

EVIDÊNCIAS DA CULTURA DE ENSINAR E APRENDER LÍNGUAS EM NARRATIVAS E A FORMAÇÃO DO APRENDIZ AUTÔNOMO

*Giédra Ferreira da Cruz**

*Joceli Rocha Lima***

*Sueid Fauaze****

RESUMO:

Pesquisas sobre autonomia tornam-se imprescindíveis por revelar como conduzir o aprendiz a assumir responsabilidade pelo processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Compreendendo a dificuldade do aluno em se torna: autônomo, estudos relacionados à cultura de ensinar e aprender línguas ajudam a compreender como a independência na aprendizagem ocorre. Reconhecendo que não é simples a tarefa de descrever e alcançar autonomia (BENSON, 2001) e buscando meios adequados para realizar uma pesquisa nesse contexto, o trabalho investiga até que ponto os estudos relacionados à cultura de ensinar e aprender línguas contribuem Para a formação do aprendiz autônomo. Devido à natureza complexa do fenômeno, a metodologia utilizada é respaldada em abordagens de natureza qualitativo-pedagógica que analisam a visão dos participantes em relação ao fenômeno (MOITA LOPES, 1996). O estudo utiliza um corpus de narrativas do projeto AMFALE, que reúne pesquisadores interessados em aquisição de línguas estrangeiras e formação do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Cultura de ensinar e aprender; Língua estrangeira.

Introdução

Pesquisas em autonomia do aprendiz consideram que os seres humanos são diferentes e aprendem de formas diferentes. Compreendendo a dificuldade em ajudar o aluno a se tornar mais autônomo pela interferência não só de fatores internos, mas também de

* Professora Assistente do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

** Professora Assistente do DELL. UESB.

*** Professora Adjunta do DELL. UESB.

externos, as pesquisas relacionadas à cultura de ensinar e aprender línguas podem ajudar a compreender o processo de desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Abordagem ou cultura de aprender é um termo utilizado por Almeida Filho (1993) para se referir às maneiras de estudar uma língua estrangeira. O termo é usado, no presente trabalho, de acordo com esse autor, como um conhecimento intuitivo dos aprendizes, constituído por suas próprias crenças, seus mitos, suas posturas e seus pressupostos culturais de como aprender línguas.

Traçando um paralelo entre autonomia e narrativa no âmbito da aprendizagem, verifica-se que estão estreitamente ligadas a experiências individuais do aprendiz. Embora indivíduos necessitem, em um primeiro estágio, participar de momentos de interação coletiva com diferentes elementos para produzirem conhecimento, estes também necessitam, individualmente, construir e reconstruir o conhecimento obtido e gerenciar ações automotivadoras (PIAGET, 1959; WADSWORTH, 1989/2004). À medida que aprendizes amadurecem, tornam-se habilitados a entender e a arrazoar sobre suas conquistas e falhas no processo de aprendizagem. Analiticamente, à medida que aprendizes amadurecem através de suas experiências, potencialmente, tornam-se aprendizes mais eficientes. Nesta perspectiva, alcançar autonomia é um objetivo desejável e inquestionável. É certo que nenhum educador se oporia à ideia de auxiliar seus alunos a se tornarem aprendizes autônomos, uma vez que junto a essa ideia estão os conceitos de democracia na sala de aula, pedagogia centrada no aprendiz e independência (PENNYCOOK, 1997).

A interação social aparece como elemento primordial para a aprendizagem, mas o ápice do conhecimento obtido ocorre quando indivíduos são capazes de sozinhos aplicar seus conhecimentos na solução de determinados problemas (VYGOTSKY, 1978). De acordo com a teoria de Vygotsky (1978) há dois níveis de desenvolvimento do aprendiz: (1) nível de desenvolvimento atual e o (2) nível de desenvolvimento potencial. Assim, o referido autor apresentou a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal como sendo a área potencial de desenvolvimento cognitivo capaz de levar o ser humano a resolver problemas, de forma totalmente independente ou pela orientação de um adulto ou de seus pares, permeando a interação entre os indivíduos e a construção do conhecimento. Se-

gundo Bakhtin (1986), o ser humano interage com outros seres humanos, através da comunicação mútua, e consigo mesmo pelas narrativas produzidas mentalmente, confirmando, desta maneira, que toda ação do ser humano finaliza-se pela troca de ideias. Com esta reflexão permite-se afirmar que todo aprendiz pode ser influenciado pelo contexto em que está inserido.

