

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS

MARIA AMÉLIA CARVALHO FONSECA

**O LIVRO DIDÁTICO E O FOMENTO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA**

Belém – Pará

2011

MARIA AMÉLIA CARVALHO FONSECA

**O LIVRO DIDÁTICO E O FOMENTO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Walkyria Magno e Silva

Belém – Pará

2011

MARIA AMÉLIA CARVALHO FONSECA

**O LIVRO DIDÁTICO E O FOMENTO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do
Pará como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Linguística.

Aprovado em 16 de setembro de 2011

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva – UFPA (Orientadora)

Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos – PUC – SP (Examinadora externa)

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha - UFPA (Examinador interno)

Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha - UFPA (Suplente)

Aos meus queridos pais, José (in memoriam) e Tide, por terem sempre me ensinado a valorizar e buscar o conhecimento.

Ao meu marido, Sérgio e aos meus filhos Luciana e Duda pelo incentivo e apoio durante o meu percurso.

Ao meu neto Henrique, uma razão a mais para o meu esforço.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu bálsamo em todos os momentos.

À minha orientadora Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva, pelo incentivo ao conhecimento acadêmico que procede de longas datas, pela valiosa orientação fundamental na realização deste trabalho e pelos laços de amizade fortalecidos durante este caminho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, Estudos Linguísticos, da UFPA, pelo enriquecimento proporcionado durante os momentos nos quais tive a oportunidade de usufruir de seus vastos conhecimentos.

Aos meus colegas de curso pela oportunidade de compartilhar experiências.

Aos professores José Carlos Cunha e Myriam Crestian Cunha pelas preciosas contribuições na banca de qualificação.

Aos meus queridos alunos que gentilmente participaram como sujeitos desta pesquisa.

Ao CCBEU, instituição de ensino onde leciono, fonte de minha aprendizagem diária.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Paulo Freire

RESUMO

Ao observar que muitas vezes alunos adultos são dependentes do professor e demonstram grande passividade em relação a sua aprendizagem, percebi a importância de realizar um trabalho que pudesse estimular comportamentos mais autônomos no processo de aprendizagem e que, para isso, pudesse utilizar o livro didático. Partindo desses pressupostos, identifiquei a necessidade de desenvolver uma pesquisa-ação, que permite a utilização da prática cotidiana de sala de aula para coletar e analisar os dados da pesquisa, tendo como sujeitos os meus alunos. O presente estudo tem como objetivo investigar como o livro didático pode ser utilizado de forma a fomentar a autonomia na aprendizagem do aluno. Para isso, busca identificar tipos de atividades fomentadoras de autonomia em um livro didático usado por alunos adultos de um curso livre de inglês, procura determinar condições de adaptação das atividades propostas no livro didático no sentido de fomentar a autonomia e analisar o efeito das atividades modificadas na autonomização dos alunos. Esta pesquisa é fundamentada em construtos teóricos sobre o material didático de ensino de inglês, sobre a dinâmica da sala de aula, abrangendo as atividades que nela estão incluídas, e sobre os conceitos de autonomia, compreendendo o papel do aluno autônomo e do professor na autonomização do aluno. Para isso, foi baseada em teóricos como Skierso (1991), Dickinson (1994), Richards (1994), Cunningsworth (1995), Scrivener (1998), Little (1999), Cotterall (2000), Graves (2000), Scharle e Szabó (2000), Benson (2001), Crookes e Chaudron (2001), Nunan (2001a, 2001b, 2005), Tomlinson e Masuhara (2005), Brown (2007), Harmer (2001, 2007), Magno e Silva (2003, 2008, 2009), entre outros. Dentre os autores consultados, destaco a utilização dos estudos realizados por Scharle e Szabó (2000) no sentido de me proporcionar meios para a identificação de atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia do aluno. A análise dos dados permitiu concluir que é possível usar o livro didático como uma ferramenta a mais para fomentar a autonomia do aluno e que a forma como o professor utiliza esse livro é que irá determinar se e como isso irá acontecer. Mostrou ainda que as atividades substitutivas e implementadas em sala de aula e a avaliação dessas atividades pelos alunos contribuíram para que houvesse mudança no aluno quanto à sua própria aprendizagem, desenvolvimento de atitudes mais autônomas por parte dele, e manifestação do desejo de prosseguir com o processo de autonomização. Isso evidencia que é possível proporcionar ao aluno condições que favoreçam atitudes autônomas.

Palavras-chave: Livro didático. Ensino e aprendizagem. Autonomia.

ABSTRACT

Observing that frequently adult students are very dependent on their teachers and show an enormous passivity relating to their learning, I realized the importance of carrying out a study that could stimulate autonomous behaviors in their learning process and to do so the textbook could be used. From this perspective, I identified the need to develop an action research, which allows the use of our daily classroom practice to collect and analyze data, having as subjects my own students. This study aims at investigating how the textbook could be used in order to foster learning autonomy. For this, it attempts to recognize in a textbook used by adult students in an English language course kinds of activities that could foster autonomy, it tries to determine conditions to adapt some of these textbook activities and it analyses the effect of those activities on students' autonomy. This research is based on the theories of textbooks, of classroom dynamics, including the activities performed during classes, and on the concepts of autonomy, comprehending the role of the autonomous student and the role of the teacher in the autonomization process. This way, it was based on authors such as Skierso (1991), Dickinson (1994), Richards (1994), Cunningsworth (1995), Scrivener (1998), Little (1999), Cotterall (2000), Graves (2000), Scharle e Szabó (2000), Benson (2001), Crookes e Chaudron (2001), Nunan (2001a, 2001b, 2005), Tomlinson e Masuhara (2005), Brown (2007), Harmer (2001, 2007), Magno e Silva (2003, 2008, 2009), among others. This study is relied greatly on the previous research by Scharle e Szabó (2000) which was able to provide means to identify the activities that could contribute to foster learner autonomy. The data analysis results show that it is possible to use the textbook as a tool to foster learner autonomy and that the way the teacher uses it determines if and how this will happen. The results show that the extra activities used in the classroom and the evaluation of these activities by the students contributed to a change in the students' behavior toward their learning, the development of autonomous attitudes on the students, and the indication of students' wishes to carry on the autonomous process. This is evidence that it is possible to give students conditions that favor their autonomous learning behaviors.

