícil de comprometê-los com o speaking, habilidade que os centers acabam por não privilegiar dentre as que quer desenvolver.*

Assim, depois desse período, parti para a mudança na abordagem e os centros passam a enfatizar justamente a habilidade de produção oral, através da co-construção de diálogos em grupos. Apesar de esse ser o objetivo maior, nesse momento são ainda oferecidas atividades de compreensão oral e produção escrita, às quais não há muita adesão. Quando do primeiro dia frequentando esses novos centros tenho o seguinte registro.

Transcrição 113 - Diário de pesquisa – 08/06/2009

No final desses períodos, perguntei o que haviam achado, se haviam gostado, e foram unânimes em dizer que tinha sido bem legal. Alguns chegaram a mencionar que era mais legal do que antes.

Como pesquisadora e professora de língua inglesa, eu acredito em uma abordagem balanceada em que forma e sentido devem ser privilegiados no ensino de língua. No entanto, sempre devemos ter em mente os objetivos institucionais e nosso público-alvo como aprendiz. No caso em questão, um ensino analítico da língua não pode ser negligenciado já que os alunos são submetidos a provas nesses moldes. Porém, trata-se do ensino de língua inglesa para crianças e, nesse sentido, a motivação é essencial e o apelo lúdico pode ser uma ferramenta a esse favor. Os centros de autoacesso como propostos na segunda etapa dessa pesquisa têm esse apelo e reforçam o objetivo da proposta da aprendizagem da língua inglesa em um currículo bilíngue, que vem a ser a formação completa do usuário de L2.

Acredito, assim, que a primeira etapa foi importante em termos de desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. Apesar de não ter conseguido atingir os objetivos pensados em termos de aprendizagem de língua, por ter sido um modelo de autoacesso mais técnico, ele foi útil na medida em que acabou sendo um período de ajuste dos aprendizes às demandas da aprendizagem auto-direcionada, período esse que Sinclair (1996) diz ser necessário aos aprendizes. Penso que se tivéssemos começado diretamente no segundo modelo proposto, os conflitos poderiam ter sido mais frequentes e a aceitação menor, já que o desafio seria maior, tendo em vista a diferença entre essa proposta e o que vinha acontecendo em sala de aula. Assim, partindo para esses novos moldes propostos, passo na sessão seguinte a focar alguns aspectos em que foi possível perceber como houve uma maior interação dos e entre os participantes na medida em que buscavam aperfeiçoar suas produções.

5.2.2 Autoacesso e produção oral

Quero brevemente aqui mostrar como a ida frequente dos alunos aos centros, a abordagem de aprendizado de língua através da interação e simulação e, nesse caso, principalmente as apresentações das situações simuladas para a turma podem ter contribuído para uma maior interação dos e entre os participantes na medida em que buscavam aperfeiçoar suas produções.

Quanto às apresentações tenho o seguinte registro em diário.

Transcrição 114 - Diário de pesquisa – 14/07/09

*Hoje revisei todas as tarefas de todos os grupos desde a primeira semana dos centros “A trip to Disneyland” e mesmo tendo sempre assistido às apresentações **fiquei muito surpresa com o aperfeiçoamento dos diálogos, semana a semana. Realmente o fato de eles terem que apresentar para a turma, que me causou dúvida no início, foi muito positivo, pois a cada semana um outro grupo tinha a chance de aperfeiçoar a situação tendo como base os comentários feitos pelos colegas e por mim na semana anterior.***

Um exemplo do que afirmei no trecho acima é a situação em que os alunos deveriam simular a ida a uma loja. Analisei o diálogo criado pelos grupos semana após semana e tenho os seguintes trechos:

Transcrição 115 - Diálogo da semana 1 – 08/06/09

Greice: Can I help you?

Pedro: Yes.

Greice: What would you like?

Pedro: Photo frame, stickers and four pens.

Greice: Ok.

Pedro: How much is this?

Greice: 45 dollars.

Thanks.

Pedro: Bye.

Transcrição 116 - Diálogo da semana 2 – 15/06/09

Felipe: Hi.

Diogo: Hi.

Felipe: Can I help you?

Diogo: Yes. I'd like this and this and this. How much is this?

Felipe: All is \$69,99.

Diogo: Ok.

Felipe: Bye bye.

Diogo: Bye bye.

Transcrição 117 - Diálogo da semana 5 – 13/07/09

Greice: Hello.

Raquel: Yes.

Greice: I would like this magazine, the pen, picture frame, postcard, picture holder and what is this?

Ágata: This is a letter paper.

Greice: Thanks.

Raquel: And I would like these three pens, this keyring, two letter papers and magnet.

Ágata: Anything else?

Greice: No, thanks.

Ágata: Are you going to pay in check or in cash?

Greice: In credit card.

Raquel: And I will pay in check.

Ágata: Ok.

É importante ressaltar que sempre, ao final de cada apresentação, tínhamos um espaço para discussão e nesses momentos comentávamos sobre quais aspectos da encenação poderiam ser melhorados, tendo em vista a necessidade de deixar a situação mais real o possível. Nesse sentido, tratamos de questões de polidez, como o uso do *I would like, please* e *thank you*, da necessidade de se abordar aspectos como o pagamento das compras e expandir o vocabulário nesse sentido, dentre outras coisas. Assim percebemos que, aos poucos, os alunos foram incorporando as questões discutidas a seus diálogos.

Outro exemplo temos no centro da ida ao restaurante.

Transcrição 118 - Diálogo da semana 2 – 15/06/09

Gabriel (chega no restaurante e senta)

Lucas (entrega o cardápio)

Gabriel: Thanks. (olha o cardápio e acena)

Gabriel: **I want a spaghetti.**

Lucas: What sauce **do you want?**

Gabriel: Tomato sauce.

Lucas (traz o spaghetti)

Gabriel: Thanks. (come e acena)

Lucas (chega perto de Gabriel para atendê-lo sem falar nada)

Gabriel: **I want a coca-cola.**

Lucas (traz a coca)

Gabriel (toma e acena).

Lucas (somente chega do lado do cliente e não fala nada)

Gabriel: I want a ice-cream.

Lucas: What flavor do you want?

Gabriel: Chocolate. (acena)

I want the bill.