Narrativas individuais de aprendizes passam a ser, então, o registro oral ou escrito de suas experiências, as quais podem (e devem) ser analisadas com a intenção de verificar mudanças ou ajustes em cada área sob análise, produzindo entendimento e significado. O uso de narrativas no campo educacional tem sido amplo, considerando que educadores são, como todo ser humano, contadores de histórias e, de certa forma, coparticipantes de histórias vividas por seus alunos durante a aprendizagem (CONNELLY; CLANDININ, 1990). Como apropriadamente definido por Bruner (2002, p. 46), narrativas apresentam-se como “uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores”. Assim, ao expor suas experiências nas narrativas, aprendizes, como autores, formatam o enredo das etapas da sua vivência no ambiente onde se estabeleceu a aprendizagem, construindo e organizando suas experiências e dando-lhes sentido mais concreto.

O corpus de narrativas, utilizadas neste estudo, faz parte do projeto AMFALE¹ (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira) reúne pesquisadores de várias instituições interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras. Não obstante, este acervo apresenta narrativas de experiências carregadas de diversidades regionais, metodológicas, de competências linguísticas, de capacitação profissional, de oportunidades de aprendizagem diferenciada, possibilitando o diagnóstico de impressões opostas ou semelhantes de aprendizes de língua estrangeira nos relatos de suas experiências.

Aspectos culturais foram considerados com a proposta de perceber a influência macro da cultura (i.e. país, nacionalidade, leis, sociedade, escola) e seu papel influenciador

¹ Projeto AMFALE disponível em <http://www.veramenezes.com/narrativas.htm>.

nas relações sociais, no seu âmbito micro (i.e. família, religião, educação, personalidade, hábitos, valores, crenças, costumes), constituintes e formadoras do aprendiz autônomo em análise. Um exemplo prático que ilustra esta proposta de investigação é o que acontece no Brasil onde não há um controle sobre a formação do profissional que vai desempenhar a docência em língua estrangeira; portanto, reforça-se a cultura de que qualquer professor de outras áreas pode ensinar LE no ensino fundamental e médio em escolas brasileiras.

1 Considerações teóricas

1.1 Motivação

Alguns teóricos (COMBS, 1982; PURKEY; SCHMIDT, 1987; PURKEY; STANLEY, 1991) definem motivação como uma força interior a qual estimula, guia e mantém certo comportamento objetivando uma meta que se concretize a curto ou longo prazo. Por isso, motivação é sempre classificada como uma variável psicológica de influência significativa para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, aprendizes que não estão motivados para a aprendizagem, possivelmente, mostrarão sinais de fracasso. Por outro lado, a motivação expressa por alguns aprendizes não será, incondicionalmente, um critério indicativo de sucesso na aprendizagem, pois estes estarão sujeitos a outras variáveis inerentes ao seu desejo de aprender.

Outros pesquisadores, tais como Csikszentmihalyi; Nakamura (1989), afirmam que indivíduos são encorajados a alcançar uma meta quando influenciados, de forma mais contundente, por um agente externo do que por um elemento interno. Motivação extrínseca é definida como o ato de desenvolver uma atividade por um interesse despertado por razões exteriores, como uma provável recompensa ou até mesmo para evitar uma penalidade (RYAN; DECI, 2000). Contudo, considerando-se a persistência na aprendizagem, motivação intrínseca é vista como mais influenciadora do que a motivação extrínseca (BROWN, 2000).

Não obstante, motivação extrínseca ou intrínseca é guiada por uma combinação de vários elementos e não apenas por um fator isolado; tais elementos derivam-se de ati-

vidades intelectuais, pelo meio ambiente onde o aprendiz está inserido, e/ou de aspecto comportamental (COMBS, 1982; CSIKSZENTMIHALYI, 1985). Brown (2000) identificou três tipos de motivação: “global”, definida como a orientação geral que aprendizes recebem tendo como meta os objetivos da aprendizagem; “situacional” que ocorre quando o aprendiz é influenciado pelo lugar e pela circunstância do ambiente em que convive e onde a aprendizagem acontece; e “de atividade” quando o aprendiz é motivado a desempenhar uma atividade de aprendizagem específica.

Diante dessas considerações, deve-se ponderar se as influências nas culturas de ensinar e de aprender podem ser rotuladas de motivações intrínsecas ou extrínsecas e até que ponto os aprendizes têm consciência de qual, ou quais aspectos da sua cultura os influenciam na aprendizagem; e as narrativas tornam-se um meio revelador dessas influências.

