UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA ALEMÃ

MIRIAM DE CASTRO DUTRA CARVALHO

O ensino de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de alemão em turmas multisseriadas de escolas públicas do Estado de São Paulo

Versão Corrigida

São Paulo

2016

MIRIAM DE CASTRO DUTRA CARVALHO

O ensino de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de alemão em turmas multisseriadas de escolas públicas do Estado de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Literatura Alemã do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador:

Prof. Dr. José da Silva Simões

De acordo:

Versão Corrigida

São Paulo

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C331e

Carvalho, Miriam de Castro Dutra

O ensino de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de alemão em turmas multisseriadas de escolas públicas do Estado de São Paulo / Miriam de Castro Dutra Carvalho ; orientador José da Silva Simões. - São Paulo, 2016.

157 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua e Literatura Alemã.

1. autonomia. 2. estratégias de aprendizagem. 3. pós-método. 4. papel do aluno/professor. I. Simões, José da Silva, orient. II. Título.

Nome: CARVALHO, Miriam de Castro Dutra

Título: O ensino de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de alemão em turmas multisseriadas de escolas públicas do Estado de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em:

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho ao meu esposo, Henrique Marins de Carvalho, que tanto me apoiou nos estudos, contribuindo inclusive com sua experiência científica e acadêmica; e às minhas filhas, Beatriz e Isabel, que me apoiaram incondicionalmente em todas as etapas da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Dr. José da Silva Simões, por todo o acompanhamento durante a pesquisa e por contribuir generosamente com sua experiência e seus conhecimentos acadêmicos.

À Professora Dra. Dörthe Uphoff, pelas orientações e sugestões bibliográficas feitas no exame de qualificação.

À Professora Dra. Fernanda Landucci Ortale, por todas as sugestões bibliográficas, trocas de ideias durante as aulas e orientações dadas no exame de qualificação.

Ao Professor Dr. Renato Ferreira da Silva e à Professora Me. Priscilla Maria Pessutti Nascimento, responsáveis pelas formações oferecidas pelo Instituto Goethe São Paulo aos professores dos Centros de Estudos de Línguas, pelas inúmeras contribuições para o tema da pesquisa.

À Professora Dra. Tinka Reichmann, pelas valiosas sugestões para a versão em língua alemã do resumo deste trabalho.

Aos meus colegas das disciplinas que cursei durante o mestrado, que me auxiliaram, fornecendo dicas e trocando ideias sobre o tema da pesquisa.

À equipe gestora da Escola Estadual Albino César, por permitir e incentivar a coleta de dados da pesquisa.

Aos meus alunos, participantes desta pesquisa, que me inspiraram e tornaram possível a realização deste trabalho.

A todas as pessoas, que, de forma indireta, colaboraram na elaboração deste trabalho.

RESUMO

CARVALHO, M. C. D. **O ensino de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de alemão em turmas multisseriadas de escolas públicas do Estado de São Paulo**. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

A partir de estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras relacionados à autonomia do aprendiz, à evolução dos métodos de ensino de línguas estrangeiras, ao papel do aluno e do professor na pedagogia do pós-método e ao ensino de estratégias de aprendizagem, este trabalho foi desenvolvido com o intuito de se verificar, em uma turma multisseriada de alemão do projeto "Centro de Estudos de Línguas" da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, se o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, favorecido por ações que promovam o incentivo à autonomia, tem um aumento perceptível. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: uma fase inicial, na qual foi verificado o nível inicial de autonomia dos participantes, por meio de uma observação de uma atividade de produção textual e de questionários; uma fase de intervenção, na qual foram propostas atividades que tinham por objetivo o estímulo do desenvolvimento da autonomia; e uma fase final, na qual foi verificado, também por meio de uma observação e de um questionário, o nível de autonomia dos participantes após a intervenção. Os dados obtidos foram analisados e comparados entre si para possibilitar a verificação pretendida.

Palavras-chave: autonomia, estratégias de aprendizagem, pós-método, papel do aluno/professor.

ABSTRACT

CARVALHO, M. C. D. **O ensino de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de alemão em turmas multisseriadas de escolas públicas do Estado de São Paulo**. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Taking account of studies in foreign languages teaching and learning area associated to learner autonomy, teaching methods development, the role of student and teacher in the post method pedagogy and the teaching of learning strategies, this study was conducted in order to verify, if the development of learner autonomy has a discernible increase, when incited by actions that promote autonomy in a multisseriate group of the project "Centro de Estudos de Línguas" ("Center of Language Studies" of the São Paulo State Secretary of Education). The research was conducted in three stages: an initial phase in which we have measured the initial level of autonomy of the participants, through an observation of a textual production activity and questionnaires; intervention phase, in which we have proposed activities that were aimed to impulse the autonomy development; and a final stage, in which the autonomy level of the participants after the intervention was also checked, through observations and questionnaire. The data were analyzed and compared to enable the intended proofing.

Keywords: autonomy, learning strategies, post-method, student/teacher role

ZUSAMMENFASSUNG

CARVALHO, M. C. D. **O ensino de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de alemão em turmas multisseriadas de escolas públicas do Estado de São Paulo.** 2016. 154f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Anhand von Untersuchungen aus dem Bereich des Fremdsprachenlernens bezüglich der Lernerautono¬mie, der Entwicklungsgeschichte der Fremdsprachen¬methodik, der Rolle von Schülern und Lehrern in der Post-Methode-Ära sowie der Lernstrategien, wurde in dieser Arbeit die Entwicklung der Lerner-autonomie in einer gemischten Deutschklasse des Projekts „Sprachlernzentrum" des Bildungs¬ministeriums des Bundestaates São Paulo untersucht. Es wurde der Frage nachgegangen, ob die Lerner¬autonomie durch gezielte Maßnahmen zur Förderung der Autonomie merklich erhöht werden konnte.Die Forschungsarbeit wurde in drei Abschnitten durchgeführt: 1) einer Anfangsphase, in der durch die Beobachtung einer Aufgabe zur Textproduktion sowie einen Fragebogen eine Bestandsaufnahme der Auto¬nomie der Teilnehmer erstellt wurde; 2) einer Interventionsphase, in der Aktivitäten ausgeführt wurden, welche die Entwicklung der Autonomie fördern; und 3) einer Abschlussphase, in welcher noch einmal durch eine Beobachtung und einen Fragebogen der Grad an Autonomie der Teilnehmer nach der Intervention festgestellt wurde. Die Daten der Forschungsarbeit wurden analysiert und miteinander abgeglichen, um die angestrebte Überprüfung zu ermöglichen.

Schlüsselwörter: Lernerautonomie, Lernstrategien, Post-Methode, Rolle von Schülern/Lehrern

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratégias de Memória 62
Quadro 2 - Estratégias Cognitivas 63
Quadro 3 - Estratégias de Compensação 64
Quadro 4 - Estratégias Metacognitivas 65
Quadro 5 - Estratégias Afetivas 65
Quadro 6 - Estratégias Sociais 66
Quadro 7 – Descrição do tempo gasto nas etapas da metodologia 72
Quadro 8 - Código de correção de redação 78
Quadro 9 - Questão 2 – Atividade Associações Semânticas..84
Quadro 10 - Experiência com aprendizado de línguas 87
Quadro 11 - Reconhecimento do responsável pelo aprendizado.....88
Quadro 12 - Tempo de estudo de alemão 89
Quadro 13 - Iniciativa do aprendiz 90
Quadro 14 - Estratégias de memória 91
Quadro 15 - Primeira reação diante de uma palavra desconhecida 91
Quadro 16 - Primeira reação ao não compreender um enunciado de exercício 92
Quadro 17 - Observação Inicial – Resultado individual ...97
Quadro 18 - Questões 1 e 2 - Questionário 2.....99
Quadro 19 - Questão 3 - Questionário 2.....101
Quadro 20 - Respostas diferentes para a questão de reconhecimento do responsável pelo próprio aprendizado..102
Quadro 21 - Questão 4 - Questionário 2 102
Quadro 22 - Classificação dos participantes por fase da autonomia e assunção da responsabilidade pelo aprendizado.....103
Quadro 23 - questões 5 e 6 - Questionário 2.....105
Quadro 24 - Resultado do teste de iniciativa (Q1 + Q2)..106
Quadro 25 - Questão 7 - Questionário 2.....107

Quadro 26 - Questões 8 e 9 - Questionário 2.....109
Quadro 27 - Questão 1 – Questionário 3.....112
Quadro 28 - Questão 2 – Questionário 3.....113
Quadro 29 - Classificação dos participantes por fase da autonomia e assunção da responsabilidade pelo aprendizado a partir do Q3.....114
Quadro 30 - Questões 3 e 4 – Questionário 3.....115
Quadro 31 - Resultado do teste de iniciativa – Q3.....115
Quadro 32 - Questão 5 – Questionário 3.....116
Quadro 33 - Questões 6 e 7– Questionário 3.....117
Quadro 34 - Análise comparativa: Reconhecimento do responsável pelo aprendizado 121
Quadro 35 - Análise comparativa: Tempo de estudo de alemão.....121
Quadro 36 - Análise comparativa: Iniciativa do aprendiz.....122
Quadro 37 - Análise comparativa: Teste de iniciativa ...123
Quadro 38 - Análise comparativa: Estratégias de memória.....124
Quadro 39 - Respostas em cada fase: Estratégias de memória.....124
Quadro 40 - Análise comparativa: Primeira reação diante de uma palavra desconhecida.....125
Quadro 41 - Análise comparativa: Primeira reação ao não compreender um enunciado de exercício.....126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura dos cursos do CEL.....74
Figura 2: Exercício 1 - Atividade Formação de grupos de palavras 81
Figura 3: Exercício 2 - Atividade Formação de grupos de palavras.....82
Figura 4: Exercício 1 - Atividade Associações semânticas.....83
Figura 5: Exercícios 3 e 4 – Atividade Associações Semânticas 84
Figura 6: Observação Inicial – 1ª Etapa 96
Figura 7: Observação Inicial – 2ª Etapa 96
Figura 8: Observação Final – 1ª Etapa.....111
Figura 9: Observação Final – 2ª Etapa.....111
Figura 10: Comparação OI X OF (1ª Etapa).....119
Figura 11: Comparação OI X OF (2ª Etapa).....119
Figura 12: Análise comparativa Questão 6- Questionário 3.....125
Figura 13: Análise comparativa Questão 7 - Questionário 3.....127

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEL Centro de Estudos de Línguas

EA Estratégias de Aprendizagem

MA Método Audiolingual

MAV Método Audiovisual

MD Método Direto

MGT Método da Gramática e Tradução

OF Observação final

OI Observação inicial

Q1 Questionário 1

Q2 Questionário 2

Q3 Questionário 3

QECR Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

Introdução 17

1 Justificativa e Objetivos 19

1.1 Objetivo Geral 20

1.2 Objetivos Específicos 21

2 Referencial Teórico 23

2.1 A autonomia do aprendiz de língua estrangeira 23

2.2 Considerações a respeito dos conceitos de autonomia do aprendiz 35

2.3 A autonomia do aprendiz na história dos métodos de ensino de língua estrangeira 36

2.3.1 Os métodos de ensino de língua estrangeira e a autonomia do aprendiz 38

2.3.1.1 O Método da Gramática e Tradução (MGT).....38

2.3.1.2 O Método Direto (MD).....39

2.3.1.3 O Método Audiolingual (MA).....39

2.3.1.4 O Método Audiovisual (MAV).....41

2.3.1.5 O Método Intermediário 41

2.3.1.6 Métodos alternativos 42

2.3.1.7 O ensino comunicativo de língua estrangeira 43

2.3.2 O papel da autonomia do aprendiz na pedagogia do pós-método 46

2.3.2.1 A autonomia e o pós-método 47

2.3.2.2 O perfil do aprendiz e do professor no pós-método.....52

2.3.2.3 As macroestratégias 55

2.4 Buscando embasamento teórico para a avaliação do nível de autonomia e para o incentivo de seu desenvolvimento ..60

2.4.1 Estratégias de aprendizagem 61

2.4.2 Aspectos teóricos a respeito da promoção da autonomia 66

3 Metodologia 70

3.1 Contextualização do grupo de participantes 72

3.2 Participantes da pesquisa 75

3.3 Coleta de dados 76

3.3.1 A investigação de comportamentos indicadores de autonomia a partir de questionários 86

3.3.2 Pilotagem do questionário de pesquisa 92

3.3.3 Procedimentos de análise 92

4 Análise dos dados obtidos por meio das observações e dos questionários 94

4.1 Análise dos dados coletados na observação inicial ..95

4.2 Verificação do grau de autonomia dos participantes por meio dos questionários 1 e 2 98

4.2.1 Verificação de experiência prévia com o aprendizado de línguas 99

4.2.2 Verificação de indícios de assunção da responsabilidade pelo próprio aprendizado de alemão 101

4.2.3 Verificação da iniciativa dos participantes para o aprendizado de alemão 103

4.2.4 Verificação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes 107

4.3 Análise dos dados coletados na observação final ...110

4.4 Análise dos dados coletados no questionário 3 111

4.4.1 Verificação de indícios de assunção da responsabilidade pelo próprio aprendizado de alemão (fase final) 112

4.4.2 Verificação da iniciativa dos participantes para o aprendizado de alemão (fase final) 114

4.4.3 Verificação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes (fase final) 116

4.5 Análise comparativa entre os dados de cada fase da pesquisa 117

4.5.1 Comparação entre os resultados da Observação Inicial e da Observação Final.....118

4.5.2 Comparação entre os resultados dos questionários de pesquisa 120

Conclusões e considerações finais 128

Respondendo às perguntas de pesquisa 128

Considerações finais 135

5 Referências bibliográficas 138

Apêndice A – Atividade de produção de texto da OI (alunos do nível A 2.1).....143

Apêndice B – Atividade de produção de texto da OI (alunos do nível A 1.3).....144

Apêndice C – Atividade de produção de texto da OF 145

Apêndice D – Roteiro de Observação para OI e OF.....146

Apêndice E – Questionário de pesquisa 1.....147

Apêndice F - Questionário de pesquisa 2.....148

Apêndice G - Questionário de pesquisa 3.....150

Apêndice H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....152

APÊNDICE I – Tabulação dos dados da OI e da OF.....153

Anexo A – Atividade: ensino de técnicas de leitura.....154

Anexo B – Atividade: Formação de grupos de palavras.....155

Anexo C – Atividade: Associações semânticas.....156

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe um estudo sobre o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira, tomando como objeto de estudo as atividades realizadas por alunos de uma escola pública do Estado de São Paulo, participantes do projeto Centro de Estudos de Línguas (CEL).

O CEL é um projeto da Secretaria Estadual de Educação no qual os alunos da rede estadual de ensino têm a oportunidade de fazer um curso livre de língua estrangeira com duração total de seis semestres. O alemão encontra-se entre os idiomas oferecidos pelo projeto. A estrutura do curso de alemão é correspondente aos níveis A1 e A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), subdivididos em seis estágios/semestres (A1.1, A1.2, A1.3, A2.1, A2.2 e A2.3).

No projeto inicial desta pesquisa, a proposta era fazer uma comparação do desenvolvimento da autonomia dos aprendizes em dois ambientes específicos: uma turma formada por alunos em um mesmo nível de alemão e uma turma multisseriada, isto é, formada por alunos de mais de um nível de alemão. No decorrer da pesquisa, a turma de um único nível, que serviria como objeto para o nosso estudo deixou de existir, pois os alunos que faziam parte dela foram transferidos para a turma multisseriada, restando apenas esta última. Dessa forma, a comparação entre duas turmas tornou-se inviável, o que mudou o rumo da pesquisa, sendo necessário traçar novos objetivos. Dessa forma, foi feita uma observação do desenvolvimento da autonomia do aluno no ambiente específico do ensino de Alemão como língua estrangeira do projeto CEL. Esta observação serviu de base para a seguinte reflexão: em que medida a aplicação

de atividades promotoras de autonomia influenciam no desenvolvimento da **autonomia do aprendiz** em uma turma de alemão do projeto CEL?

A pesquisa empírica deste trabalho foi feita pela própria professora da turma do CEL pesquisada, o que torna a autora deste trabalho uma professora pesquisadora. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), o que diferencia um professor pesquisador dos outros professores é o compromisso que ele assume de refletir a própria prática na busca pelo reforço e desenvolvimento dos aspectos positivos e superação das próprias limitações.

1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

A necessidade atual de que o aluno seja protagonista do próprio processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira faz da busca pelo desenvolvimento da autonomia da aprendizagem um desafio a ser vencido. Moraes e Gardel (2009, p. 02) afirmam que a aprendizagem, antes considerada a reprodução de um conhecimento já existente, transformou-se num processo de desenvolvimento cognitivo, que pressupõe uma organização discursiva mais equilibrada e um aluno mais autônomo e consciente. Nesse contexto o professor assume o papel de facilitador no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Pensando dessa forma, é possível crer que um aluno autônomo e consciente traz benefícios significativos para o seu próprio processo de aprendizagem e que, um professor que facilita o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, contribui para um melhor aproveitamento da aula, o que torna o processo de aprendizagem mais eficiente.

A legislação que dispõe sobre a organização e funcionamento dos CEL (SÃO PAULO, 2009) exige que se mantenha um número mínimo de alunos nas turmas e, no caso de turmas com número reduzido, prevê a formação de turmas multisseriadas, que podem chegar a contemplar cinco estágios diferentes, transformando o trabalho do professor em um grande desafio.

Os professores atuantes no projeto recebem apoio pedagógico por parte do Instituto Goethe de São Paulo, com orientações técnicas oferecidas bimestralmente. O trabalho com turmas multisseriadas é um tema abordado frequentemente nestas formações e a questão da **autonomia do aprendiz** é sempre colocada em evidência durante as discussões a respeito do tema, o que faz com que reflitamos sobre a

importância do desenvolvimento da autonomia no aprendizado de alemão em turmas com esse perfil.

Compreender como o desenvolvimento da autonomia ocorre em diversas situações torna-se essencial para que o professor que trabalha tanto com turmas de um único nível quanto com turmas multisseriadas possa melhorar a sua prática e utilizar em suas aulas atividades que favoreçam o desenvolvimento dessa autonomia.

Embora o desenvolvimento da autonomia tenha um papel importante em qualquer contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira, defendemos a ideia de que essa importância é ainda maior no contexto de turmas multisseriadas. Muitas vezes é difícil para alguém que nunca vivenciou a situação compreender qual é o desafio de se trabalhar com uma turma assim.

Para entendermos melhor a situação, basta imaginarmos uma classe, com vários grupos de níveis de aprendizado de alemão distintos, fazendo atividades distintas e apenas um professor tendo que fazer o papel de vários, dando atenção a todos os grupos e ainda tendo que lidar com as situações corriqueiras de uma turma comum. Em uma situação como essa, a **autonomia do aprendiz** poderia muito bem ser explorada e utilizada a favor do professor e da turma, de modo a facilitar o aprendizado.

1.1 Objetivo Geral

A partir dos estudos sobre o processo de desenvolvimento da **autonomia do aprendiz** e, levando-se em conta o perfil das turmas do projeto CEL, foi levantada a seguinte questão: ações promotoras de autonomia contribuem no desenvolvimento da **autonomia do aprendiz** de alemão como língua estrangeira do projeto CEL?

Essa questão serve de ponto de partida para o objetivo geral desta pesquisa, que é verificar, acerca dos

resultados da pesquisa, se o desenvolvimento da **autonomia do aprendiz**, favorecido por ações que promovam o incentivo à autonomia, tem um aumento perceptível ou não.

No intuito de tornar possível o objetivo geral da pesquisa, formulamos ainda outras perguntas e/ou hipóteses que serviram como base para a construção de objetivos mais específicos:

a) Como se pode promover a **autonomia do aprendiz**?

b) Que atividades são adequadas para a promoção da **autonomia do aprendiz**?

c) Como se pode avaliar o nível de **autonomia do aprendiz**?

d) Como se pode perceber se houve aumento no desenvolvimento da autonomia?

A partir dessas questões, buscamos encontrar formas efetivas de alcançar o objetivo principal da pesquisa.

1.2 Objetivos Específicos

Para que o objetivo geral da pesquisa seja concretizado, buscamos definir objetivos mais específicos, baseados nas perguntas de pesquisa já citadas na seção anterior. São eles:

- identificar e testar métodos de avaliação do nível de **autonomia do aprendiz** a partir das teorias sobre autonomia e estratégias de aprendizagem (BIMMEL/RAMPILLON, 2000; OXFORD, 1990; RAMPILLON, 1990 e SCHARLE/SZABÓ, 2000)

- A partir dos pressupostos teóricos ligados ao estudo do desenvolvimento da **autonomia do aprendiz** (MARTINEZ, 2005 e SCHARLE/SZABÓ, 2000) e que dizem respeito ao ensino de estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990, BIMMEL/RAMPILLON, 2000 e RAMPILLON, 1999), selecionar uma série de estratégias que promovam a autonomia dos aprendizes.

- verificar, por meio de observação em sala de aula, se os alunos de uma turma específica do curso de alemão do CEL da Escola Estadual Albino César utilizam estratégias de aprendizagem ao realizar uma atividade de produção de texto, e, em caso positivo, identificá-las;

- fazer um levantamento das estratégias de aprendizagem que os alunos já utilizavam antes de participarem da pesquisa, por meio de um questionário de pesquisa, apresentado de duas formas, uma aberta e uma fechada;

- traçar o grau de autonomia que os alunos apresentam antes das intervenções a partir da contabilização dos resultados da observação inicial e do questionário;

- propor uma série de atividades promotoras de autonomia, para que os alunos possam aprender a utilizar estratégias em favor de sua aprendizagem;

- após a etapa de promoção de autonomia, verificar se os alunos utilizam estratégias de aprendizagem ao realizar uma atividade produção de texto, além das que foram verificadas na primeira observação.

- conferir as respostas dos alunos com o questionário de pesquisa aplicado na fase final da pesquisa, no intuito de verificar se houve alteração no uso de estratégias.

- Comparar os resultados da análise dos dados da fase inicial com a análise dos dados da fase final da pesquisa para quantificar o desenvolvimento da autonomia durante o período;

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A AUTONOMIA DO APRENDIZ DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A autonomia é um conceito estudado em diversas áreas. Zatti (2007) descreve seu significado básico afirmando que "Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e nomos (lei)". Nesta obra, ele faz um apanhado de conceitos de autonomia levando em consideração áreas como filosofia e política. Na filosofia, temos a definição de Lalande (1999 *apud* ZATTI, 2007, p. 12): "a autonomia uma condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete". No contexto político, Zatti (2007) considera o conceito de Maquiavel, que combina dois sentidos de autonomia: liberdade de dependência e poder de autolegislar. Para a educação o autor adota o pensamento de Kant (CAYGILL, 2000 *apud* ZATTI, 2007) segundo o qual a autonomia acontece quando se pensa por si próprio.

No âmbito da educação, de acordo com Martins (2002, p. 224), a discussão moderna a respeito da autonomia tem origem no processo de ensinar contido na filosofia grega, que enfatizava a capacidade do educando de buscar responder suas próprias perguntas, exercitando sua formação autônoma. A autora ressalta ainda que a noção de autonomia dos alunos e da escola é compreendida muitas vezes como autogoverno, autodeterminação, autoformação e autogestão.

Ainda no âmbito da educação, verificamos já em Vygotsky (1896-1834) considerações relacionadas à autonomia. Nas palavras de Rego, Vygotsky foi:

> um estudioso inquieto e obstinado, que dedicou sua vida ao esforço de romper, transformar e ultrapassar o estado de conhecimento e reflexão sobre o desenvolvimento humano de seu tempo.
> (REGO, 1995, p. 17)

Segundo Rego (1995, p. 41-43), as principais ideias de Vygotsky estão presentes em cinco teses básicas encontradas em toda a sua obra:

- A primeira tese diz respeito à relação indivíduo/sociedade, que afirma que as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural.
- A segunda tese, decorrente da ideia anterior, diz respeito à origem cultural das funções psíquicas, que são originárias das relações do indivíduo com seu contexto cultural e social.
- A terceira tese, referente ao cérebro, que é a base biológica do funcionamento psicológico, defende que embora o cérebro seja o substrato material da atividade psíquica que cada um de nós traz consigo ao nascer, ele não é um sistema imutável e fixo.
- A quarta ideia se refere à característica mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo, feita através dos instrumentos técnicos e dos sistemas de signos que se constroem historicamente. A linguagem pode ser considerada um signo mediador, pois ela traz os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.
- A quinta tese defende que os processos psicológicos são exclusivamente humanos e que suas características básicas devem ser conservadas pela análise psicológica.

Ao buscarmos nas ideias de Vygotsky alguma relação com a autonomia, encontramos na quarta tese um ponto de partida. Ao explicar como Vygotsky entende a mediação feita pelos instrumentos e signos, Rego afirma que:

> Vygotsky faz uma interessante comparação entre a criação e a utilização de instrumentos como auxílio nas ações concretas e os signos, que ele chama de "instrumentos psicológicos", que têm a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, portanto, internas ao indivíduo. (...) Com o

> auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações, como, por exemplo, pode se utilizar de um sorteio para tomar uma decisão, amarrar um barbante do dedo para não esquecer um encontro, anotar um comportamento na agenda, escrever um diário para não esquecer detalhes vividos, consultar um atlas para localizar um país etc.
> (REGO, 1995, p. 52)

Por analogia, entendemos que as estratégias de aprendizagem, doravante **EA**, podem funcionar como signos que auxiliam no desenvolvimento da autonomia.

Ao tratar da interação entre o aprendizado e o desenvolvimento na perspectiva vygotskyana, Rego (1995, p. 70-75) explica a identificação, por parte de Vygotsky, de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que diz respeito às conquistas já consolidadas na criança; e o nível de desenvolvimento potencial, que diz respeito às capacidades em vias de serem construídas. À distância entre esses dois níveis Vygotsky deu o nome de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP é, como ressaltado por Chaiklin (2011, p. 660), um dos termos das teorias vygotskyanas mais conhecido e replicado em trabalhos das áreas de psicologia e educação. Nas palavras do próprio Vygotsky, ZDP é

> a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes" (VYGOTSKY, 1987, p.211; 1998b, p.202 apud CHAIKLIN, 2011, p. 662).

Chaiklin (2011, p. 662), no entanto, alerta para possíveis inconsistências nas tentativas de interpretação do conceito tanto na compreensão como nas tentativas de aplicação em pesquisas no âmbito escolar e ressalta três abordagens: generalidade, assistência e potencial.

O aspecto da assistência é manifesto na afirmação de que "a criança é sempre capaz de fazer mais e resolver

tarefas mais difíceis em colaboração, sob direção ou mediante algum tipo de auxílio do que independentemente" (VYGOTSKY, 1987 apud CHAIKLIN, 2011, p. 662) e encontra relação com as propostas de promoção de autonomia que sugerem a presença de um parceiro mais competente (tutor, professor) não como aquele que dirige as atividades de aprendizagem, mas como um elemento que é capaz de atender às necessidades de apoio, a partir das escolhas feitas pelo aprendiz, no desenvolvimento de sua autonomia.

A ZDP, na reflexão de Vygotsky, não se limita a um único aspecto, mas está inserida em uma análise mais global, que busca explicar (e não meramente descrever) o desenvolvimento de cada indivíduo tratado com exclusividade. Dentre os recursos desta análise estão também as identificações das diversas funções psicológicas (memória, linguagem, construção de conceitos), a periodização das etapas de desenvolvimento.

Chaiklin (2011, p. 666) chama de zona de desenvolvimento próximo *objetiva* o conjunto que contempla "o período atual do desenvolvimento, as funções em maturação e o próximo período" e salienta que a definição de que estrutura deve ser desenvolvida em um período seguinte é arbitrária e relacionada a contextos sócio-culturais que normatizam tais etapas.

Isto encontra eco na percepção de Vygotsky sobre os planos genéticos do desenvolvimento: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. A filogênese refere-se à história da espécie humana, a ontogênese é a história do indivíduo, a sociogênese é necessária já que nenhum ser humano existe fora das interpretações de um contexto histórico e a microgênese, que trata da história do sujeito singular.

A evolução do grau verificável de autonomia de um aprendiz condiciona-se a alguns aspectos que, colocados em

paralelo com a teoria de desenvolvimento de Vygotsky, encontram pontos de similaridade com as ideias de ZDP e dos planos genéticos. Assim, quando se procura analisar se um estudante está assumindo maior controle de seu próprio processo de aprendizagem, estão em questão a microgênese deste sujeito (pois sua história é única e exclusiva), sua sociogênese (pois pertence a uma determinada cultura e momento histórico) e as definições das etapas de aperfeiçoamento das tarefas, estabelecidas por seu tutor, como representante de uma entidade sociocultural (a Escola, a Universidade, etc.).

No contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, Paiva (2006) considera a autonomia como um sistema sócio-cognitivo, que envolve não só estados e processos mentais, mas também a dimensão social:

> Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2006, p.88-89)

Esse conceito considera vários aspectos que interferem no processo de aprendizagem, sem desprezar as restrições externas para o desenvolvimento da autonomia, já que admite que ela não é absoluta, mas depende de uma série de fatores para se manifestar.

Além de sua própria definição de autonomia, Paiva (2006) elenca ainda alguns aspectos acerca dos conceitos de autonomia, dentre os quais destacamos:

- Autonomia envolve a capacidade inata ou aprendida;
- Autonomia envolve autoconfiança e motivação;
- Autonomia envolve o uso de estratégias individuais de aprendizagem.
- Autonomia é um processo que se manifesta em diferentes graus;
- Autonomia depende da vontade do aprendiz em se responsabilizar pela própria aprendizagem;

> - Autonomia requer consciência do processo de aprendizagem;
> - Autonomia está intimamente relacionada às estratégias metacognitivas: planejar/tomar decisões, monitorar, e avaliar;
> - O professor pode ajudar o aprendiz a ser autônomo tanto na sala de aula quanto fora dela;
> - Autonomia, inevitavelmente, envolve uma mudança nas relações de poder;
> - A promoção da autonomia do aprendiz deve levar em consideração as dimensões psicológicas, técnicas, sociais e políticas.
>
> (PAIVA, 2006, p.89)

Os aspectos acima contribuem com a ideia da complexidade da autonomia defendida por Paiva (2006), já que envolvem tanto estados e processos mentais, como autoconfiança, motivação, consciência do processo de aprendizagem e estratégias metacognitivas, quanto fatores externos, como a interferência do professor, as relações de poder e as dimensões sociais e políticas.

Em um artigo de nossa autoria, (CARVALHO, 2013, p. 3), discutimos o conceito de Paiva, levando também em conta os aspectos elencados acima, compreendendo que a autonomia depende não só das aptidões e vontades do aluno, mas também do ambiente ao seu redor, do papel do professor, juntamente com o contexto social e político no qual o aluno está inserido. Dessa forma, o exercício da autonomia exige que o ambiente de estudo seja propício, de forma que o professor incentive **EA**, que a política educacional tenha o aluno como foco do ensino e que os colegas de turma facilitem o desenvolvimento dessa autonomia, através da interação.

Esse mesmo conceito de autonomia como um sistema sócio-cognitivo complexo, proposto por Paiva, é ressaltado por Moura Filho (2009, p. 267) pelo seu dinamismo que, segundo ele, se identifica fortemente com a filosofia de Heráclito (c. 540-480 a.C.), que prega que tudo flui, tudo está em movimento e nada dura para sempre. Tal dinamismo no conceito de Paiva é assim avaliado por Moura Filho:

> Esse dinamismo viabiliza, por exemplo, que pesquisas envolvendo a autonomia sob o enfoque

> proposto por Paiva (op. cit.) recebam, continuamente, novas contribuições da sociedade do conhecimento e promovam constantes rearranjos entre os intervenientes do processo.
> (MOURA FILHO, 2009, p. 268)

Para Bimmel e Rampillon (2000, p.33), no contexto de ensino de alemão como língua estrangeira, a autonomia está relacionada com a tomada própria de decisões pelo aprendiz acerca de seu aprendizado. Para eles, o aprendizado autônomo ocorre quando o aprendiz toma por si próprio as decisões sobre o seu aprendizado. Nessa concepção, aprendizes autônomos decidem que querem aprender, como o seu aprendizado ocorrerá, quais materiais e quais meios auxiliares utilizarão, quais **EA** serão adotadas, se estudarão sozinhos ou com outros, como seu tempo de estudo será dividido e como eles verificarão se aprenderam com sucesso.