Lucas (traz a conta e não fala nada)

Transcrição 119 - Diálogo da semana 4 – 29/06/09

Raquel e Ágata: entram na sala e sentam-se à mesa.

Isabel: Hello. **What would you like?**

Ágata: **I would like** a peach juice and a Hard Rock Ceaser salad
 Raquel: And I would like a grape juice and a Hard Rock Veggie Burger.
 Isabel: Ok. **Wait a moment.** (busca a bandeja com as 'comidas' e bebidas)
 Raquel: **Thank you.**
 Ágata: Thank you.
 (fingem comer e começam a rir, Raquel finge se engasgar)
 (Isabel chega e para ao lado da mesa)
 Raquel: We would like the dessert, **please.**
 Isabel: OK, I will take it.
 Ágata: I would like a strawberry pie, **please.**
 Raquel: And I would like some cookies and a hot chocolate, please. (continua rindo muito)
 (Isabel busca a 'sobremesa' e fingem comer. A garçonete se aproxima)
 Raquel: **The bill, please.**
 Isabel: It is twenty-five dollars. Will you pay in cash?
 Ágata: **Yes, please.**
 Raquel: Here.
 Isabel: Bye. **Come here again more.**
 Raquel: Bye.

Através da comparação desses dois diálogos, podemos perceber como as questões abordadas em nossas discussões foram sendo incorporadas às novas conversações semanas depois. Outros fatores também podem ter contribuído para o aperfeiçoamento dos diálogos, não só os centros de autoacesso e nossas discussões, mas acredito que eles podem ter sido relevantes em alguma medida.

5.3 Autonomia e currículo bilíngue

Para finalizar esse capítulo, gostaria ainda de abordar alguns aspectos referentes a minha proposta de pesquisa dentro de um contexto de educação bilíngue e apontar alguns questionamentos que me acompanham como professora dessa realidade curricular, bem como levantar alguns pontos para reflexão e possível campo para novas pesquisas na área.

O fenômeno da educação bilíngue ainda pode ser considerado relativamente novo no contexto brasileiro. Essa proposta emergente vem ganhando espaço principalmente na rede privada de ensino que busca algum diferencial mercadológico em sua proposta de ensino. Nesse sentido, a proposta bilíngue vem a agregar ao currículo não só uma nova língua, mas também um novo modo de se pensar a educação, o ensino de conteúdos das mais variadas áreas e aquilo que queremos desenvolver em nossos alunos como habilidades.

Ainda, a implementação de um currículo bilíngue traz consigo a necessidade de se repensar o perfil do docente dentro dessa proposta. Nesse sentido, através da minha vivência dentro desse contexto de ensino e aprendizagem, como alguém que tem participado de grupos

de discussão sobre o assunto, é latente a importância de investimento na formação docente para essa nova realidade. A necessidade de cursos de formação com ênfase no ensino bilíngue parece ficar cada vez mais clara. O que temos hoje, no mercado de trabalho, são profissionais que buscam adaptar-se a essa realidade, mas que não chegam a ser os profissionais completos que podemos imaginar quando o assunto é educação bilíngue. Por profissional completo quero dizer aquele que detém o conhecimento necessário de língua para ministrar aulas abordando assuntos de diversas áreas através da língua-alvo. De um lado estão os professores especialistas das áreas, que não tem habilitação através de sua formação para ministrar suas aulas ou conteúdos através da segunda língua, de outro lado, temos os professores com formação em Letras, com as devidas habilitações nas línguas selecionadas, mas que não têm o conhecimento específico das áreas.

Podemos reconhecer a existência de profissionais com as duas formações, mas são esses em um número muito limitado para as demandas atuais da educação bilíngue. O que tenho percebido assim, é que o currículo acaba por ser construído a partir daquilo que temos hoje, em termos de qualificação docente, deixando talvez de considerar o que se poderia querer com a educação bilíngue se já existissem em nosso contexto esse profissional preparado para a proposta.

Na escola onde se deu essa pesquisa, o que vem acontecendo é um investimento muito grande em tempo de reuniões entre professores, para que possa haver qualidade no planejamento e para que o diálogo entre os professores especialistas das áreas do conhecimento e os especialistas da língua inglesa aconteça e assim a língua inglesa possa vir a permear essas diferentes áreas. Ainda, existe uma preocupação para que, em alguns momentos da semana, o professor responsável pela aula na língua inglesa esteja presente em sala de aula com um dos especialistas, criando assim mais uma oportunidade para o surgimento de projetos interdisciplinares através das duas línguas do currículo. Dessa forma, a escola pesquisada optou por dividir os 10 períodos semanais em língua inglesa em dois blocos denominados Língua Inglesa e Inglês Aplicado, sendo esse último o responsável por abordar através de LI alguns dos diferentes assuntos que compõem o currículo escolar.

A relação que podemos fazer desse contexto com o tema central desse trabalho é o fato de que os professores, para o trabalho dentro desse tipo de proposta, precisam ter autonomia para o planejamento de suas aulas. Esse currículo, que assim como qualquer outro prevê um número mínimo comum de conteúdos e conceitos, deve permitir que o professor e aluno

exercem sua autonomia para escolher aquilo que acreditam naquele momento, dentro de um determinado projeto, surgido a partir de um determinado tema, ser mais relevante de ser abordado nessa ou naquela língua.

Outra questão importante já mencionada em um capítulo anterior é a deficiência de políticas públicas na área. Hoje, já temos um número maior de estudiosos buscando regulamentar aspectos que julgam necessários para uma educação bilíngue de qualidade, porém os avanços têm sido lentos e essa falta de regulamentação também acaba por proporcionar às instituições autonomia nas tomadas de decisão quanto à construção de seus currículos. Essa autonomia pode ser vista ora como algo positivo, ora como negativo. Penso ser positiva a possibilidade de se pensar um currículo tendo em mente determinado público, dentro de uma determinada comunidade, envolvida com uma atividade econômica específica, com um contato “x” ou “y” com a língua-alvo. Enfim, são diversas as possibilidades que podem vir a cercar uma determinada proposta, em determinado momento e local e quanto mais adequada ela estiver para o público que visa atingir, mais chances de sucesso essa proposta terá. Por outro lado, julgo ser negativa a grande liberdade recebida pelas instituições pela falta de políticas públicas pelo fato de que alguns aspectos da construção de um dito currículo bilíngue deveriam ser garantidos, como um número mínimo semanal de aulas ministradas através da língua-alvo, um nível mínimo de competência linguística que se quer atingir em determinada série, a necessidade de abordagem de conceitos da série através da LI, dentre outros.