1.2 Cultura

Cultura é sempre relacionada às heranças sociais de um indivíduo ou determinado grupo de pessoas pelas quais adquire ou desenvolve crenças e práticas comportamentais influenciado pelo contexto onde está inserido. Estas práticas, dentro de uma sociedade democrática, têm sido estudadas com o objetivo de analisar o comportamento de aprendizes e determinar se estas práticas contribuirão para o processo de ensino e aprendizagem ou se deverão sofrer intervenção do educador para melhor intervir neste processo. O estudo da influência da cultura na aprendizagem tem se expandido devido à intensidade com que pessoas de diferentes regiões do mundo facilmente interagem no mundo globalizado atual, seja no âmbito político, econômico, educacional, desconstruindo, assim, todos os limites de espaço. Ao desconsiderar as influências culturais em sua forma mais ampla e considerando um mesmo grupo de indivíduos com características aparentemente similares, estes podem apresentar em si traços inerentes a sua família e/ou traços adquiridos pela convivência com outros de outras famílias; e que, no “mundo globalizado”, este mesmo grupo pode, consciente ou inconscientemente, ser “invadido” por representações culturais de diferentes povos, seja através da mídia, convívio com o outro,

pelas redes sociais e/ou Internet. Educadores devem buscar nestas influências e diferenças subsídios para melhor ajustar o processo de ensino e de aprendizagem, “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005, p.4); ou seja, no ambiente formal da aprendizagem, todos os alunos apresentam diversidades culturais que adquirem de seus respectivos contextos e passam a ser influenciadores e influenciados pelo convívio com seus pares e com o educador no ambiente escolar. Infelizmente, a diversidade é sempre vista como um fator “desequilibrador” da aprendizagem e dificilmente é vista como oportunidades de se expandir o saber. Nesta perspectiva, Mendes (2007, p.119) afirma que:

As discussões que têm sido travadas no âmbito do ensino/aprendizagem de língua em uma perspectiva intercultural objetivam empreender uma mudança de foco e, sobretudo, de postura, que incorpore as questões culturais do conjunto de práticas pedagógicas de professores, mais diretamente, e de pesquisadores da linguagem de uma maneira geral.

1.3 Crenças

O interesse pela temática crenças no ensino e aprendizagem de línguas vem desde a década de 80, no exterior, e nos anos 90 no Brasil. Atualmente pesquisas sobre as crenças de aprendizes vêm sendo um tópico de investigação importante na área da Linguística Aplicada. Os inúmeros trabalhos apresentados em diferentes congressos no Brasil e no exterior, bem como o número crescente de dissertações e teses defendidas e artigos publicados atestam o vigor e o potencial de investigação deste tema. No que se refere à sala de aula, as crenças que os alunos trazem podem ser diferentes daquelas que o seu professor carrega consigo, pois, de acordo com Almeida Filho (1993), na prática em sala de aula, o professor é orientado por uma série de crenças que constituem a sua cultura ou abordagem de ensinar - crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas e de papéis do aluno e do professor de outra língua. Assim, mesmo que o professor desconheça qual abordagem que o norteia, ela implicitamente o conduz à prática. Por isso, existe a necessidade de que o professor conheça a sua abordagem para que possa explicar por que

ensina, como ensina e por que obtém os resultados que obtém. Além da relevância do professor saber sobre a sua cultura de ensinar, é importante que saiba sobre a cultura de aprender línguas dos seus alunos, pois pode haver uma incompatibilidade entre essa cultura e a sua abordagem de ensinar. Isso poderia resultar em resistência e dificuldade para o ensino e aprendizagem da língua-alvo. Sendo que o conhecimento da cultura de aprender línguas dos alunos, possibilitaria, ao contrário, um trabalho mais consciente, visando o sucesso na aprendizagem.

Deste modo, o termo crença, neste trabalho, está sendo empregado de acordo com Barcelos (2006, p. 19) que afirma que crenças são “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos”. Tais crenças seriam construídas em conjunto pelo indivíduo e pela sociedade, sendo, ao mesmo tempo, realidades individuais, sociais, contextuais e paradoxais; e que toda crença seria uma construção conjunta de nossas experiências e resultariam de processos interativos de interpretação e ressignificação.

1.4 A formação do professor de línguas

O conceito sobre a formação do professor de línguas estrangeiras se remete tanto à sua formação como facilitador da aprendizagem, como também o resultado desta preparação em relação ao seu próprio desempenho e o dos seus futuros alunos. Sendo assim, a formação deste profissional pode ser vista em dois aspectos: a trajetória formal, geralmente caracterizada pela instrução superior preparatória oferecida pelos cursos de Letras com habilitação em Língua Estrangeira, e a formação continuada no contexto da sua atuação em sala de aula; sendo este o ambiente adequado para a construção do saber. Durante a prática docente, o professor deve ficar atento à sua atuação como facilitador da aprendizagem, pois estará desempenhando um papel influenciador primordial, ajustando a teoria à prática, conforme os diferentes panoramas que esta atividade lhe apresentar ou, até mesmo, lhe impuser.