Key-words: Text book. Teaching and learning. Autonomy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 – Vantagens na utilização do LD	26
Quadro 1.2 – Limitações na utilização do LD	28
Quadro 1.3 – Alguns conceitos quanto às diferentes capacidades da autonomia	42
Quadro 1.4 – Vantagens de se ensinar estratégias	56
Quadro 1.5 – Reconhecimento de atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia do aprendente na 1ª fase	69
Quadro 1.6 – Reconhecimento de atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia na 2ª fase	70
Quadro 1.7 – Reconhecimento de atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia na 3ª fase	71
Quadro 2.1 – Descrição de uma unidade do LD	81
Quadro 3.1 – Seções apresentadas pelo LD	89
Quadro 3.2 – Reconhecimento de atividades do LD que podem contribuir para fomentar a autonomia do aprendente na 1ª fase	91
Quadro 3.3 – Reconhecimento de atividades do LD que podem contribuir para fomentar a autonomia do aprendente na 2ª fase	96
Quadro 3.4 – Reconhecimento de atividades do LD que podem contribuir para fomentar a autonomia do aprendente na 3ª fase	100
Quadro 3.5 – Percentual de atividades do LD que podem contribuir para fomentar a autonomia do aprendente por fase	103
Quadro 3.6 – Razões de adaptação e suplementação das atividades	109
Quadro 3.7 – Atividades inseridas e seu potencial de autonomização	110
Quadro 3.8 – Reconhecimento das atividades realizadas pelos alunos que podem contribuir para fomentar a autonomia na 1ª fase	112
Quadro 3.9 – Reconhecimento das atividades realizadas pelos alunos que podem contribuir para fomentar a autonomia na 2ª fase	115
Quadro 3.10 – Reconhecimento das atividades realizadas pelos alunos que podem contribuir para fomentar a autonomia na 3ª fase	117

Quadro 3.11 – Comparação do percentual de respostas positivas por fase	118
Quadro 3.12 – Avaliação das atividades realizadas pelos alunos	122
Quadro 3.13 - Avaliação das atividades realizadas segundo a voz dos alunos	124
Quadro 3.14 – Percentual de atividades que ajudaram o aluno a tornar-se mais autônomo	127
Quadro 3.15 – Percentual de atividades que motivaram o aluno a fazer outras por conta própria	128
Quadro 3.16 – Respostas do questionário final	129

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CLT – *Communicative Language Teaching*

EFL – *English as a Foreign Language*

ESL – *English as a Second Language*

IEAL – Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

SALC – *Self Access Learning Center*

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	EM BUSCA DE UM DIÁLOGO ENTRE LIVRO DIDÁTICO E AUTONOMIA	20
1.1	Material didático de ensino de inglês	20
1.1.1	Função do livro didático	22
1.1.1.1	<i>Vantagens</i>	25
1.1.1.2	<i>Desvantagens</i>	27
1.1.2	Características do livro didático	29
1.1.2.1	<i>Procedimentos metodológicos</i>	31
1.1.2.2	<i>De conteúdo</i>	33
1.1.2.3	<i>De organização e de forma</i>	37
1.2	Dinâmica da sala de aula	38
1.3	Autonomia	42
1.3.1	Conceituação	42
1.3.2	Aluno autônomo	45
1.3.3	Papel do professor	49
1.3.3.1	<i>Professor, aprendente e estratégias de aprendizagem</i>	52
1.3.3.2	<i>Professor, ensino de estratégias e autonomia</i>	55
1.4	Livro didático como fator de autonomia na mão do professor	60
1.4.1	Escolha de atividades que poderão contribuir para a autonomização dos alunos	61
1.4.2	Implementação de atividades visando à autonomização dos alunos	64
2	O MAPA DA TRAVESSIA	73
2.1	Objetivo e perguntas de pesquisa	73
2.2	Pesquisa-ação	74
2.3	Contexto da pesquisa	75
2.4	Instrumentos de pesquisa	82
2.5	Procedimentos de coleta dos dados	84
2.6	Procedimentos de análise dos dados	86
3	DO LIVRO PARA ALÉM DELE	88
3.1	Identificando as atividades autonomizadoras	88
3.1.1	Na fase de conscientização	89
3.1.2	Na fase de mudança de atitude	95
3.1.3	Na fase de transferência de responsabilidades	99
3.1.4	Consolidando a identificação das atividades autonomizadoras nas três fases	102

3.2	Analisando os dados coletados	106
3.2.1	Atividades realizadas pelos alunos	107
3.2.1.1	<i>Na fase da conscientização</i>	111
3.2.1.2	<i>Na fase da mudança de atitude</i>	114
3.2.1.3	<i>Na fase da transferência de responsabilidades</i>	117
3.2.2	Fichas de avaliação das atividades	120
3.2.3	Questionário final	129
	CONCLUSÃO	132
	REFERÊNCIAS	142
	ANEXOS	145
	Anexo A Gráfico contendo os resultados do teste de Estilos de aprendizagem	146
	Anexo B Gráficos contendo os resultados do IEAL	147
	Anexo C Questionário inicial	148
	Anexo D Gráficos contendo os resultados do Questionário Inicial	150
	Anexo E Exemplo de unidade do LD	157
	Anexo F Planilhas descritivas das atividades do LD	170
	Anexo G Ficha de avaliação das atividades	173
	Anexo H Caderno de reflexões do professor-pesquisador	174
	Anexo I Questionário final	177
	Anexo J Termo de consentimento livre e esclarecido	178
	Anexo K Detalhamento da proposta de inserção de atividades	179
	Anexo L Detalhamento das perguntas abertas das fichas de avaliação das atividades segundo a voz dos alunos/atividade	181
	Anexo M Detalhamento das fichas de avaliação das atividades/atividade/aluno	184

INTRODUÇÃO

Após longos anos trabalhando como professora em uma escola de idiomas percebi que o meu conhecimento da língua inglesa, comprovado pelos certificados de proficiência e incrementada pela minha vivência em país anglófono, os constantes programas de qualificação e o meu entusiasmo pela carreira de docente não eram suficientes para que eu me sentisse plenamente uma professora de inglês. Assim, alimentada pelo incentivo de amigos e familiares, e impulsionada por uma grande determinação, decidi retornar à academia a fim de buscar o que até então me faltava: a licenciatura em Letras. Tendo o vestibulinho como porta de entrada para a Universidade Federal do Pará, frequentei as inúmeras disciplinas em horários que me permitiam conjugar meu trabalho com o estudo.