Nesse sentido, o que temos hoje são escolas ditas de currículo bilíngue estruturadas das formas mais diversas, nos mostrando que esse ainda é um tema que necessita de mais pesquisas nas áreas, mais investimento do setor de políticas públicas para que possa ser melhor entendido e evolua a caminho de uma melhora significativa na educação dos brasileiros, não só na escola privada, mas que cada vez mais possa vir a fazer mais parte do ensino público, trazendo cada vez os olhares de mais estudiosos para si em um avanço contínuo rumo a um ensino de qualidade para todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso aqui retomar as questões que nortearam este trabalho e verificar se, por meio dos dados gerados nesta pesquisa, foi possível obter respostas para elas.

No que tange a participação nas atividades, foi possível, através da análise, se fazer um levantamento dos critérios de que os participantes se utilizaram para eleger a atividade na qual se engajaram durante os momentos de autoacesso. Também foi possível verificar como os participantes atuaram durante a realização das tarefas e quais seus papéis nas atividades tendo como foco as estratégias autônomas de que se utilizaram. Ainda ressaltar o papel desempenhado por cada um no grupo e a reação de cada um deles nos diferentes momentos propostos pelo autoacesso (com foco na forma e com foco no conteúdo).

Busquei para esta pesquisa uma contribuição que julguei muito importante, através do contato com a família, visando descobrir como essa percebe a aprendizagem de LI da criança e quais traços da criança são observados pela família no que diz respeito ao convívio social e às aprendizagens. Creio ser válido acrescentar aqui que acredito na importância do contato entre pais e professores, não só para fins de pesquisa como aqui, mas também, e principalmente, para fins de investigação com objetivo de aperfeiçoamento do ato pedagógico.

No que diz respeito ao papel do autoacesso e do currículo bilíngue acredito ter sido possível se verificar que os centros, como complemento da sala de aula, oportunizados pela possibilidade de ampla carga horária dedicada ao ensino do inglês no currículo bilíngue, tenha auxiliado o aprendiz a tornar-se um usuário mais autônomo da língua inglesa e que isso foi possível devido à proposta com foco na interação. Em outras palavras, acredito que o apoio fornecido pelo professor e a preocupação da instituição de ensino com o aprendizado da língua tenham contribuído na medida em que isso proporcionou ao aluno que ele saísse da sala de aula, se dirigisse a um outro ambiente, onde um mundo do faz de conta foi criado e a oportunidade de interação dentro desse mundo lhe foi oferecida.

Um das questões que ainda levo comigo é se a oportunidade também auxiliou para que os alunos levassem a autonomia a outros campos de suas vidas. Vejo através de meus dados que nas aprendizagens ela parece ter evoluído também em outras áreas, isso percebo principalmente pela fala de outros professores em relação ao participante GABRIEL. No entanto, para saber se a autonomia foi levada dos momentos de autoacesso para outras áreas

das vidas de meus alunos, outra investigação teria que ser encaminhada. Acredito ainda que, nesse caso, o tempo de frequência ao autoacesso teria que ter sido maior e mais discussões, ainda mais profundas a seu respeito, levadas adiante.

Como todo estudo, este possui suas limitações, algumas por razões de espaço, outras por questões metodológicas e procedimentos ocorridos durante a geração de dados. Uma delas diz respeito à forte crença que eu possuía de que o autoacesso era por si só sinônimo de desenvolvimento de autonomia. Isso estava tão presente dentre minhas crenças que, ao ter o desejo de pesquisar mais sobre a referida autonomia, desejei implementar os centros de autoacesso e, em um primeiro momento, não tive uma preocupação com o teor das tarefas que estava dispondo ali, mas sim somente para a organização delas e a oportunidade de seleção que os alunos teriam, chegando talvez a até confundir autonomia com liberdade de escolha. Essa foi minha primeira grande descoberta, a de que o autoacesso somente proporcionaria o desenvolvimento da autonomia se pensado para tal e que a chave disso estava justamente nas tarefas por ele propostas. Assim, durante a pesquisa, resolvi mudar a proposta e trazer a interação para o foco de minha análise.

Desta forma, minha segunda grande descoberta foi a de que, para meus alunos, tão importante quanto a aprendizagem e prática da LI, os centros proporcionaram a possibilidade de socialização, distribuição e troca de papéis, negociação e troca de experiências. Quero acreditar que essa oportunidade possa sim ter possibilitado a transposição dessa vivência para outras áreas de suas vidas.

Uma de minhas frustrações em determinado momento desta pesquisa foi o fato de que os alunos não estavam falando inglês durante todo o processo de troca nos grupos. Porém, quando da análise dos dados me convenci de que a interação, mesmo tendo ela em grande parte acontecido através da língua portuguesa para se atingir um objetivo na língua inglesa, tenha sido o ponto chave da aprendizagem nos centros. Uma de minhas preocupações semana após semana era o fato de que os alunos, nas minhas observações e filmagens, não se utilizavam do metalinguístico, ou seja, eu esperava que eles falassem mais sobre a língua, principalmente naqueles momentos em que não concordavam em algum ponto. Diferente disso, eles me mostraram outras formas de reparo, sendo essas muito mais semelhantes ao que acontece no dia a dia das interações do que aquelas que eu esperava vê-los usar.

Como os alunos não estavam falando sobre a língua como eu esperava vê-los fazer, em determinado momento decidi incluir as discussões aos momentos de apresentações dos

diálogos. Apesar dessas discussões não terem sido previstas para a pesquisa, elas nos trouxeram dados interessantes como os apresentados no capítulo anterior, quando tratei da diferença nas produções semana a semana. Hoje, penso que essas discussões poderiam ter sido levadas para a sala de aula e tratadas mais a fundo através da instrução e que isso talvez tivesse tornado os momentos do autoacesso ainda mais válidos em termos de desenvolvimento linguístico.