2 Metodologia da pesquisa

A opção pela investigação de narrativas em estudos tem crescido à medida que pesquisadores se empenham em saber como experiências são percebidas através do olhar do outro. Assim sendo, a metodologia utilizada foi respaldada por abordagens de natureza qualitativo-interpretativista que se caracterizam por levar em consideração a impressão que os participantes apresentam acerca do fenômeno investigado (MOITA LOPES, 1996).

Para Connelly e Clandinin (1990), narrativas são as histórias vividas por aqueles que as contam. Assim, nas suas narrativas, os participantes permitem a si mesmos a reflexão do que mais valorizam, ou não, nas suas experiências de aprendizagem.

2.1 Instrumento de investigação

Os dados analisados foram retirados de narrativas encontradas no acervo do projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira – AMFALE, coordenado pela professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, docente da Universidade Federal de Minas Gerais. A coletânea das narrativas teve início no ano de 2003 com a colaboração de vários pesquisadores de instituições brasileiras e estrangeiras. As narrativas, no banco de dados do acervo, são catalogadas em língua inglesa e língua portuguesa. Das 600 (seiscentas) narrativas que compunham o acervo no período da coleta de dados, cem (100) narrativas foram selecionadas de forma aleatória e todas apresentaram relatos de aprendizes de inglês como língua estrangeira. Todas as narrativas foram individualmente analisadas na busca de evidências que demonstrem como a cultura de aprender pode contribuir para o alcance de níveis de autonomia por parte do aprendiz.

2.2 Questionamentos norteadores da discussão

Na coleta dos dados, foram observados fatores correlatos com as experiências dos narradores, que se mostrassem relevantes para a constituição de iniciativas individuais na busca por autonomia. O estudo focou-se na análise de evidências do alcance da autonomia, ou não, e a constatação dos fatores que tenham influenciado positiva ou negativamente no decurso da aprendizagem. As narrativas foram individualmente analisadas para

responder ao seguinte questionamento: Quais fatores motivaram e/ou desmotivaram os alunos? Quatro aspectos foram observados: (1) Interação com o professor; (2) Continuidade do trabalho de professores; (3) Crenças sobre o seu papel como aluno; (4) Crenças sobre o papel do professor sobre sua aprendizagem.

3 Resultados e discussão dos dados

3.1 Quais fatores culturais motivaram e/ou desmotivaram os alunos?

3.1.1 Interação com o professor

A interação do professor com o aprendiz é vista como uma oportunidade de construção do conhecimento no ambiente mais propício para a troca de saberes: a sala de aula. Esta constatação deve ser valorizada por ambos os participantes deste processo. Professor e aluno devem valorizar cada momento de interação para que os objetivos do ensino e da aprendizagem sejam atingidos. As narrativas a seguir demonstraram que, devido ao papel influenciador do professor, foi possível um resultado positivo, pois, como ressaltado por Vygotsky (1978), a interação social que conduz a ações inconscientes do ser humano resulta na obtenção de conhecimento efetuado pela troca mútua.

Os seguintes excertos de narrativas foram destacados como exemplos de professores que exerceram influência positiva sobre seus alunos:

I may shoulder the responsibility of my success as a speaker of English as a second language on my teachers, the way they delivered the lessons and of course on my dedication and interest.² (NARRATIVA 16).

Comecei a estudar inglês quando fui para 5ª série do Ensino Fundamental, a partir daí comecei a gostar muito, pois tinha uma excelente professora chamada Neuza, que fez com que me apaixonasse pela língua. (NARRATIVA 26).

Resolvi ir adiante, principalmente porque encontrei no 2º semestre uma professora que me incentivou tanto que não tive coragem de retroceder. (NARRATIVA 71).

² “Atribuo a responsabilidade do meu sucesso como falante de inglês como língua estrangeira aos meus professores, a forma como eles ministravam as aulas e claro à minha dedicação e interesse.” - Tradução nossa.

No contexto educacional paira a crença de que uma das funções do professor é incentivar apenas alunos que estejam desanimados em relação aos estudos. Mas, estas afirmativas confirmam que mesmo os alunos que já estavam entusiasmados para aprender, encontraram nos professores o encorajamento para prosseguir e melhorar. A postura comprometida com o ensino e o entusiasmo que muitos professores apresentam em sala de aula tornam-se motivações extrínsecas elevando o interesse pelo conteúdo a ser aprendido, amenizando as dificuldades, dentro e fora da sala de aula, ao influenciar positivamente na aprendizagem, como nos excertos supracitados.