O meu primeiro contato com o tópico “autonomia” me foi proporcionado pela disciplina Metodologia do Ensino do Inglês, ministrada pela Professora Dra. Walkyria Magno e Silva, quando percebi que esse seria um campo de estudo no qual gostaria de me aprofundar. O interesse pelos livros didáticos já fazia parte dos meus assuntos preferidos, visto que por inúmeras vezes me foi solicitado analisar e avaliar livros didáticos de inglês destinados a diferentes cursos e faixas etárias.

Findo o meu curso de graduação, com o objetivo de avançar nos meus estudos, ingressei, no mestrado em Linguística. O meu interesse por tudo aquilo que se relaciona à autonomia e a livros didáticos, aliado a uma larga experiência em ensino de alunos adultos, levaram-me à escolha de uma linha de pesquisa que reunisse os três temas.

A problemática que desencadeou esta pesquisa foi gerada por uma grande frustração ao observar, durante minha carreira docente, que a maioria dos alunos adultos, com os quais tive a oportunidade de me relacionar, cultivava uma enorme dependência do professor e demonstra grande passividade em relação à sua aprendizagem. Diante desse quadro, percebi a

importância de desenvolver um trabalho que pudesse estimular comportamentos mais autônomos no processo de aprendizagem, especificamente em alunos adultos, a partir da utilização do livro didático.

Partindo desses pressupostos, identifiquei a necessidade de desenvolver uma pesquisa-ação tendo em vista a melhoria da conjuntura que, naquele momento, incluía a passividade e a falta de autonomia dos alunos. Optei por esse tipo de pesquisa porque a pesquisa-ação permite que se utilize a prática cotidiana de sala de aula para coletar e analisar os dados da pesquisa tendo como sujeitos os meus alunos e, assim, alterar a situação inicial.

Considerando o contexto atual, observa-se que a rápida evolução tecnológica expõe o aluno que frequenta cursos livres de inglês a uma vasta gama de informações e recursos que captam sua atenção e o induzem a exigir um esforço maior do professor para mantê-lo motivado e, conseqüentemente, dar continuidade ao curso iniciado. O professor, portanto, é levado a aperfeiçoar a sua prática em sala de aula e a buscar diversas ferramentas que o auxiliem a despertar e, posteriormente, cultivar o interesse do aluno na sua aprendizagem. Mesmo diante desse cenário, e havendo disponibilidade de outros materiais, o livro didático (doravante LD) frequentemente se constitui na espinha dorsal de um curso de inglês. Por ser ele uma ferramenta ainda muito utilizada em sala de aula e a de mais fácil acesso para os alunos, cabe ao professor adequá-lo à necessidade de seus alunos, não simplesmente dispensando-o, mas moldando-o a uma nova conjuntura, mais dinâmica e interativa.

Scrivener (1998), Graves (2000) e Harmer (2001) afirmam que o professor deve adaptar o LD à sua realidade, beneficiando a aprendizagem dos alunos. Assumindo o controle sobre o livro e utilizando-o como um recurso, o professor é capaz de selecionar o que é mais apropriado para aquele grupo de alunos, encontrando formas mais interessantes de explorar o material e acrescentando elementos que enriqueçam suas aulas.

Essa relação especial com o processo e com o conteúdo da aprendizagem pode ser desenvolvida tendo como base a afinidade existente entre o professor, o aluno e o material utilizado. Ao consultar *sites* de diversas escolas de inglês no Brasil, percebi que a utilização do LD para o ensino do inglês em cursos livres está longe de ser substituída em âmbito da sala de aula por alguma outra prática que dispense seu uso. Possivelmente isso se deve a alguns aspectos relacionados ao LD facilmente observados no decorrer dos últimos anos, dentre os quais se pode citar:

- A evolução do LD: é possível encontrar hoje no mercado livros com atrativos e conteúdos direcionados a faixas etárias específicas;
- A inclusão de outros componentes: o LD deixou de ser um elemento único e passou a ser acompanhado de elementos estimuladores, dentre eles, os recursos tecnológicos;
- O reconhecimento do LD como uma referência para alunos e professores, bem como um indicador da crença e da cultura da escola;
- A seleção e adoção do LD, na maioria das vezes, não dependem da opção individual do professor, mas de uma escolha institucional.

Se para o professor o LD é um importante auxiliar, para o aluno ele é um recurso valioso para ser usado em sala de aula e fora dela. Para ambos, ele representa também um roteiro a ser utilizado, ajudando no processo de ensino/aprendizagem. Por meio dele, alunos e professores serão capazes de trilhar caminhos diversos em direção a outros saberes que poderão ser mais interessantes, mais atualizados ou mais necessários diante de situações específicas. Assim, o LD também servirá de sustentação facilitadora para que se possa extrapolar o seu roteiro e ampliar conhecimentos utilizando fontes diversas como outros livros, revistas, filmes, internet etc., empregando sempre a língua alvo, obviamente. Diante

disso, pode-se considerar o LD como um elemento auxiliar relevante para promover a autonomia do aluno.

Ao mencionar autonomia, refiro-me não somente à autonomia do aluno na aprendizagem da língua inglesa, mas também à do professor como fomentador da autonomia do aluno. Sobre o conceito, pode-se destacar as definições de Dickinson (1994), quando este descreve autonomia como “aprender a aprender” (1994, p. 2) ¹, ou como “uma atitude em relação à aprendizagem e não uma metodologia” (1994, p. 2) ², e também como “assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem” (1994, p. 4) ³.

Referindo-se ao ensino/aprendizagem de línguas, Magno e Silva (2008) reconhece a autonomia do aprendente como uma capacidade a ser incentivada nos diferentes contextos de aprendizagem, enfatizando que se pode criar condições para que os aprendentes aprendam a ser autônomos. A autora destaca ainda a importância do professor nesse processo, ao indicar que as iniciativas adotadas por ele certamente irão auxiliar o aluno a se tornar mais autônomo.

A importância de fazer um estudo de cunho científico sobre a utilização do LD como ferramenta fomentadora da autonomia na aprendizagem do aluno não se deve apenas ao espaço reservado a ele nas aulas, mas também à importância que pode adquirir em função do uso que o professor e os alunos fazem dele. Deste modo, o LD será considerado um parceiro que apoia e mune com recursos professor e alunos, tornando-se um livro que estimula e não tolhe, um material que se alinha com o aluno autônomo.