Acredito que o contato com as famílias tenha sido essencial e penso que, como outra limitação, o contato com os demais professores dos alunos participantes poderia também ter sido mais explorado. Os dados que tenho são de conversas informais e já nos trazem uma importante contribuição. Penso que se este aspecto pudesse ter sido mais explorado, teríamos mais algumas evidências a favor ou contra o desenvolvimento desses alunos nas aprendizagens e na autonomia.

Dentre as limitações da pesquisa, cito ainda meu acúmulo de papéis como algo que possa ter de uma forma ou outra sido desfavorável, já que sabemos que uma coisa é estar em uma sala de aula somente com o intuito de observar e outra é estar fazendo parte desse universo como participante ativa que é a figura do professor. Essa participação como professora pode, em alguns momentos, ter prejudicado minha função de pesquisadora-observadora. Por outro lado, pode também ter contribuído na medida em que sendo professora dos participantes os conheço bem e tenho seus pais ao meu lado, dispostos a conversar sobre seus filhos por termos um objetivo comum - o aperfeiçoamento de suas aprendizagens.

Outro aspecto importante em relação ao meu papel na pesquisa é que, sendo professora de língua inglesa dentro desse currículo bilíngue, considero-me uma entusiasta a favor dessa proposta pedagógica e, assim, é necessário um cuidado redobrado para que esse entusiasmo não favoreça uma análise que mostre somente aquilo que acredito ter sido um ganho dos alunos, mas também aqueles aspectos em que os resultados não mostraram o que eu acreditava ser possível.

Ressalto ainda dentre minhas considerações o fato de que, apesar do grande número de estudos sobre o desenvolvimento de autonomia em aprendizes de uma segunda língua, esses estudos ainda são em número bastante limitado no que diz respeito a crianças. Ainda é necessário que mais pesquisas sejam realizadas sobre de que formas práticas pode se dar o exercício da autonomia dentre esse público, principalmente tendo em vista que a aprendizagem de uma segunda língua na escola por crianças é um fenômeno crescente.

Assim, creio que essa caminhada ainda seja longa, também como aquela da educação bilíngue no contexto brasileiro.

Por fim, penso que a partir das reflexões aqui apresentadas, uma relação entre a formação de lideranças e a educação privada poderia ser estabelecida, considerando a necessidade atual da formação de uma elite mais consciente de seu papel na sociedade, atuando de forma crítica na sua transformação.

Urge, assim, que se proporcionem cada vez mais discussões na área da educação, sobre esses dois grandes temas: autonomia e educação bilíngue, de forma a se buscar, tanto no cenário nacional quanto internacional, avançar na construção de novos caminhos e na conscientização da importância da reflexão constante. Para que isso aconteça, professores e aprendizes e outros envolvidos na educação devem estar dispostos a repensar suas práticas e seus objetivos ou de suas instituições de ensino, mais do que isso, devem sentir-se livres para fazer suas próprias escolhas nas oportunidades que lhes são oferecidas.

Para concluir cito Freire (1996, p. 107).

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas à liberdade.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENHOFEN, Cléo V. (2004). Política Linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no sul do Brasil. *Revista Internacional de linguística iberoamericana*, nº 3, p. 83-84.

BAKER, Colin. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters.

BAKHTIN, Mikhail. (1992). *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BENSON, Phil. (1997). The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.

BENSON, Phil. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Malaysia: Pearson Education Limited.

BENSON, Phil. (2006). Autonomy in Language Teaching and Learning – state of the art article. *Lang. Teach.* 40, 21-40. United Kingdom. Cambridge University Press.

BENSON, Phil. (2007). Teacher's and learner's perspectives on autonomy. In: LAMB, T. & REINDERS, H. *Learner and Teacher Autonomy – Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

BRUNER, Jerome. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. In: A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J. M. Levelt (eds.) *The child's concept of language*. New York: Springer-Verlag.

CASTORINA, José A. FERREIRO, Emilia. LERNER, Delia. DE OLIVEIRA, Maeta K. (1996). Piaget-Vygostky: *Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática.

CAVALCANTI, Marilda C. (1999). Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, 15, 387-395.

CHANOCK, Kate. (2004) *Autonomy and responsibility: same or different?* Proceedings of the Independent Learning Conference 2003: Melbourne, Australia.

COTTERAL, Sarah & REINDERS, Hayo. (2001). Fortress or bridge? Learners' perceptions and practice in self access language learning. *Tesolanz*, 8, 23-38.

COUGHLAND, Peter & DUFF, Patricia. (1994). Same task, different activities: Analysis of SLA task from an activity theory perspective. In: LANTOLF, James & APPEL, Gabriela (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 173 – 191.

DICKINSON, Leslie. (1993). Learner Autonomy: what, why and how? IN: LEFFA, Vilson. *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: UFRGS.

- FERNANDES, Vera. (2005). *As crenças e a práxis de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo*. Porto Alegre, 2005. aprox. 205p. Apresentada como tese de doutorado, UFRGS.
- FRAWLEY, William. & LANTOLF, James P. (1985). Second language discourse: a Vygotskian perspective. *Applied Linguistics* 6: 19-44.
- FREIRE, Paulo. (1996). *A pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GARDNER, David & MILLER, Lindsey. (1999). *Establishing self-access: from Theory to Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HOLEC, Henri. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- REINDERS, Hayo & LÁZARO, Noemí. (2008) *Teaching and learning in independent learning centres*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- LAMB, Terry. (2004). *Learning Independently? Pedagogical and methodological implications of new learning environments*. Proceedings of the Independent Learning Conference 2003: Melbourne, Australia.
- LANTOLF, James. P. & APPEL, Gabriela. (1994). Theoretical Framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language learning research. In.: LANTOLF & J. APPEL, G. *Vygotskian approaches to second language learning research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- LANTOLF, James. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In: J. P. LANTOLF (org.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, Oxford University Press.
- LEONTIEV, Alexis N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- LITTLE, David. (1991). Autonomy in Language Learning. In: GATHERCOLE (ed.). *Autonomy in Language Learning*. London: CILT.
- LITTLE, David. (1999). *Learner autonomy – Definitions, issues and problems*. Dublin, Authentik.
- LITTLE, David & DAM, Leni. (1998). *The Language Teacher*. Disponível em <<http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/nov/littledam.html>>. Acesso em abril, 2009.
- LITTLEWOOD, William. (1997). Self-access: why do we want it and what can it do? In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter (eds). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.