Por outro lado, a aprendizagem centrada no professor ou dependente do professor poderá causar um distanciamento da autonomia tão incentivada e idealizada no ensino de línguas estrangeiras. A necessidade de autonomia mostra-se necessária, principalmente, por se reconhecer que o tempo despendido em sala de aula não se mostra suficiente para que alunos atinjam níveis satisfatórios de domínio da língua estrangeira que se estuda.

Os seguintes excertos foram destacados como exemplos de professores que exerceram influência negativa sobre seus alunos.

O inglês me aterrorizava desde criança e estudante quando entrei na escola, eu não tive bons professores. Todos estes não me incentivaram a falar o inglês. (NARRATIVA 2).

Fiz um curso de língua durante um semestre, mas a metodologia e principalmente a postura do professor desmotivaram-me e impediram a continuidade dos estudos. (NARRATIVA 5).

Sempre fui aluna da rede pública de ensino e meu primeiro contato com a Língua Inglesa ocorreu na 7ª série. As recordações que tenho não são boas, professores grosseiros, alunos estigmatizados, aulas cansativas e repetitivas (verbo *to be*), falta de originalidade e estímulo. (NARRATIVA 9).

3.1.2 Continuidade do trabalho de professores

Quando o professor funciona como elemento motivador, a continuidade do seu trabalho é de extrema importância no ensino de língua estrangeira. Evidenciam-se dois aspectos dentro do processo de ensino e de aprendizagem que devem ser sempre considerados: a) o conteúdo programático, que deve sempre utilizar-se de seqüência apropriada

da e b) os profissionais de ensino, que devem desenvolver suas atividades didático-pedagógicas também trabalhando em conjunto e, continuamente, avaliando a coesão e a coerência da evolução do trabalho desenvolvido. Estes procedimentos evidenciam a relevância do ensino e da aprendizagem e garantem aos aprendizes alcançar as metas propostas. Os seguintes excertos de narrativas evidenciam isso:

Ao continuar com a mesma professora no ano seguinte [6ª série], o meu interesse pela língua estrangeira em questão aumentou e cheguei a tirar nota máxima em quase todas as unidades. (NARRATIVA 1).

...no 2º ano do Ensino Médio tive três professores diferentes que não deram continuidade ao trabalho do outro. (NARRATIVA 9). Depois de um ano e meio com a mesma professora, trocaram de professora; isso foi a pior coisa que aconteceu no período de estudos... No decorrer dos meus estudos, com essa nova professora, comecei a perder o interesse pela língua. (NARRATIVA 26).

O estudo de uma língua estrangeira deve ser realizado em uma ordem progressiva e lógica como as pesquisas na área de aquisição de línguas revelam. Os relatos mostram que não se trata apenas de cada professor seguir o conteúdo a ser estudado adequadamente, mas que todos os professores que ministrarem aulas a um determinado grupo estejam cientes de que necessitam manter a proposta didático-pedagógica entre eles. Deve-se ressaltar, contudo, que nas narrativas 1 e 26 a continuidade da proposta de trabalho desenvolvido foi o fator relevante, e não necessariamente a permanência dos alunos com um mesmo professor.

3.1.3 Crenças sobre o seu papel como aluno

A análise das narrativas também evidenciou que muitos alunos, que cursaram língua estrangeira em instituições de ensino superior, perpetuam a crença de que somente aprenderão a língua foco de estudo se, paralelamente ao curso superior, frequentarem um curso livre de línguas. Muitos se utilizaram desta justificativa para explicar a razão de não terem atingido competência linguística, mesmo após a conclusão do curso superior, como pode ser visualizado a seguir:

Num primeiro momento, pensei que fosse sair da Universidade falando inglês perfeitamente, sem bloqueios e, ao passo que os dias iam passando percebi que se meu desejo de incorporar o inglês era tão grande, só a Faculdade não bastaria, teria que tomar aulas num cursinho. (NARRATIVA 3).

Comecei por 2 anos a fazer cursinhos com professores particulares. Depois voltei a fazê-lo na faculdade. Sempre gostei do [Sic] Inglês, mas não tive a oportunidade, ainda, de fazer um curso fora do curso de Letras. (NARRATIVA 10).

Em 2000 comecei a cursar Letras com Inglês na [instituição de ensino superior], conclui este curso em junho deste ano, mas, ainda me sinto incapacitada, pois infelizmente aprendi pouquíssimo na faculdade e não tive oportunidade de tomar outros cursos. (NARRATIVA 49).