Nesse caso, temos um conceito que aborda a autonomia no seu estágio máximo, mas é válido considerar que, para chegar ao ponto de um aprendiz tomar todas as decisões sobre seu aprendizado, ele precisa primeiro aprender a fazer isso, passando por várias etapas de tomadas de decisão e experiências de aprendizagem.

Scharle e Szabó (2000, p. 4), na área de ensino de inglês como língua estrangeira ou como segunda língua, definem a autonomia como a "a liberdade e a habilidade de administrar seus próprios assuntos, o que acarreta o direito de tomar decisões" e acreditam que a autonomia e a responsabilidade requerem um envolvimento e estão relacionados entre si, tornando os dois conceitos difíceis de distinguir. As autoras acreditam que para se promover a **autonomia do aprendiz** é necessário desenvolver um senso de responsabilidade e encorajar os alunos a tomar parte ativamente das decisões sobre seu próprio aprendizado. Nesta obra, a autonomia é considerada uma habilidade a ser

promovida nos aprendizes e o professor desempenha um papel importante nesse contexto.

Para Scharle e Szabó (2000, p. 9) o processo do desenvolvimento do senso de responsabilidade do aprendiz tem 3 fases:

- **Tomada de consciência**: nesta fase, o aluno é encorajado a trazer o processo interno de aprendizagem para o nível de consciência do pensamento. Esse encorajamento é conduzido pelo professor.
- **Mudança de atitudes**: processo lento, em que os alunos praticam as habilidades aprendidas na fase anterior no intuito de mudar suas atitudes em relação ao aprendizado.
- **Transferência de papeis**: os alunos têm mais liberdade para realizar tarefas ou mesmo decidir sobre elas.

Tais conceitos foram utilizados neste trabalho para a confecção dos questionários de pesquisa, descrita na seção 3.3.1.

No contexto específico do aprendizado línguas, temos o conceito de Little:

> A autonomia do aluno implica uma postura analítica, reflexiva e independente em relação ao conteúdo e ao processo de aprendizagem. No caso particular do aprendizado da segunda língua isto significa que a busca da autonomia envolve o uso da linguagem bem como o aprendizado da linguagem.[1](Tradução nossa) (LITTLE, 1997, p.35)

Little (1997) relaciona a autonomia com o uso e o aprendizado da língua. Neste trabalho entendemos o uso da língua como as formas como ela pode ser utilizada pelo aprendiz na sociedade, levando-se em conta tanto as habilidades receptivas, que dizem respeito à compreensão linguística, quanto às habilidades produtivas, que dizem

---

[1] Learner autonomy entails an analytic, reflective and independent stance towards both the content and the process of learning. In the particular case of second language learning this means that the pursuit of autonomy involves language use as well as language learning.

respeito à expressão linguística. Já o aprendizado da língua é um processo de internalização (VYGOTSKY, 1998 apud GARDEL, 2006, p. 39), que se dá em dois planos: social, pela interação entre indivíduos; e mental, quando o conhecimento construído socialmente é internalizado, e passa a ser parte do aprendiz.

Little apresenta também algumas contradefinições de autonomia, afirmando que autonomia:

> 1) não é auto-instrução ou aprendizagem sem professor;
> 2) não envolve o banimento das intervenções ou iniciativas do professor no processo de aprendizagem;
> 3) não é algo que os professores fazem para os alunos;
> 4) não é um comportamento único facilmente identificado;
> 5) não é um estado estável que, alcançado pelos aprendizes, dura para sempre.
> (LITTLE, 1991 apud MOURA FILHO, 2009, p. 258)

Moura Filho (2009, p. 258) explica que alguns pesquisadores foram levados a apresentar contradefinições de autonomia por existirem tantas definições para o conceito e porque algumas delas se focam em apenas um aspecto da autonomia, deixando outros de lado. Na opinião dele essas contradefinições ajudam na compreensão do fenômeno. Dickinson (1994, apud MOURA FILHO, p. 258-259)também sugere três contradefinições de autonomia:

1. A autonomia só faz sentido se ocorrer dentro de uma estrutura organizada, dessa forma, ela não pode ser considerada como uma licença para comportamentos irrestritos. Por exemplo, embora os aprendizes adultos sejam livres para escolher se frequentarão ou não a escola, se eles o fizerem, terão de respeitar as convenções do ambiente, bem como os papéis e direitos de todos os envolvidos no contexto.

2. O espaço físico de aprendizagem não é determinante na definição de autonomia. Isso quer dizer que

não basta que o aprendiz seja colocado em isolamento ou em um centro de auto-acesso para que ele se torne autônomo.

3. A autonomia traz novas funções aos professores, como estimular os aprendizes e dar suporte ao aprendizado, não podendo ser caracterizada como uma ameaça ao emprego dos professores.

Destacamos aqui a contradefinição número três acima, que faz alusão ao papel do professor diante da autonomia da aprendizagem. O desenvolvimento da autonomia do aprendiz não diminui a importância da pessoa do professor no processo de aprendizagem, mas redefine o seu perfil. Voltaremos a tratar do papel do professor na subseção 2.3.2.2.

Retomamos as definições de autonomia com as considerações de Oliveira (1999, p. 66), também no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, que define a autonomia como um processo interior ao aprendiz, que o pressupõe como envolvido ativamente na aprendizagem, consciente de suas habilidades e dificuldades, capaz de utilizar estratégias e recursos que possam auxiliá-lo na resolução de eventuais problemas inerentes ao percurso de sua aprendizagem. Esta autora salienta ainda que a autonomia não é um trabalho isolado e requer a capacidade de partilhar os saberes e competências no trabalho em conjunto com outras pessoas. Para salientar essa linha de pensamento, ela cita a explicação de Little sobre o conceito de autonomia do aluno:

> Às vezes se pensa que a autonomia do aluno implica necessariamente total independência, do professor, dos outros alunos, do currículo formal. Mas isto não é assim: total independência não é autonomia, mas autismo.[2]
>
> (LITTLE, 1995, apud OLIVEIRA, 1999, p. 178, tradução nossa)

---

[2] It is sometimes thought that learner autonomy necessarily entails total independence – of the teacher, of other learners, and of formally approved curricula. But this is not so: total independence is not autonomy but autism.

No âmbito do ensino de alemão como língua estrangeira e como segunda língua, Nodari e Steinmann (2010, p.1157) apresentam algumas interpretações de **autonomia do aprendiz**, em que a autonomia é vista como "a habilidade do aprendiz de dirigir e refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem" e como a "assunção da responsabilidade pelo próprio aprendizado", interpretações estas que se relacionam diretamente com a concepção de autonomia assumida por Holec, (1980 apud MARTINEZ, 2005, p. 66), ligada ao contexto de ensino de línguas, na qual a autonomia é caracterizada como "a habilidade e a capacidade de um aprendiz de conduzir de forma responsável o próprio processo de aprendizagem".

Martinez (2005) discute conceitos de autonomia, no contexto de ensino de línguas estrangeiras, tomando como parâmetro este conceito de Holec. Para esta autora quatro perspectivas servem de base para um modelo de **autonomia do aprendiz**:

1- uma perspectiva filosófica e crítica, que se concentra nas relações de poder da situação de ensino-aprendizagem – Essa perspectiva define a **autonomia do aprendiz** como

> a capacidade de assumir a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem. Esta formulação implica na capacidade de definir objetivos e conteúdos de aprendizagem, desenvolver métodos de aprendizagem e avaliar o processo e o resultado da aprendizagem.[3] (HOLEC, 1980 apud MARTINEZ, 2005, p. 69, tradução nossa).

2- Uma perspectiva técnica (situacional-estrutural), voltada para o contexto de aprendizagem – recursos materiais e humanos – e para as mudanças estruturais da situação de ensino-aprendizagem. Essa

[3] Die Fähigkeit der Übernahme der Verantwortug für den eigenen Lernprozess. Diese Formulierung impliziert die Fähigkeit, über Lernziele und Lerninhalte zu bestimmen, Lernmethoden zu entwickeln und Lernprozess und –ergebmis zu evaluiren.

perspectiva, que está diretamente ligada à perspectiva crítico-política, trata principalmente da capacidade do aprendiz de definir por si próprio os conteúdos e materiais de aprendizagem, o tempo, o local e os recursos que devem ser utilizados para a aprendizagem. (MARTINEZ, 2005, p. 69-70).

3- Uma perspectiva psicológica, que se concentra na característica interna (cognitiva-individual) do aprendiz. Tal perspectiva define a **autonomia do aprendiz** como a capacidade do aprendiz de controlar o seu processo de aprendizagem, com foco na auto-regulação pelo próprio aprendiz de **EA** (mediação e aquisição de **EA**), atitudes (tomada de consciência de atitudes e crenças), estilos de aprendizagem (redescoberta de estilos de aprendizagem) e motivação (promoção de motivação). A perspectiva psicológica se encaixa com o contexto social de cada processo de aprendizagem e se completa com a perspectiva sócio-interativa (MARTINEZ, 2005, p. 69-71).

4- Uma perspectiva sócio-interativa, focada na interação social como dimensão humana. Define autonomia da aprendizagem como a capacidade sócio-psicológica de controlar seu processo de aprendizagem. O foco está na interação humana, da qual se crê que se determina o desenvolvimento cognitivo e a apropriação da língua estrangeira (MARTINEZ, 2005, p. 69 e 70).

Martinez (2005, p. 72) afirma ainda que a característica principal da **autonomia do aprendiz** está na relação especial que ele estabelece com o objeto de aprendizagem e com o processo de aprendizagem. Tal relação Benson (2001 apud MARTINEZ, 2005, p.72) procura definir como um controle sobre os processos cognitivos, os quais incluem atenção, reflexão e conhecimento metacognitivo e

são fundamentais para o exercício e desenvolvimento da autonomia.

2.2 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DOS CONCEITOS DE AUTONOMIA DO APRENDIZ

Considerando que os participantes desta pesquisa fazem parte de um contexto específico, no qual os aprendizes são alunos de escolas públicas, advindos de várias escolas diferentes, com idades diferentes; o curso é oferecido em horário diferenciado do horário do ensino regular, existe uma carga horária obrigatória a ser cumprida, o espaço físico reservado para o curso fica em uma escola onde funciona concomitantemente o ensino regular; existe uma legislação específica que rege o funcionamento do projeto, além de outras características que foram melhor explicadas na contextualização do grupo de participantes (no capítulo de metodologia), após refletirmos sobre cada um dos conceitos de autonomia aqui apresentados, elegemos aqueles defendidos por Paiva (2006)[4], Martinez (2005)[5] e por Scharle e Szabó (2000)[6] como os mais relevantes para o nosso contexto.

Tal escolha justifica-se pelo fato de que em Paiva (2006) temos um sistema complexo e dinâmico, que leva em

---

[4] Para Paiva (2006, p. 88-89), "autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem", que envolve uma série de capacidades, habilidades e características do aprendiz, dentro e fora da sala de aula.

[5] Martinez (2005) discute conceitos de autonomia, no contexto de ensino de línguas estrangeiras, tomando como parâmetro o conceito de Holec, que define a autonomia como a capacidade de assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado. Para esta autora quatro perspectivas servem de base para um modelo de autonomia do aprendiz: uma filosófica e crítica; uma perspectiva técnica; uma perspectiva psicológica; e uma perspectiva sócio-interativa.

[6] Scharle e Szabó (2000, p. 4), definem a autonomia como a "a liberdade e a habilidade de administrar seus próprios assuntos, o que acarreta o direito de tomar decisões". Além disso, a autonomia é considerada por elas uma habilidade a ser promovida nos aprendizes com a ajuda do professor.

conta não só as vontades e capacidades do aprendiz, mas também o meio em que ele está inserido, o que remete ao **parâmetro da particularidade**, descrito por Kumaravadivelu (2006) e que discutiremos mais à frente; Martinez (2005) também reconhece a complexidade do conceito, analisando-o sob diversas perspectivas, de modo a considerar a dimensão filosófica, técnica, social e interacional, bem como as capacidades intrínsecas do aprendiz; e Scharle e Szabó (2000), além de considerarem a tomada de decisões do aprendiz e o desenvolvimento de um senso de responsabilidade por parte dele, defendem que a autonomia pode ser aprendida, promovida. Essa concepção está diretamente relacionada com o objetivo geral desta pesquisa, que visa verificar a eficácia de ações promotoras de autonomia em turmas de alemão do CEL.

Esses conceitos foram utilizados como base para a construção da metodologia deste trabalho, já que consideramos o contexto educacional dos participantes para elaborarmos tanto os questionários de pesquisa quanto as atividades promotoras de autonomia.

2.3 A AUTONOMIA DO APRENDIZ NA HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao tratarmos da **autonomia do aprendiz** no ensino-aprendizado de línguas, não podemos deixar de considerar a história do ensino de línguas. Richards e Rogers (2001, p. viii) afirmam que, por mais de cem anos, o debate e a discussão dentro da profissão docente tem se concentrado frequentemente em questões como: o papel da gramática no currículo de língua, o desenvolvimento de precisão e fluência no ensino, a escolha de planos de ensino, o papel do vocabulário no aprendizado de língua, ensino produtivo e receptivo de habilidades, teorias de aprendizagem e sua aplicação no ensino, memorização e aprendizagem, motivação

dos aprendizes, **EA** efetivas, técnicas para o ensino das quatro habilidades e o papel dos materiais e tecnologias.

Com o intuito de mostrar de que forma a preocupação com a **autonomia do aprendiz** foi emergindo no decorrer da história do ensino de línguas, apresentamos um panorama dos métodos e abordagens utilizados para o ensino de línguas até hoje.

Richards e Rogers (2001, p. 3) explicam que até o século XV o Latim era a língua dominante na educação, comércio, religião e governo do mundo ocidental. A partir do século XVI, no entanto, o francês, o italiano e o inglês cresceram em importância com o resultado das mudanças políticas na Europa e o Latim gradualmente foi substituído como a língua de comunicação falada e escrita. Como o estudo do Latim passou a ser um assunto ocasional do currículo escolar, sua função se modificou. De acordo com Richards e Rogers (2001):

> O declínio do Latim também trouxe consigo uma nova justificativa para ensinar Latim. Dizia-se que o Latim desenvolvia as habilidades intelectuais, e o estudo da gramática do Latim tornou-se um fim em si mesmo. [7]
>
> (RICHARDS/ROGERS 2001, p. 4, tradução nossa)

O Latim era ensinado de forma rigorosa, por meio do aprendizado de regras gramaticais, estudo de declinações e conjugações, tradução e prática escrita de frases, muitas vezes com o uso de textos e diálogos bilíngues paralelos (RICHARDS/ ROGERS, 2001, p.3-4).

Para o ensino das línguas mais modernas nas escolas europeias no século XVIII, eram usados os mesmos procedimentos do ensino do Latim, com materiais didáticos que consistiam em declarações de regras gramaticais, listas de vocabulário e sentenças para tradução (RICHARDS/ROGERS, p. 4).

---

[7] The decline of Latin also brought with it a new justification for teaching Latin. Latin was said to develop intellectual abilities, and the study of Latin grammar became an end in itself.

2.3.1 Os métodos de ensino de língua estrangeira e a autonomia do aprendiz.

A partir deste cenário inicial buscamos apresentar as principais características dos métodos de ensino de língua utilizados desde o século XIX até os dias de hoje, no intuito de verificarmos a presença ou não de características que favoreçam o desenvolvimento da **autonomia do aprendiz.**

2.3.1.1 O Método da Gramática e Tradução (MGT)

O MGT surgiu na Europa do século 19 e foi desenvolvido para o ensino de línguas modernas (Francês e Inglês) na escola ginasial. O modelo para esse método foi o das línguas clássicas (Grego e Latim), que dominavam o ensino de línguas desse contexto. (NEUNER/HUNFELD, 1993, p. 19).

Levando em consideração as características do MGT, apresentadas por Richards e Rogers (2001, p. 5-6), tais como: o objetivo do aprendizado da língua era ler literatura ou se beneficiar do desenvolvimento intelectual resultante do estudo; foco na leitura e escrita; a seleção do vocabulário era feita baseada somente nos textos lidos e as palavras eram aprendidas por meio de listas bilíngues, estudo de dicionário e memorização; o ensino da gramática da língua estrangeira era feito de forma dedutiva, por meio da explanação e estudo das regras gramaticais e o aprendizado era limitado ao conteúdo visto em classe; não encontramos nesse método características que pudessem favorecer o desenvolvimento da **autonomia do aprendiz.**

2.3.1.2 O Método Direto (MD)

O MD foi fruto da reforma pedagógica que se estabeleceu na Europa no séc. XIX e foi introduzido na década de 80 do mesmo século. O termo "direto" se refere ao pensamento de que se deve aprender a língua estrangeira sem a intervenção da língua materna, de forma que os alunos sejam capazes de pensar na língua alvo (NEUNER/HUNFELD, 1993 p. 33).

A seguir, temos os fundamentos pedagógicos da reforma pedagógica ocorrida no final do séc. XIX e que serviram como influência para o MD:

> - **aprendizado pela descoberta através da estimulação dos alunos para o trabalho autônomo.**
> - visualização e concretude do aprendizado.
> - reforço da formação geral (não só do raciocínio, mas também da motivação e do corpo).
> - nova visão do papel do professor: ele é parceiro do processo de aprendizagem e não fornecedor de conteúdo e sabedor de tudo.
> - tipos de aula: trabalho em dupla e em grupos para a solução das tarefas.
> - recompensa ao contrário de castigo, encorajamento ao invés de controle rígido de erros.
> - aulas lúdicas: utilização do conteúdo aprendido
> - sinópse dos processos de aprendizagem através de projetos.
>
> (NEUNER/HUNFELD, 1993 apud SIMÕES, 2008, p. 5 – grifo nosso)

Esses fundamentos pedagógicos mostram que a preocupação com **autonomia do aprendiz** tem início já na reforma pedagógica do séc. XIX, ainda que de forma tímida. No MD essa preocupação se concentrava principalmente no ensino indutivo da gramática, o que pode ser verificado pelos princípios e procedimentos que o MD estabelecia, apresentados por Richards e Rogers (2001, p.12).

2.3.1.3 O Método Audiolingual (MA)

De acordo com Neuner e Hunfeld (1993, p. 45-46), o **MA** surgiu a partir de uma série de tendências, tais como:

durante a Segunda Guerra, a necessidade militar de se aprender línguas estrangeiras, após a Segunda Guerra, uma crescente necessidade de se fortalecer os conhecimentos de línguas estrangeiras e o interesse científico pela pesquisa na área de línguas. Esse método recebeu influências tanto da linguística estrutural como da psicologia de aprendizagem behaviorista. (NEUNER/HUNFELD, 1993, p. 58).

Embora o estruturalismo tenha como uma de suas características a análise indutiva da língua, os princípios básicos do método audiolingual, (NEUNER/HUNFELD 1993, p. 3), não contemplam foco algum na **autonomia do aprendiz**, já que deixam clara uma preocupação com um aprendizado sistemático da língua, por meio de imitação e repetição.

De acordo com Leffa (1988, p. 222), no MA a língua era considerada como um conjunto de hábitos, que é exatamente onde se encaixa a influência behaviorista comentada anteriormente. Ele explica que o behaviorismo serviu como base pedagógica no MA:

> A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor. (LEFFA, 1988, p. 222)

Se a língua era vista como um hábito condicionado que se aprendia por meio de um processo mecânico, de estímulo e resposta aliados à imitação e repetição, concluímos que no MA não havia espaço para a autonomia, já que esta, de acordo com Paiva (2006, p. 88), se trata de "um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem..."

A ausência de autonomia no **MA** não se deu então por conta do estruturalismo, mas sim por causa da influência do behaviorismo, muito forte nesse método.

2.3.1.4 O Método Audiovisual (MAV)

De acordo com Neuner e Hunfeld (1993, p. 64), o método audiovisual (MAV) surgiu na França na mesma época em que se desenvolvia o método audiolingual nos EUA, mas não recebeu influência do desenvolvimento americano.

Neuner e Hunfeld (1993, p 64) afirmam que o MAV tinha como princípio a ligação da língua com recursos visuais ópticos, ou seja, em uma situação de diálogo, o aluno tem contato primeiro com o conteúdo por meios visuais e só então se aplica a forma linguística. Imagens e sequências de imagens são usadas como mediadoras de significado em todas as fases da aula: introdução, exercícios e uso da língua.

Dentre uma série de críticas ao MAV elencadas na obra de Neuner e Hunfeld, destacamos duas em especial:

> ✓ Exclusão quase total do potencial cognitivo e criativo do aluno em favor de um comportamento de aprendizagem predominantemente receptivo e reprodutivo.
> ✓ Redução do processo de aprendizagem na aula de língua estrangeira ao conceito behaviorista (treino de usos linguísticos por meio de condicionamento do comportamento).[8] (FIRGES, 1975/VIELAU, 1976 apud NEUNER/HUNFELD, 1993, p. 66, tradução nossa)

Essas críticas revelam que também no MAV não havia nenhuma preocupação em proporcionar ou estimular a **autonomia do aprendiz.**

2.3.1.5 O Método Intermediário

De acordo com Neuner e Hunfeld (1993, p. 70-71), durante o período em que o MA era praticado, houve também situações em que era feita uma combinação do MGT com o

---

[8] Den weitgehenden Ausschluß des kognitiven und kreativen Potentials der Lernenden zugunsten eines vorwiegend rezeptiven und reproduktiven Lernverhaltens.
Die Reduktion des Lernprozesses im Fremdsprachenunterricht auf das behavioristische Konzept (Ausbildung von Sprachgewohnheiten durch Verhaltenskonditionierung).

método MA. Os autores explicam que essa mistura de métodos se deu por motivos tais como: diferentes objetivos de aprendizagem por parte dos aprendizes, diferentes pré-requisitos de aprendizagem para cada tipo de aprendiz e a própria situação de aprendizagem. Dessa forma, havia livros didáticos que traziam uma variedade de opções, contemplando ambos os métodos.

Considerando as características de um e de outro método, a mescla de ambos não poderia ter como foco a **autonomia do aprendiz.**

2.3.1.6 Métodos alternativos

Na década de 1970 surgiram alguns métodos alternativos que não se consolidaram ou se extinguiram rapidamente. Dentre os que se destacaram temos, de acordo com Leffa (1988, p. 226-228):

- o método da sugestologia, que enfatiza fatores psicológicos da aprendizagem, buscando proporcionar um ambiente de aprendizagem agradável;
- o método de Curran, de aprendizagem por aconselhamento, que consistia no uso de técnicas de terapias de grupo para o ensino de línguas;
- o método silencioso, no qual a língua é ensinada por meio da manipulação de bastões coloridos e gráficos;
- o método de resposta física total, no qual o professor emite comandos aos quais os alunos devem responder fisicamente; e
- a abordagem natural, também chamada de modelo do monitor ou do *input*, no qual é fornecido ao aluno um input linguístico quase que totalmente compreensível e a fala deve acontecer naturalmente, sem pressão do professor.

Não encontramos nos métodos alternativos características que favoreçam o desenvolvimento da autonomia.

2.3.1.7 O ensino comunicativo de língua estrangeira

A partir dos anos 70 do séc. XX, devido ao cenário político social da época, houve um crescimento significativo na demanda pelo aprendizado de línguas estrangeiras. Além disso, novas descobertas na área dos estudos da linguagem impulsionaram discussões que levaram à reformulação de planejamentos e currículos que tinham como foco a competência comunicativa. A discussão a respeito da nova orientação para a didática e metodologia do ensino de língua estrangeira concentrava-se em duas perspectivas: a **perspectiva pragmática** e a **perspectiva pedagógica**. (NEUNER/HUNFELD, 1993, p. 83-84).

Para a **perspectiva pragmática**, segundo Neuner e Hunfeld (1993, p. 84-85), uma língua deve ser aprendida para as situações do cotidiano. Além disso, os conhecimentos gramaticais ou culturais do idioma não são o principal objetivo do aprendizado da língua, sendo mais importante que o aluno aprenda a usar suas habilidades linguísticas na vida cotidiana. O principal objetivo encontra-se no desenvolvimento das capacidades linguísticas – ler, ouvir, falar e escrever - da língua estrangeira.

A validade dos objetivos acima foi discutida pela **perspectiva pedagógica**, que argumentava que não era possível saber quando, onde e como os alunos utilizariam a língua estrangeira em suas vidas, pois nem todos teriam acesso a situações reais de uso da língua. Outro questionamento foi acerca do aprendizado da comunicação cotidiana como objetivo principal, pois a perspectiva pedagógica acreditava que também seria importante o contato

com uma cultura diferente, que poderia ampliar o horizonte de experiências do aprendiz (NEUNER/HUNFELD, 1993, p. 85).

De acordo com Neuner e Hunfeld (1993, p. 87), o desenvolvimento do ensino comunicativo de língua estrangeira foi composto por duas fases: a fase do **método pragmático-funcional**, que se deu dos anos 70 até o início dos anos 80 do séc. XX; e a fase do **método intercultural**, que foi discutido e desenvolvido a partir da metade do anos 80 do séc. XX.

Segundo Neuner e Hunfeld (1993, p. 97), ao contrário dos métodos como o de gramática e tradução, audiolingual e audiovisual, nos quais a progressão gramatical conduzia a progressão do aprendizado, fazendo com que os conteúdos, temas e situações se organizassem de acordo com essa progressão, no **método pragmático funcional**, a gramática perde esse papel condutor, deixando de ser o objetivo principal da capacidade linguística, de forma que outros fatores, tais como intenções de fala (das quais se extrai a gramática), papéis e situações, temas e conteúdos (a partir dos quais o vocabulário é definido) e textos passam a ter o mesmo grau de importância.

Na metodologia utilizada para as aulas de alemão como língua estrangeira no ensino comunicativo, segundo o **método pragmático-funcional**, eram considerados conteúdos de interesse do aprendiz, que o ajudassem a se orientar no país estrangeiro. Também era importante que o aprendiz fosse um parceiro ativo na construção do conhecimento, de forma que o aprendizado ocorresse por meio de descobertas e o processo de aprendizagem fizesse parte do objeto de aprendizagem. O papel do professor passou a ser de ajudante no processo de aprendizagem, como um mediador do conhecimento (NEUNER/HUNFELD, 1993, p.104-105).

Podemos observar nessa metodologia certa preocupação, ainda que de forma indireta, com a **autonomia**

do aprendiz, já que o aprendiz é considerado como um parceiro ativo na construção do conhecimento e o papel do professor figura como ajudante no processo. De acordo com Weininger (2008, p. 50), que se refere ao ensino comunicativo de língua estrangeira como abordagem comunicativa, embora na teoria da abordagem comunicativa, o aluno devesse ser consciente e responsável pelo próprio processo de aprendizagem, na prática, o professor continua no papel central da aula, por conta da necessidade imposta pelo material didático, que tem posição central e precisa ser aplicado e implementado pelo professor.

Em relação ao **método intercultural**, destacamos que ele parte das premissas da corrente pedagógica que se desenvolveu no período do ensino comunicativo de língua estrangeira, levando em consideração a perspectiva do aprendiz, de modo que são investigados fatores da experiência de vida do aprendiz, seus costumes e conhecimentos de mundo e a relação entre a cultura de partida e a cultura alvo. Também são levadas em consideração a motivação individual e as condições institucionais, como sequência de línguas, tempo de aula à disposição, inserção da aula de língua estrangeira no contexto escolar, materiais disponíveis e formação de professores (NEUNER/HUNFELD, 1993, p.124)

De acordo com Neuner e Hunfeld (1993, p.124-126), as consequências do método intercultural são o trabalho comparativo dos fenômenos linguísticos e culturais, de modo que a língua materna, a sociedade e a cultura fundamentam o aprendizado da língua estrangeira e a construção de estratégias de compreensão e o desenvolvimento de técnicas de aprendizagem, de forma que o procedimento de aprendizagem cognitivo vá além da análise dos objetos e resultados da aprendizagem, contemplando também as fases recepção, processamento e reprodução da língua.

Encontramos então no método intercultural do ensino comunicativo de língua estrangeira uma preocupação maior com a **autonomia do aprendiz**, que se reflete no desenvolvimento de técnicas e **EA**, bem como no procedimento de aprendizagem cognitivo.

A partir daí entramos na era da pedagogia do pós-método, para a qual dedicamos a próxima seção deste trabalho, por considerarmos que a **autonomia do aprendiz** tem nessa pedagogia um papel significativo.

2.3.2 O papel da autonomia do aprendiz na pedagogia do pós-método

Ao estudarmos a pedagogia do pós-método, encontramos pressupostos teóricos que nos impeliram a levantar a hipótese de que a autonomia é um fator preponderante no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

O ensino de línguas estrangeiras percorreu um longo caminho na busca pela melhor forma de ensinar. Ao discutir a condição do pós-método[9] e suas consequências para a construção da prática de sala de aula e para a formação e o desenvolvimento do professor da área de línguas, Vieira Abraão (2009, p. 1) menciona os autores que justificam essa jornada: "A sucessão das abordagens e dos métodos de ensino de línguas, descrita na literatura em trabalhos como de Richards e Rodgers (1986); Larsen-Freeman (1986) e Brown (1994), entre outros, evidencia a busca incessante pela melhor forma de ensinar".

Ainda nesta obra, Vieira Abraão (2009, p. 1-2) cita desde os métodos mais tradicionais, como o método da

[9] Segundo Vieira Abraão (2009, p.2), as abordagens pós-método foram propostas por teóricos como Tudor, Brown e Kumaravadivelu em decorrência das limitações ao conceito de método e propostas de outras alternativas para o ensino de línguas, que ocorreram na segunda metade da década de 1980.

gramática e tradução e o método audiolingual, já descritos e comentados neste trabalho, passando pelos métodos humanistas (tais como comunitário, resposta física total e sugestologia), que surgiram paralelamente com as ideias da abordagem natural e da abordagem comunicativa, para explicar como os métodos entraram em crise e, a partir disto, novas concepções foram surgindo, culminando com as concepções de Brown (2002) a respeito de uma abordagem baseada em princípios e de Kumaravadivelu (2003) a respeito da pedagogia do pós-método.

2.3.2.1 A autonomia e o pós-método

Segundo Brown (2002, p. 12-13) são doze os princípios que podem servir para nortear a prática do ensino de línguas:

- **automaticidade** - o aprendizado eficiente de uma língua envolve um movimento de controle de algumas formas da língua em um processo de automatização;
- **aprendizagem significativa** - tem melhor resultado a longo prazo do que a memorização, é centrada no conteúdo;
- **antecipação da recompensa** - como os seres humanos são impulsionados a agir pela antecipação de uma recompensa, o professor pode criar oportunidades para recompensas, de modo a tornar a aula mais interessante para o aluno;
- **motivação intrínseca** - é aquela que é intrinsecamente orientada dentro do aluno, quando o comportamento decorre de necessidades e desejos dentro de si mesmo, ele tem o potencial de ser autogratificante, nesse caso, recompensas externas são desnecessárias;
- **investimento estratégico -** uso do tempo, esforço e atenção em forma de estratégias para a compreensão e produção na língua;

- **ego linguístico** ao aprender uma segunda língua os seres humanos desenvolvem um novo modo de pensar, sentir e agir, que pode criar um sentimento de fragilidade e inibição;
- **autoconfiança** - o sucesso eventual do aluno em uma tarefa é parcialmente responsável pela crença de que ele é realmente capaz de realizar a tarefa. A autoestima global encontra-se na raiz da eventual realização;
- **aceitação de riscos** - alunos bem-sucedidos de línguas devem estar dispostos a jogar o "jogo" da língua, para tentar produzir e interpretar a língua, o que vai um pouco além de sua certeza absoluta;
- **conexão língua-cultura** - quando se ensina uma língua, também se ensina um sistema complexo de costumes culturais, valores, modos de pensar, sentir e agir;
- **o efeito da língua nativa -** a língua nativa é um sistema significativo com o qual os alunos vão contar para prever o sistema da língua-alvo. Esse efeito pode ser tanto positivo quanto negativo – de interferência;
- **interlíngua -** um desenvolvimento de interlíngua de sucesso é parcialmente um fator de utilização de *feedback* de outras pessoas. O professor pode ajudar o aluno a gerar seus próprios comentários fora da sala de aula.; e
- **a competência comunicativa -** a instrução precisa apontar para todos os componentes da competência comunicativa, dando importância ao que é realmente relevante no mundo real: utilização da língua, fluência e contexto.