LITTLEWOOD, William. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian Contexts. *Applied Linguistics* 20.1, p. 91-94.

LURIA, Alexander. R. (1981). *Language and Cognition*. New York: Wiley.

MARCUSCHI, Luiz .A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

MARTINS, Diléia A. & MACHADO, Vera L. (2009). Educação bilíngue de surdos: um olhar a partir da trajetória de interpretes de Língua Brasileira de Sinais. *ETD – Educação Temática Digital*, vol.11, nº 1, p. 234-254.

MITCHELL, Rosamond & MYLES, Florence. (2004). *Second language learning theories*. London: Arnold.

MURRAY, Garold. (2004). *Two stories of self-directed language learning*. Proceedings of the Independent Learning Conference 2003: Melbourne, Austrália.

NICOLAIDES, Christine S. (2003). *A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico*. Porto Alegre, 2003. aprox. 205p. Apresentada como tese de doutorado, UFRGS.

NUNAN, David. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter (eds). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London, Longman.

OLIVEIRA, Gilvan. M. (2000). Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Lingüístico. In: Moura e Silva (Org.). *O direito à fala: A questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Editora Insular.

OLIVEIRA, Gilvan. M. (2003) (Org.). *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística*. Campinas: Mercado de Letras; ALB; Florianópolis: IPOL.

OXFORD, Rebecca. L. (2003). Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In: PALFREYMAN, D. & SMITH, R. C. *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*. London: Palgrave Macmillan Ltd.

PAGANO, Adriana. (2001). Gêneros híbridos. In: MAGALHÃES, Célia. *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 83-104.

PAIVA, Claudia G. (2008) Brasil: nação monolíngüe?. In: José Cordeiro de Araújo; José de Sena Pereira Júnior; Lúcio Soares Pereira; Ricardo José Pereira Rodrigues. (Org.). *Ensaio sobre impactos da Constituição Federal de 1988 na sociedade brasileira*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, v. 1, p. 187-201.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.

PENNYCOOK, Alastair. (1997). Cultural Alternatives and Autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.

REGO, Teresa. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

REINDERS, Hayo. (2000). *Do it yourself? A learners' perspective on learner autonomy and self-access language learning*. Groningen: Tese de Mestrado. Disponível em <www.hayo.nl> Acesso em agosto, 2009.

RILEY, Philip. (1997). The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman.

RILEY, Philip. (2005). Self-access as Access to 'Self': Cultural Variation in the notions of self and personhood. In: PALFREYMAN, D. & SMITH, R. C. (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro & SCARAMUCCI, Matilde. (2004) O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e avaliação. *Letras de Hoje*. v. 39, no 3. Porto Alegre, 345 – 378.

SINCLAIR, Barbara. (1996). Materials design for the promotion of learner autonomy: how explicit is 'Explicit'? In: PEMBERTON, R., EDWARD, S.L.L., WINNIE, W.F.O., & HERBERT, D. P. (eds.) *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

SINCLAIR, Barbara. (2008). Multiple voices: negotiating pathways towards teacher and learner autonomy. In: LAMB, T. & REINDERS, H. *Learner and Teacher Autonomy – Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

SMITH, Richard. (2003). Pedagogy for autonomy as (becoming-) appropriate methodology. In: PALFREYMAN, D. & SMITH, R. C. (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

SWAIN, Merrill & LAPKIN, Sharon. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (2002). Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. In.: BASTOS, N.B. (Org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: Educ.

TREBBI, Turid. (2008). Freedom – a prerequisite for learner autonomy? Classroom innovation and language teacher education. In: Lamb, T. & Reinders, H. *Learner and Teacher Autonomy – Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

VYGOTSKY, Lev S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WENGER, Etienne. (2007) Communities of practice. A brief introduction. *Communities of practice*. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory>>. Acesso em março, 2010.

ANEXOS

ANEXO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Porto Alegre, março de 2009.

Eu, Daniele Blos, mestranda em Linguística Aplicada na UFRGS, realizo um estudo sobre o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de uma segunda língua, sob a orientação da Professora Dra. Christine Nicolaides, intitulado *Centros de autoacesso: uma proposta para currículo bilíngue*. A participação de seu/sua filho/a neste projeto nos ajudará a entender o modo pelo qual as crianças passam a desenvolver estratégias com traços de autonomia que irão aperfeiçoar seu aprendizado de segunda língua.

Para dar andamento à pesquisa, preciso de sua autorização para filmar alguns momentos das aulas de inglês em que os alunos frequentam os centros de autoacesso. As informações que obtiver serão rigorosamente confidenciais; os nomes dos/das alunos/as serão substituídos por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada nesse estudo.

Peço que preencha e assine a seção que segue se concordar com as condições descritas. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone (51)96811320, ou pelo e-mail daniblos@terra.com.br. Você recebeu duas vias deste documento, uma delas deverá ser entregue para a professora pesquisadora até o final da semana e a outra ficará em seu poder. Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

Daniele Blos

PERMISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA

Eu, _____,
() concedo permissão () não concedo permissão
para que meu filho (minha filha) _____ participe
no projeto descrito, permitindo, inclusive, o uso de sua imagem para os fins desse estudo.
Assinatura da Pesquisadora: _____
Assinatura do/a Responsável: _____
Data: _____

ANEXO II



ROTEIRO PARA CONVERSA COM OS PAIS/ MÃES DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

- 1) Falar sobre como percebe o aprendizado de língua inglesa de seu filho, sua relação com a língua.
- 2) Verificar que comentários a criança tem feito sobre as aulas em casa, se tiver feito.
- 3) Comentar sobre a vivência do aluno com o inglês fora da escola.
- 4) Descrever um pouco a personalidade da criança (relacionamentos, atitudes, comportamento).
- 5) Questionar sobre a rotina de estudos em casa. (guiada?, autônoma?, questão da organização?)
- 6) Citar alguns outros passatempos, atividades que o aluno gosta de fazer.
- 7) Conversar sobre o histórico escolar da criança, como tem sido sua caminhada e, a partir da 4ª série, como está seu aproveitamento nos demais componentes.

ANEXO III

AT THE REGISTRATION ROOM

Listening in pairs

What's your phone number and address?