Portanto, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar a contribuição do LD para a autonomização do aluno, a fim de que se possa construir possibilidades de um trabalho inovador e criativo, em ambos os pólos: o do professor e o do aluno.

¹*learning to learn* (DICKINSON, 1994, p. 2). Esta e todas as demais traduções do inglês são de minha responsabilidade.

²*an attitude to learning rather than a methodology* (DICKINSON, 1994, p. 2).

³*to undertake the responsibility for his own learning* (DICKINSON, 1994, p. 4).

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como o LD pode ser utilizado de forma a fomentar a autonomia na aprendizagem do aluno.

Posso citar, ainda, como objetivos específicos: identificar tipos de atividades fomentadoras de autonomia no LD; determinar condições de adaptação das atividades propostas no LD no sentido de fomentar a autonomia; e analisar o efeito das atividades modificadas na autonomização dos alunos.

Procurarei, então, responder às seguintes questões:

- Existem atividades que podem fomentar a autonomia na aprendizagem no LD utilizado pelos alunos adultos de um curso livre de línguas?
- Como adaptar e/ou substituir atividades do LD de forma a fomentar a autonomia na aprendizagem do aluno?
- As atividades que foram propostas (adaptadas e/ou substituídas) e implementadas em sala levaram o aluno a ser mais autônomo?

Os questionamentos se deram em decorrência das características específicas dos sujeitos da pesquisa e do LD utilizado por eles. A pesquisa, situada em um curso livre de idiomas e iniciada com uma turma de alunos adultos do nível Básico 3, composta por dez alunos no primeiro semestre de 2010, prosseguiu no segundo semestre do mesmo ano para o nível Intermediário 1 com oito alunos.

O enfoque teórico desta pesquisa foi fundamentado nos estudiosos que apresentaram suas concepções sobre o LD, na dinâmica da sala de aula e na autonomia. Autores como Skierso (1991), Cunningsworth (1995), Scrivener (1998), Graves (2000), Crookes e Chaudron (2001), Nunan (2001a, 2001b, 2005), Tomlinson e Masuhara (2005), Brown (2007), Harmer (2001, 2007), Magno e Silva (2009), dentre outros, formam a base do quadro teórico quando abordo o material didático. Além disso, diversos autores, como Richards (1994), Crookes e Chaudron (2001), Brown (2007) e outros discorrem sobre a

dinâmica da sala de aula. Em busca de uma melhor compreensão sobre autonomia, diversos autores foram requisitados, como Dickinson (1994), Little (1999), Cotterall (2000), Scharle e Szabó (2000), Benson (2001), Magno e Silva (2003, 2008), entre outros.

Este trabalho está organizado em três capítulos:

O primeiro capítulo é destinado à apresentação do referencial teórico no qual a pesquisa está embasada. Discuto a importância do material didático de ensino de inglês observando diversos aspectos, tais como a função e as características do livro didático. Abordo também a dinâmica da sala de aula abrangendo as atividades que nela são desenvolvidas. Feito isso, discorro sobre os conceitos de autonomia, sobre o papel do aluno autônomo e do professor na autonomização do aluno, posteriormente, refiro-me ao livro didático como fomentador da autonomia do aluno, bem como à escolha e à implementação de atividades visando a sua autonomização.

No segundo capítulo apresento os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, expondo primeiramente as razões que me levaram a fazer uso de uma pesquisa ação. Em seguida descrevo o contexto em que a pesquisa se insere, os participantes e os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta dos dados e, por fim, exponho os procedimentos de análise desses dados.

No terceiro capítulo, descrevo e discuto os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados.

Finalmente, concluo procurando responder às questões de pesquisa, refletindo sobre a relação entre o LD estudado, as atividades realizadas e a autonomia do aluno adulto.

CAPÍTULO 1

EM BUSCA DE UM DIÁLOGO ENTRE LIVRO DIDÁTICO E AUTONOMIA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica desta pesquisa e divide-se em quatro partes. A primeira refere-se ao material didático de ensino de inglês na qual tratarei de aspectos como: função e características do livro didático. Na segunda parte abordarei a dinâmica da sala de aula abrangendo as atividades que nela são desenvolvidas. Na terceira encontram-se os conceitos de autonomia, o papel do aluno autônomo e o do professor na autonomização do aluno. Finalmente, tratarei do livro didático como fator de autonomia do aluno, bem como da escolha e da implementação de atividades visando à autonomização desse aluno.

1.1 Material didático de ensino de inglês

O material utilizado em sala de aula tem um papel relevante no processo de ensino/aprendizagem, portanto, é desejável entender melhor o que são esses materiais. Para tal, volto-me para a visão de teóricos como Cunningsworth (1995), Nunan (2001a), Crookes e Chaudron (2001) e Brown (2007) os quais podem iluminar o entendimento a respeito desses importantes recursos de aprendizagem.

Cunningsworth (1995) emprega o termo livro didático (*coursebook*) para se referir a qualquer conjunto de materiais integrados que tenha como centro o LD e acrescenta que se deve considerar também como o LD é apoiado pelos outros materiais.

Segundo Nunan (2001a, p. 98) “materiais são as manifestações tangíveis do currículo em uso. Eles estão, realmente, onipresentes em uma aula de línguas e é difícil imaginar uma aula sem livros, gravuras, filmes, objetos reais, jogos e outros materiais”⁴.

Na mesma linha de pensamento de Nunan (2001a), Brown (2007) questiona o que seria de uma aula de línguas sem o uso de material de suporte como os mencionados acima e mesmo sem ajuda tecnológica como CDs, vídeos e computadores. O autor esclarece que a aula poderia ser dada apenas utilizando diálogos, discussões e o tradicional quadro, mas admite que muitas vezes a riqueza de uma aula de línguas provém do material de suporte utilizado pelo professor e que atualmente existe uma grande variedade desses materiais para diferentes níveis e finalidades.

Na tentativa de diferenciar os materiais usados em sala de aula, Crookes e Chaudron (2001) classificam os materiais de suporte em duas categorias: os não tecnológicos e os tecnológicos. Os autores chamam de não tecnológicos materiais como o quadro, gravuras, objetos reais etc. e de tecnológicos retroprojetores, aparelhos de som, DVDs, internet, dentre outros.