Sob o nosso ponto de vista, vários desses princípios requerem **autonomia do aprendiz**, como é o caso da motivação intrínseca, o ego linguístico, a autoconfiança e a aceitação de riscos, que dependem principalmente do aprendiz.

Kumaravadivelu (2006) afirma que a pedagogia do pós-método pode ser visualizada em um sistema tridimensional, constituído de três parâmetros:

1- **parâmetro da particularidade**, no qual a pedagogia do pós-método tem que ser sensível a um grupo particular de professores, ensinando a um grupo particular de alunos, que têm uma série de objetivos particulares, dentro de um contexto institucional particular, em um meio sociocultural particular;

2- **parâmetro da praticidade**, que envolve ação e reflexão, por se tratar da geração de teorias do professor a partir de sua própria atividade de ensino; e

3- **parâmetro da possibilidade**, que envolve fazer uso da consciência sociopolítica como catalisador para a formação da identidade e para transformação social.

Para trazermos esses parâmetros para junto do contexto estudado neste trabalho, fizemos a seguinte analogia:

Parâmetro da particularidade: o grupo particular de professores seriam os professores atuantes no CEL, o grupo particular de alunos seriam os alunos das turmas de alemão, com seus objetivos de cada estágio a ser concluído, no contexto institucional que é o de uma instituição de ensino de línguas vinculada à educação pública estadual, dentro de um contexto sociocultural que abrange alunos que, muitas vezes, não têm nem o dinheiro para pagar o transporte público que os levará até o curso de idiomas.

Parâmetro da praticidade: a prática de ensino do professor do CEL, que cria teorias a partir de sua experiência com suas turmas. No nosso caso específico, após trabalharmos com diversas turmas multisseriadas e enfrentarmos as dificuldades da falta de autonomia dos alunos, que se mostram muito dependentes das decisões do professor no decorrer das aulas, sentimos a necessidade que

buscar respostas que pudessem auxiliar o professor a lidar com tais dificuldades e apresentamos a nossa própria teoria de que a promoção de autonomia constitui um objetivo importante para o aprendizado de alemão nas turmas do CEL.

Parâmetro da possibilidade: o professor utiliza da consciência sociopolítica tanto dele próprio quanto dos alunos envolvidos para acelerar a formação da identidade deles e, com isso provocar uma transformação social. Esse parâmetro nos remete ao "pensar certo do professor" de Freire (1996, p. 14), pois, segundo ele, pensar certo, entre outras coisas, implica em respeitar e estimular a capacidade criadora do educando e, somente quem pensa certo pode ensinar a pensar certo, de modo que o professor que pensa certo consegue fazer com que seus alunos compreendam a beleza da capacidade que temos de conhecer o mundo intervindo nele. No nosso contexto, o parâmetro da possibilidade tem a ver com a capacidade do professor de estimular o pensamento crítico e a reflexão linguística dos alunos de forma a auxiliá-los a conquistarem sua autonomia.

Sobre a autonomia no âmbito educacional, Kumaravadivelu (2003, p.131) afirma que ela é um objetivo digno de ser alcançado, por razões filosóficas e psicológicas. Ele explica que, do ponto de vista filosófico, um dos objetivos, embora difícil de alcançar, sempre foi o de criar indivíduos capazes de pensar de forma independente e agir de forma responsável. Já a razão psicológica para o aprendizado autônomo pode ser atribuída a vários campos da psicologia:

- **psicologia cognitiva**, que sugere que o aprendizado é mais efetivo se o aprendiz integra o conhecimento dentro de uma perspectiva pessoal;
- **psicologia humanística**, que enfatiza a promoção da auto-estima do aprendiz através da propriedade pessoal do aprendizado;

- **psicologia educacional**, que postula uma forte ligação entre autonomia e motivação do aprendiz.

Com o propósito de analisar e discutir as variações conceituais e terminológicas da autonomia da aprendizagem, Kumaravadivelu (2003, p.133) mostra duas visões de autonomia, uma estreita e uma ampla.

Na visão estreita temos o chamado *aprender a aprender*, em que o aprendiz tem as ferramentas necessárias para aprender por si próprio e treinar como usar estratégias apropriadas para realizar seus objetivos de aprendizagem. Segundo Chamot e outros (1999 apud Kumaravadivelu, 2003, p. 134) há quatro processos que permitem ao aprendiz exercer o controle sobre sua aprendizagem: planejamento, monitoramento, resolução de problemas e avaliação. Esses quatro processos podem ser usados pelos aprendizes para qualquer tarefa de aprendizado de língua pertencente às quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever.

A visão ampla da autonomia é descrita por Kumaravadivelu (2003, p. 141) como uma autonomia libertadora, que busca ajudar os aprendizes a reconhecer obstáculos sociopolíticos que se apresentam em seus caminhos para o progresso, dando-lhes as ferramentas intelectuais necessárias para superá-los. Essa concepção de autonomia libertadora vai ao encontro do que prega Paulo Freire em favor de uma prática de ensino com foco na autonomia do educando. Muito além do aprender a aprender da visão estreita da autonomia, a autonomia pregada por Freire (1996) diz respeito à formação do indivíduo, aos saberes necessários à prática pedagógica que leva à libertação. Uma libertação a que os oprimidos "não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (FREIRE,

1987, p. 17), conhecimento da necessidade de lutar pela libertação que se dá pela conquista da autonomia.

Para Kumaravadivelu (2003, p. 142), uma autonomia libertadora significativa pode ser promovida na aula de língua de várias formas, de modo que os aprendizes sejam incentivados a compreender como os usos e formas da língua são socialmente estruturados, a refletir sobre suas próprias observações e sobre as observações de outros, a pensar criticamente, a explorar as inúmeras possibilidades oferecidas pela internet etc.

Todos esses conceitos foram levados em conta na elaboração da metodologia deste trabalho (seção 3), principalmente na elaboração das atividades de promoção de autonomia (descritas na seção 3.3) aplicadas na fase de intervenção da pesquisa.

2.3.2.2 O perfil do aprendiz e do professor no pós-método

Ao falar do perfil do aprendiz do pós-método, Kumaravadivelu (2006, p. 176), afirma que o aprendiz é tratado como participante ativo e autônomo das decisões pedagógicas e cita Holec (1981) em seu conceito de **autonomia do aprendiz**, já exposto anteriormente neste trabalho. Para Kumaravadivelu (2003) o aprendiz pode, pelo uso apropriado de **EA**, monitorar o seu processo de aprendizagem e maximizar o seu potencial de aprendizagem. Ele sugere algumas atividades que podem ajudar os aprendizes a desenvolver o senso de responsabilidade para auxiliar sua própria aprendizagem:

- Identificar as suas estratégias e estilos de aprendizagem, a fim de conhecer os seus pontos fortes e fracos como alunos de línguas;
- ampliar as estratégias e estilos por meio da incorporação daqueles empregados por aprendizes de línguas bem-sucedidos;

> - laçar mão de oportunidades de recepção ou produção adicional de língua além das que estão disponíveis na sala de aula, por exemplo, por meio de recursos de biblioteca, centros de aprendizagem e mídias eletrônicas como a internet;
> - colaborar com outros alunos para reunir informações em um projeto específico em que estão trabalhando; e
> - aproveitar as oportunidades para comunicar-se com falantes competentes da língua.[10]
>
> (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 139-140)

Por concordarmos com o perfil do aprendiz traçado pela pedagogia do pós-método e levando em consideração os alunos participantes do projeto CEL, buscamos, por meio deste estudo, encontrar meios de, a partir de ações adotadas pelo professor, proporcionar a eles a oportunidade de desenvolver a autonomia da aprendizagem, de forma a aproximá-los cada vez mais desse perfil.

A respeito do perfil do professor no pós-método, Kumaravadivelu (2006, p. 178) afirma que ele é considerado autônomo e que a sua autonomia é o coração da pedagogia do pós-método. Segundo ele, a pedagogia do pós-método reconhece a prioridade do potencial do professor não só de saber ensinar, mas também de agir de forma autônoma dentro das limitações impostas pelas instituições, pelo currículo e pelos livros didáticos. Nesse ponto, consideramos que o professor de alemão do CEL possui condições de exercer esta autonomia, embora ainda esteja limitado pelas restrições impostas pela direção da escola, currículo, material didático etc. Resta saber se o professor consegue contornar

---

[10] ● Identifying their learning strategies and styles in order to know their strengths and weaknesses as language learners;
● stretching their strategies and styles by incorporating some of those employed by successful language learners;
● reaching out for opportunities for additional language reception or production beyond what they get in the classroom, for example, through library resources, learning centers and electronic media such as the Internet;
● collaborating with other learners to pool information on a specific project they are working on; and
● taking advantage of opportunities to communicate with competent speakers of the language.

as limitações para investir em sua própria autonomia em favor do processo de aprendizagem.

Ao discutir o perfil do professor, Vieira Abraão (2009), afirma:

> As propostas dos últimos autores[11], que envolvem a desconsideração da escolha de um método e sugerem que a prática do professor seja adequada às necessidades locais, considerando-se as identidades de alunos e professores e os contextos em toda a sua diversidade, liberam o professor da implementação de procedimentos pré-estabelecidos e concedem a ele maior autonomia e empoderamento.
> (VIEIRA ABRAÃO, 2009, p. 5)

Esse empoderamento e autonomia acarretam um aumento da responsabilidade do professor, atribuindo-lhe várias outras funções, tais como: a responsabilidade pelo diagnóstico da situação de ensino e pela seleção de objetivos, conteúdos, técnicas e estratégias, bem como pelo processo avaliativo. O professor desempenha essas funções de forma negociada com os alunos, de forma que as situações de ensino sejam relevantes, significativas e motivadoras para os mesmos (VIEIRA ABRAÃO, 2009, p. 6).

O professor com esse perfil precisa ser formado com adequação para essa realidade, para que possa atingir um nível elevado de competência linguístico-comunicativa e uma base teórico-prática que lhe ofereça um repertório satisfatório, além de ser iniciado em uma prática reflexiva que lhe proporcione condições de tomar decisões e avaliar suas ações, de modo que possa fazer as adequações necessárias ao contexto de ensino (VIEIRA ABRAÃO, 2009, p. 6). A autora acredita ainda que essa base teórica deve ser apresentada ao professor de forma crítica e não de forma dogmática.

---

[11] Nesse ponto a autora refere-se a Tudor, Brown e Kumaravadivelu.

2.3.2.3 As macroestratégias

De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 201), as **macroestratégias** são planos gerais derivados do conhecimento empírico, teórico e pedagógico relacionados ao ensino e aprendizagem de L2 (língua dois) da atualidade, com base nos quais o professor pode criar suas próprias microestratégias para os procedimentos em sala de aula. Ele afirma que as **macroestratégias** são consideradas neutras do ponto de vista teórico, pelo fato de elas não se limitarem aos pressupostos teóricos de nenhuma teoria específica de ensino e aprendizagem de línguas. Da mesma forma, são consideradas neutras do ponto de vista dos métodos, porque não são condicionadas a um grupo específico de princípios ou procedimentos associados com os métodos de ensino de línguas.

Consideramos que as **macroestratégias** têm um papel importante no desenvolvimento da autonomia da aprendizagem, visto que uma delas trata especificamente do assunto. A seguir comentamos as dez **macroestratégias** apresentadas por Kumaravadivelu (2006, p. 201-208) e apresentamos, em seguida, as possíveis contribuições de cada macroestratégia para o tema abordado.

1- maximizar as oportunidades de aprendizagem – implica em um desejo por parte do professor em modificar seus planos de aula continuamente, com base no retorno da prática em sala de aula. Isto só pode ser feito se o currículo predeterminado for encarado como um currículo a ser reconstruído de acordo com as necessidades dos alunos e se o livro didático prescrito for tratado apenas como um trampolim para o lançamento das atividades. Também as oportunidades de aprendizagem criadas pelos próprios aprendizes devem ser aproveitadas pelo professor. Concluímos que, se o professor utiliza as contribuições dos

próprios aprendizes para maximizar as oportunidades de aprendizagem, temos nessa macroestratégia um incentivo para a **autonomia do aprendiz**;

2- facilitar interação negociada – refere-se à interação aprendiz-aprendiz e aprendiz-professor em sala de aula, onde o aprendiz tem a liberdade e a flexibilidade de iniciar e manter uma conversa e não só reagir e responder. A interação negociada significa que o aprendiz deve ser envolvido ativamente na interação como uma atividade textual, interação como uma atividade interpessoal e interação como uma atividade ideacional. Durante essas atividades interacionais, o professor deve facilitar o entendimento e o uso da língua pelo aprendiz como sistema, como discurso e como ideologia. Para nós, também esta macroestratégia contribui para a **autonomia do aprendiz** ao incentivar a interação, que pode acontecer de forma livre e flexível;

3- minimizar desencontros de percepção – uma sala de aula de L2 tem um grande potencial para desencontros entre a intenção do professor e a interpretação do aluno. Conhecer as fontes potenciais de desencontros desse tipo pode auxiliar o professor a intervir de forma eficaz sempre que notar ou sempre que o aluno apresentar dificuldades para realizar uma atividade específica em sala de aula. Acreditamos que a diminuição desses desencontros facilita o desenvolvimento da **autonomia do aprendiz.** Uma forma de minimizar tais desencontros é o professor buscar elaborar atividades cujos enunciados sejam simples, de fácil compreensão, de acordo com o nível linguístico dos alunos, dessa forma eles terão condições de executar a atividade sem necessitar que o professor explique ou traduza, o que dará espaço para que o aprendiz exerça sua autonomia na aula;

4- ativar a intuição heurística – uma forma de ativar a intuição heurística do aprendiz é fornecer dados textuais suficientes de modo que o aprendiz possa inferir certas regras de forma e função. Uma boa dose de informação linguística pode ser transferida, não diretamente por meio de regras, mas indiretamente, por meio de exemplos. Nesta macroestratégia, o aprendiz é incentivado a refletir sobre o sistema linguístico por meio de inferências, o que contribui para a construção de sua autonomia na aprendizagem;

5- estimular a consciência linguística – no contexto de ensino-aprendizagem de L2, a consciência linguística refere-se à tentativa deliberada de chamar a atenção dos alunos para as propriedades formais da língua, a fim de aumentar o grau de explicitação necessária para o aprendizado da L2. A consciência linguística é baseada em estratégias que enfatizam a compreensão, os princípios gerais e a experiência operacional. Ela auxilia o aprendiz a sensibilizar-se para os aspectos da L2 que, de outra forma, passariam despercebidos, e a abandonar análises incorretas iniciais, proporcionadas por evidências negativas. Os alunos precisam desenvolver uma consciência linguística crítica para que possam identificar práticas ideológicas que usam a língua enganosamente, a fim de manter uma estrutura de poder social e político. Acreditamos que o incentivo de um pensamento crítico implica em um estímulo na construção da **autonomia do aprendiz**;

6- contextualizar insumo linguístico – o aluno necessita de insumo contextualizado para se beneficiar dos efeitos interativos sistêmicos e discursivos da língua. O insumo contextualizado também auxilia no desenvolvimento da **autonomia do aprendiz**, visto que ele poderá experimentar as situações linguísticas o mais próximo possível da sua

realização efetiva, o que dá ao aprendiz mais oportunidades de refletir sobre as construções da língua e tirar suas próprias conclusões a respeito delas;

7- integrar habilidades linguísticas – as habilidades linguísticas são essencialmente inter-relacionadas e se reforçam mutuamente, o que torna extremamente necessária a integração dessas habilidades para o aprendizado efetivo da língua. É necessário que as habilidades de ler, escrever, falar e ouvir deixem de ser tratadas isoladamente na aula de língua estrangeira, de modo que a evolução dessas habilidades ocorra simultaneamente. Investir no desenvolvimento da **autonomia do aprendiz** pode ajudar nesse processo de integração das habilidades, pois um aprendiz mais autônomo tem maior clareza de seus objetivos de aprendizagem, o que resulta naturalmente em uma maior consciência dessa necessidade de integração. Compreender que as habilidades precisam se desenvolver de forma integrada é um grande passo para se conseguir tal intuito;

8- promover autonomia na aprendizagem – aprender uma língua é uma atividade em grande parte autônoma, por isso é de extrema importância a promoção da **autonomia do aprendiz**. Para isto, é necessário ajudar os alunos a aprender a aprender, equipando-os com as estratégias metacognitivas, cognitivas, sociais e afetivas necessárias ao gerenciamento de sua própria aprendizagem, elevando a consciência de bons alunos sobre as **EA** que eles parecem possuir intuitivamente e explicitando as estratégias disponíveis de modo sistemático. É importante que o professor ajude a promover mudanças atitudinais em seus alunos, ajudando-os a compreender o que são as estratégias e como usá-las para realizar as tarefas de aprendizagem, para monitorar seu desempenho e avaliar seus resultados de aprendizagem. Esta macroestratégia trata diretamente da

relevância da promoção da autonomia da aprendizagem, contribuindo para a nossa crença de que o desenvolvimento da **autonomia do aprendiz** faz-se necessária no aprendizado de uma língua estrangeira;

9- assegurar relevância social – a relevância social refere-se à necessidade de se levar em consideração o ambiente social, político, econômico e educacional em que a língua é ensinada. É impossível isolar a vida da sala de aula das dinâmicas das instituições sociais. Para nós, um aluno bem inserido no contexto social da língua tem mais chance de desenvolver a autonomia em sua aprendizagem, pois é capaz de refletir a respeito das motivações que o levaram a aprender a língua e dos objetivos que embasam seu aprendizado; e

10- aumentar a consciência cultural – Em uma época de globalização cultural é necessário desenvolver uma consciência cultural global. Para isto, em vez de se privilegiar o professor como único informante cultural, precisamos tratar também o aluno como um informante cultural, incentivando-o a trazer para a sala de aula seus conhecimentos culturais e contrastá-los com os conhecimentos culturais do professor e de outros alunos, que possuem perspectivas diferentes. Tal abordagem multicultural pode dissipar os estereótipos que criam e sustentam desentendimentos interculturais e falhas de comunicação. A participação do aluno ao trazer seus próprios conhecimentos culturais para a sala de aula pode variar de acordo com o grau de autonomia que o aprendiz possui.

As **macroestratégias** nos ajudam a responder à pergunta de pesquisa "Que atividades são adequadas para a promoção da **autonomia do aprendiz**?", formulada nos objetivos específicos deste trabalho. Embora elas não apresentem atividades específicas para o uso em sala de

aula, nos dão subsídios teóricos para a escolha de atividades (seção 3.3) que contribuam para a promoção de autonomia.

Fazer um apanhado geral dos métodos de ensino de língua estrangeira nos ajudou a entender melhor a dimensão dos conceitos de autonomia estudados na seção 2.1 deste trabalho e sua aplicação para o ensino de línguas. A partir disto, foi possível selecionar pressupostos sobre a autonomia do aprendiz relacionados com o ensino de língua estrangeira que pudessem ser úteis no desenvolvimento de nossa pesquisa. Dessa forma, utilizamos indiretamente os conceitos do perfil do aluno e do professor do pós-método, bem como as **macroestratégias** (KUMARAVADIVELU, 2006) para elaborar os procedimentos metodológicos apresentados na seção 3 deste trabalho.

2.4 BUSCANDO EMBASAMENTO TEÓRICO PARA A AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE AUTONOMIA E PARA O INCENTIVO DE SEU DESENVOLVIMENTO

Para respondermos à pergunta de pesquisa que dá suporte para atingirmos o objetivo geral deste trabalho (ações promotoras de autonomia causam um efeito observável de aumento no desenvolvimento da **autonomia do aprendiz** de alemão como língua estrangeira do projeto CEL?), precisamos ter em mente que, para sabermos se houve algum aumento da autonomia, temos que avaliar o grau da mesma antes e depois de aplicarmos qualquer tipo de ação estimulante de autonomia. Surge então a necessidade de respondermos a outras perguntas, que servirão para nortear a conquista dos objetivos específicos de nossa pesquisa. São elas: "Como se pode avaliar o nível de **autonomia do aprendiz**?"; e "Como se pode promover a **autonomia do aprendiz**?"

As próximas duas sessões se destinam à tentativa de responder a essas duas perguntas.

2.4.1 Estratégias de aprendizagem

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras as **EA** são consideradas tanto como ferramentas para melhorar a competência linguística do aprendiz (SCHARLE/SZABÓ, 2000, p. 8) quanto como instrumentos de medição da **autonomia do aprendiz** (BENEVIDES JÚNIOR/BORGES, 2012, p. 63). Por considerarmos essa multiplicidade de aplicações, apresentamos a seguir algumas definições de **EA**, bem como sua classificação, sugerida por alguns autores.

EA são definidas por Scarcella e Oxford (1992 apud OXFORD, 1999, p. 110) como ações específicas, comportamentos, passos ou técnicas que os aprendizes usam para promover seu próprio aprendizado. Nessa mesma linha, Bimmel (1993 apud BIMMEL/RAMPILLON, 2000, p.53) as define como planos mentais que os aprendizes traçam para alcançar um objetivo de aprendizagem. Por exemplo: a reflexão de como se pode descobrir o significado de uma palavra. Para isto o aprendiz tem de conhecer a técnica correspondente e querer alcançar o objetivo (por exemplo, procurar no dicionário). Ainda sobre as **EA**, Bimmel e Rampillon (2000, p. 44) afirmam que elas são importantes blocos de construção para possibilitar a aprendizagem autônoma e podem ser usadas no aprendizado de alemão tanto em sala de aula quanto em casa.

Apresentamos a seguir uma visão geral das **EA**, baseadas em Oxford (1990). Em termos de classificação, a autora distingue dois tipos básicos de **EA**: **Estratégias diretas** e **estratégias indiretas**, que são subdivididas em um total de seis grupos, três de cada tipo (OXFORD, 1990, p.14).

As **Estratégias diretas** são aquelas que envolvem diretamente a língua alvo. Elas requerem um processamento

mental da língua, no entanto, os três grupos de estratégias diretas (cognitivas, de memória e de compensação) fazem esse processamento de formas diferentes e para diferentes propósitos.

As **Estratégias de memória** têm uma função muito específica: ajudar o aprendiz a armazenar e recuperar informação nova. As **Estratégias cognitivas** permitem aos alunos compreender e produzir na nova língua por diferentes meios. As **Estratégias de compensação** permitem que os alunos usem a língua apesar de suas grandes lacunas de conhecimento (OXFORD, 1990, p.37).

Apresentamos as **estratégias diretas** nos quadros 1, 2 e 3 para melhor visualização.

Estratégias de Memória
Criação de referências mentais: • Formação de grupos de palavras; • Estabelecimento de associações com conhecimentos prévios; • Invenção de contextos; • fazer combinações.
Aplicação de imagens e sons: • utilização de imagens, que podem ser figuras ou objetos, para lembrar de uma palavra ou expressão. • Produção de associogramas, para relacionar uma imagem com palavras, conceitos ou expressões; • Utilização de afinidades sonoras.
Repetições regulares e planejadas: • uso de cartões de palavras;
Emprego da ação: • encenação de palavras ou expressões; • utilização de movimento para associar a informações novas.

Quadro 1: Estratégias de Memória - baseado em Oxford (1990, p. 38-43)

Estratégias Cognitivas
Treino: • repetição, imitação; • prática de sons, com treinos de pronúncia e entonação; • reconhecimento e utilização de fórmulas e padrões (estruturas prontas); • combinação de elementos conhecidos de novos modos, de forma a criar uma sequência mais longa; • Prática do uso da língua de forma natural, em contextos reais, por exemplo, participar de uma conversa, ler um texto na língua-alvo etc.
Recepção e envio de mensagens: • Obtenção rápida da ideia, por meio da leitura rápida para determinar as ideias principais ou pela busca para encontrar detalhes de interesse específico; • Uso de recursos para receber e enviar mensagens.
Análise e raciocínio: • Raciocínio dedutivo, pelo uso de regras gerais, aplicando-as a novas situações da língua-alvo; • Análise de expressões, que consiste na determinação do significado de uma expressão nova, dividindo-a em partes. O significados das partes são usados para compreender o significado do todo; • Análise contrastiva, feita pela comparação dos elementos (sons, vocabulário, gramática) da nova língua com os elementos de outra língua, para determinar similaridades e diferenças; • Tradução de uma expressão da língua-alvo para a língua nativa ou da língua nativa para a língua-alvo, usando uma língua como base para compreender ou produzir a outra; • Transferência, que consiste na aplicação direta de palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para a outra, no intuito de entender ou produzir uma expressão na nova língua.
Criação de estrutura para compreensão e produção na língua-alvo: • Anotações; • Resumo; • Destaques, tais como sublinhado, asterisco ou código de cores.

Quadro 2: Estratégias Cognitivas - baseado em Oxford (1990, p. 43-47)

Estratégias de compensação
Adivinhação inteligente em compreensão oral e leitura: • Uso de pistas linguísticas para adivinhar o significado do que é ouvido ou lido na língua-alvo. Essas pistas podem vir de aspectos que o aprendiz já conhece da língua-alvo, de sua própria língua ou de outra língua; • Uso de outras pistas, que não se baseiam na língua. Tais pistas podem vir de várias fontes: contexto, estrutura do texto, relações pessoais ou conhecimento de mundo.
Superação de limitações de fala e escrita: • Mudança para a língua materna; • Pedido de ajuda; • Uso de mímica ou gestos; • Fuga total ou parcial da comunicação; • Seleção de tópico; • Ajuste ou aproximação da mensagem; • Forjar palavras; • Descrição de significado ou uso de sinônimo.

Quadro 3: Estratégias de Compensação - baseado em Oxford (1990, p. 47-51)

As **estratégias indiretas** são divididas em **metacognitivas, afetivas e sociais**. Elas são chamadas de indiretas porque dão suporte e gerem o aprendizado da língua sem envolver diretamente a língua-alvo.

As **estratégias metacognitivas** permitem aos aprendizes controlar a sua própria cognição, ou seja, coordenar o processo de aprendizagem pelo uso de funções como centralização, organização, planejamento e avaliação; as **estratégias afetivas** ajudam a regular emoções, motivações e atitudes; e as **estratégias sociais** ajudam os aprendizes a aprender por meio da interação com os outros (OXFORD, 1990, p.135).

Apresentamos as **estratégias indiretas** nos quadros 4, 5 e 6 para melhor visualização.

Estratégias Metacognitivas
Foco na aprendizagem: • visão geral e vinculação com material já conhecido (normalmente composta por três passos: entender o por quê de a atividade estar sendo feita, construir o vocabulário necessário e fazer associações) • prestar atenção ; • atrasar a produção oral para se concentrar no que se ouve.
Organização e planejamento do aprendizado: • Fazer esforços para descobrir o aprendizado de uma nova língua, por meio de leitura de livros e conversas que podem ajudar a melhorar a aprendizagem da língua; • Organização; • Estabelecer metas e objetivos; • Identificar o propósito de uma tarefa linguística; • Planejar uma tarefa linguística; • Buscar oportunidades de prática.
Avaliação do aprendizado: • Auto-monitoramento; • Auto-avaliação.

Quadro 4: Estratégias Metacognitivas - baseado em Oxford (1990, p. 138-140)

Estratégias Afetivas
Diminuição da ansiedade: • Uso de relaxamento progressivo, respiração profunda ou meditação; • Uso de música; • Uso do riso, como instrumento de relaxamento (filmes engraçados, piadas e livros de humor).
Auto-encorajamento: • Fazer afirmações positivas; • Assumir riscos de forma prudente; • Recompensar-se.
medir a sua temperatura emocional: • Ouvir o próprio corpo; • Uso de *checklist*. • Escrever um diário de aprendizagem de língua; • Discutir seus sentimentos com alguém.

Quadro 5: Estratégias Afetivas - baseado em Oxford (1990, p. 140-144)

Estratégias Sociais
Fazer perguntas: • Pedir uma explicação ou uma verificação; • Pedir uma correção.
Cooperar com os outros: • Cooperar com pares; • Cooperar com usuários proficientes na nova língua.
Simpatizar com os outros: • Desenvolver compreensão cultural; • Estar consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros.

Quadro 6: Estratégias Sociais - baseado em Oxford (1990, p. 144-147)

Essas estratégias servem como base para parte da metodologia deste trabalho (seção 3.3), visto que seus conceitos foram utilizados na confecção do questionário de pesquisa, na elaboração do roteiro de observação, e na confecção de atividades promotoras de autonomia aplicadas no grupo estudado nesta pesquisa.

2.4.2 Aspectos teóricos a respeito da promoção da autonomia

A respeito da promoção da autonomia e dos vários fatores que influenciam o desenvolvimento da **autonomia do aprendiz**, Nodari e Steinmann (2010, p. 1158) apresentam justificativas e condições da promoção da **autonomia do aprendiz**, tanto no âmbito da economia e política quanto no campo da psicolinguística e didática.

Para esses autores, promover a **autonomia do aprendiz** é útil, no que diz respeito à economia e política, pois ajuda a qualificar o aluno para o mercado de trabalho, que se encontra em constante mudança; facilita a aprendizagem ao longo da vida e apoia o desenvolvimento de cidadãos. Já no campo da psicolinguística e didática, Nodari e Steinmann (2010, p. 1158) afirmam que as razões da

promoção de autonomia incluem a consideração das necessidades e pré-requisitos individuais do aprendiz e os efeitos positivos que são atribuídos a uma aula que é orientada pelo uso autônomo da língua-alvo.

Nodari e Steinmann (2010, p. 1159) descrevem também os requisitos necessários das pessoas tanto do aprendiz quanto do professor na promoção da autonomia, esclarecendo que o desenvolvimento desta não depende apenas do aprendiz, mas também o professor tem aí um papel importante. Weskamp (1999 apud NODARI E STEINMANN, 2010, p. 1159) explica que as funções de planejamento e controle da aula normalmente são cobradas do professor e que os alunos já estão socializados com padrões de aprendizagem e precisam ser familiarizados às novas formas de aprendizagem. Little (1995 apud NODAR/STEINMANN, 2010, p. 1159) afirma que tanto a aceitação da responsabilidade quanto a reflexão sobre o processo de aprendizagem precisam ser ensinados pelo professor e que a autonomia não se desenvolve livremente, mas exige que o professor escolha exatamente em que áreas da aula ele quer e pode deixar sob a responsabilidade individual dos alunos.

A seguir, apresentamos a visão de Leffa (2003) sobre o papel do professor no desenvolvimento da autonomia:

> Na aula autônoma, o professor precisa aprender que ele deixa de ser a autoridade máxima, tanto em termos de controle como em termos de conhecimento. Não é mais o dono do saber, que tipicamente só faz as perguntas que ele mesmo sabe responder. Na aula autônoma qualquer pergunta pode aparecer e o professor obviamente não tem a obrigação de saber todas as respostas. Seu papel é realmente o de facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua autoconfiança, a se tornar ainda mais autônomo e ficar menos dependente dele, professor.
>
> (LEFFA, 2003, p. 42-43)

Também Scharle e Szabó (2000, p. 4) defendem a ideia do professor como facilitador da aprendizagem. Elas afirmam que no ensino de línguas o professor pode

providenciar todo o insumo e circunstâncias necessárias, mas o aprendizado somente ocorre se os aprendizes estão dispostos a contribuir. Afirmam também a autonomia é essencial para o ensino de língua bem-sucedido, pois não importa o quanto os alunos aprendam em sala de aula, haverá sempre muito que eles terão a aprender pela prática, por conta própria, além do que, a evolução das necessidades dos alunos os obrigará a voltar a aprender várias e várias vezes em suas vidas e eles terão necessidade de estudar por conta própria. Para estas autoras, o melhor modo de preparar os alunos para essa necessidade é ajudá-los a se tornar mais autônomos. Para isso, o professor tem de assumir o papel de facilitador em diversas situações de sala de aula.