Jane is a fan of movies. She's at the Dragonbuster, a video rental shop. She is interested in an identification card to be a member there. Gina is the receptionist.

- ❖ Listen and answer T for true and F for false.

Jane's last name is Simpson. _____
 Jane's telephone number is 43 72 99. _____
 Jane lives at 109 South Street. _____
 Jane lives in a house. _____

Listening adapted from *English Information*, FTD.

- ❖ In your trip to Disneyland you will have many things to tell your friends about. Imagine you must go to the public library to send them some emails.

In the public library you will have **to register**, like Jane did at the video rental shop.

In pairs, act out this conversation and **be ready to present it to the class**.

- One person is the tourist who wants to send emails.
- One person is the library receptionist and will have to fill out the form below.

PUBLIC LIBRARY REGISTRATION FORM	
Full name:	
Telephone number:	
Address:	
House or apartment:	
Job:	
E-mail:	
Signature	

ANEXO IV
INFORMATION SERVICE

Listening in pairs

Is there a pharmacy near here?

Bert and his sister Joan are traveling on vacation. They are at a large bus station, waiting for their departure. There are many people in the waiting room.

Joan has a bad headache. The couple is at the information desk, asking the attendant about a pharmacy.

- ❖ Listen and answer the questions:
How many pharmacies are there in the bus station? _____
How many pharmacies are open 24 hours? _____
Whose head is aching, Joan's or Bert's? _____

Listening adapted from *English Information*, FTD.

❖ [You are going to visit the Sea World Theme Park too.](#)

Look at the **map** of the park and choose **one of the shows** to watch and **one of the rides** to go.

Go to the **information desk** and ask questions about this show.

In pairs, act out this conversation and **be ready to present it to the class**.

- One person is the tourist who wants information about a show.
- One person is the attendant.

Ideas of things you can ask about:

- Times of the shows
- Location (near what in the park)
- Times of the rides
- Special events of the day



DON'T FORGET TO LOOK FOR THIS INFORMATION ON THE MAP AND ON THE
INFORMATION AT THE BACK OF THE MAP!

ANEXO V
AT THE STATIONERY STORE

Look at the picture and listen:

Listening in pairs



Listening adapted from *English Information*, FTD

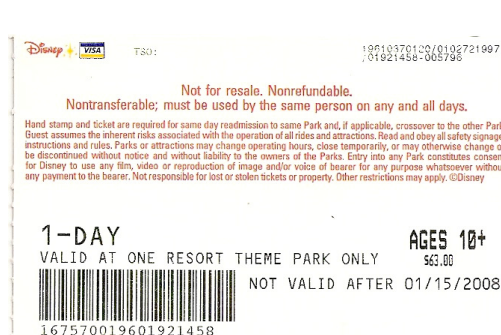
ANEXO VI AT THE TICKET BOOTH

You arrived at the Disneyland Park with your family and / or friends and you are going to the **ticket booth to buy your tickets to the park.**

Front of the ticket



Back of the ticket



In **trios**, act out the conversation.

Talk about how many tickets, for **how many people, how old are they, prices, how you are going to pay, park hours etc.**

- Two students are the clients / customers.
- One student is the ticket seller.

Be ready to present it to the class later.

You can use the lines below to take some notes if you think it is necessary.

ANEXO VII HOTEL RESERVATION

- 1) Read the information below from a hotel website.
This hotel is only five miles from Disneyland.
In pairs, **write an email to the hotel to make a reservation** and ask about the facilities.

Anaheim Buena Park Travelodge, Anaheim

★★★☆☆ Average

Rating (2)

|



Dates:
\$ 36

Reservations at
reservations_travelodge@yahoo.com.br

[Photo Album](#) | [Image Search](#)

[Add your photos of this Hotel](#)

\$36

[Check Rates](#)

Hotel Class: ★★☆☆☆☆

705 S Beach Blvd

Anaheim, CA 92804

Web: <http://www.anaheimtravelodge.com>

Email: anahmtravel@aol.com

Overview

General Hotel Information

Clean, comfortable rooms, warm & friendly staff and special extra services reward the guest with added value on every stay.

Phone: 1 714-761-4200

Fax: 1 714-952-9099

Toll Free: 800-578-7878

Chain: [Travelodge](#)