Mesmo diante da variedade de materiais mencionados e da importância dada a eles, Crookes e Chaudron (2001, p. 30) entendem que o LD é o elemento essencial no ensino de línguas e afirmam que “o recurso principal é naturalmente o livro didático”⁵. Do mesmo modo, Brown (2007, p. 188) enfatiza que “a forma mais óbvia e mais comum de material de suporte para o ensino de línguas provém do livro didático”⁶.

Os diversos materiais disponíveis que atuam como ferramentas no ensino de línguas ainda não foram capazes de substituir o LD da maioria dessas salas de aula. O LD

⁴*Materials are the tangible manifestation of the curriculum in action. They are, in fact, omnipresent in the language classroom and it is difficult to imagine a class without books, pictures, filmstrips, realia, games and so on* (NUNAN, 2001a, p. 98).

⁵*The major resource is of course the textbook* (CROOKES; CHAUDRON, 2001, p. 30).

⁶*The most obvious and most common form of material support for language instruction comes through textbooks* (BROWN, 2007, p. 188).

continua sendo um material muito utilizado e, portanto, exerce grande influência em professores e alunos e no processo de ensino/aprendizagem. Assim, para a realização desta pesquisa, é interessante aprofundar o estudo sobre o LD partindo de algumas considerações sobre a função do LD que farei na seção que se segue.

1.1.1 Função do livro didático

A utilidade do LD e o papel que ele desempenha no ensino de línguas são aspectos amplamente discutidos pelos teóricos.

Skierso (1991, p. 432) declara que "o livro didático provoca várias emoções nos seus usuários. Nenhum professor está totalmente satisfeito com o livro didático que utiliza, porém poucos conseguem ensinar sem um deles"⁷. Se Skierso (1991) evidencia a importância dada ao LD pelos professores, Cunningsworth (1995, p. 7) demonstra preocupação quanto ao grau de relevância que lhe foi concedido, e afirma:

Os livros didáticos são considerados um recurso para alcançar as metas e objetivos propostos levando em conta as necessidades do aprendente. Não devem determinar os objetivos nem se tornarem os próprios objetivos. Estamos preocupados em ensinar a língua e não o livro⁸.

Entretanto, a relevância dada ao LD pelos autores não faz com que eles advoguem a sua irrestrita utilização em sala de aula como demonstram Skierso (1991), Cunningsworth (1995), Scrivener (1998), Graves (2000), Tomlinson e Masuhara (2005) e Harmer (2007).

⁷ *Textbooks evoke a variety of emotions in their users. No teacher is entirely satisfied with the text used, yet very few manage to teach without one* (SKIERSO, 1991, p. 432).

⁸ *Coursebooks are best seen as a resource in achieving aims and objectives that have already been set in terms of learner needs. They should not determine the aims themselves or become the aims. We are concerned with teaching the language and not the textbook* (CUNNINGSWORTH, 1995, p. 7).

Skierso (1991) manifesta preocupação sobre a grande dependência dos professores do LD no ensino de línguas estrangeiras e o fato de que professores e alunos o utilizam como o seu principal guia. A autora ressalta, então, a importância de se fazer uma seleção apropriada desse livro. Este cuidado manifestado por Skierso (1991) é sustentado pela observação de Cunningsworth (1995) de que embora haja uma grande variedade de materiais publicados, estes são geralmente produzidos para atender a grandes mercados. O autor sugere adaptar, suplementar material onde necessário e selecionar quais as partes serão utilizadas para ajudar a superar inegáveis descompassos entre o LD, o professor e os alunos.

Com a mesma opinião, Scrivener (1998) enfatiza que os professores não precisam ser “escravos” do LD, pois podem adaptar e variar as atividades se lhes parecer necessário. O autor sugere que quando os professores adquirem mais experiência eles devem ousar e personalizar alguns exercícios, escolher quais os que realmente precisam ser feitos, assumindo controle sobre o livro e o utilizando como um recurso ao invés de como a essência do curso. Quando isso acontece, os professores tornam-se capazes de selecionar o que é mais apropriado para aquele grupo de alunos dispensando algumas atividades e suplementando outras. Enfim, são capazes de ensinar de forma a não ter no livro um substituto de sua própria prática, de encontrar formas interessantes de explorar o material e de acrescentar outros materiais que considerarem necessários para enriquecer as aulas.

Graves (2000) faz uma analogia entre um instrumento musical e um LD. Não importa se um instrumento é de altíssima qualidade, ele não pode tocar sozinho. Quanto mais preparado e talentoso for o músico, melhor será o som extraído daquele instrumento. Tal qual um instrumento musical, o LD não age por si próprio, sendo tão somente um suporte que irá contribuir para o ensino e a aprendizagem. No entanto, enquanto o instrumento musical envolve apenas o artista, ensinar usando o LD depende também dos alunos. A autora enfatiza que alguns professores assumem a atitude de que quem ensina é o LD, em vez de serem eles,

os professores e, com ideias semelhantes às de Skierso (1991) e de Cunningsworth (1995), acrescenta que “nenhum LD foi escrito para o grupo de alunos ao qual você ensina no momento, assim precisa ser adaptado de alguma forma” (GRAVES, 2000, p. 176)⁹. Do mesmo modo, Tomlinson e Masuhara (2005, p. 29) declaram que:

Nenhum LD publicado pode atender plenamente a todos os professores, alunos ou situações de aprendizado. Dessa forma, cada professor deve assumir a responsabilidade pela adaptação de materiais para garantir uma combinação adequada entre os materiais e o contexto de ensino específico.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Harmer (2007) reconhece que é preocupante quando o professor fica preso ao livro e o utiliza como o único material em sala de aula, abordando as atividades somente do modo recomendado pelo livro. Nesta situação o livro se torna um problema e um fator desmotivador tanto para professores quanto para alunos, como será visto mais adiante.

Pode-se mencionar o relato de Araújo (2006) para exemplificar como é possível utilizar o LD de forma a beneficiar o aluno. Ao pesquisar sobre os materiais de ensino da habilidade de leitura em livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio, Araújo (2006) constatou que, embora os livros didáticos estudados apresentem alguma diversidade de gêneros textuais, o que considera positivo para o ensino e aprendizagem da língua inglesa, o gênero não é trabalhado como um instrumento dinâmico nas práticas comunicativas. O autor verificou também que as atividades propostas pelos livros apresentam pouca variedade e não buscam estimular o aluno a desenvolver seu senso crítico. Assim, ao trabalhar as atividades somente da forma tradicional recomendada pelo LD, o aluno permanece passivo, apenas como receptor de informações e restrito aos gêneros apresentados pelo livro em uso. No entanto, Araújo (2006, p. 141) afirma que “o professor pode reverter essa situação,

⁹ *No textbook was written for your actual group of students, and so it will need to be adapted in some way* (GRAVES, 2000, p. 176).

selecionando e adaptando as atividades para que a leitura seja de fato privilegiada e possa contribuir para a formação social, cultural e política de nossos alunos”. Nesse caso, o professor irá contribuir para formar leitores ativos possibilitando que busquem informação e conhecimento além do LD.