Além do professor, a aula em si também pode contribuir para a promoção de autonomia. Concordamos com Nodari e Steinmann (2010, p. 1159) que, ao discorrerem sobre a função da aula como modelo de promoção de autonomia, afirmam que há a possibilidade de se oferecer ao aprendiz uma melhor orientação dos eventos de ensino-aprendizagem. Os autores apresentam como exemplo prático a seguinte situação: o professor pode, no início de uma lição, divulgar os objetivos de aprendizagem e, no final da lição, verificar com os alunos se os objetivos foram alcançados ou definir ou modificar com eles o planejamento das atividades em sala de aula e das lições de casa.

Nodari e Steinmann (2010, p. 1160) destacam também a importância do papel das atividades de sala de aula para a promoção da autonomia. Eles afirmam que as atividades contribuem para que os alunos experimentem diferentes **EA** e para que eles encontrem suas próprias formas de aprender. Para isso o aprendiz deve compreender bem os objetivos de aprendizagem de cada atividade.

A partir disso, compreendemos que o professor, enquanto facilitador do desenvolvimento da autonomia, pode fazer uso da própria aula para inserir atividades que tornem os alunos mais conscientes de seu processo de aprendizagem, auxiliando-os a conquistar sua autonomia.

Compartilhamos da opinião de Scharle e Szabó (2000, p. 8) sobre as **EA**, quando afirmam que elas servem como ferramentas para melhorar a competência linguística do aprendiz e que, por isso, o professor deve mostrar aos alunos a variedade de estratégias disponíveis, ajudando-os a descobrir quais funcionam para eles e quando e como usá-las.

Por considerarmos a importância das **EA** para a promoção da **autonomia do aprendiz**, optamos por selecionar atividades que tenham como objetivo o ensino de **EA**, que foram utilizadas como ferramenta para atingirmos os objetivos desta pesquisa. As atividades selecionadas e a forma como foram apresentadas aos participantes estão descritas no capítulo de metodologia.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo trataremos do aparato metodológico desenvolvido para atingirmos os objetivos da pesquisa: os participantes da pesquisa e seu contexto, bem como os instrumentos de análise escolhidos a partir dos estudos do referencial teórico visto no capítulo anterior.

A metodologia deste trabalho baseia-se em quatro etapas:

a) Seleção de critérios de observação de graus de autonomia:

- Confecção de um roteiro de observação (Apêndice D), que serviu como base para verificação de uso de **EA** pelos alunos antes e depois da intervenção;
- Elaboração de atividades de produção textual (Apêndices A, B e C), que foram utilizadas nas etapas de observação de uso de **EA** (as atividades foram elaboradas de acordo com o nível dos alunos, levando-se em conta o contexto dos assuntos trabalhados em sala de aula na ocasião da coleta de dados);
- Confecção de um questionário de pesquisa, apresentado de duas formas: uma aberta, com questões subjetivas, denominado Questionário 1 (**Q1**) (Apêndice E); e outra fechada, com questões de múltipla escolha, utilizados para verificar o grau de autonomia apresentado pelos alunos no início e no final da pesquisa, denominados Questionário 2 (**Q2**) (Apêndice F) e Questionário 3 (**Q3**) (Apêndice G), respectivamente;

b) Aplicação dos métodos de avaliação dos graus de autonomia:

- Pilotagem do questionário em um grupo de alunos não pertencentes ao grupo de participantes para apontar a necessidade de ajustes;
- Realização de observação do uso de **EA** em uma produção escrita antes da intervenção, descrita na seção 3.3;
- Aplicação dos questionários de pesquisa 1 e 2 após a realização da observação inicial;
- Realização de observação do uso de **EA** em uma produção escrita após a intervenção;
- Aplicação do **Q3** após a realização da observação final

c) Realização de atividades promotoras de autonomia

- Seleção e adaptação de atividades que tenham como objetivo o ensino de **EA**, a serem utilizadas como ação de intervenção para a promoção de **autonomia do aprendiz** (Anexos A, B e C);
- Aplicação das atividades da ação de intervenção (ver. seção 3.3);

d) Análise e apresentação dos resultados:

- Análise dos dados coletados na fase inicial, descrita na seção 4.1;
- Análise dos dados coletados na fase final, descrita na seção 4.3.
- Análise comparativa dos dados coletados nas fases inicial e final, descrita na seção 4.5.
- Apresentação dos resultados.

Apresentamos a seguir uma descrição do tempo utilizado para cada um dos procedimentos citados acima:

Etapa	Procedimento	Tempo[12] utilizado para cada procedimento
a) Seleção de critérios de observação de graus de autonomia	Confecção de um roteiro de observação (Apêndice D)	1 semana
	Elaboração de atividades de produção textual (Apêndices A, B e C)	1 mês
	Confecção de um questionário de pesquisa (Apêndices E, F e G)	1 mês
b) Aplicação dos métodos de avaliação dos graus de autonomia	Pilotagem do questionário	2 aulas[13]
	Realização de observação do uso de **EA** em uma produção escrita antes da intervenção	2 aulas
	Aplicação dos questionários de pesquisa 1 e 2	30 minutos para cada questionário
	Realização de observação do uso de **EA** em uma produção escrita após a intervenção	2 aulas
	Aplicação do **Q3** após a realização da observação final	30 minutos
c) Realização de atividades promotoras de autonomia	Seleção e adaptação de atividades que tenham como objetivo o ensino de EA, a serem utilizadas como ação de intervenção para a promoção de autonomia do aprendiz (Anexos A, B e C)	1 mês
	Aplicação das atividades da ação de intervenção (v. Seção 3.3)	16 aulas[14]
d) Análise e apresentação dos resultados:	Análise dos dados coletados na fase inicial (v. Seções 4.1 e 4.2)	1 mês
	Análise dos dados coletados na fase final (v. Seções 4.3 e 4.4)	1 mês
	Análise comparativa dos dados coletados nas fases inicial e final (v. Seção 4.5)	1 mês
	Apresentação dos resultados. (v. Conclusões e Considerações finais)	1 semana

Quadro 7: Descrição do tempo gasto nas etapas da metodologia

Nas seções a seguir, apresentamos detalhes a respeito do grupo de participantes, da elaboração do questionário de pesquisa e da coleta de dados propriamente dita.

3.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO GRUPO DE PARTICIPANTES

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo mantém um projeto de ensino de línguas estrangeiras para

[12] Tempo aproximado.
[13] Duração média de cada aula: 45 minutos.
[14] As atividades foram inseridas paulatinamente no decorrer do semestre letivo.

alunos da rede estadual pública, que é oferecido fora do período regular de aulas, como um curso livre, apenas para os alunos que queiram participar do projeto. Dentre as línguas oferecidas está o alemão, com duração de seis estágios semestrais, compreendendo os níveis A1 (A1.1, A1.2 e A1.3) e A2 (A2.1, A2.2 e A2.3) do QECR.

Para apresentarmos o projeto Centro de Estudos de Línguas (CEL) recorremos ao texto de Godoy (2013) que mostra uma descrição detalhada sobre sua estrutura e criação. A autora explica que o referido projeto é uma iniciativa da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo para oferecer aos alunos da rede pública estadual um curso de línguas estrangeiras, de forma opcional, com o objetivo de proporcionar oportunidade de desenvolvimento de formas de expressão linguística, enriquecimento curricular e acesso a outras culturas, bem como aumentar as habilidades para inserção no mercado de trabalho, por meio do estudo de uma língua estrangeira.

Godoy (2013) relata que o CEL surgiu a partiu da política de integração do Brasil na Comunidade Latino-americana, no final dos anos 80, que tornou necessária a inclusão do ensino de Espanhol nas escolas públicas. Posteriormente o projeto passou a contar também com o ensino de outros idiomas, como Francês, Italiano, Alemão, Japonês, Mandarim e Inglês.

A autora explica que o CEL é uma unidade de ensino vinculada a uma escola estadual que funciona como sua sede e que tal sede deve ter a estrutura adequada para o funcionamento do mesmo, como espaço físico adequado, localização acessível e horário de funcionamento compatível para contemplar o aluno que trabalha.

Embora vinculado a uma escola, o projeto tem funcionamento próprio, com organização curricular, seriação e funcionamento independentes da escola sede, mas assume a

mesma denominação que ela, oferecendo cursos em todos os turnos de funcionamento da escola, para que possa atender a demanda das escolas estaduais de ensino fundamental e médio da região. Isto porque, segundo o artigo 1° da Resolução n° 81, de 4/11/2009, o CEL é destinado:

> ao atendimento de alunos devidamente matriculados no ensino fundamental ou médio, com frequência regular, na escola vinculadora ou em qualquer outra escola da rede pública estadual.
> (SÃO PAULO, 2009)

Com relação à estrutura dos cursos, a carga horária total é de 480 aulas, distribuídas em dois níveis, denominados I e II. Cada nível comporta três estágios semestrais, com carga horária semanal de quatro aulas de 50 minutos de duração, cada, desenvolvidos ao longo de três anos letivos, como exemplificado na figura a seguir:

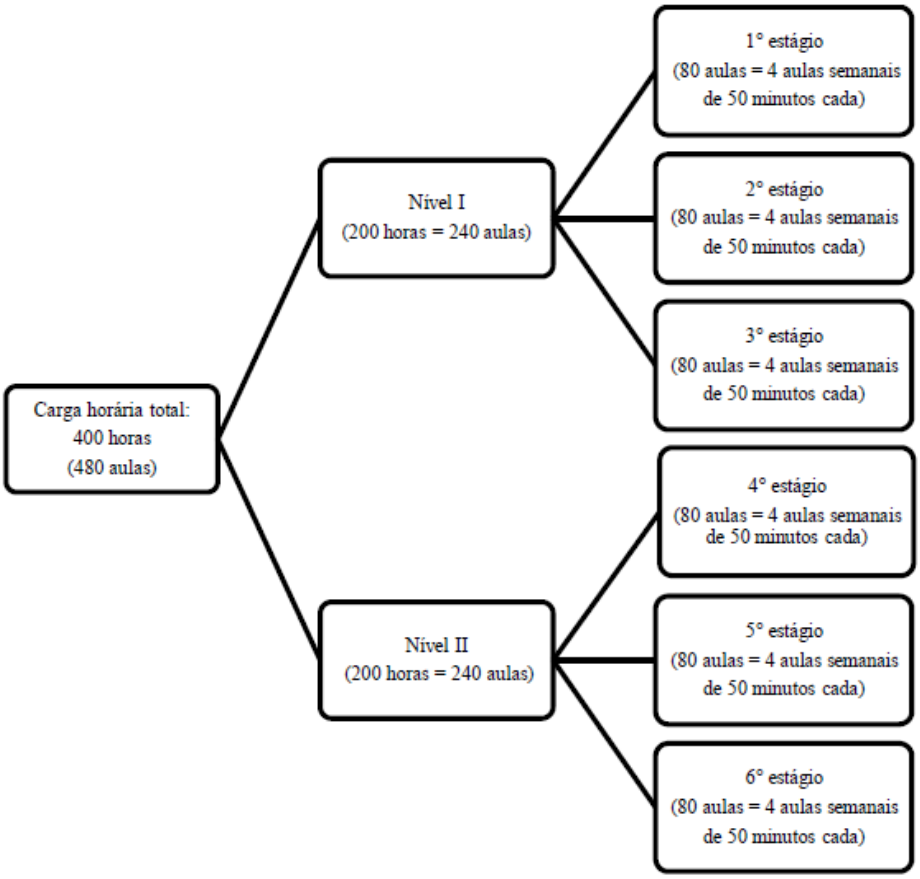


Figura 1: Estrutura dos cursos do CEL do Estado de São Paulo (GODOY, 2013, p. 23)

Vale observarmos que essa estrutura é válida para todos os idiomas, exceto o Inglês, que, segundo a Resolução SE n° 81, de 4/11/2009, se constitui de um único nível, com carga horária de 120 aulas, desenvolvido ao longo de um ano letivo.

No tocante à formação das turmas, apresentamos na íntegra o artigo da legislação que dispõe sobre esse assunto:

> Artigo 7° - Na constituição das turmas de alunos do CEL, deverão ser observados os seguintes critérios:
> I - no estágio de curso de nível único e no 1° estágio dos demais cursos - turmas de, no mínimo, 25 e, no máximo, 35 alunos;
> II - nos demais estágios e níveis - turmas de, no mínimo, 20 alunos.
> § 1° - A Diretoria de Ensino poderá, em caráter de excepcionalidade, autorizar o funcionamento de turmas com 15 alunos, no mínimo, quando se tratar do último estágio do Nível II, para viabilizar a conclusão dos estudos.
> § 2° Excepcionalmente, poderá ser constituída, mediante autorização da Diretoria de Ensino, turma com alunos de diferentes estágios de estudos, quando se tratar de estágios não iniciais ou únicos, que estejam com reduzido número de alunos, a fim de lhes garantir a continuidade e/ou a conclusão dos estudos. (SÃO PAULO, 2009)

O artigo acima justifica a existência de turmas multisseriadas, isto é, turmas com alunos de diferentes estágios, que é exatamente o caso da turma de alemão que se constituiu como alvo desta pesquisa empírica.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, foi construído um aparato metodológico a partir da realização de atividades desenvolvidas com um grupo de aprendizes de nível básico. As atividades realizadas visam à promoção da **autonomia do aprendiz** na aquisição de alemão como língua estrangeira. O grupo foi selecionado dentre as turmas existentes no projeto CEL, da rede estadual de ensino, da Escola Estadual "Albino César", com as seguintes

características: uma turma multisseriada, que contempla aprendizes de dois estágios de alemão do nível A2 do QECR, no decorrer do segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015. O grupo conta com alunos da faixa etária entre 15 e 19 anos, oriundos de turmas do ensino regular a partir do 8° ano do Ensino Fundamental II, sendo que alguns deles já concluíram o Ensino Médio. Os alunos que ainda cursam o ensino regular o fazem na própria escola sede do CEL que frequentam ou em outras escolas estaduais localizadas em bairros próximos.

3.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados deste trabalho foi planejada levando-se em conta algumas etapas:

1. Observação inicial (OI): os alunos da turma em questão foram observados pela pesquisadora, que, como já foi esclarecido na introdução do trabalho, é a própria professora das turmas, enquanto realizavam uma atividade de produção de texto (Apêndices A e B). Para esta observação a pesquisadora contou com a ajuda de um assistente[15].

Como a turma é multisseriada em dois estágios, cada grupo recebeu uma atividade diferente, de acordo com o estágio que frequentam. A atividade foi dividida em duas partes: a primeira diz respeito à compreensão do enunciado e do texto motivacional; a segunda parte é a produção de texto propriamente dita. Foi utilizado um roteiro de observação (Apêndice D) que contempla ambas as etapas.

O objetivo desta observação era verificar se os alunos, durante uma atividade de produção de texto,

[15] Para auxiliar na coleta de dados, foi necessário um assistente de observação, devidamente orientado pela pesquisadora. Nesta função colaborou voluntariamente o Prof. Dr. Henrique Marins de Carvalho, efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

utilizam **EA** (OXFORD, 1990, p.38-51; 138-147) observáveis e, se sim, quais delas e com que frequência.

A professora distribuiu as folhas com a atividade e pediu que os alunos lessem o enunciado e o texto motivacional e procurassem compreendê-los. Para isto foi estipulado o tempo de 10 minutos. No decorrer desta etapa, a pesquisadora e o assistente observaram as atitudes dos alunos enquanto executavam a tarefa, anotando no roteiro de observação as estratégias utilizadas para tal. Em seguida, os alunos tiveram mais 30 minutos para a produção do texto, que foi observada da mesma forma que a primeira etapa.

2. Questionários de pesquisa: Na semana seguinte à **OI** foram aplicados dois questionários de pesquisa, cuja elaboração está fundamentada na próxima seção deste trabalho. O primeiro questionário, denominado "Questionário 1" **(Q1)**, foi aplicado com questões abertas, de modo que o texto não influencie nas respostas dos alunos (Apêndice E). Na aula seguinte, os alunos responderam a um questionário semelhante ao primeiro, denominado "Questionário 2" (**Q2**), mas desta vez com perguntas de múltipla escolha (Apêndice F), que revelam algumas **EA**. Este procedimento foi utilizado para diminuir a chance de condução das respostas dos alunos.

3. Atividades promotoras de autonomia: Após a aplicação dos questionários, os alunos foram submetidos a uma série de atividades consideradas promotoras de autonomia, denominadas:

- Autocorreção de redação;
- Uso do dicionário;
- Técnicas de compreensão de texto;
- Formação de grupos de palavras;
- Associações semânticas.

A **Autocorreção de redação** foi proposta aos participantes duas semanas após a **OI**. Nesta atividade a professora propôs aos alunos que eles próprios corrigissem o texto que produziram durante a **OI** com a ajuda de um código de correção. Utilizamos os pressupostos teóricos estudados em Kleppin (2002) para criar um código de correção que fosse de fácil compreensão para os participantes dessa pesquisa.

O código de correção foi apresentado e devidamente explicado aos alunos antes da correção propriamente dita:

Code für die Aufsatzkorrektur (Código para a correção de redação)	
(R)	Rechtsschreibung (Ortografia)
(G)	Grammatik (Verb-konjugation, Deklination, Konnektoren) (Gramática – conjugação de verbos, declinação, conectores)
	Falsche Stellung (posição errada)
(?)	das habe ich nicht verstanden (isto eu não entendi)
√	hier fehlt ein Wort (aqui falta uma palavra)
	Falsches Wort im Kontext (palavra errada no contexto)

Quadro 8: Código de correção de redação

Depois de tomarem contato com o código de correção, os participantes receberam suas redações devidamente marcadas com os símbolos adequados e foram instruídos a realizar a correção. Os participantes puderam utilizar todos os meios disponíveis que pudessem auxiliá-los a realizar a atividade, incluindo uso de dicionário, de livros de gramática, consulta ao caderno e ao livro didático, consulta aos colegas e à professora etc. Para essa atividade, foi necessário utilizar duas aulas (90 minutos).

A atividade de **Autocorreção de redação** foi selecionada por a considerarmos eficaz para a conquista da

autonomia do aprendiz. De acordo com Pereira (2012, p. 39), a tarefa didática de corrigir os próprios erros em redações estimula a **autonomia do aprendiz**, despertando nele um conjunto de capacidades que o obrigam a realizar um trabalho autônomo, já que ele, ao realizar a tarefa, refletirá sobre a natureza do erro cometido, poderá utilizar conhecimentos já existentes que possam contribuir para a correção dos erros e terá condições de decidir e apresentar propostas de correção de acordo com os conhecimentos que possui combinados às linhas orientadoras que o professor indicar.

A atividade U**so do dicionário** foi proposta aos participantes cerca de dois meses após a primeira.

Castro e Seba (2010, p. 41) salientam que uma das formas de conduzir os alunos à autonomia é incentivá-los e treiná-los a usar o dicionário. Por partilharmos desse mesmo pensamento, buscamos adaptar as técnicas e estratégias sugeridas por Rampillon (1999, p. 58-63) para ensinar aos participantes da pesquisa a usar o dicionário. Para essa atividade foram utilizadas oito aulas.

Primeiramente, a professora apresentou os símbolos e abreviações mais usadas em um dicionário bilíngue. Em seguida, explicou a forma como as palavras são organizadas nos dicionários e a utilidade das palavras que ficam em destaque nos cantos das páginas. Os alunos também tiveram contato com as indicações de pronúncia, bem como com as de uso gramatical, constantes nos verbetes. Para cada nova informação, exercícios foram propostos para que fosse verificado se os alunos compreenderam as explicações. Além disso, os alunos foram orientados a não recorrer ao dicionário em todas as situações, mas só utilizá-lo quando realmente houver necessidade.

Os dicionários utilizados na atividade eram bilíngues, português-alemão/alemão-português.

Um mês depois da atividade U**so do dicionário**, apresentamos aos participantes da pesquisa a atividade **Técnicas de compreensão de texto**, que teve a duração de duas aulas. Para construir essa atividade, baseamo-nos nos exemplos de Bimmel e Rampillon (2000, p. 109-114) e de Scharle e Szabó (2000, p. 33-35).

Os alunos receberam uma folha com exercícios de compreensão de texto (Anexo A), adaptada de Georgiakaki (2006, p. 26-27). Primeiramente, foi solicitado aos alunos que lessem o texto procurando sublinhar as palavras conhecidas, os números e as informações de pessoas, tempo e lugar. Para isso foram utilizadas perguntas em alemão com pronomes interrogativos (*W-Fragen*): "Quem?", "O quê?", "Quando?", "Onde?". Depois, os alunos deveriam formular hipóteses sobre o assunto principal do texto. Após esta etapa, a professora pediu que os alunos lessem as perguntas e tentassem localizar no texto as possíveis respostas, grifando-as. Só então os alunos deveriam tentar responder às perguntas. Foi salientado que essas técnicas poderiam ser empregadas para a compreensão de qualquer texto. Esta atividade foi inserida no contexto de aprendizagem dos estudantes, considerando um conteúdo gramatical que haviam estudado recentemente.

Cerca de um mês depois, os participantes executaram as atividades **Formação de grupos de palavras e Associações semânticas** consecutivamente, pois ambas se tratam de estímulo ao uso de estratégias de memória. Para cada uma dessas atividades foram necessárias duas aulas.

Bimmel e Rampillon (2000, p. 101) afirmam que uma forma útil de se apropriar de novas informações na aprendizagem de uma língua estrangeira é o estabelecimento de referências mentais, por meio da formação um sistema de classificação de palavras. No intuito de incentivar o uso de maior variedade de estratégias de memória, selecionamos

para a Atividade **Formação de grupos de palavras** um exemplo de Bimmel e Rampillon (2000, p. 145) e o adaptamos para este trabalho (Anexo B).

Nesta atividade, os alunos trabalharam em 6 equipes de três a quatro participantes. No exercício 1, eles deveriam separar as palavras do quadro em seis grupos, dando um nome para cada grupo de palavras. Para o controle do exercício, cada equipe foi convidada a apresentar um grupo de palavras. A professora deixou claro que poderia haver diferenças na nomenclatura e no conteúdo dos grupos que cada equipe separou, mas isso não significaria necessariamente um erro. A cada grupo de palavras apresentado, os alunos comentaram os resultados, sugerindo alterações e/ou acréscimos de conteúdo e de nomes.

1. **Ordnen Sie die folgenden Wörter in sechs Gruppen. Geben Sie den Gruppen Namen. Auf deutsch oder in Ihrer Sprache.**

Brüssel es vier Mann Bern Kursteilnehmerin ich
Schule Deutschbuch Deutschland Frau Berlin du Wien
Lehrerin sie Anfängerkurs eins Österreich zwei Schweiz
Frankreich fünf Paris Belgien er drei Kind

Funk/Koenig (1996), 40

Figura 2: Exercício 1 - Atividade **Formação de grupos de palavras** (FUNK/KÖNNIG, 1996 apud BIMMEL/RAMPILLON, 2000, p. 145)[16]

No exercício 2, foi proposto um novo conjunto de palavras, sendo a tarefa bastante similar à do exercício 1, porém não foi especificado o número de grupos de palavras. Desta vez, os alunos deveriam escolher quantos grupos iriam formar, distribuindo as palavras do quadro entre eles.

---

[16] Tradução (nossa) do enunciado e das palavras do quadro (na ordem em que aparecem):
1. Organize as palavras seguintes em seis grupos. Dê nomes aos grupos. Em alemão ou em sua língua.
Bruxelas, ele/ela (não há uma tradução específica do pronome alemão "es", correspondente à terceira pessoa do singular do gênero neutro, que não existe em português), quatro, homem, Berna, aluna, eu, escola, livro de alemão, Alemanha, mulher, Berlin, tu, Viena, professora, ela, curso inicial, um, Áustria, dois, Suíça, França, cinco, Paris, Bélgica, ele, três, criança.

2. *Kannst du diese Wörter sortieren? Finde für jede Gruppe einen* Namen .

Mondfähre	Raumschiff	Konzerte	Disko
Planet	Krater	Rakete	Fußball
Wandern	Kunstausstellung	Tennis	Astronaut

Figura 3: Exercício 2 - Atividade **Formação de grupos de palavras (adaptado)** (FUNK/KÖNNIG, 1996 apud BIMMEL/RAMPILLON, 2000, p. 145)[17]

Depois de formarem os grupos de palavras e encontrarem uma palavra para designar os grupos, eles compararam os resultados entre as equipes e verificaram as possibilidades de classificação das palavras, discutindo entre si as vantagens e desvantagens de cada classificação. Depois de tomarem contato com todas as possibilidades de classificação, cada equipe escolheu a forma de classificação que achou melhor e depois explicou às outras equipes o motivo da escolha.

A atividade **Associações semânticas** tinha como objetivo ensinar os alunos a exercitar estratégias de memória por meio de associogramas e rede de palavras. Bimmel e Rampillon (2000, p. 106) explicam que a partir de estudos do cérebro, sabe-se que a memória armazena melhor não a informação individual, mas unidades de significação, isto é, é mais difícil para o cérebro reter palavras individuais do que palavras ligadas por um contexto significativo. Para esses autores, o uso de associogramas e rede de palavras é indicado para auxiliar nesse tipo de armazenamento.

---

[17] Tradução (nossa) do enunciado e das palavras do quadro (na ordem em que aparecem):
2. Você consegue classificar essas palavras? Encontre um nome para cada grupo.
Módulo lunar, espaçonave, concertos, discoteca, planeta, cratera, foguete, futebol, caminhada, exposição de arte, tênis(esporte), astronauta.

Para a elaboração da atividade **Associações semânticas**, selecionamos uma sugestão de Bimmel e Rampillon (2000, p. 147) e a adaptamos para a aplicação nesta pesquisa (Anexo C). Os alunos foram organizados em grupos de três a quatro participantes e receberam a folha de exercícios. A professora pediu que lessem o primeiro exercício e explicassem aos demais componentes do grupo o que entenderam a respeito, formulando juntos uma explicação.

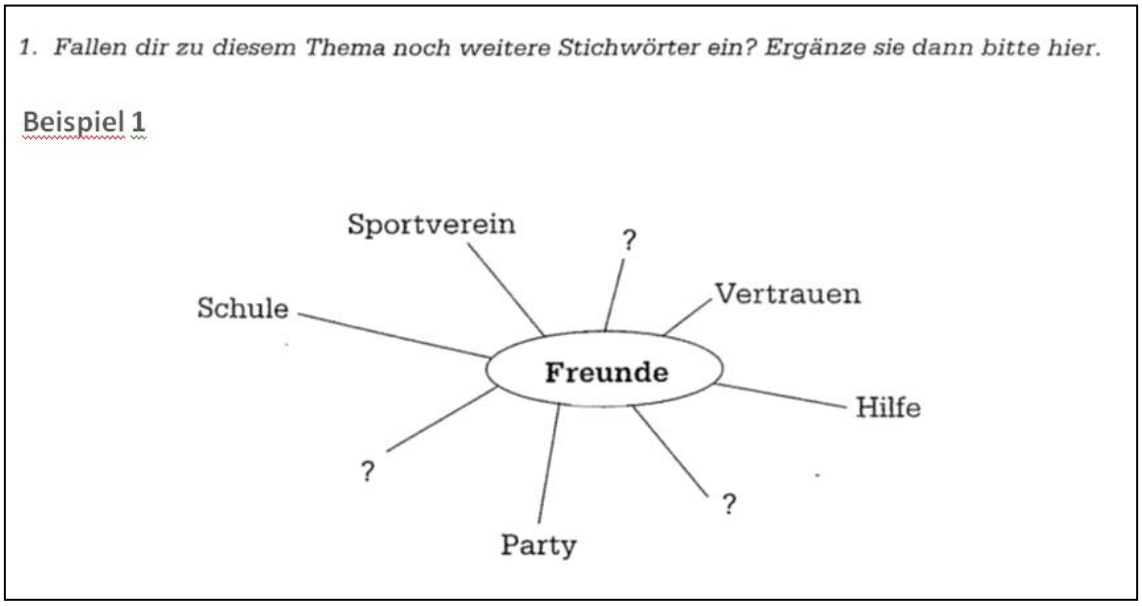


Figura 4: Exercício 1 - Atividade **Associações semânticas (adaptado)** (FUNK/KÖNNIG, 1996 apud BIMMEL/RAMPILLON, 2000, p. 147)[18]

Incentivados pela professora, os grupos se manifestaram, e todos demonstraram compreender que eles deveriam completar os espaços em branco com outras palavras que fossem relacionadas ao tema "Freunde". Após o término do exercício, foi feita uma verificação, em plenário, das palavras propostas pelos grupos. Terminada a verificação, a professora explicou que a associação de palavras a um determinado contexto ajuda o cérebro a se lembrar delas e

[18] Tradução (nossa) do exercício: 1. Você se recorda de outras palavras desse tema? Acrescente-as aqui, por favor; Exemplo 1; Freunde: amigos; Schule: escola; Sportverein: clube desportivo; Vertrauen: confiança; Hilfe: ajuda; Party: festa.

que fazer esse tipo de exercício facilita na aquisição de novas palavras em uma língua estrangeira.

Em seguida, foi proposto o exercício 2. Desta vez, os alunos deveriam fazer um novo associograma com um tema diferente. Eis o enunciado do exercício:

2. Mache nun einen eigenen Wortigel zum Stichwort „Ferien". Notiere alles, was dir dazu einfällt und ordne alles einander sinnvoll zu.

Quadro 9: Questão 2 – Atividade **Associações Semânticas.**[19]
(BIMMEL/RAMPILLON, 2000, p. 147)

Nos exercícios 3 e 4 era necessário que os alunos fossem capazes de perceber a diferença entre um associograma e uma rede de palavras e depois transformar o associograma que eles construíram no exercício 2 em uma rede de palavras.

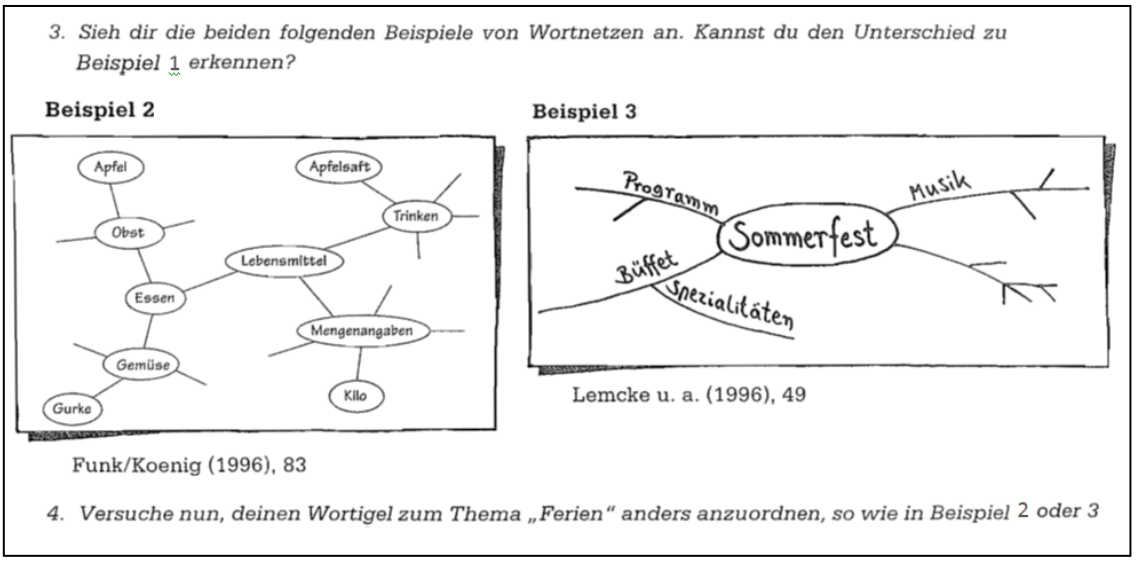


Figura 5: Exercícios 3 e 4 – Atividade **Associações Semânticas.**
(adaptado)(BIMMEL/RAMPILLON, 2000, p. 147)[20]

---

[19] 2. Faça um associograma com a palavra-chave "Férias". Anote tudo o que se lembra a respeito e organize de forma que faça sentido. (Tradução nossa)

[20] 3. Examine os seguintes exemplos de rede palavras . Você é capaz de reconhecer a diferença em relação ao exemplo 1?; *Beispiel 2*: Exemplo 2; *Apfel*: maçã; *Obst*: frutas; *Essen*: comida; *Gemüse*: vegetais; *Gurke*: pepino; *Apfelsaft*: suco de maçã; *Trinken*: bebidas; *Lebensmittel*: gêneros alimentícios; *Mengenangaben*: quantidades; *Kilo*: quilo; *Beispiel 3*: exemplo 3; *Programm*: programa; *Büffet*: bufê; *Spezialitäten*: especialidades; *Sommerfest*: festa/festival de verão; *Musik*: música; 4. Procure reordenar o seu associograma com o tema "férias" como no exemplo 2 ou 3.