Constata-se, nesses exemplos, que esta crença camufla uma possível falta de dedicação, interesse, persistência, motivação e/ou disciplina para o autoestudo que vá além da sala de aula, favorecendo, assim, uma competência autônoma.

3.1.4 Crenças sobre o papel do professor sobre sua aprendizagem

A motivação construída por necessidades, interesses, desejos e/ou emoções estimula indivíduos a elaborar pensamentos e a aprender (VYGOTSKY, 1978). Mas há a crença de que aulas de línguas devem ter um caráter ‘divertido’. Para que um indivíduo aprenda uma língua estrangeira em um ambiente educacional formal, são necessário muitos e prolongados momentos de aprendizagem; por este motivo, as atividades lúdicas são comprovadamente de efeito positivo. Um ambiente agradável e cheio de humor voltado ao conteúdo fará com que o convívio em sala de aula entre aluno-professor e aluno e seus pares torne-se favorável à aprendizagem e, conseqüentemente, mais significativo.

No que se refere ao ensino de línguas, Wright, Betteridge e Buckby (1984, p.1) explicam que “uma interpretação útil para o termo ‘significativo’ é quando aprendizes reagem ao conteúdo apresentado de uma forma definida. Se os alunos ficam entretidos, irritados, intrigados ou surpresos, o conteúdo, obviamente, é significativo para eles.”³ Ativi-

³ “A useful interpretation of ‘meaningfulness’ is that the learners respond to the content in a definite way. If they are amused, angered, intrigued or surprised the content is clearly meaningful to them.” (Tradução nossa)

dades lúdicas já determinaram seu efeito comprovado através de vários estudos, e, como afirma Tosta (2001, p. 1), “Quando você ri, aprende melhor.”⁴ Porém, Tosta (2001) explica que, para trazer o bom humor para sala de aula, o professor não deve se comportar como o ‘palhaço’. Mas ele deve “ser um profissional sério e consciente que acredita na relevância e no efeito de se divertir enquanto se aprende”⁵ (TOSTA, 2001, p. 2). Os excertos seguintes mostram a relevância do lúdico para a aprendizagem.

As aulas eram divertidas, tinha teatro, cantávamos músicas, traduzíamos textos, enfim foi assim que me interessei pelo idioma inglês. (NARRATIVA 93).

No decorrer das séries do ensino médio, a língua inglesa passou a ser um pouco mais complexa, não somente pelo vocabulário, mas principalmente pelas estruturas verbais da língua, como os *perfect tenses* e os verbos frasais que apareciam nos textos. Contudo, o professor que ministrava as aulas tinha didática e trazia músicas para nos ajudar na compreensão das estruturas, o que tornava as aulas mais dinâmicas e divertidas. (NARRATIVA 68).

...aprendíamos Inglês de uma forma divertida, fazíamos dinâmicas em grupo e liamos textos interessantíssimos, com assuntos atuais como a coca-cola, a Aids e as estrelas, tudo isso nos motivava. (NARRATIVA 6).

Portanto, a crença de que aulas de línguas estrangeiras devem ser divertidas é verdadeira, assim como acreditar que toda forma de aprendizagem está diretamente relacionada a momentos de seriedade.

Com os relatos pode-se perceber que o uso de música na sala de aula funciona como um fator positivo, pois ao ajudar a manter a atmosfera da sala divertida e prazerosa, estimula os alunos na aprendizagem. De acordo com Benson e Voller (1997), a responsabilidade pela aprendizagem deve ser partilhada entre professor e aluno, cabendo ao aluno o papel de buscar recursos, além dos oferecidos pelo professor, para o aprimoramento

⁴ “When you laugh, you learn better.” (Tradução nossa)

⁵ “He is a serious, conscientious professional who believes in the meaningfulness and effectiveness of having fun while learning.” - Tradução nossa.

das habilidades de fala, escrita, leitura e compreensão auditiva; e o uso de canções fomenta no aluno esta busca.

Apesar das narrativas em questão enfatizarem a importância do lúdico em sala de aula, não foram encontrados vestígios de que essa ludicidade tenha estimulado uma postura autônoma.

4 Considerações finais

Após a leitura e análise das narrativas, percebe-se através dos relatos que uma parcela significativa dos aprendizes atribuiu a responsabilidade do seu desempenho ao professor. Esta postura encontra-se diretamente ligada à cultura na qual os participantes estão inseridos. Como se pode observar, a seguir:

...cheguei a tirar nota máxima em quase todas as unidades devido ao encorajamento do professor. (NARRATIVA 1).