Quanto aos alunos, de maneira geral, estes se sentem mais seguros quando utilizam o LD por permitir que se preparem para a aula seguinte e revisem estruturadamente o que já foi estudado sem que haja necessidade de tomarem notas em sala. A maioria dos alunos aprecia também o projeto visual geralmente atraente do material que adquiriram.

Nota-se nas observações feitas pelos autores acima que, embora o LD seja considerado um elemento de grande importância no ensino de línguas, ele é comumente passível de adaptação para se adequar às necessidades dos alunos. Deste modo, existem controvérsias quanto a sua utilidade e ao papel que desempenha junto a alunos e professores, em sala de aula e fora dela. Alguns teóricos, então, ponderam as vantagens e desvantagens em se utilizar o LD, como veremos a seguir.

1.1.1.1 *Vantagens*

Com base nos argumentos de teóricos como Cunningsworth (1995), Graves (2000), Harmer (2001) e Richards (2002) sobre a utilização do LD menciono certas vantagens citadas por esses autores. No quadro que segue, apresento algumas delas mostrando a presença ou não desses elementos nas obras de cada autor.

Vantagens na utilização do LD para alunos e professores						
	São fontes de atividades para a prática comunicativa e a interação	São fontes de estímulo e ideias para atividades	Fornecem modelos e subsídios eficazes da língua	Fornecem um programa de curso	Apresentam textos motivadores	Apresentam ilustrações, são visualmente atraentes
Cunningsworth (1995)	✓	✓		✓		
Graves (2000)		✓		✓		✓
Harmer (2001)		✓	✓	✓	✓	✓
Richards (2002)			✓	✓		✓
Vantagens na utilização do LD para os alunos						
	Fornecem recursos para aprendizagem autônoma	Atuam como referência para o aprendente	Oferecem segurança para os alunos	Permitem que o aluno perceba o seu progresso		
Cunningsworth (1995)	✓	✓				
Graves (2000)			✓			
Harmer (2001)		✓				✓
Richards (2002)						
Vantagens na utilização do LD para os professores						
	Fornecem base para avaliação	Oferecem apoio aos professores e fornecem recursos extras e variados	Treinam professores	Permitem que o professor economize tempo	Ajudam a padronizar o ensino	
Cunningsworth (1995)		✓				
Graves (2000)	✓	✓		✓	✓	
Harmer (2001)		✓		✓		
Richards (2002)		✓	✓	✓	✓	✓

Quadro 1.1 Vantagens na utilização do LD.

Embora os autores estudados tenham as suas próprias percepções do que consideram ser vantajoso na utilização do LD, ao analisar as vantagens expostas no quadro acima, se observa que os aspectos “Fornecem um programa de curso” e “Oferecem apoio aos professores e fornecem recursos extras e variados” foram unanimemente mencionados podendo-se constatar a importância do LD quando considerado sob esse enfoque. Aspectos como: “São fontes de estímulo e ideias para atividades”, “Apresentam ilustrações, são visualmente atraentes” e “Permitem que o professor economize tempo” foram mencionados pela maioria dos autores podendo-se atribuir certa unidade na visão dos autores.

Algumas ideias foram apresentadas por autores em comum. Assim, o aspecto “Fornecem aos alunos modelos e subsídios eficazes da língua” foi mencionado por Harmer (2001) e Richards (2002); “Atuam como referência para o aprendente” é também mencionado

por Harmer (2001) que tem a mesma opinião de Cunningsworth (1995); e no aspecto “Ajudam a padronizar o ensino”, Graves (2000) e Richards (2002) comungam do mesmo pensamento. Alguns aspectos foram destacados pelos autores individualmente como: “São fontes de atividades para a prática comunicativa e a interação” e “Fornecem recursos para aprendizagem autônoma” conforme o pensamento de Cunningsworth (1995); “Oferecem segurança para os alunos” e “Fornecem base para avaliação” segundo Graves (2000); “Apresentam textos motivadores” e “Permitem que o aluno perceba o seu progresso” conforme Harmer (2001); “São capazes de treinar professores” de acordo com Richards (2002).

Partilhando as percepções desses teóricos, penso ser bastante vantajoso utilizar o LD no momento atual, principalmente devido ao apoio que ele representa para professores e alunos, ao programa de curso que fornece e à sua utilidade como recurso para aprendizagem autônoma. No entanto, notei neste estudo que os mesmos autores mencionados acima apontam algumas desvantagens ou limitações no uso do LD as quais abordo na subseção seguinte.

1.1.1.2 *Desvantagens*

Da mesma forma que tratei das vantagens na subseção anterior, resumo as desvantagens ou limitações referidas pelos autores. Assim, apresento abaixo um quadro no qual estão elencadas as limitações e marcados os autores que as mencionam.

Limitações na utilização do LD para professores e alunos									
	Conteúdo pode não se adequar às necessidades dos alunos e aos requisitos do curso	Pode conter um foco maior em um ou mais aspectos da língua	Pode não haver equilíbrio entre as atividades	Pode impor conteúdos e estilos de aprendizagem	As atividades podem não ser interessantes	As atividades podem apresentar tópicos inadequados culturalmente	Pode possuir unidades e seqüências didáticas com formato inflexível levando à desmotivação de professores e alunos	O cronograma pode não ser realista	Torna-se desatualizado
Cunningsworth (1995)	✓								
Graves (2000)	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Harmer (2001)			✓	✓	✓	✓	✓		
Richards (2002)									
Limitações na utilização do LD para professores									
	Pode desqualificar o professor se ele agir somente como o apresentador do material								
Cunningsworth (1995)									
Graves (2000)									
Harmer (2001)									
Richards (2002)	✓								
Limitações na utilização do LD para alunos									
	Pode conter linguagem não autêntica					São caros			
Cunningsworth (1995)									
Graves (2000)									
Harmer (2001)									
Richards (2002)	✓					✓			

Quadro 1.2 Limitações na utilização do LD.