Os grupos se reuniram para fazer o exercício 3 oralmente. Depois de concluído, cada grupo partilhou sua resposta para a verificação dos resultados. O exercício 4 foi proposto como lição de casa, para ser feito individualmente.

4. Observação final (OF): Após a realização das atividades promotoras de autonomia, foi feita uma nova observação das atitudes dos alunos durante uma atividade de produção escrita. Para esta observação foram adotados os mesmos procedimentos da **OI** já descritos no item 1. desta mesma seção.

Desta vez, apesar de a turma ser multisseriada, a proposta de redação foi a mesma para todos os alunos (Apêndice C), pois o tema da produção escrita fazia parte de um conteúdo cultural que havia sido trabalhado com a turma toda. A atividade foi elaborada de forma que todos os alunos fossem capazes de realizá-la, independente do estágio de alemão.

O objetivo da escolha da habilidade de escrita, tanto para a **OI** quanto para a **OF**, nesta pesquisa, é delimitar a análise de dados em apenas um aspecto do aprendizado, para que não houvesse muitas variáveis para a análise dos dados, o que poderia prejudicar a objetividade do trabalho.

6. Questionário final de pesquisa (Apêndice G): Para finalizar a coleta de dados aplicamos um questionário final, denominado "Questionário 3" **(Q3)** que contempla basicamente as mesmas perguntas do questionário de múltipla escolha (**Q2**) aplicado no início da coleta de dados. As perguntas têm exatamente o mesmo objetivo do primeiro questionário: verificar se os participantes utilizam **EA** que os auxiliam a se tornar aprendizes autônomos.

3.3.1 A investigação de comportamentos indicadores de autonomia a partir de questionários

Para investigarmos a presença de comportamentos indicadores de autonomia no grupo de participantes, optamos pela elaboração de questionários de pesquisa, conforme algumas orientações de Dörnyei (2003 p. 17-49) e Mckey (2006, p.36-41), no que diz respeito ao formato e tamanho dos questionários, bem como ao tipo de questões apresentadas.

Embora tenhamos utilizado três questionários durante a coleta de dados, seu conteúdo é semelhante, sofrendo alterações em suas apresentações.

O **Q1** contou com perguntas abertas, às quais os participantes tiveram a oportunidade de responder de forma subjetiva. A este primeiro questionário foram acrescentadas algumas perguntas não ligadas ao uso de **EA** apenas para não chamar a atenção dos alunos para o objetivo do questionário - questões (1), (2), (4), (5) e (8); tais questões não foram levadas em conta na análise dos dados.

O **Q2** foi elaborado com as mesmas perguntas do primeiro, porém apresentadas de forma fechada, para que os participantes tivessem que escolher dentre algumas alternativas para respondê-las. Esse procedimento foi adotado pelo fato de concordarmos com Oppenheim (1992, p. 114) no diz respeito a uma mesma questão ser proposta de duas formas, uma aberta e uma fechada. No caso desta pesquisa, a intenção é evitar ao máximo qualquer tipo de condução nas respostas dos alunos: o primeiro contato que eles têm com as perguntas é de forma aberta e, somente no segundo contato, terão alternativas para assinalarem. Assim, na análise de dados, pode-se verificar se a resposta dada de forma aberta corresponde, ainda que parcialmente, àquela dada por meio de escolha de alternativas.

Além das perguntas que já se encontram no **Q1**, o **Q2** conta também com duas perguntas - (1) e (2) - que, dado à sua objetividade, não julgamos necessário apresentá-las de forma aberta.

O **Q3** é composto pelas mesmas perguntas do **Q2**, menos as questões (1) e (2), que dizem respeito à experiência prévia no aprendizado de línguas estrangeira. Tais questões foram julgadas desnecessárias para o questionário final, pois dado ao intervalo de poucos meses entre a aplicação dos dois questionários, mesmo que alguns participantes tivessem iniciado o estudo de um novo idioma durante o período, não haveria influência para a nossa pesquisa. Às perguntas que davam margem para uma resposta subjetiva foi acrescentada uma alternativa em que o participante poderia escrever livremente, se assim o desejasse.

A seguir, apresentamos as perguntas confeccionadas para os questionários de pesquisa, seguidas da fundamentação teórica utilizada para sua elaboração. Para fins de organização optamos por seguir a numeração do **Q2**, pois nele se encontram todas as perguntas pertinentes à nossa pesquisa.

1- Você estuda ou estudou outra(s) língua(s) estrangeira(s) além do alemão?
a) Não
b) Sim
( )inglês ( )espanhol ( )francês ( )italiano ( )outra _____

2- Das línguas estrangeiras que você estuda ou já estudou, em qual delas você tem o melhor desempenho?

_____

Nessa língua, você:
Compreende bem ( ) mais ou menos ( ) pouco ( )
Fala bem ( ) mais ou menos ( ) pouco ( )
Escreve bem ( ) mais ou menos ( ) pouco ( )

Quadro 10: Experiência com aprendizado de línguas

As perguntas (1) e (2) do questionário têm o objetivo de verificar se o aluno tem alguma experiência com aprendizado de línguas, pois segundo Neuner et al. (2009, p. 36) as experiências com o aprendizado de línguas na primeira língua estrangeira expandem por um lado a competência linguística que foi instalada pela língua materna e acrescentam, por outro lado, as experiências com o aprendizado de línguas, que tomam novas dimensões. Elas abrem dessa forma, pelo aprendizado do terceiro idioma, o portão para a ampliação da apropriação do idioma e da consciência linguística. De acordo com Hufeisen (2003, p. 9) quando alguém inicia o aprendizado de uma segunda língua estrangeira, a situação de aprendizagem não é mais desconhecida e a pessoa provavelmente já desenvolveu estratégias específicas de aprendizagem de línguas e pode contribuir para o processo de aprendizagem. Concluímos então que quanto maior a experiência que o aluno tem com outro idioma, maior o grau de autonomia que ele já possui.

Scharle e Szabó (2000, p.9) concebem o desenvolvimento da autonomia como um processo gradual, que ocorre em três fases: consciência, mudança de atitudes e transferência de papéis. Levando essa concepção em consideração, as outras perguntas foram elaboradas no intuito de se verificar em que fase do desenvolvimento da autonomia os aprendizes se encontram.

3- Quem é o **principal responsável** pelo seu aprendizado de alemão?
a) ( )Eu mesmo.
b) ( )Minha professora de alemão.
c) ( )A escola.
d) ( )Não sei.

Quadro 11: Reconhecimento do responsável pelo aprendizado

A pergunta (3), por exemplo, diz respeito à fase de consciência, pois se o aluno consegue perceber que é ele

próprio o principal responsável por seu aprendizado, demonstra que se encontra no mínimo nesta primeira fase. A fase de consciência, de acordo com Scharle e Szabó (2000, p.9) é o ponto de partida, onde os alunos são encorajados a trazer seu processo interno de aprendizagem para o nível consciente de seu pensamento. Nesta fase os alunos ainda não são muito responsáveis e precisam que lhes seja dito o que fazer.

4- Quanto tempo em média você dedica ao estudo de alemão por semana (excluindo-se o tempo das aulas)?
a) ( )No máximo meia hora por semana.
b) ( )De meia hora a uma hora por semana.
c) ( )De uma hora a uma hora e meia por semana.
d) ( )Mais que uma hora e meia por semana.

Quadro 12: Tempo de estudo de alemão

A pergunta (4) diz respeito ao tempo que o aluno dedica aos estudos de alemão e também se refere à fase da consciência. A resposta a esta pergunta nos permite verificar se o aluno é consciente de que precisa se dedicar aos estudos para aprender uma língua estrangeira. Quanto maior o tempo dedicado aos estudos, maior é o grau de assunção da responsabilidade pelo próprio aprendizado.

A fase da mudança de atitudes é descrita por Scharle e Szabó (2000, p.9) como aquela em que as habilidades aprendidas na primeira fase são praticadas no sentido de se começar a mudar atitudes em relação ao aprendizado. É um processo lento que requer prática e paciência. Nesta fase, os alunos têm mais iniciativa.

5- Como você costuma estudar alemão quando não está nas aulas? (Assinale uma ou mais alternativas)
a) ( )Faço as lições de casa.
b) ( )Peço para minha professora me passar exercícios extras e faço-os em meu tempo livre.
c) ( )Faço exercícios extras na internet (em sites de aprendizado de alemão).
d) ( )Pesquiso palavras de meu interesse no dicionário.
e) ( )Faço uso de algum aplicativo de aprendizado de alemão no computador, *tablet* ou no celular.
f) ( )Não estudo alemão quando não estou nas aulas.

6- De que forma você procura ter contato com a língua alemã fora da sala de aula? (Assinale uma ou mais alternativas)
a) ( )Ouço músicas em alemão.
b) ( )Assisto a vídeos e/ou programas de TV em alemão.
c) ( )Pesquiso assuntos de meu interesse em sites alemães.
d) ( )Leio textos ou livros em alemão.
e) ( )Mantenho contato via internet com pessoas que falam alemão e procuro me comunicar com elas na língua alemã.
f) ( )Não procuro ter contato com a língua alemã fora da sala de aula.

Quadro 13: Iniciativa do aprendiz

As perguntas (5) e (6) testam justamente essa iniciativa do aprendiz, pois tratam da forma como ele se comporta para estudar em casa. Quanto mais o aluno se esforça para buscar maneiras de estudar por conta própria, maior é o grau de sua mudança de atitude.

Funk (2010, p.943) elenca uma série de princípios metodológicos para a orientação da prática de ensino de alemão como língua estrangeira na atualidade. Dentre os princípios elencados está o de estímulo à **autonomia do aprendiz** por meio da mediação de **EA**. Também Bimmel e Rampillon (2000, p. 44) consideram as estratégias como importantes blocos de construção para possibilitar a aprendizagem autônoma. As perguntas (7), (8) e (9) foram elaboradas para a verificação do uso de **EA** pelos alunos.

7- De que forma procura aprender as palavras do alemão que são novas para você? (Assinale uma ou mais alternativas)
a) ( )Escrevo as palavras juntamente com seu significado e tento decorá-las.
b) ( )Fico lendo as palavras até decorá-las.
c) ( )Escrevo as palavras em pequenos papéis e espalho por todo o meu quarto, assim eu consigo memorizar.
d) ( )Tento associar as palavras com figuras, fazendo um jogo da memória, por exemplo.
e) ( )Busco outras alternativas, por exemplo:
_____

f) Não me preocupo em aprender as palavras novas, acho que com o tempo elas farão parte do meu vocabulário naturalmente.

Quadro 14: Estratégias de memória

Oxford (1999, p. 14) classificam as **EA** em estratégias diretas e indiretas. As estratégias diretas podem ser estratégias de memória, cognitivas e de compensação. As estratégias de memória compreendem aquelas usadas para armazenar informações novas na memória. É o caso das elencadas na questão (7).

As estratégias cognitivas são um grupo de estratégias dirigidas para o processamento da língua estrangeira em uma variedade de vias de acesso. Elas são úteis não só para o aprendizado de língua estrangeira, mas também para outras disciplinas escolares, além de serem utilizáveis fora da escola.

8- Quando você está lendo um texto na aula de alemão e se depara com uma palavra desconhecida, qual a sua primeira reação?
a) ( )Pergunto o significado para a professora.
b) ( )Procuro o significado no dicionário.
c) ( )Tento entender o significado pelo contexto.
d) ( )Uso um programa ou aplicativo de tradução do meu celular.
e) ( )Pergunto o significado aos meus colegas.

Quadro 15: Primeira reação diante de uma palavra desconhecida

Na questão (8), alternativas (b), (c) e (d), temos exemplos de estratégias cognitivas.

As estratégias indiretas são descritas por Oxford (1990, p. 135) como estratégias que dão suporte e conduzem

o aprendizado da língua sem envolver a língua-alvo diretamente. São classificadas como metacognitivas, afetivas e sociais. Na questão (8), as alternativas (a) e (e) são exemplos de estratégias sociais.

9- Se a professora propõe um exercício em sala de aula que você não consegue compreender de imediato, qual é a sua reação?
a) ( )Procuro ler o enunciado com calma e observo a estrutura do exercício para ver se consigo entender o que está sendo pedido.
b) ( )Peço que a professora explique como se faz.
c) ( )Pergunto aos meus colegas se eles entenderam o que deve ser feito.
d) ( )Não faço o exercício.

Quadro 16: Primeira reação ao não compreender um enunciado de exercício

Na questão (9), a alternativa (a) exemplifica uma estratégia cognitiva e, as alternativas (b) e (c), estratégias sociais.

3.3.2 Pilotagem do questionário de pesquisa

De acordo com Mckey (2006, p.41), a pilotagem das perguntas de um questionário é valiosa para a pesquisa, pois dá ao pesquisador a oportunidade de verificar se as perguntas foram bem elaboradas e, se necessário, a possibilidade de se fazer as devidas correções. Este questionário de pesquisa foi testado em um grupo de alunos não pertencentes ao grupo de participantes, mas que guarda as mesmas características básicas, para que pudéssemos fazer os ajustes necessários. A versão apresentada na seção anterior já conta com os ajustes realizados.

3.3.3 Procedimentos de análise

A análise dos dados desta pesquisa contou com os seguintes procedimentos:

- Tabulações dos resultados de cada observação (inicial e final) e apresentação de gráficos que apresentem os resultados de quais **EA** foram observadas e quais as mais utilizadas.

- Separação dos participantes em grupos de acordo com as estratégias mais utilizadas por eles.

- Avaliação dos dados obtidos para a verificação de presença de comportamento autônomo em cada atividade.

- Tabulação dos questionários 1 e 2 e comentários a respeito dos dados levantados.

- Comparação das respostas do **Q1** e do **Q2** para verificação da coerência das respostas dos alunos.

- Nova separação dos participantes em grupos de acordo com as respostas dadas nos questionários.

- Avaliação dos dados obtidos por meio dos questionários 1 e 2.

- Tabulação dos dados do **Q3**.

- Separação dos participantes em grupos, de acordo com as respostas dadas no **Q3**.

- Avaliação dos dados obtidos por meio do **Q3**.

- Comparação dos resultados obtidos nas duas observações com os resultados obtidos por meio dos questionários.

- Conclusões acerca da análise realizada.

4 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DAS OBSERVAÇÕES E DOS QUESTIONÁRIOS.

Nesta e nas próximas seções, apresentamos a análise dos dados obtidos na pesquisa. Este capítulo foi dividido em cinco partes principais: Análise dos dados coletados na **OI**; verificação do grau de autonomia dos participantes por meio dos questionários 1 e 2; análise dos dados coletados na **OF**; análise dos dados coletados no **Q3**; e análise comparativa entre os dados de cada fase da pesquisa.

No que diz respeito à **OI**, tomamos como base uma produção escrita. A observação se deu em duas etapas: Na primeira etapa observamos quais estratégias os alunos utilizam para a compreensão do enunciado e do texto motivacional. Na segunda etapa observamos quais estratégias os alunos utilizam para a produção textual propriamente dita.

Para esta observação selecionamos algumas estratégias comentadas por Bimmel e Rampillon (2000), que consideramos observáveis. Elencamos abaixo tais estratégias, com a respectiva nomenclatura adotada para este trabalho:

- **Estratégia A:** "Consulta anotações no caderno"[21];
- **Estratégia B:** "Faz marcações (sublinha ou circula palavras ou frases)";
- **Estratégia C:** "Utiliza o dicionário (disponível em classe)";
- **Estratégia D:** "Pesquisa na internet (celular)";
- **Estratégia E:** "Pede ajuda à professora"; e
- **Estratégia F:** "Pede ajuda a um colega".

Confeccionamos então um roteiro, no qual elencamos as estratégias a serem observadas em cada etapa e deixamos

[21] Embora seja adotado um livro didático específico que está disponível em sala de aula, os alunos não o levam para casa, o que torna suas anotações no caderno uma fonte de consulta bastante relevante.

espaço para preenchermos a frequência no uso das estratégias e também para serem anotadas observações pertinentes. Deixamos também um campo para o preenchimento de outras estratégias que pudessem surgir e que não tivéssemos previsto.

4.1 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA OBSERVAÇÃO INICIAL.

Participaram da coleta de dados da **OI** 18 alunos: sete alunos do nível A1.3 e 11 alunos do nível A2.1. Apresentamos a análise considerando o total de alunos envolvidos, sem levar em consideração o nível de aprendizado de alemão.

Os alunos são tratados neste trabalho por um nome fictício, escolhido por eles mesmos, de modo a preservar sua identidade, já que concordaram em participar da pesquisa desde que a identidade não fosse divulgada. Elencamos a seguir os nomes que serão utilizados, cujas grafias foram preservadas da forma como os alunos escreveram: Alph Nomura, Ana Carolina, Cartman, Elsa, Fabiano, Hazel Grace, Kakaroto, Kevin, Liesel, Lisa S., Mariana, Mihaly, Missandei, Motörhead, Olga, Rommel, Síal e Spencer.

A estratégia A foi utilizada por 7 alunos na primeira etapa e por 16 alunos na segunda etapa. A estratégia B foi utilizada por 7 alunos na primeira etapa e por apenas um aluno na segunda etapa. A estratégia C foi a estratégia mais utilizada na primeira etapa, por 16 alunos. Já na segunda etapa, esta estratégia foi utilizada por 15 alunos. A estratégia D foi utilizada apenas por um aluno em cada etapa. A estratégia E foi utilizada por 4 alunos na etapa um e por 11 alunos na etapa dois. Já a estratégia F foi utilizada por 9 alunos na primeira etapa e por 13 alunos na segunda etapa.

Essa descrição pode ser melhor visualizada nos gráficos a seguir:

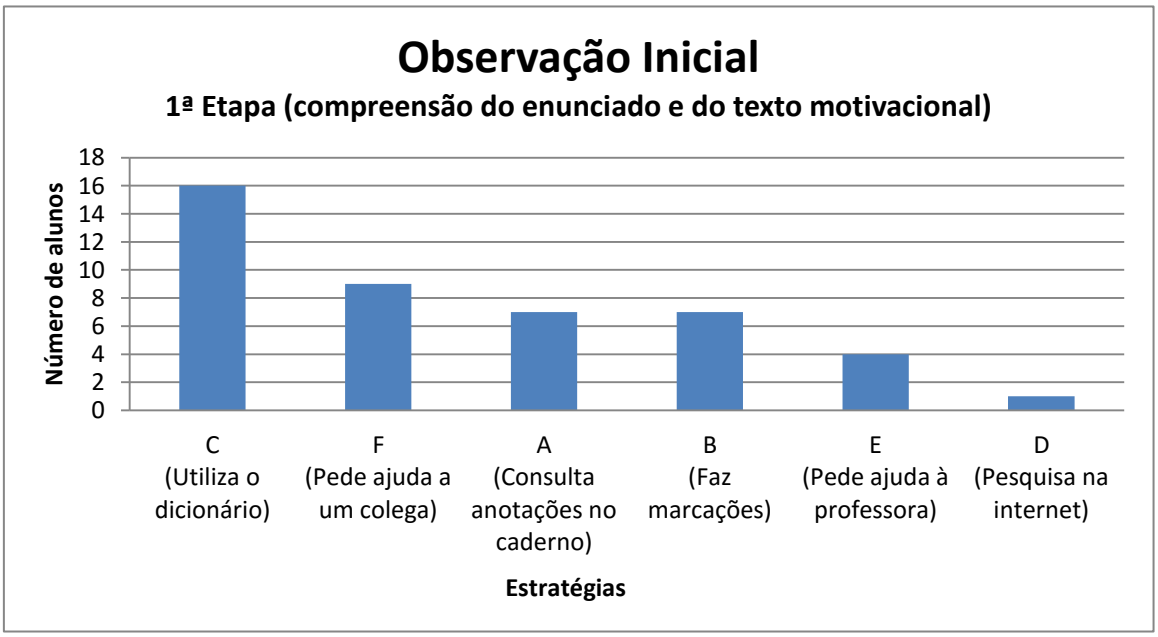


Figura 6: Observação Inicial – 1ª Etapa

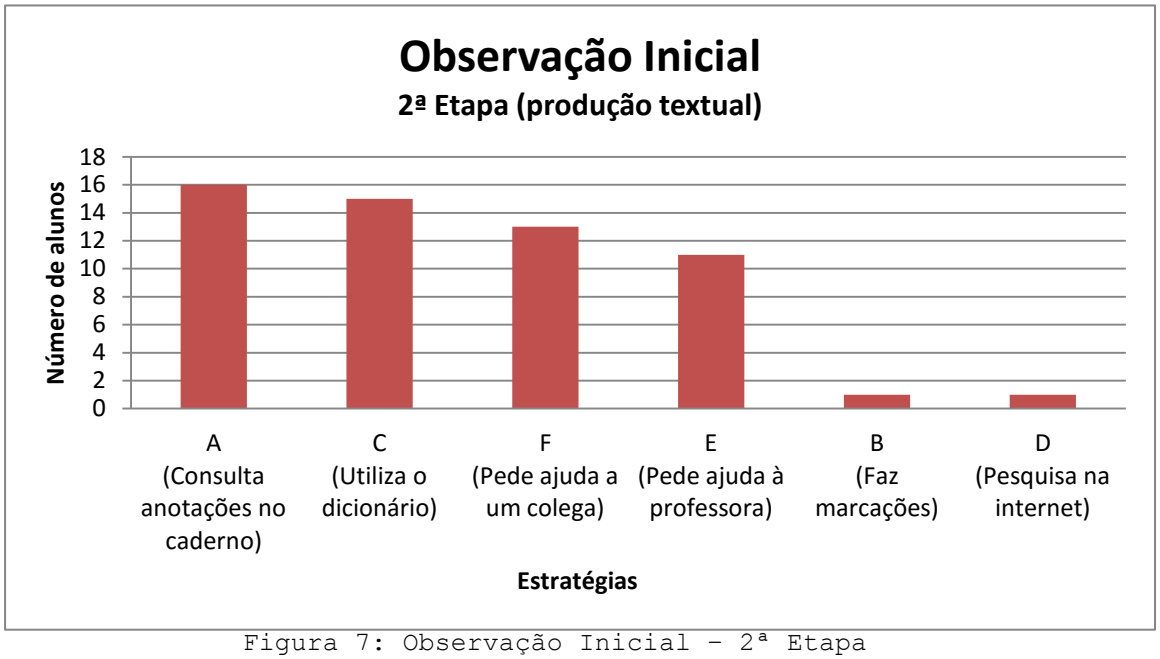


Figura 7: Observação Inicial – 2ª Etapa

As estratégias foram organizadas nos gráficos de modo que se possa visualizá-las de acordo com o uso de cada uma em cada etapa.

A partir desses dados, concluímos que na primeira etapa, a estratégia mais utilizada foi a C, enquanto as outras foram utilizadas por menos da metade da turma. Como

a primeira etapa tinha como objetivo apenas a compreensão do enunciado da atividade, o que exige dos alunos uma habilidade receptiva do aprendizado e, considerando que o enunciado foi elaborado de acordo com o nível dos alunos, consideramos justificável o fato de os alunos terem utilizado poucas **EA** para atingir o objetivo.

Na segunda etapa, que tinha como objetivo uma produção textual, tivemos uma utilização maior de estratégias, com maior ênfase nas estratégias A e C. Nesta etapa as estratégias E e F também foram bastante utilizadas, porém por uma quantidade menor de alunos.

Saber quais estratégias foram mais utilizadas na **OI** serviu como base para avaliarmos quais os tipos de estratégias poderiam ser ensinados ou aprofundados na fase de intervenção de nossa pesquisa.

No quadro a seguir, mostramos o resultado individual do uso de estratégias na **OI** em ambas as etapas.

	OBSERVAÇÃO INICIAL											
	1ª ETAPA							**2ª ETAPA**				
	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**		**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**
ANA CAROLINA			●			●		●		●			●
LIESEL	●		●					●		●			
MISSANDEI		●	●					●		●			
ELSA	●		●			●		●		●			●
SIAL		●	●			●		●		●			●
MOTORHEAD								●				●	●
MIHALY		●	●	●					●		●	●	
OLGA	●	●	●		●	●		●		●			●
SPENCER			●			●		●		●			●
FABIANO	●		●			●		●		●		●	●
KEVIN			●			●		●		●		●	●
MARIANA	●	●	●					●		●		●	●
HAZEL GRACE	●		●					●		●		●	●
ROMMEL								●				●	●
LISA S.			●		●	●		●		●		●	●
CARTMAN	●	●	●					●		●		●	
KAKAROTO		●	●		●	●				●		●	●
ALPH NOMURA			●		●			●		●		●	

1ª ETAPA: compreensão do enunciado e do texto motivacional.

2ª ETAPA: produção textual

Estratégias:
A – Consulta anotações no caderno.
B – Faz marcações.
C – Utiliza o dicionário.
D – Pesquisa na Internet.
E – Pede ajuda à professora.
F – Pede ajuda a um colega.

Quadro 17: Observação Inicial – Resultado individual

A partir do resultado descrito no quadro 16 observamos que, na primeira etapa, apenas dois deles não fizeram uso de nenhuma estratégia (Motorhead e Rommel), e que os outros, embora tenham feito pouco uso de estratégias, utilizaram pelo menos duas. Já na segunda etapa, cada um dos participantes utilizou pelo menos duas estratégias. Esse resultado corroborou para a conclusão de que, mesmo antes de qualquer intervenção, já havia indícios de comportamento autônomo entre os participantes.

4.2 VERIFICAÇÃO DO GRAU DE AUTONOMIA DOS PARTICIPANTES POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS 1 E 2

No intuito de tentar responder à pergunta de pesquisa: "Como se pode medir o grau de autonomia do aprendiz?" formulada no capítulo de Objetivos deste trabalho, tomamos como base as fases do desenvolvimento da autonomia, defendidas por Scharle e Szabó (2000, p. 9), **consciência**, **mudança de atitudes** e **transferência de papéis**. Chamamos a atenção para a **fase da consciência**, na qual, segundo as autoras, os alunos são encorajados a trazer seu processo interno de aprendizagem para o nível consciente de seu pensamento. A partir disso, depreendemos que os primeiros indícios de presença de autonomia no aprendiz são demonstrados nesta fase.

Lembramos que, para a análise dos dados, consideramos as respostas às perguntas dos questionários 1 e 2, que são basicamente as mesmas, porém propostas de forma diferente (abertas no **Q1** e fechadas no **Q2**). Para facilitar a visualização das perguntas, apresentamos excertos do **Q2**, para que seja possível visualizar as alternativas propostas.

4.2.1 Verificação de experiência prévia com o aprendizado de línguas

No intuito de verificarmos a experiência dos participantes desta pesquisa com o aprendizado de línguas estrangeiras analisamos as respostas às seguintes perguntas:

```
1- Você estuda ou estudou outra(s) língua(s) estrangeira(s) além do
   alemão?
  a) Não
  b) Sim
(  ) inglês (  ) espanhol (  ) francês (  ) italiano (  ) outra ______


2- Das línguas estrangeiras que você estuda ou já estudou, em qual
   delas você tem o melhor desempenho?
     ________________________

     Nessa língua, você:
     Compreende  bem (  )   mais ou menos (  ) pouco (   )
     Fala        bem (  )   mais ou menos (  ) pouco (   )
     Escreve     bem (  )   mais ou menos (  ) pouco (   )
```

Quadro 18: Questões 1 e 2 - Questionário 2

Embora o ensino de uma língua estrangeira moderna faça parte da grade curricular obrigatória do Ensino Fundamental II e Médio das escolas públicas de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), apenas 11 participantes responderam estudar ou ter estudado outra língua estrangeira além do alemão. Esse resultado contrariou as nossas expectativas, pois esperávamos que todos eles respondessem afirmativamente a essa pergunta. O grau de experiência com a língua seria medido pelas respostas à questão (2).

O fato de sete participantes terem dado uma resposta negativa à questão (1) nos levou a questioná-los informalmente sobre o motivo da negação, já que eles estudam inglês na escola regular. Eles afirmaram que, ao responder ao questionário, não acharam que o estudo de inglês da escola regular era relevante.

Optamos então por analisar apenas a experiência prévia com o aprendizado de línguas dos participantes que responderam "sim" à Questão (1): Ana Carolina, Missandei, Elsa, Síal, Motorhead, Mihaly, Spencer, Rommel, Lisa S., Cartman e Kakaroto.

Na Questão (2), verificamos que quatro desses alunos afirmaram que seu melhor desempenho é na língua alemã. Como a própria experiência deles com a língua alemã é inicial, deduzimos que a sua experiência com o aprendizado de outra língua não foi significativa. Essa constatação nos levou a considerar um mínimo de experiência prévia com o aprendizado de línguas apenas nos sete alunos que afirmaram ter melhor desempenho em outra língua. São eles: Ana Carolina, Motorhead, Mihaly, Spencer, Rommel, Lisa S. e Kakaroto.

A partir da afirmação de Neuner et al. (2009, p. 36), na qual as experiências com o aprendizado de línguas estimulam a ampliação da apropriação do idioma e da consciência linguística, depreendemos que a consciência linguística desenvolvida conduz ao avanço da autonomia, pois contribui para o exercício da reflexão sobre a língua, fazendo com que o aprendiz seja capaz de chegar por si próprio a conclusões a respeito do funcionamento da língua. Esse pensamento é a base para a suposição de que aprendizes que já tiveram uma experiência significativa de uma primeira língua estrangeira tendem a ser mais autônomos no aprendizado de uma segunda língua. No entanto, apenas a análise das respostas a essas duas perguntas não é suficiente para determinar o grau de autonomia dos participantes. Até este ponto da análise, podemos afirmar apenas que os sete alunos acima citados podem ser mais propensos a desenvolver autonomia. Nas próximas seções deste trabalho poderemos verificar se essa propensão se confirma.

4.2.2 Verificação de indícios de assunção da responsabilidade pelo próprio aprendizado de alemão.

Para verificar a presença de indícios de assunção da responsabilidade pelo próprio aprendizado de alemão, tomamos como parâmetro a seguinte questão:

3 - Quem é o **principal responsável** pelo seu aprendizado de alemão?
e) ( )Eu mesmo.
f) ( )Minha professora de alemão.
g) ( )A escola.
h) ( )Não sei.

Quadro 19: Questão 3 - Questionário 2

Essa questão testa justamente se o aluno consegue reconhecer em si mesmo o principal responsável por seu aprendizado de alemão. De acordo com as respostas obtidas, separamos os alunos em dois grupos:

Grupo A: alunos que se reconhecem como principal responsável pelo próprio aprendizado de alemão (eles responderam à questão de forma igual nos dois questionários). Pertencem a este grupo seis alunos: Alph Nomura, Elsa, Fabiano, Kevin, Mariana e Spencer;

Grupo B: alunos que não se reconhecem como principal responsável pelo próprio aprendizado de alemão. Pertencem a este grupo 12 alunos: oito que responderam à questão de forma igual nos dois questionários (Hazel Grace, Liesel, Lisa S., Missandei, Motörhead, Olga, Rommel e Síal) e quatro que deram uma resposta no **Q1** e outra resposta no **Q2** (Ana Carolina, Cartman, Kakaroto e Mihaly).

Pelo fato de alguns alunos não terem apresentado uniformidade na resposta da pergunta em ambos os questionários, consideramos que eles ainda não sabem reconhecer o principal responsável pelo próprio aprendizado.

No quadro a seguir, apresentamos as respostas dadas por esses alunos em cada questionário.