Year Built/ Renovated: 1987/ 2004

Check In/ Out Time: 2:00 PM/ 12:00 PM

Number of Floors/ Rooms: 3/ 71

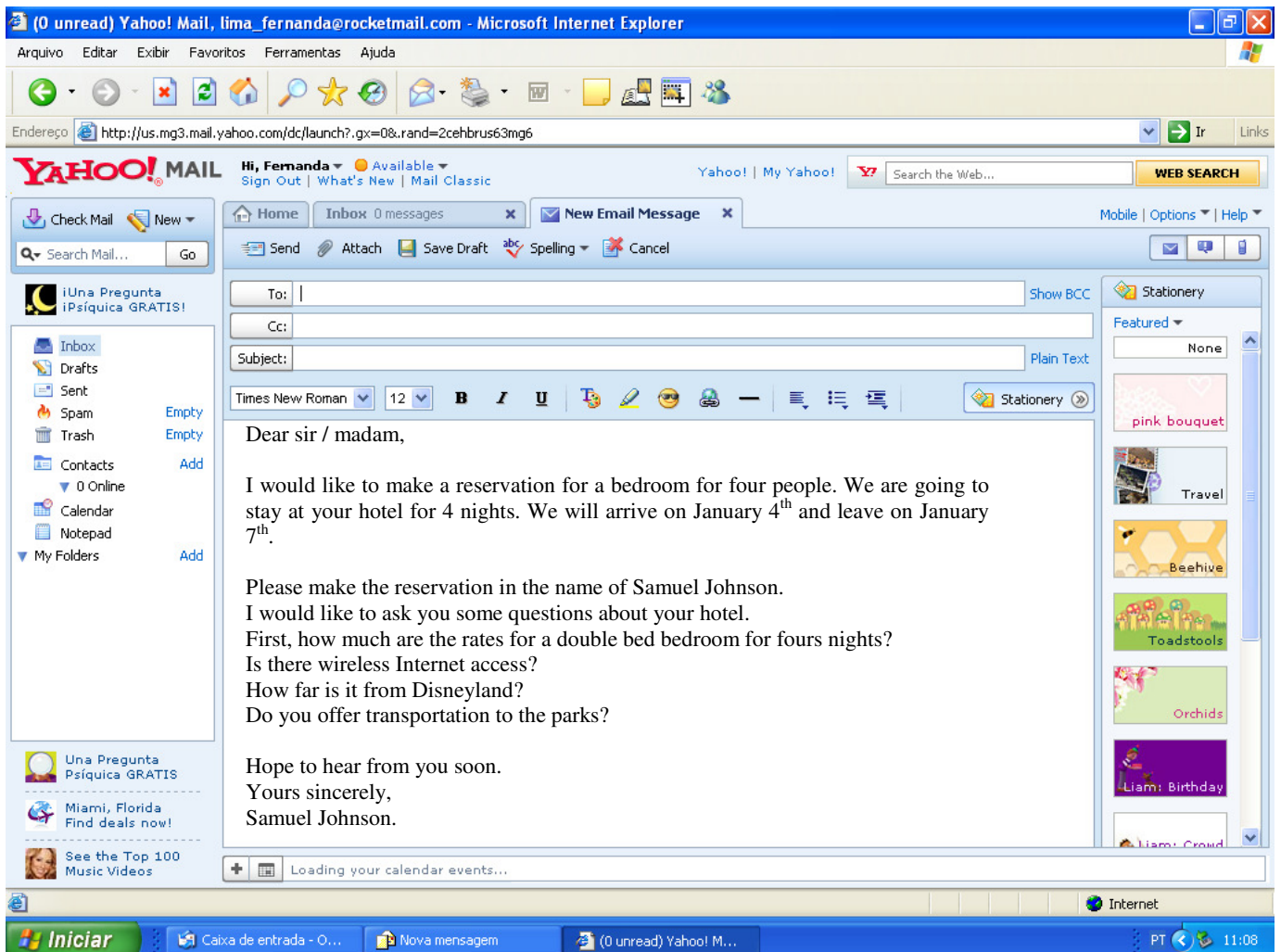
The Travelodge Anaheim Buena Park, situated in the heart of Anaheim, is just minutes from Knotts Berry Farm and Soak City, and just five miles from Disneyland... [more](#)

Facilities

Swimming Pool, Wheelchair Accessible, Meeting Facilities, Broadband Access, Hot Tub, Air Conditioning, Television... [see all](#)

Source: http://travel.yahoo.com/p-hotel-338897-anaheim_buena_park_travelodge-i
<http://www.professionaltravelguide.com/Destinations/Anaheim-CA/Hotels/Reviews/Travelodge-Anaheim-Buena-Park-p1219025>

Read the example below, **go to a computer, type in and send an email** to make your reservation.



ANEXO VIII

Things to do at the airport

Look at this picture of the inside of an airport.