Observou-se por meio de algumas narrativas que o aprendiz é, como na expressão da língua inglesa, *'spoon fed'*, ou seja, ele preferencialmente gostaria de receber o conhecimento pronto. Esta postura caracteriza muitos aprendizes brasileiros e suas culturas de aprender. O seguinte excerto exemplifica tal fato:

Entendi o 'jogo' da professora. E da quinta séria até no terceiro ano, fechei quase sempre, com a nota máxima essa disciplina [língua inglesa]. Isso era mais que necessário para mim. (NARRATIVA 9).

No intuito de mudar essa cultura de receber o conhecimento pré-produzido, o professor deve se empenhar cada vez mais em estimular o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos.

No entanto, observou-se também que a autonomia do aluno não está ligada somente ao estímulo do professor; pelo contrário, a experiência negativa, vivenciada entre aluno e professor, faz gerar no aluno um efeito às avessas (CRUZ; LIMA 2011); ao contrário de uma antipatia contra a língua estrangeira, possivelmente, as adversidades acabam

por motivá-lo a aumentar o nível de autonomia em relação ao estudo da língua. Pode-se claramente verificar esta constatação com o excerto a seguir:

No meu último ano no segundo grau, pela primeira vez tive, na escola, um professor que realmente conhecia a língua inglesa. Afinal, ele não só falava, mas havia morado em um país de língua inglesa. O curioso é que, sendo um conhecido professor de escolas de idiomas, este também não ensinava nada, nem sequer falava [inglês] em sala de aula, o que lhe rendera o apelido de *professor mudo*. Certa vez, tentando praticar meu fraco inglês com ele, lhe perguntei se ele não gostava de falar inglês. Sua explicação foi a de que ensinar inglês em escolas públicas não funciona. Esse fato me revoltou, e eu que, "às vésperas" do vestibular, ainda não sabia o que iria fazer, me decidi: eu iria cursar Letras e seria professor de língua inglesa. (NARRATIVA 50).

Diante das observações, foi possível verificar que, na narrativa analisada, as decepções para com professores, dificuldades e/ou necessidades de superação pessoais foram os fatores propulsores da busca por autonomia.

Quando o narrador demonstrou satisfação com o desempenho do professor e com a sua aprendizagem, a demonstração de busca por autonomia não foi evidenciada. Como pode ser observado no item "Interação com o Professor", neste estudo.

Resolvi ir adiante, principalmente porque encontrei no 2º semestre uma professora que me incentivou tanto que não tive coragem de retroceder. (Narrativa 71).

O ensino e aprendizagem de língua estrangeira é um sistema complexo, pois ao mesmo tempo em que o professor, mantendo a mesma postura, motiva alguns alunos, desestimula outros devido às diferenças individuais de cada aprendiz. Independente da cultura de ensinar do professor, constatou-se que a motivação para autonomia pode ser intrínseca. Como ilustrado a seguir:

Mas, afinal, vocês devem estar pensando, e "como foi que ela aprendeu inglês?!" Bem, uma vez dentro da [universidade], senti que a responsabilidade de alcançar meu sonho era minha. Então aproveitei cada chance que me era dada em sala de aula ou fora dela para aprender a língua (NARRATIVA 15).

Diante desta constatação, é difícil se prever e se estabelecer como regra o que acontece durante interações que envolvam a complexidade das atividades interpessoais, ainda mais quando se trata de processos de ensino e de aprendizagem. Confirmando este pensamento, Antunes (2003, p.40) explica que "As relações que envolvem alunos e professores, professores e professores, professores e pais e ainda muitos outros "atores" do universo escolar são marcadas pelo imprevisível e, como assim são, nem sempre é possível antecipar o uso de uma ação ou estratégia que atue como sensibilizadora das relações interpessoais". De qualquer modo, mesmo compreendendo a imprevisibilidade do conteúdo ao se analisar narrativas, estas continuarão sendo um meio de se buscar a essência de experiências pessoais; ainda que se encontre entre os depoimentos a seguinte afirmativa:

Meu depoimento pode às vezes deslizar para um desabafo... É apenas um depoimento para uma pesquisadora. Um pouco íntimo: acaba sendo um desabafo e todo desabafo é um pedido de ajuda. (Narrativa 10).

Esta narrativa reforça que pesquisas envolvendo professores e aprendizes devem continuar a ser desenvolvidas, considerando-se a complexidade da mente e do comportamento humano. Moita Lopes (2003) sabiamente elucida ao confirmar que:

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor — e, na verdade, todo cidadão — entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende (MOITA LOPES, 2003, p.31).