Participante	Respostas	
	Q1	**Q2**
Ana Carolina	Eu, pois se não me esforçar não chego a lugar algum.	Minha professora.
Cartman	Minha professora, eu e meus pais.	Eu mesmo.
Kakaroto	Eu e minha professora Miriam.	Minha professora.
Mihaly	Minha mãe, que tanto me incentiva e me dá apoio.	Eu mesmo.

Quadro 20: Respostas diferentes para a questão de reconhecimento do responsável pelo próprio aprendizado.

O grupo A representa, então, alunos que se encontram, no mínimo, na **fase de consciência** da autonomia e o grupos B representa aqueles que ainda não atingiram esta fase.

Outra pergunta que se refere à **fase de consciência** da autonomia é a seguinte:

4- Quanto tempo em média você dedica ao estudo de alemão por semana (excluindo-se o tempo das aulas)?
e) ( )No máximo meia hora por semana.
f) ( )De meia hora a uma hora por semana.
g) ( )De uma hora a uma hora e meia por semana.
h) ( )Mais que uma hora e meia por semana.

Quadro 21: Questão 4 - Questionário 2

Para a análise das respostas a esta pergunta, separamos os alunos em dois grupos, de acordo com o tempo de dedicação aos estudos: aqueles que se dedicam aos estudos de alemão até uma hora por semana: 12 alunos; e aqueles que se dedicam aos estudos de alemão por mais de uma hora por semana: seis alunos. Consideramos que os alunos que estudam mais de uma hora por semana têm maior consciência da necessidade de estudo e, se já não se

encontram na **fase da consciência** da autonomia, estão próximos de atingi-la.

Cruzando as informações das duas perguntas analisadas, temos que, dos alunos do grupo A, apenas dois dedicam mais de uma hora por semana aos estudos. Isso nos leva a concluir que, embora os alunos do grupo A já tenham atingido a **fase da consciência**, para muitos deles o grau de assunção da responsabilidade pelo aprendizado ainda é inicial.

Dessa forma, de acordo com a análise das questões (3) e (4), os participantes foram classificados da seguinte forma:

	Encontram-se, no mínimo, na fase de consciência da autonomia:	Ainda não atingiram a fase da consciência da autonomia:
Já demonstram indícios de assunção da responsabilidade pelo aprendizado:	Mariana Alph Nomura	Liesel Missandei Motörhead Olga Kartman
Ainda não demonstram indícios de assunção da responsabilidade pelo aprendizado:	Elsa Spencer Fabiano Kevin	Ana Carolina Mihaly Síal Hazel Grace Lisa S. Rommel Kakaroto

Quadro 22: Classificação dos participantes por fase da autonomia e assunção da responsabilidade pelo aprendizado.

4.2.3 Verificação da iniciativa dos participantes para o aprendizado de alemão

Para Scharle e Szabó (2000, p. 9) a **mudança de atitudes** é uma fase da autonomia caracterizada por um processo lento que requer muita prática e paciência, já que leva tempo para ir de uma fase de entendimento para a prática de novos papéis e hábitos, especialmente quando isso envolve quebrar velhos e teimosos padrões de comportamento. Esta fase da autonomia requer que o aprendiz

tenha mais iniciativa e um grau mais alto de responsabilidade (SCHARLE/SZABÓ 2000, p.48). As autoras acreditam que uma fase da autonomia prepara para a fase seguinte, mas que a transição de uma para a outra não é algo que se possa perceber claramente. A partir disto, compreendemos que as fases da autonomia não têm de acontecer necessariamente de forma isolada, isto é, elas podem acontecer até mesmo simultaneamente.

Resgatando o conceito de Paiva (2006, p.88-89), em que a autonomia é tida como um sistema complexo que se manifesta em diferentes graus de independência sobre o processo de aprendizagem, envolvendo uma série de fatores que dizem respeito ao aprendiz e ao meio em que ele vive, defendemos a ideia de que um aprendiz pode, por causa dessa complexidade, vivenciar uma fase da autonomia mesmo que ainda não tenha vivenciado outra fase, que, em tese, deveria acontecer primeiro. Em outras palavras, um aprendiz pode já demonstrar iniciativa no aprendizado de língua estrangeira, por meio do uso de **EA** que seriam aprendidas e praticadas na fase de **mudança de atitudes**, mesmo antes de ter consciência plena de sua responsabilidade sobre o próprio aprendizado, o que seria caracterizado pela **fase da consciência** da autonomia.

Partindo desse pressuposto, apresentamos a análise prévia dos dados coletados a partir das seguintes perguntas do questionário:

5- Como você costuma estudar alemão quando não está nas aulas? (Assinale uma ou mais alternativas)

a) ( )Faço as lições de casa.
b) ( )Peço para minha professora me passar exercícios extras e faço-os em meu tempo livre.
c) ( )Faço exercícios extras na internet (em sites de aprendizado de alemão).
d) ( )Pesquiso palavras de meu interesse no dicionário.
e) ( )Faço uso de algum aplicativo de aprendizado de alemão no computador, *tablet* ou no celular.
f) ( )Não estudo alemão quando não estou nas aulas.

6- De que forma você procura ter contato com a língua alemã fora da sala de aula? (Assinale uma ou mais alternativas)

a) ( )Ouço músicas em alemão.
b) ( )Assisto a vídeos e/ou programas de TV em alemão.
c) ( )Pesquiso assuntos de meu interesse em sites alemães.
d) ( )Leio textos ou livros em alemão.
e) ( )Mantenho contato via internet com pessoas que falam alemão e procuro me comunicar com elas na língua alemã.
f) ( )Não procuro ter contato com a língua alemã fora da sala de aula.

Quadro 23: questões 5 e 6 - Questionário 2

Essas perguntas testam a iniciativa do aprendiz para o aprendizado de alemão. A análise das respostas das perguntas foi feita em um único bloco, da seguinte forma: cada pergunta apresenta cinco formas de iniciativa, totalizando dez maneiras de se estudar alemão e/ou manter contato com a língua. Os participantes foram classificados de acordo com o número total de iniciativas que assinalou. No caso das perguntas abertas, feitas no **Q1**, se o informante indicou algo diferente do que está nas alternativas propostas no **Q2**, essa iniciativa também foi computada. A seguir, temos o resultado obtido:

PARTICIPANTE	N° DE INICIATIVAS
Cartman	6
Elsa	6
Mihaly	6
Missandei	5
Olga	5
Síal	4
Alph Nomura	4
Ana Carolina	3
Fabiano	3
Kakaroto	3
Kevin	2
Liesel	3
Mariana	3
Motorhead	3
Hazel Grace	2
Lisa S.	2
Rommel	2
Spencer	2

Quadro 24: Resultado do teste de iniciativa (Q1 + Q2)

A partir desse resultado, podemos concluir que nenhum dos participantes é totalmente isento de autonomia, pois apesar de alguns deles ainda não terem consciência dela e/ou ainda não assumirem a responsabilidade por seu próprio aprendizado, eles buscam, de alguma forma, encontrar maneiras de estudar ou estar em contato com a língua alemã fora do ambiente de sala de aula, ainda que de forma tímida (a maioria afirmou utilizar pelo menos três formas de iniciativa).

Isso nos faz voltar à pergunta de pesquisa na qual este trabalho se baseia: "ações promotoras de autonomia causam um efeito perceptível de aumento no desenvolvimento da **autonomia do aprendiz** de alemão como língua estrangeira do projeto CEL?". Embora ainda não tenhamos concluído a análise dos dados para já apresentarmos uma resposta aceitável para esta pergunta, os resultados até aqui obtidos nos conduzem a arriscar o seguinte pensamento otimista: se os aprendizes, que antes de qualquer

intervenção, já apresentam indícios de autonomia e de iniciativa para o aprendizado, forem devidamente incentivados e instruídos a respeito da autonomia, poderão desenvolvê-la ainda mais.

4.2.4 Verificação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes

A partir da classificação feita por Oxford (1990, p. 37-51; 135-147) das **EA**, selecionamos algumas, dentre diretas e indiretas, para verificarmos sua utilização pelos participantes, a fim de definirmos os tipos de estratégias a seriam ensinados ou aprofundados na fase de intervenção da pesquisa.

A análise dos dados obtidos a partir de questões do questionário de pesquisa relacionadas ao uso de **EA** nos remete a uma das perguntas de pesquisa mencionada no capítulo de objetivos deste trabalho: Que atividades são adequadas para a promoção da **autonomia do aprendiz**?

Para responder a esta pergunta, prosseguimos com a análise dos dados levando em consideração a seguinte pergunta do questionário de pesquisa:

7- De que forma procura aprender as palavras do alemão que são novas para você? (Assinale uma ou mais alternativas)
a) ( )Escrevo as palavras juntamente com seu significado e tento decorá-las.
b) ( )Fico lendo as palavras até decorá-las.
c) ( )Escrevo as palavras em pequenos papéis e espalho por todo o meu quarto, assim eu consigo memorizar.
d) ( )Tento associar as palavras com figuras, fazendo um jogo da memória, por exemplo.
e) ( )Busco outras alternativas, por exemplo:
_____

f) Não me preocupo em aprender as palavras novas, acho que com o tempo elas farão parte do meu vocabulário naturalmente.

Quadro 25: Questão 7 - Questionário 2

Essa questão diz respeito às estratégias diretas de memória, que são utilizadas para armazenar informações novas na memória (OXFORD 1990, p. 38-43).

Quando as respostas abertas a esta pergunta (**Q1**) foram analisadas, percebemos que muitos alunos não compreenderam bem a pergunta quando não havia alternativas para escolher. Talvez tivesse sido melhor formular a pergunta de uma forma um pouco diferente no questionário aberto, trocando, por exemplo, o verbo "aprender" pelo verbo "memorizar". Muitos deles responderam que aprendem palavras novas procurando no dicionário ou perguntando para a professora. Essas certamente não são formas de se memorizar, mas sim de descobrir o significado pela primeira vez. Por este motivo, descartamos os resultados da questão aberta (Q1) e consideramos apenas os resultados da questão de múltipla escolha (**Q2**).

Das alternativas disponíveis na questão, (a) e (b) foram as mais assinaladas pelos participantes: 15 alunos afirmaram utilizar a estratégia (a) e oito alunos afirmaram que utilizam a estratégia (b). Tal resultado mostra que os participantes apresentam um comportamento relativamente uniforme entre si, não variando muito no uso de estratégias de memória. As alternativas (c) e (d) foram assinaladas apenas por uma aluna e apenas duas alunas recorreram à alternativa (e). Isso mostra que os participantes têm pouco conhecimento a respeito dessas estratégias.

Esse resultado nos ajudou a responder a pergunta de pesquisa mencionada no início desta seção, nos levando a considerar o estímulo de estratégias de memória como uma das escolhas de atividades para a fase de promoção de autonomia.

Dando continuidade à análise dos dados que se referem ao uso de **EA**, tomamos como base as questões a seguir:

8- Quando você está lendo um texto na aula de alemão e se depara com uma palavra desconhecida, qual a sua primeira reação?
a) ( )Pergunto o significado para a professora.
b) ( )Procuro o significado no dicionário.
c) ( )Tento entender o significado pelo contexto.
d) ( )Uso um programa ou aplicativo de tradução do meu celular.
e) ( )Pergunto o significado aos meus colegas.

9- Se a professora propõe um exercício em sala de aula que você não consegue compreender de imediato, qual é a sua reação?
a) ( )Procuro ler o enunciado com calma e observo a estrutura do exercício para ver se consigo entender o que está sendo pedido.
b) ( )Peço que a professora explique como se faz.
c) ( )Pergunto aos meus colegas se eles entenderam o que deve ser feito.
d) ( )Não faço o exercício.

Quadro 26: Questões 8 e 9 - Questionário 2

As duas questões contêm **EA** de dois tipos: cognitivas e sociais (OXFORD, 1990, p. 43-47; 144-147). A intenção dessas perguntas é verificar que tipo de estratégia o aprendiz costuma adotar como primeiro impulso em uma situação de falta de compreensão no contexto de realização de uma atividade de sala de aula.

Na questão 8 do **Q2**, que diz respeito à primeira reação do aluno ao se deparar com uma palavra desconhecida, a alternativa mais assinalada pelos alunos foi a (a), que corresponde a uma estratégia social, que é pedir a ajuda da professora. Dos 18 participantes, 11 escolheram esta alternativa. Embora essa seja uma estratégia válida para auxiliar no aprendizado, o fato de tantos participantes recorrerem a ela como primeira reação revela que os participantes, nesta fase da pesquisa, ainda dependem bastante da professora. A segunda alternativa mais votada (cinco alunos) foi a (c), que corresponde a uma estratégia cognitiva, que é tentar entender o significado pelo contexto. Essa estratégia requer que o aprendiz recorra aos conhecimentos que ele já possui, isto é, ele não depende de outra pessoa, mas de si mesmo e esta, de acordo com todas

as definições de autonomia já defendidas neste trabalho, pode ser considerada uma atitude mais autônoma.

Na questão 9 do **Q2**, que diz respeito à primeira reação do aluno quando ele não consegue entender um exercício, temos um resultado inverso: a maioria dos participantes (10 alunos) escolheu a alternativa (a), que se trata de uma estratégia cognitiva, que é compreender pelo contexto. A segunda alternativa mais votada neste caso foi a (b), estratégia social de pedir explicação da professora, escolhida por cinco alunos. Deste resultado, depreendemos que os participantes utilizam com frequência tanto a estratégia social - pedir ajuda à professora - quanto a estratégia cognitiva – buscar compreensão a partir do contexto.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA OBSERVAÇÃO FINAL.

Participaram da coleta de dados da **OF** 16 alunos de uma única turma multisseriada em dois níveis, sendo oito alunos pertencentes ao nível A2.3 e oito alunos ao nível A2.2. Esses 16 alunos participaram anteriormente da **OI**. Duas alunas que participaram da **OI** não estavam presentes na **OF**, por este motivo, o resultado de ambas na **OI** não será computado para fins de comparação.

A estratégia A foi utilizada por 5 alunos na primeira etapa e por 11 alunos na segunda etapa. A estratégia B foi utilizada por 9 alunos na primeira etapa e por nenhum na segunda etapa. A estratégia C foi a estratégia mais utilizada em ambas as etapas: 15 alunos na primeira e 16 na segunda. A estratégia D foi utilizada por 4 alunos na primeira etapa e por 3 na segunda. A estratégia E foi utilizada por apenas 2 alunos na etapa um e por 11 alunos na etapa dois. Já a estratégia F foi utilizada por

11 alunos na primeira etapa e por 12 alunos na segunda etapa.

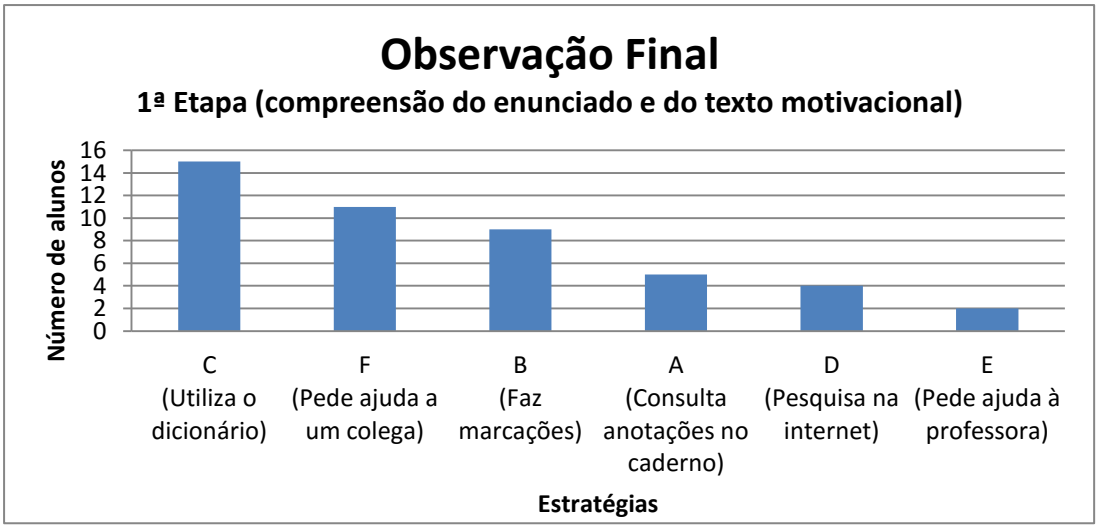


Figura 8: Observação Final – 1ª Etapa

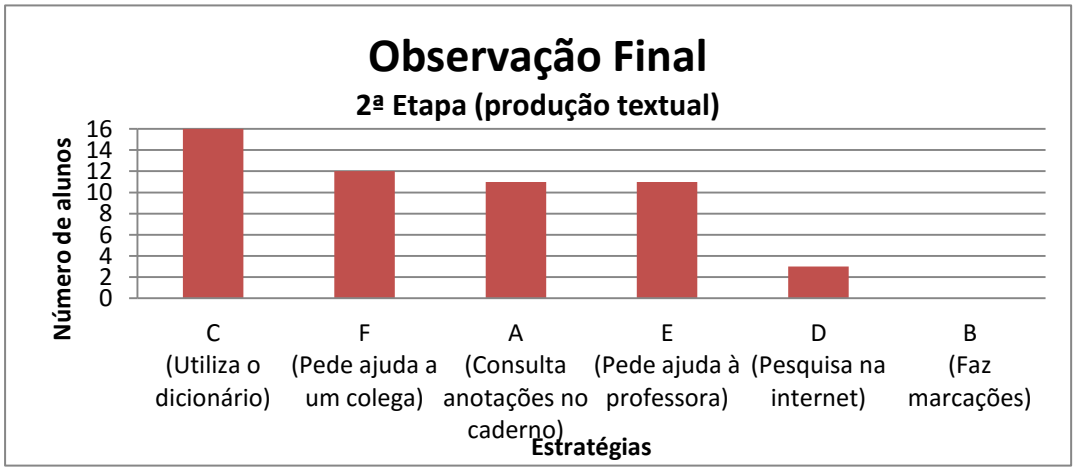


Figura 9: Observação Final – 2ª Etapa

Mais uma vez, optamos por organizar as estratégias nos gráficos para serem visualizadas de acordo com o uso de cada uma em cada etapa.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO 3

Após a etapa da **OF** da coleta de dados, foi aplicado um último questionário, que chamamos de **Q3**. Este questionário é composto de sete perguntas, que correspondem

às questões de números (3) a (9) do **Q2**, porém com algumas adequações. Todas as perguntas possuem o formato de múltipla escolha, porém a última alternativa de cada pergunta sempre dá margem para que os participantes respondam abertamente. O **Q3** tem o objetivo de verificar se houve alguma mudança de comportamento dos participantes após a etapa de aplicação de atividades consideradas promotoras de autonomia.

Embora tenham sido oferecidas três oportunidades para que os alunos respondessem o **Q3**, dos 18 alunos que participavam inicialmente da pesquisa, apenas 13 responderam ao **Q3**. Por esse motivo cinco alunos não fizeram parte da análise final dos dados que dizem respeito aos questionários.

4.4.1 Verificação de indícios de assunção da responsabilidade pelo próprio aprendizado de alemão (fase final)

A primeira questão do **Q3** verifica se o aprendiz consegue reconhecer em si mesmo o principal responsável pelo próprio aprendizado:

1- Quem é o principal responsável pelo seu aprendizado de alemão?

a) ( ) Eu mesmo.
b) ( ) Minha professora de alemão.
c) ( ) A escola.
d) ( ) Outra pessoa (especificar quem):_____

Quadro 27: Questão 1 – Questionário 3

A partir das respostas dadas a esta pergunta, da mesma forma que na análise dos questionários 1 e 2, os participantes foram classificados em dois grupos:

Grupo A - aqueles que se reconhecem como principal responsável pelo próprio aprendizado de alemão: Elsa, Síal, Kevin, Mariana e Alph Nomura.

Grupo B – alunos que não se reconhecem como principal responsável pelo próprio aprendizado de alemão: Liesel, Missandei, Motorhead, Mihaly, Olga, Hazel Grace, Cartman e Kakaroto.

Conforme consideramos na análise dos dois primeiros questionários, os alunos que já se encontram, no mínimo, na **fase da consciência** da autonomia são representados pelo Grupo A e os que ainda não atingiram essa fase, pelo Grupo B.

Para dar continuidade a esta parte da análise, recorremos à seguinte questão:

2- Quanto tempo em média você dedica ao estudo de alemão por semana (excluindo-se o tempo das aulas)?

a) ( ) No máximo meia hora por semana.
b) ( ) De meia hora a uma hora por semana.
c) ( ) De uma hora a uma hora e meia por semana.
d) ( ) Mais que uma hora e meia por semana.

Quadro 28: Questão 2 – Questionário 3

Analisamos os resultados da Questão (2) por meio da separação dos participantes em dois grupos, tendo como parâmetro o tempo de dedicação aos estudos de alemão: alunos que estudam alemão até uma hora por semana: nove alunos; e os que estudam alemão mais que uma hora por semana: quatro alunos. Como já foi explicado anteriormente na análise dos dois primeiros questionários, consideramos que os alunos que se dedicam por mais de uma hora por semana aos estudos de alemão são mais conscientes da necessidade do estudo, o que os torna mais próximos de atingir a **fase da consciência** da autonomia, se já não o fizeram.

Desta vez, ao cruzarmos os resultados das questões (1) e (2), obtivemos que a seguinte classificação:

	Encontram-se, no mínimo, na fase de consciência da autonomia	**Ainda não atingiram a fase da consciência da autonomia**
Demonstram indícios de assunção da responsabilidade pelo aprendizado		Liesel Missandei Olga Kartman.
Ainda não demonstram indícios de assunção da responsabilidade pelo aprendizado	Elsa Síal Kevin Mariana Alph Nomura	Mihaly Motörhead Hazel Grace Kakaroto

Quadro 29: Classificação dos participantes por fase da autonomia e assunção da responsabilidade pelo aprendizado a partir do Q3.

Salientamos que esta classificação não é definitiva, já que é a comparação desses dados com os da fase inicial, apresentada na seção 4.5 deste trabalho, que nos dá suporte para conclusões mais seguras.

4.4.2 Verificação da iniciativa dos participantes para o aprendizado de alemão (fase final)

Para a verificação da iniciativa dos participantes, no que diz respeito ao aprendizado de alemão, prosseguimos com a análise das questões (3) e (4):

3- Como você costuma estudar alemão quando não está nas aulas? **(Assinale uma ou mais alternativas)**

a) ( ) Faço as lições de casa.
b) ( ) Peço para minha professora me passar exercícios extras e faço-os em meu tempo livre.
c) ( ) Faço exercícios extras na internet (em sites de aprendizado de alemão).
d) ( ) Pesquiso palavras de meu interesse no dicionário.
e) ( ) Faço uso de algum aplicativo de aprendizado de alemão no computador, *tablet* ou no celular.
f) ( ) Não estudo alemão quando não estou nas aulas.
g) ( ) Outras formas: _____

4- De que forma você procura ter contato com a língua alemã fora da sala de aula? **(Assinale uma ou mais alternativas)**

a) ( ) Ouço músicas em alemão.
b) ( ) Assisto a vídeos e/ou programas de TV em alemão.
c) ( ) Pesquiso assuntos de meu interesse em sites alemães.
d) ( ) Leio textos ou livros em alemão.
e) ( ) Mantenho contato via internet com pessoas que falam alemão e procuro me comunicar com elas na língua alemã.
f) ( ) Não procuro ter contato com a língua alemã fora da sala de aula.
g) ( ) Outras formas: _____

Quadro 30: Questões 3 e 4 – Questionário 3

Da mesma forma que na análise dos questionários iniciais, consideramos as respostas a essas perguntas em um único bloco e os participantes foram classificados de acordo com o número de iniciativas que assinalaram e/ou escreveram em ambas as questões (somatória das respostas obtidas em cada questão).

PARTICIPANTE	**N° DE INICIATIVAS**
Alph Nomura	3
Cartman	6
Elsa	4
Hazel Grace	2
Kakaroto	4
Kevin	5
Liesel	2
Mariana	3
Mihaly	5
Missandei	6
Motorhead	4
Olga	3
Sial	7

Quadro 31: Resultado do teste de iniciativa – Q3

Observando o resultado acima, percebemos que a maioria dos participantes busca várias maneiras de estudar ou de manter contato com a língua alemã (pelo menos quatro), comprovando que eles têm iniciativa para o aprendizado de alemão.

4.4.3 Verificação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes (fase final)

Com a análise da pergunta a seguir, teremos condições de verificar quais estratégias de memória os participantes afirmavam utilizar na fase final de nossa pesquisa.

5- De que forma procura aprender as palavras do alemão que são novas para você? **(Assinale uma ou mais alternativas)**

a) ( ) Escrevo as palavras juntamente com seu significado e tento decorá-las.
b) ( ) Fico lendo as palavras até decorá-las.
c) ( ) Escrevo as palavras em pequenos papéis e espalho por todo o meu quarto, assim eu consigo memorizar.
d) ( ) Tento associar as palavras com figuras, fazendo um jogo da memória, por exemplo.
e) ( ) Busco outras alternativas, por exemplo: _____
f) ( ) Não me preocupo em aprender as palavras novas, acho que com o tempo elas farão parte do meu vocabulário naturalmente.

Quadro 32: Questão 5 – Questionário 3

Das alternativas de estratégias elencadas na questão, a alternativa (a) foi a mais assinalada, por 10 alunos. A alternativa (b) foi assinalada por quatro alunos e a (c) por apenas um. A alternativa (d) foi assinalada por cinco alunos, a alternativa (e) por dois alunos e a (f) também por apenas um aluno. É interessante notar que a maior parte dos participantes (nove alunos) assinalou mais de uma estratégia, que é um sinal de que eles procuram diversificar a maneira como estudam.

Ainda no intuito de verificar o uso de **EA**, analisamos as questões (6) e (7):

6- Quando está lendo um texto na aula de alemão e se depara com uma palavra desconhecida, qual a sua primeira reação?

a) ( ) Pergunto o significado para a professora.
b) ( ) Procuro o significado no dicionário.
c) ( ) Tento entender o significado pelo contexto.
d) ( ) Uso um programa ou aplicativo de tradução do meu celular.
e) ( ) Pergunto o significado aos meus colegas.
f) ( ) Tenho outra reação: _____

7- Se a professora propõe um exercício em sala de aula que você não consegue compreender de imediato, qual é a sua reação?

a) ( ) Procuro ler o enunciado com calma e observo a estrutura do exercício para ver se consigo entender o que está sendo pedido.
b) ( ) Peço que a professora explique como se faz.
c) ( ) Pergunto aos meus colegas se eles entenderam o que deve ser feito.
d) ( ) Não faço o exercício.
e) ( ) Tenho outra reação: _____

Quadro 33: Questões 6 e 7- Questionário 3

Na questão (6), dos 13 participantes, cinco escolheram a alternativa (a), que é uma estratégia social; quatro participantes assinalaram a alternativa (c), que é uma estratégia cognitiva; e três recorreram a alternativa (e), que é outra estratégia social;

Na questão (7), houve preferência por uma estratégia cognitiva: seis participantes escolheram a alternativa (a). A segunda alternativa mais assinalada foi a (c), que é uma estratégia social. Apenas dois alunos afirmaram que pediriam explicação à professora.

4.5 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS DADOS DE CADA FASE DA PESQUISA

Como já descrito no capítulo de metodologia, esta pesquisa teve três fases importantes. Na primeira fase, os participantes foram submetidos a uma **OI**, para a verificação de uso de **EA** antes de qualquer intervenção. Ainda nesta fase, os participantes responderam a uma série de questões, que tinham como objetivo medir o grau de autonomia e verificar o uso de estratégias não observáveis.

Na segunda fase, a da intervenção, os participantes tiveram contato com atividades consideradas promotoras de autonomia, cujo objetivo era ensinar novas **EA** aos alunos.

Na terceira fase, foi feita uma nova observação e os participantes responderam novamente ao questionário, com o objetivo de se verificar se houve algum tipo de aumento no grau de autonomia apresentado por eles.

A verificação do grau de autonomia na fase final será feita por meio da comparação entre os resultados encontrados nas observações e nos questionários. Após termos feito uma análise individual dos dados da fase inicial e da fase final, apresentamos nas próximas subseções a comparação que nos dará as ferramentas necessárias para atingir o objetivo geral da pesquisa.

4.5.1 Comparação entre os resultados da Observação Inicial e da Observação Final

Para verificarmos se houve alteração no grau de autonomia apresentado pelos participantes da pesquisa foi necessário comparar os dados de cada observação. Apresentamos a análise comparativa dos dados obtidos em cada etapa das observações separadamente. Nesta análise foram considerados apenas os dados dos participantes que estavam presentes em ambas as observações.

Elaboramos um gráfico para ilustrar a comparação dos dados da primeira etapa nas duas observações. As estratégias foram apresentadas no gráfico da seguinte forma: primeiramente aquelas que sofreram aumento em seu uso da **OI** para a **OF** e, em seguida, aquelas que sofreram diminuição em seu uso.

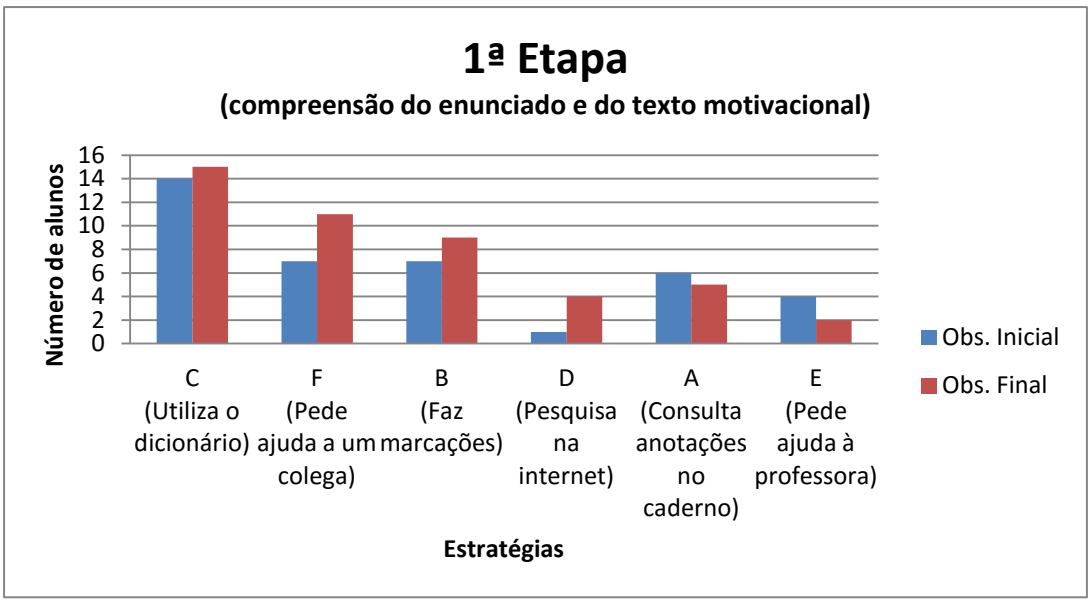


Figura 10: Comparação OI X OF (1ª Etapa)

Nesta etapa, em que os alunos foram observados enquanto procuravam compreender o enunciado e o texto motivacional da atividade, tivemos aumento no uso das estratégias B, C, D e F na **OF**. Por outro lado houve diminuição no uso das estratégias A e E. Em termos de estratégia mais utilizada, manteve-se a estratégia C como a mais utilizada em ambas as observações, porém, as estratégias F e B (nesta ordem) também se destacaram na **OF**.