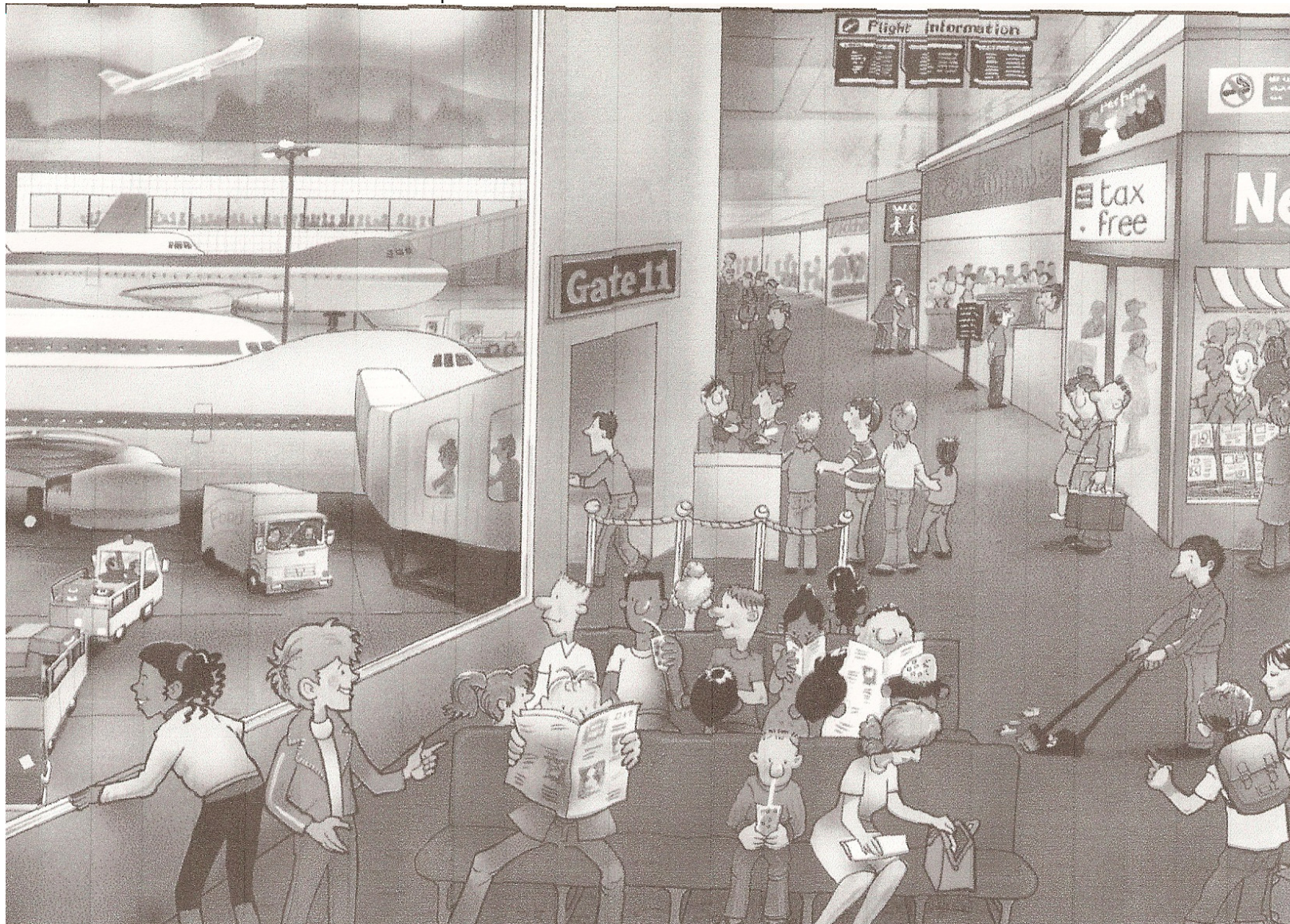
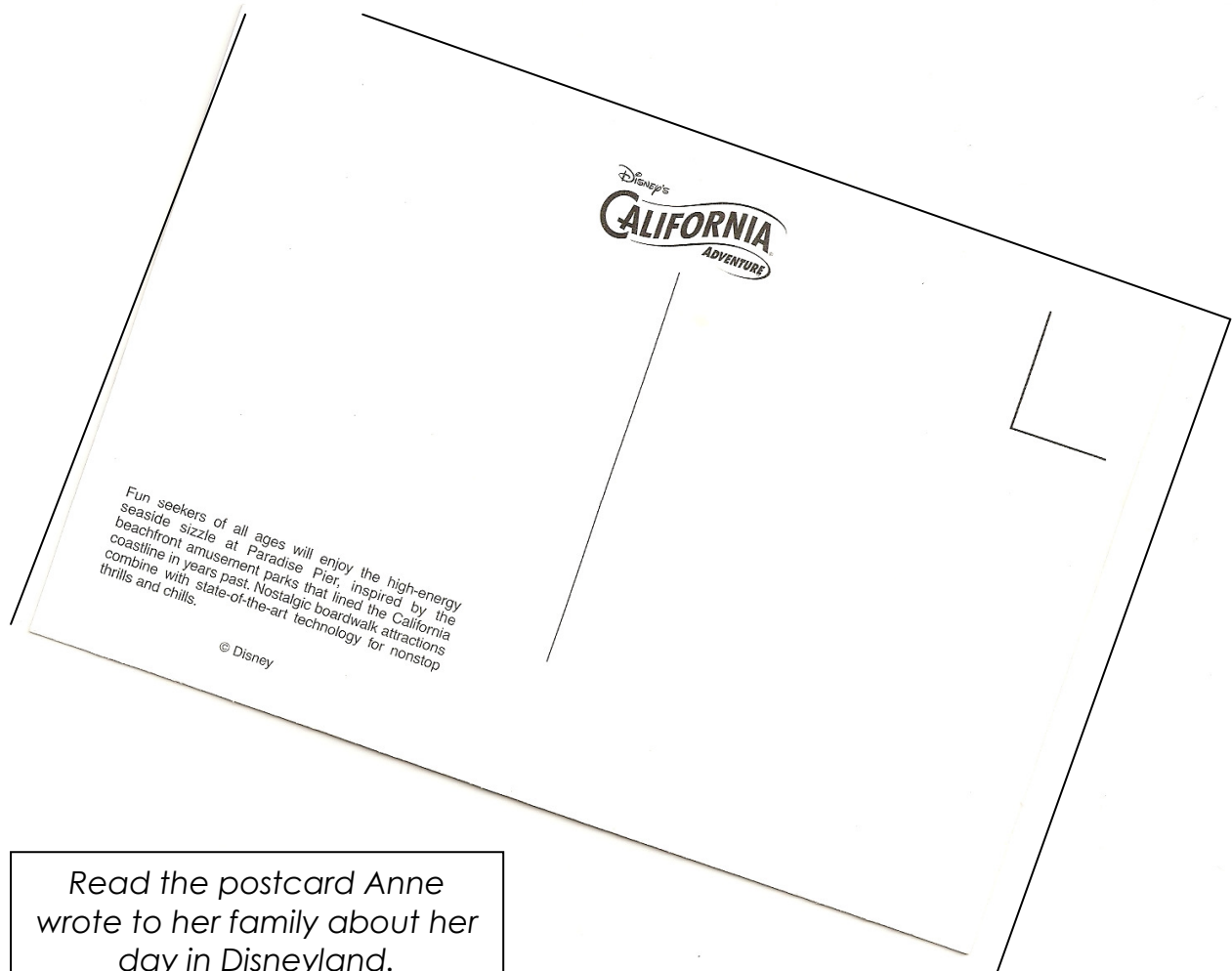


Photo from http://education.baa.com./pdfs/jumbojet_ac_all.pdf

ANEXO IV

GREETINGS FROM DISNEYLAND

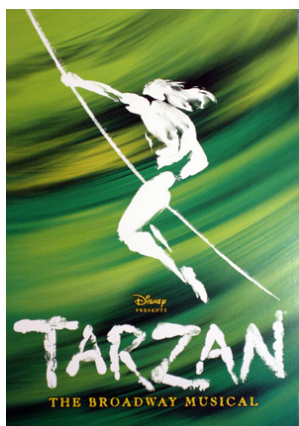


Read the postcard Anne wrote to her family about her day in Disneyland.

Take a postcard and write one to your family too talking about what you are doing and seeing at the parks.

ANEXO XI
TELEPHONE CONVERSATION
Buying tickets for a Disney Broadway Musical

Look at the leaflets for these two Broadway Musicals.



Choose one of them and call the Disney Hotline to buy tickets.

Act out the conversation.

Do this activity **in pairs.**

One student is **the customer.**

One student is **the ticket seller.**

Be ready to present it to the class.

Use the lines below to take some notes if you think it is necessary.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

ANEXO XII

IN THE AIRPLANE



Use the words below to label the different parts of the inside of the plane.
seat, headrest, tray, seat belt, reading light, storage cupboard,
window, toilet, TV, headphones

Adapted from <http://education.baa.com/pdfs/jumb>

In pairs, **act out a conversation in an airplane.**

One student is the **passenger.**

One student is the **flight attendant.**

Talk about two or more of the topics below:

- 1) You would like to get something to drink.
- 2) It is too cold in the plane and you would like to get a blanket.
- 3) You would like to put your bag in the storage cupboard.
- 4) You would like to get some earphones to listen to music or watch the film.
- 5) You would like to know about the time the flight arrives.

You can start like this:

Passenger: Flight attendant, please.

Flight attendant: Yes. Can I help you?

Passenger: Yes, please. I would like...

Be ready to present it to the class later!

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)