Observa-se no quadro acima que não existe uma única limitação mencionada pelos autores unanimemente, ao contrário do que ocorreu com o quadro que apresenta as vantagens.

Dentre as limitações apresentadas, percebe-se que “O conteúdo pode não se adequar às necessidades dos alunos e aos requisitos do curso” é um aspecto no qual Cunningsworth (1995) e Graves (2000) mostram preocupação. Observa-se também que os aspectos “Pode não haver equilíbrio entre as atividades”, “Pode impor conteúdos e estilos de aprendizagem”, “As atividades podem não ser interessantes” e “As atividades podem apresentar tópicos inadequados culturalmente” são motivos de preocupação para Graves (2000) e Harmer (2001). “Pode conter um foco maior em um ou mais aspectos da língua”, “O cronograma pode não ser realista” e “Torna-se desatualizado” são aspectos que Graves (2000)

também faz referência. É comum ouvir comentários de professores manifestando as suas restrições e muitas vezes angústias quanto à adequação do conteúdo do LD à carga horária na qual devem cumpri-lo. A inflexibilidade do formato das unidades é mencionada por Harmer (2001). “Podem desqualificar o professor se ele agir somente como o apresentador do material”, “Pode conter linguagem não autêntica” e “São caros” são aspectos que preocupam Richards (2002).

Ao comparar as vantagens com as limitações, observa-se que as vantagens apontadas pelos autores suplantam as limitações por eles mencionadas e que estas podem ser de algum modo ajustadas quando necessário e conforme o objetivo a ser alcançado.

Tendo concluído as considerações sobre a função do LD, tratarei, na próxima seção, dos aspectos relacionados às suas características.

1.1.2 Características do livro didático

Diferentes autores mencionam características que devem ser observadas em materiais didáticos eficientes.

Richards (1990, p. 15) enfatiza algumas dessas características:

Eles são baseados em princípios de aprendizagem teoricamente seguros. Provocam e mantêm o interesse e a atenção do aprendente. São apropriados às necessidades e experiências prévias do aprendente. Fornecem exemplos de como a língua é usada. Fornecem atividades significativas para o aprendente. Fornecem oportunidades para o uso da língua de forma comunicativa e autêntica ¹⁰.

Cloud et al (2000, p. 42) destacam como os bons materiais suavizam a vida de professores e alunos quando afirmam:

¹⁰ *They are based on theoretically sound learning principles. They arouse and maintain the learners' interest and attention. They are appropriate to the learners' needs and background. They provide examples of how language is used. They provide meaningful activities for learners. They provide opportunities for communicative and authentic language use* (RICHARDS, 1990, p. 15).

Os bons materiais de ensino não somente tornam a aprendizagem mais fácil para os alunos, mas também facilitam a vida do professor. Como qualquer professor confirma é muito frustrante ensinar sem materiais apropriados: livros, gravuras, objetos, vídeos, música e internet ¹¹.

Com uma visão mais ampla, Nunan (2001a) menciona a importância de os materiais didáticos refletirem o mundo exterior e de o foco do ensino ser o de auxiliar os alunos a fazerem em sala de aula o que eles necessitam fazer fora dela. Deste modo, é desejável que os materiais usados aproximem-se de situações autênticas e fomentem a aprendizagem independente fazendo com que os alunos sejam mais conscientes do processo de aprendizagem. Além disso, em vez de definitivos, que sejam sugestivos e reflitam o contexto sociocultural no qual estão sendo utilizados. Porém, tais características nem sempre são facilmente encontradas em livros didáticos que, na maioria das vezes, são preparados para atender a mercados amplos e a sociedades diversificadas. Caso seja elaborado para atender a um determinado contexto sociocultural, o LD ficará restrito a um mercado específico, não sendo apropriado para outras sociedades que poderia atingir.

Os componentes que fazem parte do conjunto de materiais que acompanham o LD também são valorizados. Até alguns anos atrás os materiais que acompanhavam o LD se resumiam ao manual do professor, ao livro de exercício e às fitas cassete. Hoje o LD possui outros componentes como CDs de áudio, DVDs, *softwares* para testes avaliativos, livros de atividades extras etc. Muitos livros didáticos oferecem também *sites* na internet onde professores e alunos têm acesso a diversos tipos de atividades. Alguns materiais apresentam tantos recursos que é preciso decidir quais deles serão utilizados para atender às necessidades dos alunos. Segundo Cunningsworth (1995), é importante observar como esses componentes se relacionam, se há harmonia entre eles e se os componentes são direcionados ao mesmo

¹¹ *Good instructional materials not only make learning much easier for students but they also make teachers' lives much easier. As any teacher [...] will confirm, it is extremely frustrating to teach without the appropriate materials: books, pictures, objects, videos, music and the internet* (CLOUD et al, 2000, p. 42).

objetivo. Embora atualmente exista uma grande variedade de recursos, o LD permanece como um item essencial do conjunto, pois é o material que serve de ponto de contato entre todos esses elementos agregados e o aluno.

Vários aspectos relevantes são, portanto, percebidos nos livros didáticos. As características do LD, expostas nas subseções abaixo, podem ser atentamente observadas quando da análise dos materiais tendo em vista a utilização com um determinado grupo de alunos. Para fins de melhor sistematização, optei por discorrer a respeito dos procedimentos metodológicos e de algumas características como as de conteúdo, as de organização e de forma como se pode ver a seguir.

1.1.2.1 *Procedimentos metodológicos*

A forma como os conteúdos do LD são organizados e os tipos de atividades propostas por ele irão exercer uma grande influência em professores e alunos.

Segundo Cunningsworth (1995) é importante observar os princípios nos quais se baseiam os procedimentos metodológicos. Em muitos cursos, eles estão claramente especificados. O autor cita alguns exemplos de temas que cobrem vários deles e considera importante que: as regras sejam aprendidas; as habilidades sejam estudadas, tanto separadamente como de forma integrada; a precisão e a fluência sejam equilibradas; as práticas comunicativas sejam semelhantes às situações reais; as atividades sejam personalizadas e variadas; os alunos sejam totalmente envolvidos nas atividades, dentre outros. Embora esses princípios se refiram a construtos em diferentes planos, são todos intrinsecamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de LE e complementares uns aos outros. O autor acrescenta que

Qualquer que seja a abordagem, praticamente todos os materiais modernos de ensino de línguas assumem uma visão cognitiva do processo de aprendizagem (indutivo ou dedutivo), em que os aprendentes são considerados pessoas conscientes, pensantes, com individualidade e inteligência (CUNNINGSWORTH, 1995, p. 101)¹².