Observemos agora o gráfico elaborado a partir da comparação da segunda etapa de cada observação:

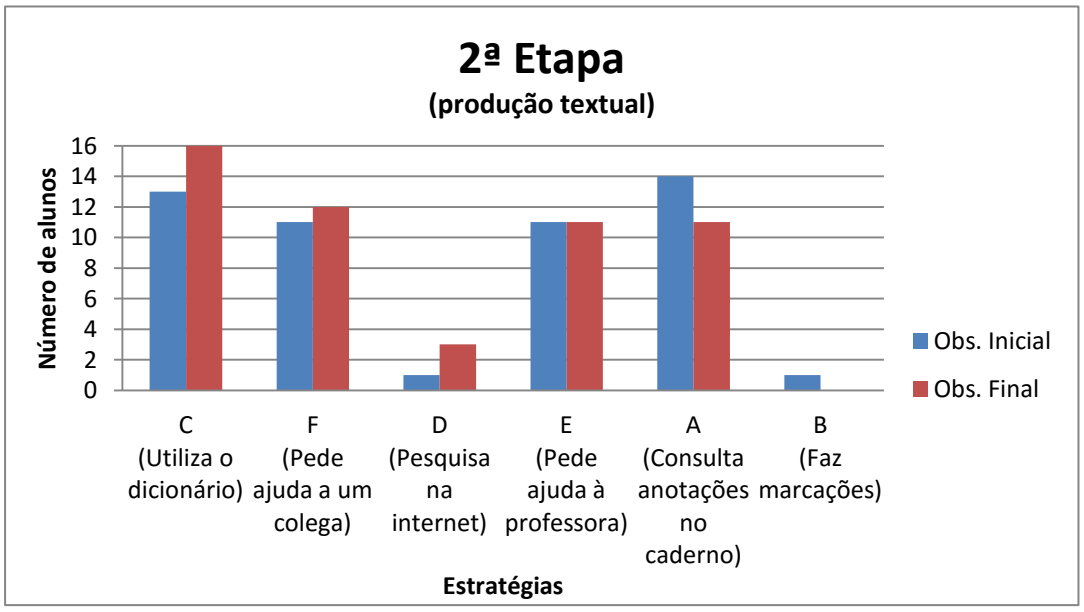


Figura 11: Comparação OI X OF (2ª Etapa)

No gráfico mostramos as estratégias organizadas de modo a se observar da **OI** para a **OF** o aumento, a constância e a diminuição do uso das estratégias, nesta ordem.

Na 2ª etapa houve aumento no uso das estratégias C, D e F, constância no uso da estratégia E e menor utilização das estratégias A e B. No que diz respeito às estratégias mais utilizadas, na **OF** tivemos maior destaque da estratégia C, em contraste com a diminuição do uso da estratégia A, que ficou mais equilibrado com o das estratégias E e F.

Embora tenhamos percebido uma pequena diminuição na utilização de algumas estratégias em ambas as etapas, houve um aumento considerável no uso de outras estratégias, como a estratégia C, que é a utilização de dicionário. Acreditamos que esse aumento se deve ao fato de os participantes terem aprendido a usar essa ferramenta durante a fase de intervenção da pesquisa.

O aumento no uso de estratégias ocorreu não só no número de alunos que utilizou cada estratégia, mas também no número de vezes que cada aluno as utilizou. Isso ocorreu nas duas etapas, mas é mais significativo na 2ª Etapa, na qual a estratégia C, por exemplo, foi utilizada 42 vezes (valor total considerando quantas vezes cada participante utilizou a estratégia) na **OI** e 94 vezes na **OF**. Os valores totais de utilização de cada estratégia podem ser visualizados na tabulação dos dados constantes no Apêndice I.

4.5.2 Comparação entre os resultados dos questionários de pesquisa

Como já exposto anteriormente neste trabalho, o número de alunos que responderam ao **Q3** foi menor em relação ao número dos que responderam aos Questionários 1 e 2. Dessa forma, para esta análise comparativa consideramos

apenas os 13 participantes que responderam aos três questionários.

Nesta seção, para fins de organização, optamos por utilizar a numeração e o formato das questões do **Q3**.

Iniciamos então com a análise comparativa da seguinte questão:

1- Quem é o **principal responsável** pelo seu aprendizado de alemão?

a) ( ) Eu mesmo.
b) ( ) Minha professora de alemão.
c) ( ) A escola.
d) ( ) Outra pessoa (especificar quem):_____

Quadro 34: Análise comparativa: Reconhecimento do responsável pelo aprendizado

Os participantes Alph Nomura, Elsa, Kevin e Mariana que, na ocasião dos questionários 1 e 2, haviam demonstrado reconhecer em si mesmo o principal responsável pelo aprendizado (grupo A), mantiveram a mesma postura no **Q3**, o que nos leva a concluir que a hipótese levantada anteriormente, de que esses alunos se encontram, no mínimo, na fase da consciência (SCHARLE/SZABÓ, 2000)da autonomia, é verdadeira.

Dentre os participantes que, inicialmente, não se reconheciam como o principal responsável pelo próprio aprendizado (Hazel Grace, Liesel, Missandei, Motörhead, Olga, Síal, Cartman, Kakaroto e Mihaly - grupo B), apenas a aluna Síal mudou sua declaração, passando agora para o grupo A. O restante dos alunos permaneceu com a mesma resposta.

Passamos agora à análise da questão (2):

2- Quanto tempo em média você dedica ao estudo de alemão por semana (excluindo-se o tempo das aulas)?

a) ( ) No máximo meia hora por semana.
b) ( ) De meia hora a uma hora por semana.
c) ( ) De uma hora a uma hora e meia por semana.
d) ( ) Mais que uma hora e meia por semana.

Quadro 35: Análise comparativa: Tempo de estudo de alemão

Em relação ao tempo médio que os participantes dedicam ao estudo de alemão, se mantivermos a mesma classificação feita nas análises individuais - alunos que dedicam ao estudo mais de uma hora por semana; e alunos que dedicam menos de uma hora por semana -, perceberemos que apenas três alunos (Alph Nomura, Mariana e Motörhead) mudaram de faixa, passando de mais de uma hora de estudo para menos de uma hora.

A respeito da verificação da iniciativa dos alunos para o aprendizado de alemão, levamos em conta os dados obtidos a partir das seguintes questões:

3- Como você costuma estudar alemão quando não está nas aulas? **(Assinale uma ou mais alternativas)**

a) ( ) Faço as lições de casa.
b) ( ) Peço para minha professora me passar exercícios extras e faço-os em meu tempo livre.
c) ( ) Faço exercícios extras na internet (em sites de aprendizado de alemão).
d) ( ) Pesquiso palavras de meu interesse no dicionário.
e) ( ) Faço uso de algum aplicativo de aprendizado de alemão no computador, *tablet* ou no celular.
f) ( ) Não estudo alemão quando não estou nas aulas.
g) ( ) Outras formas: _____

4- De que forma você procura ter contato com a língua alemã fora da sala de aula? **(Assinale uma ou mais alternativas)**

a) ( ) Ouço músicas em alemão.
b) ( ) Assisto a vídeos e/ou programas de TV em alemão.
c) ( ) Pesquiso assuntos de meu interesse em sites alemães.
d) ( ) Leio textos ou livros em alemão.
e) ( ) Mantenho contato via internet com pessoas que falam alemão e procuro me comunicar com elas na língua alemã.
f) ( ) Não procuro ter contato com a língua alemã fora da sala de aula.
g) ( ) Outras formas: _____

Quadro 36: Análise comparativa: Iniciativa do aprendiz

Para realizar a comparação dos dados obtidos, elencamos o número de iniciativas indicado por participante em cada fase analisada.

PARTICIPANTE	N° DE INICIATIVAS (Q1 + Q2)	N° DE INICIATIVAS (Q3)
Alph Nomura	4	3
Cartman	6	6
Elsa	6	4
Hazel Grace	2	2
Kakaroto	3	4
Kevin	2	5
Liesel	3	2
Mariana	3	3
Mihaly	6	5
Missandei	5	6
Motorhead	3	4
Olga	5	3
Síal	4	7

Quadro 37: Análise comparativa: Teste de iniciativa

Ao resgatar a análise individual feita anteriormente, notamos que na fase inicial (**Q1** e **Q2**), sete alunos afirmaram ter pelo menos quatro formas de iniciativa para o aprendizado de alemão. Na fase final (**Q3**), percebemos que cinco alunos (Alph Nomura, Elsa, Liesel, Mihaly e Olga) diminuíram o número de iniciativas, no entanto outros cinco (Kakaroto, Kevin, Missandei, Motorhead e Síal) aumentaram esse número, mantendo um equilíbrio no grupo. Nesta fase, oito alunos afirmaram ter pelo menos quatro formas de iniciativa, o que nos leva a considerar que houve aumento, ainda que sutil, na busca de outras maneiras de estudar alemão ou de manter contato com a língua.

Passamos agora à análise comparativa das questões que tratam do uso de **EA**, iniciando com a questão (5), que foi formulada no intuito de verificar se os alunos conhecem e utilizam estratégias de memória e, se o fazem, qual a variedade dessas estratégias utilizada por eles:

5- De que forma procura aprender as palavras do alemão que são novas para você? **(Assinale uma ou mais alternativas)**

a) ( ) Escrevo as palavras juntamente com seu significado e tento decorá-las.
b) ( ) Fico lendo as palavras até decorá-las.
c) ( ) Escrevo as palavras em pequenos papéis e espalho por todo o meu quarto, assim eu consigo memorizar.
d) ( ) Tento associar as palavras com figuras, fazendo um jogo da memória, por exemplo.
e) ( ) Busco outras alternativas, por exemplo: _____
f) ( ) Não me preocupo em aprender as palavras novas, acho que com o tempo elas farão parte do meu vocabulário naturalmente.

Quadro 38: Análise comparativa: Estratégias de memória

Para facilitar a visualização da análise comparativa elaboramos um quadro com as respostas dos participantes na fase inicial e na fase final:

	Fase Inicial							Fase Final					
	a	b	c	d	e	f		a	b	c	d	e	f
LIESEL	●	●						●					
MISSANDEI	●				●			●			●	●	
ELSA	●							●			●		
SIAL	●							●	●				
MOTORHEAD	●	●											●
MIHALY	●	●						●	●				
OLGA	●	●						●		●			
KEVIN	●											●	
MARIANA	●							●			●		
HAZEL GRACE		●						●			●		
CARTMAN	●	●						●	●				
KAKAROTO		●						●			●		
ALPH NOMURA	●	●							●				

Quadro 39: Respostas em cada fase – Estratégias de memória

Na fase inicial, quase todos os participantes (11 ao todo) assinalaram a alternativa (a) e apenas alguns escolheram mais de uma alternativa, dando preferência à alternativa (b), demonstrando que eles não utilizavam muitas estratégias de memória. Já na fase final, os participantes continuaram optando pela alternativa (a) em sua maioria (dez ao todo), mas um número maior de alunos

escolheu mais de uma alternativa, desta vez, numa diversidade maior de alternativas. Sob o nosso ponto de vista, tal comportamento é indício de que os participantes passaram a buscar novos meios de guardar informações na memória.

Ainda no intuito de verificar quantas e quais **EA** o nosso grupo de participantes utiliza para auxiliar em seu aprendizado de alemão, analisamos a seguinte questão:

6- Quando está lendo um texto na aula de alemão e se depara com uma palavra desconhecida, qual a sua primeira reação?

a) ( ) Pergunto o significado para a professora.
b) ( ) Procuro o significado no dicionário.
c) ( ) Tento entender o significado pelo contexto.
d) ( ) Uso um programa ou aplicativo de tradução do meu celular.
e) ( ) Pergunto o significado aos meus colegas.
f) ( ) Tenho outra reação: _____

Quadro 40: Análise comparativa: Primeira reação diante de uma palavra desconhecida

Para compararmos os resultados desta questão, optamos por elaborar um gráfico, facilitando, dessa forma a compreensão:

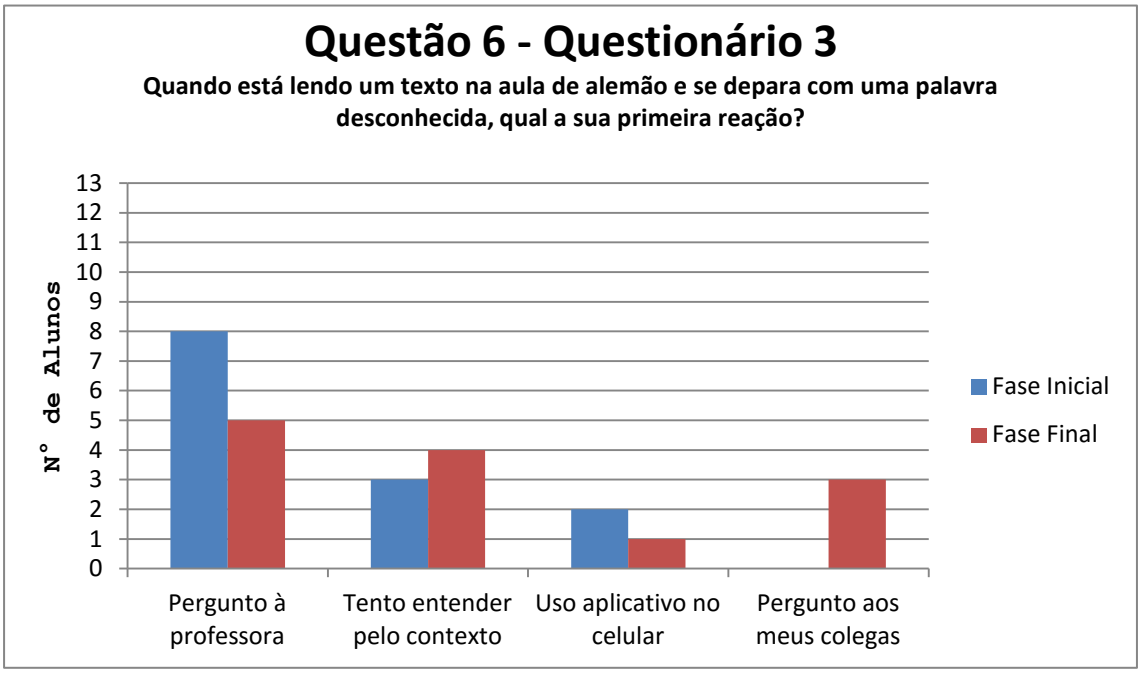


Figura 12: Análise comparativa Questão 6 - Questionário 3

No gráfico, apresentamos apenas as alternativas que foram assinaladas, com seu conteúdo adaptado. Utilizamos também na análise o conteúdo adaptado das alternativas para facilitar o discurso. As alternativas "Pergunto à professora" e "Tento entender pelo contexto" foram as mais utilizadas em ambas as fases, mas, na fase final, um número menor de participantes optou por "Pergunto à professora", enquanto a opção por "Tento entender pelo contexto" aumentou. A opção "Pergunto aos meus colegas", que não havia sido utilizada na fase inicial, passou a ser a escolha de três alunos. A partir desse resultado concluímos que a dependência da professora, demonstrada pelos participantes na fase inicial perdeu um pouco a "força", tornando-se uma opção mais equilibrada com as outras na fase final da pesquisa.

Finalizando a análise comparativa, apresentamos a questão (7), seguida do gráfico elaborado para ilustrar seus resultados:

7- Se a professora propõe um exercício em sala de aula que você não consegue compreender de imediato, qual é a sua reação?

a) ( ) Procuro ler o enunciado com calma e observo a estrutura do exercício para ver se consigo entender o que está sendo pedido.
b) ( ) Peço que a professora explique como se faz.
c) ( ) Pergunto aos meus colegas se eles entenderam o que deve ser feito.
d) ( ) Não faço o exercício.
e) ( ) Tenho outra reação: _____

Quadro 41: Análise comparativa: Primeira reação ao não compreender um enunciado de exercício

Apresentamos, no gráfico, apenas as alternativas que foram assinaladas pelos participantes, devidamente adaptadas por razões de economia de espaço:

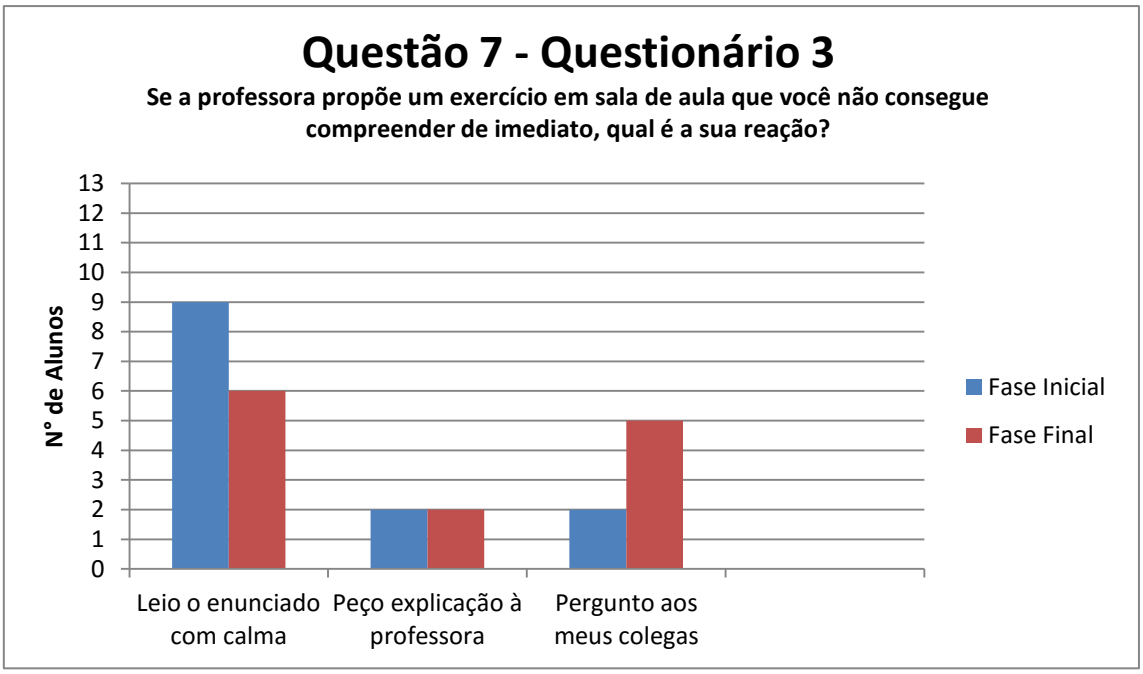


Figura 13: Análise comparativa Questão 7 - Questionário 3

Na fase inicial, prevaleceu a opção pela alternativa "Leio o enunciado com calma". Na fase final, essa opção se manteve como a mais assinalada, porém três participantes a trocaram pela alternativa "pergunto aos meus colegas". Essa nova postura dos alunos, também verificada na questão anterior, demonstra que eles se tornaram mais colaborativos entre si. Tal interação, de acordo com os conceitos estudados no referencial teórico deste trabalho, é um dos elementos que colaboram na construção da autonomia.

Conclusões e considerações finais

Neste capítulo tecemos as conclusões e considerações finais desta pesquisa. Optamos por estruturá-lo em duas partes principais: a primeira parte responde às perguntas de pesquisa, formuladas para chegarmos aos objetivos específicos, e apresenta conclusões a respeito da análise comparativa entre as fases inicial e final da pesquisa; a segunda parte trata das considerações finais, nas quais verificamos a pergunta principal da pesquisa, que responde se o objetivo geral foi atingido.

Respondendo às perguntas de pesquisa

No intuito verificar se os objetivos da pesquisa foram alcançados, resgatamos as perguntas de pesquisa que nortearam a redação deste trabalho e procuramos respondê-las a partir dos resultados obtidos:

a) Como se pode promover a **autonomia do aprendiz**?

A partir dos estudos realizados durante a redação do referencial teórico desta pesquisa, levando em consideração os conceitos de autonomia de Paiva (2006), Martinez (2005) e Scharle e Szabó (2000), dentre outros (seção 2.1 deste trabalho), os princípios da pedagogia do pós-método, defendida por Kumaravadivelu (2006) (seção 2.3.2), e os conceitos e aplicações das **EA**, sugeridos por Scharle e Szabó (2000), Oxford (1990) e Bimmel e Rampillon (2000) (seção 2.4), encontramos no ensino de **EA** um meio eficiente de se promover a **autonomia do aprendiz.**

Dentre os embasamentos teóricos que contribuíram para essa constatação está uma das macroestratégias sugeridas

por Kumaravadivelu (2006, 206), que trata exatamente da promoção da autonomia do aprendiz, na qual o autor afirma que é necessário ajudar os alunos a aprender a aprender por meio do ensino de **EA**, necessárias ao gerenciamento de sua própria aprendizagem, além de ser importante que o professor ajude o aluno a compreender o que são **EA** e como usá-las em favor de sua aprendizagem. Também as afirmações de Bimmel e Rampillon (2000, p. 44) sobre as **EA** serem importantes blocos de construção que possibilitam a aprendizagem autônoma contribuíram para a nossa escolha do ensino de **EA** como meio de promoção de autonomia para esta pesquisa.

Levando em consideração a quantidade de vezes que cada aluno utilizou cada estratégia em cada observação, chamamos a atenção para a estratégia C (utiliza o dicionário), que teve um aumento significativo na segunda etapa da **OF** (de 42 vezes na **OI** para 84 vezes na **OF**)(v. Apêndice I). Consideramos que esse aumento pode ter acontecido em decorrência da atividade **Uso do dicionário**, aplicada durante a fase de intervenção. Acreditamos que os participantes recorreram mais vezes a esta estratégia pelo fato de terem aprendido a usar o dicionário como uma ferramenta mais útil para seu aprendizado. Tal constatação nos leva a crer que o ensino de **EA** foi uma medida que surtiu efeito em termos de promoção de autonomia.

b) Que atividades são adequadas para a promoção da **autonomia do aprendiz**?

Esta pergunta está diretamente relacionada a dois objetivos específicos: "selecionar uma série de estratégias que promovam a autonomia dos aprendizes" e "fazer um levantamento, por meio de um questionário de pesquisa, apresentado de duas formas, uma aberta e uma

fechada, das **EA** que os alunos já utilizavam antes de participarem da pesquisa". A partir dos estudos dos mesmos autores citados na resposta anterior, elegemos alguns exemplos de atividades sugeridos por Bimmel e Rampillon (2000), Rampillon (1999) e Scharle e Szabó (2000) e os adaptamos para o trabalho com o nosso grupo de participantes da pesquisa.

O objetivo específico de "selecionar uma série de estratégias que promovam a autonomia dos aprendizes" foi atingido pelo fato de termos realizado a escolha e adaptação de cinco atividades que tinham como objetivo o ensino de **EA**: **Autocorreção de redação**; **Uso do dicionário**; **Técnicas de compreensão de texto**; **Formação de grupos de palavras**; e **Associações semânticas**. Essas atividades foram escolhidas levando em consideração os tipos de estratégias, diretas e indiretas, elencados por Oxford (1990) e descritos na seção 2.4.1 deste trabalho. Também o uso de **EA** verificados na **OI** e nos questionários 1 e 2 serviram como critério de escolha dos tipos de **EA**, pois procuramos selecionar os tipos de **EA** menos utilizados pelos alunos participantes da pesquisa.

Para a escolha da atividade **Uso do dicionário**, por exemplo, utilizamos como critério a **OI**, na qual percebemos que alguns alunos, embora tivessem a ferramenta do dicionário ao alcance, não a utilizavam ou mostravam não ter muito domínio de seu uso, visto que demoravam muito para encontrar uma palavra. Após a aplicação da atividade, foi possível perceber que os participantes passaram a utilizar o dicionário com maior desenvoltura, confirmando a hipótese de que para que os alunos fizessem bom uso da estratégia era necessário que eles aprendessem a manusear o dicionário com eficiência.

Escolhemos a atividade **Técnicas de compreensão de texto** pelo fato de 61% alunos terem indicado na questão (8) do

Q2, que diz respeito à primeira reação do aluno diante de uma palavra desconhecida, que sua primeira reação é pedir ajuda à professora. Para nós, essa atividade serviria como auxílio para que o aluno encontrasse outros meios de resolver o problema antes de pedir o apoio da professora. Depois de terem aprendido algumas técnicas de compreensão de texto, apenas 46% dos alunos mantiveram como primeira reação a opção de pedir ajuda à professora (v. seção 4.5.2, figura 12). Atribuímos essa mudança ao fato de que os alunos aprenderam outras técnicas de compreensão textual.

Para atingirmos o objetivo específico de "fazer um levantamento das **EA** que os alunos já utilizavam antes de participarem da pesquisa", analisamos quais e quantas **EA** eram utilizadas pelos estudantes para memorização de informações novas e constatamos que os participantes afirmaram utilizar quase que apenas um único tipo de **EA**. Esse resultado nos serviu como um diagnóstico a respeito dos tipos de **EA** de memória que poderiam ser ensinados durante a fase de intervenção, justificando a escolha das atividades de **Formação de grupos de palavras** e **Associações semânticas**. Na fase final, percebemos que os alunos diversificaram um pouco mais o uso das estratégias de memória, mostrando que houve um avanço no desenvolvimento da autonomia, visto que eles passaram a buscar novos meios de armazenar informações novas na memória (v. seção 4.5.2, quadro 39).

c) Como se pode avaliar o nível de **autonomia do aprendiz**?
d) Como se pode perceber se houve aumento no desenvolvimento da autonomia?

Optamos por responder a estas duas perguntas em conjunto, pois julgamos que ambas estão intimamente

relacionadas, já que para se perceber se houve aumento no desenvolvimento da autonomia é necessário que se tenha condições de avaliar o nível da mesma.

Procuramos então resgatar o objetivo específico "identificar e testar métodos de avaliação do nível de **autonomia do aprendiz**" e verificamos que a identificação desses métodos foi permeada por toda a metodologia descrita no capítulo 3 deste trabalho, que se resume em: pesquisa bibliográfica, confecção de questionários de pesquisa, observação do uso de **EA** durante uma produção escrita na fase inicial da pesquisa, aplicação de questionários de pesquisa na fase inicial da pesquisa, aplicação de atividades promotoras de autonomia, nova observação do uso de **EA** durante uma produção escrita na fase final da pesquisa, aplicação de novo questionário na fase final da pesquisa, análise dos dados de cada fase e análise comparativa dos dados. Para ilustrar a forma como foi avaliado o nível de autonomia do aprendiz, apresentamos a seguir algumas conclusões a respeito da análise comparativa das observações inicial e final e dos questionários de pesquisa:

As observações feitas na fase inicial e na fase final da pesquisa contaram com duas etapas, sendo que na primeira etapa foi observado o uso de **EA** durante a compreensão do enunciado da atividade e do texto motivacional, e na segunda etapa, durante a produção escrita.

Na primeira etapa tivemos aumento no uso de quatro estratégias (utiliza o dicionário: +6%; pede ajuda a um colega: +19%; faz marcações: +12%; pesquisa na internet: +19%) e diminuição no uso de duas estratégias (consulta anotações no caderno: -6%; pede ajuda à professora: -12%). Assim sendo, o uso de estratégias, de um modo geral, aumentou nesta etapa (v. seção 4.5.1, figura 10).

Na segunda etapa houve aumento no uso de três estratégias (utiliza o dicionário: +19%; pede ajuda a um colega: +6%; pesquisa na internet: +12%), constância no uso de uma estratégia (pede ajuda à professora) e diminuição no uso de duas estratégias (consulta anotações no caderno: -19%; faz marcações: -6%). Da mesma forma que na primeira etapa, predominou, na segunda etapa, o aumento no uso de estratégias (v. seção 4.5.1, figura 11).

Podemos concluir então que, antes da intervenção, os participantes já utilizavam algumas **EA**, mesmo que de maneira inconsciente, mas após a intervenção, passaram a utilizar mais estratégias, com uma frequência maior, desta vez, mais conscientes de seu uso.

Na análise dos dados dos questionários, para verificarmos se os participantes mostravam indícios de assunção da responsabilidade pelo próprio aprendizado, analisamos as respostas dadas pelos participantes às perguntas 1 e 2 do **Q3**, que diziam respeito ao principal responsável pelo aprendizado de alemão e ao tempo médio semanal gasto pelos alunos com o estudo de alemão, respectivamente. Os alunos haviam sido classificados primeiramente em dois grupos: aqueles que se encontram na **fase da consciência** da autonomia e aqueles que ainda não atingiram essa fase. Da fase inicial para a fase final, apenas uma aluna mudou de grupo, atingindo a **fase da consciência** da autonomia, o que, apesar de não ter acontecido com vários alunos, confirma a nossa hipótese de que o incentivo ao desenvolvimento da autonomia pode ser eficaz.

Em relação ao tempo dedicado ao estudo, consideramos também dois grupos básicos de participantes, os que estudam mais do que uma hora por semana, configurando alunos que apresentam indícios de assunção da

responsabilidade do aprendizado de alemão; e os que estudam menos de uma hora por semana, representando os que ainda não demonstram esses indícios. Na fase final, três alunos que estudavam antes mais do que uma hora por semana passaram a estudar menos do que uma hora, contrariando nossas expectativas iniciais. Não tivemos condições de avaliar as possíveis causas de tal diminuição, mas como as atividades aplicadas não visavam especificamente ao incentivo de dedicação de tempo aos estudos, é possível que a fase de intervenção não tenha sido suficiente para conscientizar os alunos a respeito da necessidade de que eles assumam a responsabilidade por seu próprio aprendizado de alemão.

Para a verificação da iniciativa demonstrada pelos participantes para o estudo de alemão foram analisadas as questões 3 e 4 do **Q3**. Ambas as questões tratavam das formas como os participantes estudam ou mantêm contato com a língua alemã. Ao compararmos os resultados da fase inicial com os da fase final, percebemos que o número de participantes a utilizar pelo menos quatro iniciativas aumentou, configurando um resultado positivo para o desenvolvimento da autonomia do grupo (v. seção 4.5.2, quadro 37).

Ao analisarmos uma questão na qual os participantes indicavam qual é a primeira reação deles quando se deparam com uma palavra desconhecida em uma atividade de sala de aula, percebemos que, inicialmente, a tendência natural da maioria dos participantes (cerca de 62%) era a de perguntar para a professora, uma atitude que, embora seja uma **EA**, ao ser utilizada como primeiro impulso do aprendiz, revela certa dependência da figura do professor, o que não contribui muito para o desenvolvimento da autonomia. No entanto, na fase final da pesquisa, houve uma mudança de postura dos alunos, já

que alguns mudaram a sua reação para "tento entender pelo contexto" ou "peço ajuda aos meus colegas" (v. seção 4.5.2, figura 12). Essa mudança de atitude é um indício de que a dependência da figura do professor já não é mais tão intensa, favorecendo o desenvolvimento da autonomia.

Na última questão, verificamos a primeira reação dos participantes quando se deparam com um enunciado que não conseguem compreender. Já na fase inicial os alunos demonstraram não precisar tanto da professora para resolver o problema, o que não mudou na fase final (v. seção 4.5.2, figura 13). Concluímos então que, neste caso, houve a manutenção do desenvolvimento da **autonomia do aprendiz**.

Considerações finais

A proposta inicial deste trabalho, que se configurou como objetivo geral da pesquisa era "verificar se o desenvolvimento da **autonomia do aprendiz**, favorecido por ações que promovam o incentivo à autonomia, tem um aumento perceptível ou não". A partir dos dados coletados antes e depois da fase de intervenção desta pesquisa e da análise comparativa dos mesmos foi possível tirar algumas conclusões que nos ajudaram a verificar se o objetivo geral da pesquisa foi atingido. Na fase inicial da pesquisa, os alunos já utilizavam algumas **EA**, antes mesmo de serem aplicadas as atividades promotoras de autonomia, no entanto, foi verificado um grau bastante inicial de autonomia, já que poucos alunos demonstraram estar na **fase de consciência da autonomia** (Scharle/Szabó, 2000) e ter indícios de assunção da responsabilidade pelo próprio aprendizado. Além disso, nesta fase, os alunos afirmaram que o seu primeiro impulso diante de uma dificuldade com

vocabulário era pedir a ajuda da professora, atitude que denota certa dependência da figura da professora.

Após a fase de promoção de autonomia, percebemos alguns pontos específicos em que o aumento da autonomia foi detectado:

- os alunos passaram a utilizar mais estratégias durante a produção de texto, aumentando também a quantidade de vezes que recorreram a elas. Esse aumento ocorreu mais significativamente na segunda etapa da **OF**, que dizia respeito à produção de texto em si (v. seção 4.5.1, figuras 10 e 11).