E uma maneira de tentar entender o processo de ensino e de aprendizagem é com o uso de histórias de vidas relatadas nas narrativas de alunos.

Dessa forma, o estudo sobre a cultura de ensinar e aprender línguas, em narrativas de aprendizagem, por lidar com experiências individuais, os diferentes saberes e fazeres

na construção da aprendizagem norteia a compreensão do processo de formação, ou não, do aprendiz autônomo.

EVIDENCES OF CULTURE OF LANGUAGE TEACHING AND LEARNING IN NARRATIVES AND THE DEVELOPMENT OF AUTONOMY

ABSTRACT:

Researches on autonomy are important tools in leading the learners to take responsibility over their foreign language learning process. Understanding how difficult it is for learners to become autonomous, studies on the culture of language teaching and learning assist in the understanding of how independent learning happens. Recognizing that it is not easy to describe and achieve autonomy (BENSON, 2001) and searching for appropriate means to conduct a research in this context, this research aims at investigating to what extent studies related to the culture of language teaching and learning may contribute to the development of autonomy. Considering the complexity of this phenomenon, the qualitative interpretative approach was applied for considering participants' personal experience of the phenomenon (MOTA LOPES, 1996). This study comprises a corpus of narratives selected from AMFALE, which is composed of researchers interested in investigating foreign language acquisition and teachers development.

KEYWORDS: Autonomy; Culture of language teaching and learning; Foreign language.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo, Pontes, 1993.

ANTUNES, Celso. *Relações interpessoais e auto-estima: a sala de aula como um espaço do crescimento integral*. Fascículo 16, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BARCELOS, Ana Maria F. Cognition de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: ABRAHÃO M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, foco no aluno e na formação de professores*. São Paulo: Pontes, 2006. p. 15-42.

BAKHTIN, Mikhail. *The problem of speech genres. Speech genres and other late essays*. Bakhtin, M. (Ed.). Austin: University of Texas Press, 1986, p. 60–102.

BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman, 2001.

BENSON, Phil.; VOLLER, Peter. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman, 1997.

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. (4th Ed.). White Plains, NY: Addison Wesley Longman, 2000.

BRUNER, Jerome. *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002.

COMBS, Arthur. *A personal approach to teaching: Beliefs that make a difference*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. *Stories of experience and narrative inquiry*. Educational Research, Vol.19, n. 5, p. 2-14, 1990.

CRUZ, Giédra F.; LIMA, Joceli R. Quem o ensino de inglês na escola (não) funciona? In: *Inglês na Escola Pública não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly.; NAKAMURA, Jeanne. The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. In C. Ames; & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions*. New York, NY: Academic Press, 1989, p.249-277.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Emergent motivation and the evolution of the self. In D. A. Kleiber & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation and adulthood*. Vol.4, p. 93-119. Greenwich, CT: JAI Press, 1985.

FLEURI, Matias Reinaldo. *Intercultura, educação e movimentos sociais no Brasil*. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 - setembro 2005. Disponível em: <http://ebooksbrowse.com/fleuri-2005-recife-resumo-e-texto-completo-pdf-d218364786>. Acesso: 02 fevereiro 2012.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-139.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

_____. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L.; Ramos, R. de C. G. (Org.) *Reflexões e ações no ensino aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

PENNYCOOK, Alastair. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON P.; VOLLER, P. (eds.). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997. p. 35-53.

PIAGET, Jean. *The language and thought of the child*. New York, NY: Humanities Press, 1959.

PURKEY, William Waltson.; Schmidt, John. *The inviting relationship: An expanded perspective for professional counseling*. Greensboro: Prentice-Hall, 1987.

PURKEY, William Waltson; Stanley, Paula Helen. *Imitational teaching, learning and living*. Washington, D.C.: National Education Association, 1991.

RYAN, Richard. M.; DECI, Edward. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 2000, p. 68-78.

TOSTA, Luciano. *Laugh and learn: thinking over the "funny teacher" myth*. Forum, volume 39, número 1. 2001. Disponível em: <http://eca.state.gov/forum/vols/vol39/no1/p26.htm> . Acesso: 02 fevereiro 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WADSWORTH, Barry. J. *Piaget's theory of cognitive and affective development*. Boston, MA: Pearson, 1989.

WADSWORTH, Barry. J. *Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism*. Boston, MA: Pearson, 2004.

WRIGHT, Andrew; BETTERIDGE, David; BUCKBY, Michael. *Games for Language Learning*. Cambridge University Press, 1984.

Recebido em 20/08/2012.
Aprovado em 13/01/2013.