- o uso do dicionário aumentou consideravelmente da **OI** para a **OF**, tanto no que diz respeito ao número de alunos que recorreu a essa ferramenta(v. seção 4.5.1, figuras 10 e 11), quanto ao número total de vezes em que ela foi utilizada (v. Apêndice I), o que demonstra que a atividade de ensino do uso de dicionário surtiu o efeito esperado, pois consideramos que os alunos passaram a utilizar o dicionário mais vezes pelo fato de agora dominarem melhor a utilização da ferramenta;

- o uso de estratégias de memória mostrou-se mais diversificado na análise do **Q3** (v. seção 4.5.2, quadro 39), confirmando que os alunos passaram a buscar mais alternativas de memorização. Acreditamos que o contato com novas estratégias de memória na fase de intervenção pode ter auxiliado nessa diversificação no uso de estratégias desse tipo; e

- Houve uma mudança de postura dos participantes em relação à sua primeira reação diante de uma situação de dúvida de vocabulário, após a fase de intervenção da pesquisa alguns deles deixaram de lado a opção de procurar a professora (v. seção 4.5.2, figura 12). Se levarmos em consideração que o aluno mais autônomo torna-se menos dependente do professor (LEFFA, 2008 p. 11), concluiremos

que essa mudança de atitude revela menor dependência, portanto maior autonomia.

Concluímos então que a resposta para a pergunta de pesquisa que originou este trabalho "Ações promotoras de autonomia contribuem no desenvolvimento da **autonomia do aprendiz** de alemão como língua estrangeira do projeto CEL?" é positiva, já que, ao constatarmos que houve aumento perceptível no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes decorrente de ações que promovam o incentivo à autonomia (no nosso contexto, o ensino de **EA**), consideramos que o objetivo geral da pesquisa foi atingido.

A pesquisa na área do ensino de línguas nos ajuda a compreender melhor o ambiente de ensino e seus componentes, de modo a nos auxiliar na busca por um ensino de melhor qualidade, independente das condições em que ele acontece. Os estudos a respeito da **autonomia do aprendiz**, do papel do professor e do aluno no contexto do ensino-aprendizagem de línguas contribuem para a formação do professor-pesquisador, o professor que não se contenta apenas com o ensinar, mas também com o aprender, aprender a ensinar, aprender a ser um mediador do conhecimento, aprender a sair de cena e a trabalhar nos bastidores para dar espaço ao verdadeiro protagonista do aprendizado: o aprendiz.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEVENIDES JUNIOR, F. T. C; BORGES, V. M. C. Perfis de uso de estratégias de aprendizagem de alunos em ambiente virtual. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 11, n. 1, jan./jun., 2012

BIMMEL, P.; RAMPILLON, U. **Lernerautonomie und Lernstrategien**. Berlin: Langenscheidt, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BROWN, D. English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. IN: **J.C. RICHARDS; W.A. RENANDYA, Methodology in Language Teaching: na Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CARVALHO, M. C. D. A importância da autonomia do aprendiz e do planejamento de aulas na prática pedagógica do ensino de alemão em turmas multisseriadas. **Projekt**. 51: 3-9, dez/2013. Disponível em: <http://www.abrapa.org.br/pdf/Projekt2013.pdf> Acesso em 30 jul. 2014.

CASTRO, G. T. I.; SEBA, R. G. O desenvolvimento da autonomia através do material didático de um curso de lingua estrangeira a distância. **Revista Desempenho**, vol. 11, nº 1, p. 28-50, 2010.

CHAIKLIN, S. **A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino**. Psicol. estud. [online]. vol.16, n.4, pp. 659-675, 2011. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000400016. Acesso em: 10 fev. 2016.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in second language research**: construction, administration and processing. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNK, H. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In: **KRUMM, Hans-Jürgen et al. (orgs.)Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, v. 1,** Berlin/New York: de Gruyter, 2010, p. 940-952.

GARDEL, P. S. **A interação e as atividades pedagógicas como mediadores na aprendizagem de vocabulário em aulas de inglês como segunda língua.** 187 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO, Rio de Janeiro, 2006.

GEORGIAKAKI, M. **Lesetraining für Jugendliche und junge Erwachsene in der Grundstufe.** Ismaning: Hueber, 2006.

GODOY, L. P. M. **Juntar ou separar? Reflexões Sobre o Contexto Multisserial do Ensino de Francês como Língua Estrangeira nos Centros de Estudos de Línguas.** 198f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HUFEISEN, B. L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.** Darmstatt, p. 1-13, 2003. Disponível em: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>. Acesso em: 03.fev.2016.

KLEPPIN, K. **Fehler und Fehlerkorrektur.** Berlin: Langenscheidt, 2002.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods:** Macrostrategies for Language Teaching. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching:** from Method to Postmethod. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

LITTLE, D. Autonomy and self-access in second language learning: some fundamental issues in theory and practice. In MÜLLER-VERWEYEN, M. (Org.), **Neues Lernen, Selbsgesteuert, Autonom Standpunkte zur Sprach-und Kulturvermittlung**. München: Goethe Institut, 1997, p. 33-44.

MARTINEZ, H. Lernerautonomie: ein konzeptuelles Rahmenmodell für den Fremdsprachenunterricht... und für die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. In: **Fremdsprachen Lehren und Lernen**, n. 34, 2005, p. 65 – 82.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, 2002, 115: 207-232.

MCKEY, S. **Researching Second Language Classrooms**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, p. 29 – 88.

MORAES, C. A. L. B.; GARDEL, P. S. A construção da autonomia na sala de aula de língua estrangeira. **Revista Pesquisa em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, n. 2, 2009.

MOURA FILHO, A. C. L. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n.1, 2009, p.253-283, jan./jun.

NEUNER, G.; HUNFELD, H. ***Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts.*** *Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4.* Berlin: Langenscheidt / Universität Gesamthochschule Kassel (GhK), 1993.

NEUNER , G.; HUFEISEN, B.; KURSITA, A.; MARX, N.; KOITHAN, U.; ERLENWEIN, S. **Deutsch als zweite Fremdsprache.** *Fernstudieneinheit 26*. Berlin: Langenscheidt/ Universität Gesamthochschule Kassel (GhK), 2009.

NODARI, C.; STEINMANN, C. Lernerautonomie. In: KRUMM, H-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Hg.) **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**, De Gruyter Mouton: Berlin/New York, 2010, p. 1157 – 1162.

OLIVEIRA, L. A autonomia dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira. **Educação e Comunicação**, Leiria, n. 1, 1999, p. 61-73, jan.

OPPENHEIM, A. N. **Questionnaire design, interviewing and attitude measurement.** London: British Library, 1992.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies**: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

_____. Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and selfregulation. In: **Revista Canaria de Estudios Ingleses**, 1999, No. 38, 109-126, disponível em: http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20RECEI/38%20-%201999/08%20(Rebecca%20L.%20Oxford).pdf. Acesso em: 10 fev. 2016.

PAIVA, V. L.M.O. Autonomia e complexidade. **Linguagem e Ensino**, 2006, v.9, n.1, p. 77-127.

PEREIRA, M. A. **O código de correção como ferramenta para a promoção da autocorreção e autonomia do aluno no Ensino Básico.** Dissertação (Faculdade de Letras) - Universidade do Porto. Porto, 2012.

RAMPILLON, U. **Lernen leichter machen** - Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.
RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approuches and Methods in Language Teaching.** New York: Cambridge University Press, 2001.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação, **Resolução SE-81**, 2009.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação, **Resolução SE-81**, 2011.

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. ***Learner Autonomy*: A guide to developing learner responsiblity.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SIMÕES, J. S. **Teorias de referência de ensino/aprendizagem em Alemão Língua Estrangeira**, 2008. Material digitado.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **A prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas.** UNESP – São José do Rio Preto, 2009.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas:/EDUCAT, 2008. p. 45-74.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICE A – Atividade de produção de texto da **OI (**alunos do nível A2.1)

Spitzname: _____
Datum:____._____._____.

Schreiben

Niveau: A2.1

Stell dir vor, dass du die folgende E-mail bekommen hast:

Lieber Freund / Liebe Freundin,
ich bin leider krank und bleibe schon seit zwei Tagen im Bett. Gestern habe ich den ganzen Tag gelesen. Ich lese gern, aber nicht so viel! Ich habe fast nichts zu tun. Das ist sehr langweilig... Deswegen möchte ich wissen, was du gestern gemacht hast. Ich glaube, dein Tag war besser als meiner. Kannst du mir erzählen? Ich habe viele Fragen:
Wann bist du aufgestanden?
Was hast du zum Frühstück gegessen?
Hast du etwas zu Hause gemacht? Was?
Hast du etwas als Hobby gemacht? Was?
Wohin bist du gegangen oder gefahren?
Wie war dein Tag für dich? Gut?
Wie spät bist du ins Bett gegangen?
Bitte, schreib mir bald, denn ich bin neugierig!
Liebe Grüsse!
Hanna.

Antwort bitte die E-Mail mit mindestens 30 Wörtern. Und benutze bitte das Perfekt!

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE B – Atividade de produção de texto da **OI (**alunos do nível A1.3)

Spitzname: _____
Datum:____._____._____.

Schreiben

Niveau: A1.3

Stell dir vor, dass du die folgende E-mail bekommen hast:

Lieber Freund / Liebe Freundin,
leider kann ich morgen nicht mit dir ins Kino gehen. Ich habe vergessen: Morgen ist mein Tag hier zu Hause! Was bedeutet das? Ich mache die Hausarbeit und allein! Es gibt so viel zu tun: sauber machen, aufräumen, Geschirr spülen, den Hund ausführen usw. Musst du auch Hausarbeiten machen? Hast du auch einen Tag in der Woche dafür? Was musst du machen? Können wir am Samstag ins Kino gehen?
Schreib mir bitte schnell!
Liebe Grüsse!
Hanna.

Antwort bitte die E-Mail mit mindestens 30 Wörtern. Und benutze bitte Modalverben (müssen, können, dürfen)!

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE C – Atividade de produção de texto da **OF**

Spitzname:_____
Datum:_____._____._____

Schreiben

Stell dir vor, dass du den folgende Brief bekommen hast:

Hamburg, den...

Lieber Freund / Liebe Freundin,

wie geht es dir? Mir geht es eigentlich ganz gut, aber heute nicht so, weil ich erkältet bin. Na ja, das macht nichts.
Du möchtest wissen, was wir in Deutschland für Schulen haben? Also pass auf: alle Kinder gehen zuerst in die Grundschule, vier Jahre lang. Danach kann man in die Hauptschule, in die Realschule oder ins Gymnasium gehen. Ich gehe ins Gymnasium. Ich möchte nämlich das Abitur machen. Das macht man nach zwölf oder dreizehn Schuljahren. Später möchte ich auf der Universität Biologie studieren. Biologie ist mein Lieblingsfahr. Da habe ich immer eine Eins. „Eins" ist nämlich bei uns die beste Note und bedeutet sehr gut. Wir haben sechs Noten: 1, 2, 3, 4, 5, 6. „Sechs" ist ungenügend. Das heißt ganz schlecht.
Wir bekommen zweimal im Jahr Zeugnisse, einmal im Februar und einmal vor den Sommerferien. Wir haben sechs Wochen Sommerferien. Die Osterferien und die Weihnachtsferien dauern zwei Wochen. Bis zu den nächsten Ferien ist es noch soooo weit! Leider.

Viele Grüße
Deine Emilie

(adaptiert von KOPP et all, 2005 - Planet A2 – Arbeitsbuch, S. 40)

Antworte Emilie. Schreib bitte, welche Schulen es bei euch gibt, welche Noten und welche Ferien es gibt.

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE D – Roteiro de observação para **OI** e **OF**

Roteiro de observação

Atividade:
Data:

Aluno:	Para compreender o enunciado (Frequência)	Para executar a Atividade (Frequência)	Observações
Consulta anotações no caderno			
Faz marcações (sublinha ou circula palavras ou frases)			
Utiliza o dicionário (disponível em classe)			
Pesquisa na internet (celular)			
Pede ajuda à professora			
Pede ajuda a um colega			
Outras estratégias			

APÊNDICE E - Questionário de Pesquisa 1

1- Por que você começou a estudar alemão?

2- Você gosta de estudar alemão? Por quê?

3- Quanto tempo em média (horas/minutos) você dedica ao estudo de alemão por semana (excluindo-se o tempo das aulas)?

4- O que você mais gosta nas aulas de alemão?

5- O que você não gosta nas aulas de alemão?

6- Como você costuma estudar alemão quando não está nas aulas?

7- De que forma você procura ter contato com a língua alemã fora da sala de aula?

8- Você acha que a língua alemã é importante para a sua vida? Por quê?

9- Quando está lendo um texto na aula de alemão e se depara com uma palavra desconhecida, qual a sua primeira reação?

10- De que forma procura aprender as palavras do alemão que são novas para você?

11- Se a professora propõe um exercício em sala de aula que você não consegue compreender de imediato, qual é a sua reação?

12- Quem é o principal responsável pelo seu aprendizado de alemão?

APÊNDICE F - Questionário de Pesquisa 2

1- Você estuda ou estudou outra(s) língua(s) estrangeira(s) além do alemão?

a) ( )Não
b) ( )Sim
( )inglês ( )espanhol ( )francês ( )italiano ( )outra _____

2- Das línguas estrangeiras que você estuda ou já estudou, em qual delas você tem o melhor desempenho?

_____

Nessa língua, você:

Compreende	bem ( )	mais ou menos ( )	pouco ( )
Fala	bem ( )	mais ou menos ( )	pouco ( )
Escreve	bem ( )	mais ou menos ( )	pouco ( )

3- Quem é o **principal responsável** pelo seu aprendizado de alemão?

a) ( ) Eu mesmo.
b) ( ) Minha professora de alemão.
c) ( ) A escola.
d) ( ) Não sei.

4- Quanto tempo em média você dedica ao estudo de alemão por semana (excluindo-se o tempo das aulas)?

a) ( ) No máximo meia hora por semana.
b) ( ) De meia hora a uma hora por semana.
c) ( ) De uma hora a uma hora e meia por semana.
d) ( ) Mais que uma hora e meia por semana.

5- Como você costuma estudar alemão quando não está nas aulas? (Assinale uma ou mais alternativas)

a) ( ) Faço as lições de casa.
b) ( ) Peço para minha professora me passar exercícios extras e faço-os em meu tempo livre.
c) ( ) Faço exercícios extras na internet (em sites de aprendizado de alemão).
d) ( ) Pesquiso palavras de meu interesse no dicionário.
e) ( ) Faço uso de algum aplicativo de aprendizado de alemão no computador, *tablet* ou no celular.
f) ( ) Não estudo alemão quando não estou nas aulas.

6- De que forma você procura ter contato com a língua alemã fora da sala de aula? (Assinale uma ou mais alternativas)

a) ( ) Ouço músicas em alemão.
b) ( ) Assisto a vídeos e/ou programas de TV em alemão.
c) ( )Pesquiso assuntos de meu interesse em sites alemães.

d) ( ) Leio textos ou livros em alemão.
e) ( ) Mantenho contato via internet com pessoas que falam alemão e procuro me comunicar com elas na língua alemã.
f) ( ) Não procuro ter contato com a língua alemã fora da sala de aula.

7- De que forma procura aprender as palavras do alemão que são novas para você? (Assinale uma ou mais alternativas)

a) ( ) Escrevo as palavras juntamente com seu significado e tento decorá-las.
b) ( ) Fico lendo as palavras até decorá-las.
c) ( ) Escrevo as palavras em pequenos papéis e espalho por todo o meu quarto, assim eu consigo memorizar.
d) ( ) Tento associar as palavras com figuras, fazendo um jogo da memória, por exemplo.
e) ( ) Busco outras alternativas, por exemplo: _____

f) ( ) Não me preocupo em aprender as palavras novas, acho que com o tempo elas farão parte do meu vocabulário naturalmente.

8- Quando está lendo um texto na aula de alemão e se depara com uma palavra desconhecida, qual a sua primeira reação?

a) ( ) Pergunto o significado para a professora.
b) ( ) Procuro o significado no dicionário.
c) ( ) Tento entender o significado pelo contexto.
d) ( ) Uso um programa ou aplicativo de tradução do meu celular.
e) ( ) Pergunto o significado aos meus colegas.

9- Se a professora propõe um exercício em sala de aula que você não consegue compreender de imediato, qual é a sua reação?

a) ( ) Procuro ler o enunciado com calma e observo a estrutura do exercício para ver se consigo entender o que está sendo pedido.
b) ( ) Peço que a professora explique como se faz.
c) ( ) Pergunto aos meus colegas se eles entenderam o que deve ser feito.
d) ( ) Não faço o exercício.

APÊNDICE G - Questionário de Pesquisa 3

Questionário 3

1- Quem é o **principal responsável** pelo seu aprendizado de alemão?

a) ( ) Eu mesmo.
b) ( ) Minha professora de alemão.
c) ( ) A escola.
d) ( ) Outra pessoa (especificar quem):_____

2- Quanto tempo em média você dedica ao estudo de alemão por semana (excluindo-se o tempo das aulas)?

a) ( ) No máximo meia hora por semana.
b) ( ) De meia hora a uma hora por semana.
c) ( ) De uma hora a uma hora e meia por semana.
d) ( ) Mais que uma hora e meia por semana.

3- Como você costuma estudar alemão quando não está nas aulas? **(Assinale uma ou mais alternativas)**

a) ( ) Faço as lições de casa.
b) ( ) Peço para minha professora me passar exercícios extras e faço-os em meu tempo livre.
c) ( ) Faço exercícios extras na internet (em sites de aprendizado de alemão).
d) ( ) Pesquiso palavras de meu interesse no dicionário.
e) ( ) Faço uso de algum aplicativo de aprendizado de alemão no computador, *tablet* ou no celular.
f) ( ) Não estudo alemão quando não estou nas aulas.
g) ( ) Outras formas: _____

4- De que forma você procura ter contato com a língua alemã fora da sala de aula? **(Assinale uma ou mais alternativas)**

a) ( ) Ouço músicas em alemão.
b) ( ) Assisto a vídeos e/ou programas de TV em alemão.
c) ( ) Pesquiso assuntos de meu interesse em sites alemães.
d) ( ) Leio textos ou livros em alemão.
e) ( ) Mantenho contato via internet com pessoas que falam alemão e procuro me comunicar com elas na língua alemã.
f) ( ) Não procuro ter contato com a língua alemã fora da sala de aula.
g) ( ) Outras formas: _____

5- De que forma procura aprender as palavras do alemão que são novas para você? **(Assinale uma ou mais alternativas)**

a) ( ) Escrevo as palavras juntamente com seu significado e tento decorá-las.
b) ( ) Fico lendo as palavras até decorá-las.

c) ( ) Escrevo as palavras em pequenos papeis e espalho por todo o meu quarto, assim eu consigo memorizar.
d) ( ) Tento associar as palavras com figuras, fazendo um jogo da memória, por exemplo.
e) ( ) Busco outras alternativas, por exemplo: _____
f) ( ) Não me preocupo em aprender as palavras novas, acho que com o tempo elas farão parte do meu vocabulário naturalmente.

6- Quando está lendo um texto na aula de alemão e se depara com uma palavra desconhecida, qual a sua primeira reação?

a) ( ) Pergunto o significado para a professora.
b) ( ) Procuro o significado no dicionário.
c) ( ) Tento entender o significado pelo contexto.
d) ( ) Uso um programa ou aplicativo de tradução do meu celular.
e) ( ) Pergunto o significado aos meus colegas.
f) ( ) Tenho outra reação: _____

7- Se a professora propõe um exercício em sala de aula que você não consegue compreender de imediato, qual é a sua reação?

a) ( ) Procuro ler o enunciado com calma e observo a estrutura do exercício para ver se consigo entender o que está sendo pedido.
b) ( ) Peço que a professora explique como se faz.
c) ( ) Pergunto aos meus colegas se eles entenderam o que deve ser feito.
d) ( ) Não faço o exercício.
e) ( ) Tenho outra reação: _____

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais ou responsável,

O(a) aluno(a) _____ está sendo convidado(a) a participar do Projeto de Pesquisa intitulado *A autonomia do aprendiz em turmas de alemão (únicas e multisseriadas) das escolas públicas do Estado de São Paulo*, que tem como pesquisadora responsável Miriam de Castro Dutra Carvalho (DLM/FFLCH/USP), sob a orientação do Prof. Dr. José da Silva Simões (DLM/FFLCH/USP). Este estudo tem como objetivo principal verificar se o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, conduzido por ações promotoras de autonomia, tem um comportamento diferente pelo fato das turmas serem multisseriadas ou não. Tal conclusão poderá servir como uma contribuição para a prática dos professores de alemão do projeto Centro de Estudos de Línguas (CEL), que buscam proporcionar um ensino de qualidade a seus alunos, apesar da dificuldade com o trabalho com turmas multisseriadas. Ao que concerne os processos de coleta de dados, estes envolvem questionários de pesquisa e atividades que visam promover a autonomia dos alunos, cuja execução contará com a observação do por parte da pesquisadora. A observação da execução das atividades também poderá ser filmada, mas o conteúdo da filmagem servirá apenas para controle da pesquisadora e as imagens não serão expostas no trabalho de pesquisa e não serão divulgadas em hipótese alguma. Gostaríamos de esclarecer que a participação na pesquisa acima descrita é voluntária, podendo o aluno recusar-se a participar e/ou abandonar a pesquisa a qualquer tempo sem que isto lhe cause qualquer tipo de ônus ou prejuízo à sua pessoa. Ademais, é vedado a qualquer participante receber qualquer tipo de compensação financeira por sua participação. Informamos ainda que todos os dados coletados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa, sendo tratados de modo sigiloso, confidencial e anônimo. Para que a identidade do aluno seja preservada ao longo do processo de pesquisa, a sua identificação nos materiais coletados se dará através de um nome fictício, que será informado em momento oportuno. Essa identificação é necessária para que possamos acompanhar sua evolução ao longo do curso. Em caso de dúvidas ou da necessidade de maiores esclarecimentos, os pesquisadores responsáveis podem ser contatados através dos e-mails profmiriamdutra@yahoo.com.br / jssimoes@uol.com.br.

Desde já agradecemos sua colaboração!

Nome do participante: _____

Assinatura do responsável pelo participante: _____

São Paulo, _____ de agosto de 2014.

APÊNDICE I – Tabulação dos dados da **OI** e da **OF**

Observação Inicial														
1ª Etapa	A	B	C	D	E	F		2ª Etapa	A	B	C	D	E	F
LIESEL	2		2					LIESEL	3		7			
MISSANDEI		1	2					MISSANDEI	3		1			
ELSA	1		2			1		ELSA	4		1			3
MOTORHEAD								MOTORHEAD	5				1	1
MIHALY		1	3	1				MIHALY		2		3	2	
OLGA	2	1	1		1	2		OLGA	5		2			3
SPENCER			2			1		SPENCER	3		6			1
FABIANO	1		2			2		FABIANO	3		2		1	4
KEVIN			3			1		KEVIN	2		2		2	2
MARIANA	2	1	3					MARIANA	6		5		1	4
HAZEL GRACE	1		3					HAZEL GRACE	4		6		2	1
ROMMEL								ROMMEL	1				2	2
LISA S.			3		3	1		LISA S.	2		3		8	1
CARTMAN	2	1	3					CARTMAN	1		2		1	
KAKAROTO		1	2		3	2		KAKAROTO			3		6	2
ALPH NOMURA			4		2			ALPH NOMURA	1		1		5	
Total	10	7	35	1	9	12		Total	41	2	42	3	31	25

A – Consulta anotações no caderno.
B – Faz marcações.
C – Utiliza o dicionário.
D – Pesquisa na Internet.
E – Pede ajuda à professora.
F – Pede ajuda a um colega.

Observação Final														
1ª Etapa	A	B	C	D	E	F		2ª Etapa	A	B	C	D	E	F
LIESEL	2	2	3	1		1		LIESEL	2		1	2		5
MISSANDEI		1	4			1		MISSANDEI	4		5		2	1
SIAL		3	4			1		SIAL	4		3		1	5
MOTORHEAD	2		2					MOTORHEAD	2		8		1	
MIHALY		1	1	2				MIHALY			10		1	
OLGA		1	4			1		OLGA	2		7		1	4
SPENCER		1	2			1		SPENCER			10			1
FABIANO			2			1		FABIANO			2		1	3
KEVIN	1		3		1	1		KEVIN	1		4		3	3
MARIANA			3	1				MARIANA	1		9	1		
HAZEL GRACE	1		1	1		1		HAZEL GRACE	1		6	1		2
ROMMEL								ROMMEL			6			
LISA S.		1	2		1	2		LISA S.	1		7		9	4
CARTMAN	1	1	2					CARTMAN	3		9		1	4
KAKAROTO			1			2		KAKAROTO			2		3	6
ALPH NOMURA		1	6			1		ALPH NOMURA	4		5		1	1
Total	7	12	40	5	2	13		Total	25	0	94	4	24	39

Anexo A - Atividade: Ensino de técnicas de leitura

Adaptado de Georgiakaki (2006, p. 26-27)

Lies den Text und mach die Aufgaben:

Stars gegen Alkohol

Jedes Jahr haben über 100.000 junge Leute zwischen 18 und 25 Jahren einen Unfall mit dem Auto oder mit dem Motorrad. Die meisten Unfälle passieren am Wochenende, Freitag- und Samstagabend, weil die Jugendlichen dann Alkohol getrunken haben und fröhlich von der Disco oder der Party kommen.

Deshalb bieten „die Prinzen", eine deutsche Rockgruppe, einfache Lösungen für das Problem Alkohol am Steuer an: „Wenn ihr Alkohol getrunken habt, dann gebt einem die Autoschlussel, der noch nichts getrunken hat." Noch besser ist, nicht zu trinken. Für eine gute Party braucht man nämlich keinen Alkohol.

Trinken und Autofahren, das ist gefährlich für den Fahrer, den Beifahrer und alle, die sich zur gleichen Zeit auf der Straße befinden. Aus diesem Grund kämpfen internationale Stars in den USA seit 1986 gegen Alkohol beim Autofahren.

Seit 1992 gibt es auch eine deutsche Organisation, die STAR.G.A.S, also Stars gegen Alkohol am Steuer. Rock- und Popstars erklären in Radio, Fernsehen und Zeitung, dass man nicht betrunken Auto fahren soll, Die Scorpions, Udo Lindenberg, die Prinzen, Annie Lennox, Bryan Adams und viele andere machen bei dieser Aktion mit.

1- Was passt zusammen? Verbinde die Sätze:

a) viele Unfälle passieren am Wochenende, deshalb...
- ☐ bieten „Die Prinzen" Lösungen für das Problem Alkohol am Steuer an.
- ☐ trinken Jugendliche Alkohol in der Disco oder auf der Party.

b) Trinken und Autofahren, das ist gefählich, deshalb...
- ☐ Kämpfen internationale Stars gegen Alkohol beim Autofahren.
- ☐ Sind viele Leute zur gleichen Zeit auf der Straße.

c) Am besten trinkt man nicht, weil...
- ☐ für eine gute Party man keinen Alkohol braucht.
- ☐ „Die Prinzen" einfache Lösungen für das Problem Alkohol am Steuer anbieten.

2- Einer von den drei Sätzen stimmt mit dem Text überein. Kreuze an!

1- Absatz 1:
a) Am Freitag- und Samstagabend haben 100.000 junge Leute einen Unfall.
b) Über 100.000 junge Leute zwischen 18 und 25 Jahren haben ein Auto ode ein Motorrad.
c) Viele Unfälle auf der Straße passieren, weil junge Leute in der Disco oder auf der Party Alkohol trinken.

2- Absatz 2:
a) Auto soll nur jemand fahren, der noch nichts getrunken hat.
b) „Die Prinzen" haben nur eine Lösungen für das Problem Alkohol am Steuer.
c) „Die Prinzen" trinken keinen Alkohol, wenn sie auf eine Party gehen.

3- Absatz 3:
a) Trinken und Autofahren ist nur für den Fahrer gefährlich.
b) Seit 1986 ist in den USA Alkohol beim Autofahren verboten.
c) Internationale Stars sind gegen Alkohol beim Autofahren.

4- Absatz 4:
a) In Deutschland gibt es die erste Organisation gegen Alkohol am Steuer;
b) Rock- und Popstars arbeiten in einer Organisation gegen Alkohol am Steuer mit.
c) In, Radio, Fernsehen und Zeitung kann man Neues über Rock- und Popstars hören und lesen.

Anexo B - Atividade: Formação de grupos de palavras

Adaptado de Bimmel e Rampillon (2000, p. 145)

Mentale Bezüge herstellen: Wortgruppen bilden

1. **Ordnen Sie die folgenden Wörter in sechs Gruppen. Geben Sie den Gruppen Namen. Auf deutsch oder in Ihrer Sprache.**

Brüssel es vier Mann Bern Kursteilnehmerin ich
Schule Deutschbuch Deutschland Frau Berlin du Wien
Lehrerin sie Anfängerkurs eins Österreich zwei Schweiz
Frankreich fünf Paris Belgien er drei Kind

Funk/Koenig (1996), 40

2. *Kannst du diese Wörter sortieren? Finde für jede Gruppe einen* Name.

Mondfähre	Raumschiff	Konzerte	Disko
Planet	Krater	Rakete	Fußball
Wandern	Kunstausstellung	Tennis	Astronaut

_____

_____

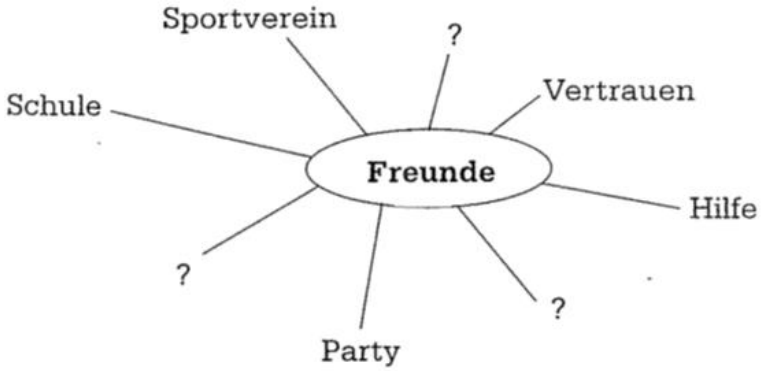
_____

Anexo C - Atividade: Associações Semânticas

Adaptado de Bimmel e Rampillon (2000, p. 145)

1. Fallen dir zu diesem Thema noch weitere Stichwörter ein? Ergänze sie dann bitte hier.

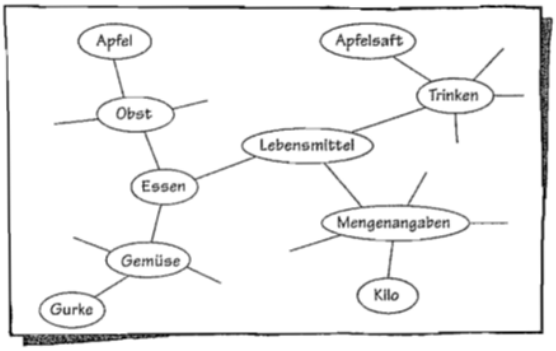
Beispiel 1



2. Mache nun einen eigenen Wortigel zum Stichwort „Ferien". Notiere alles, was dir dazu einfällt, und ordne alles einander sinnvoll zu.

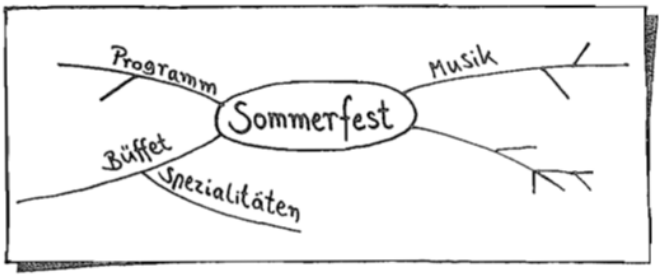
3. Sieh dir die beiden folgenden Beispiele von Wortnetzen an. Kannst du den Unterschied zu Beispiel 1 erkennen?

Beispiel 2



Funk/Koenig (1996), 83

Beispiel 3



Lemcke u. a. (1996), 49

4. Versuche nun, deinen Wortigel zum Thema „Ferien" anders anzuordnen, so wie in Beispiel 2 oder 3