De acordo com Harmer (2007) é necessário saber qual o tipo de ensino e de aprendizagem que o LD estimula, qual o pensamento dos autores quanto à aquisição de língua estrangeira e se concordamos com eles. Para Brown (2007), mesmo que o professor tenha idealizado um LD, o seu desafio é fazer o melhor uso possível do LD que ele utiliza.

Ao analisar o LD no qual esta pesquisa se baseia me foi possível observar que os autores se fundamentaram nos princípios adotados pela abordagem comunicativa ou ensino da língua de forma comunicativa (CLT)¹³ que, segundo Richards e Schmidt (2002, p. 90) é “uma abordagem para o ensino de língua estrangeira ou segunda língua a qual enfatiza que o objetivo da aprendizagem da língua é a competência comunicativa e procura fazer a comunicação significativa e o uso da língua o foco das atividades em sala de aula”¹⁴.

Segundo Richards e Rodgers (2005, p. 172) a abordagem comunicativa refere-se a vários princípios que refletem a visão comunicativa da língua e que podem ser usados como apoio aos procedimentos de sala de aula. Alguns desses princípios são:

- Os aprendentes aprendem a língua usando-a para se comunicar.
- A comunicação autêntica e significativa deve ser o objetivo das atividades de sala de aula.
- A fluência é uma dimensão importante da comunicação.
- A comunicação envolve a integração de diferentes habilidades da língua.
- A aprendizagem é um processo de construção criativa e envolve ensaio e erro¹⁵.

¹² *Whatever the approach, virtually all modern language-teaching materials take a cognitive view of the learning process (whether inductive or deductive learning is favored), in that the learners are seen as conscious, thinking people with individuality and intelligence (CUNNINGSWORTH, 1995, p. 101).*

¹³ (CLT) *Communicative Language Teaching*

¹⁴ *Communicative approach also communicative language teaching ... an approach to foreign or second language teaching which emphasizes that the goal of language learning is communicative competence and which seeks to make meaningful communication and language use a focus of all classroom activities (RICHARDS; SCHMIDT, 2002, p. 90).*

¹⁵ - *Learners learn a language through using it to communicate. - Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities. - Fluency is an important dimension of communication. -*

Os autores acrescentam que uma grande variedade de materiais tem sido usada como apoio à abordagem comunicativa, pois os professores que a utilizam consideram esses materiais como uma forma de influenciar a qualidade da interação e do uso da língua em sala de aula. Assim, os materiais tem também o papel de promover o uso comunicativo da língua.

Deste modo, o LD estudado pode subsidiar o professor e os alunos a alcançarem os objetivos propostos por ele que é “preparar os alunos para entenderem o inglês falado e escrito e para se expressarem segura, precisa e fluentemente”¹⁶ (SASLOW; ASCHER, 2006, p. Txvi). No entanto, os autores lembram que seguir os procedimentos metodológicos conforme recomendado irá depender da abordagem pessoal do professor e das necessidades dos alunos.

1.1.2.2 *De conteúdo*

O conteúdo linguístico, as habilidades linguísticas e a abordagem temática foram incluídos como características de conteúdo de um LD.

a) Conteúdo linguístico:

O conteúdo linguístico refere-se ao que é ensinado no LD. É importante observar se esse conteúdo está condizente com o que o aluno precisa e espera aprender. Vários aspectos fazem parte do complexo processo do ensino da língua e alguns deles serão mencionados a seguir.

É preciso considerar quais são os itens gramaticais incluídos no LD, se tanto a forma quanto o uso são ensinados e se correspondem à necessidade do aprendente. Segundo

Communication involves the integration of different language skills. - Learning is a process of creative construction and involves trial and error (RICHARDS; SCHMIDT, 2002, p. 172).

¹⁶ *to prepare students to understand spoken and written English and to express themselves confidently, accurately, and fluently* (SASLOW; ASCHER, 2006, p. Txvi).

Brown (2007) existe um consenso recente de que gramática é um entre os muitos aspectos da competência comunicativa considerados em um LD.

É aconselhável observar se o LD apresenta o vocabulário de forma significativa e contextualizada e se os itens são reciclados sistematicamente, isto é, se são recorrentes em várias unidades do LD, contribuindo assim, para a internalização e conseqüente uso desses itens pelos alunos. A linguística de *corpus* e a tecnologia são grandes facilitadoras desse processo. Milhões de palavras que formam um grande banco de dados são armazenadas em computador e este pode fornecer respostas rápidas e precisas sobre a frequência e o contexto linguístico nos quais são usadas. Além de permitirem que lexicógrafos, autores, professores e alunos saibam a frequência e a ocorrência contextual (*concordance*) em que determinada palavra é utilizada, estes *corpora* têm a capacidade de expor o aprendente à linguagem autêntica, pois são formados por palavras e contextos atualizados provindos de materiais como livros, artigos científicos, jornais, revistas, peças de teatro, dentre outros. De acordo com Brown (2007, p. 436)

Em vez de ver os itens de vocabulário como listas longas e enfadonhas de palavras para serem definidas e memorizadas, atualmente as formas lexicais desempenham um papel importante na linguagem contextualizada e significativa. Os aprendentes podem ser conduzidos de modos específicos a internalizar esses importantes blocos da língua¹⁷.

Os autores podem fazer uso desse vasto banco de dados para inserir nos LDs vocabulário frequentemente utilizado na língua alvo, observando o contexto e o associando com o uso gramatical e com outras palavras que frequentemente as acompanham (*collocations*) tornando, então, o ensino de vocabulário mais útil e realista.

¹⁷ *Rather than viewing vocabulary items as a long and boring list of words to be defined and memorized, lexical forms now play a central role in contextualized, meaningful language. Learners can be guided in specific ways to internalize these important blocks of language* (BROWN, 2007, p. 436).

A maioria dos livros atuais inclui ainda o aspecto concernente ao trabalho fonético que é geralmente apresentado como atividade de pronúncia no programa do curso, abrangendo articulação de sons separadamente, tonicidade de palavras e frases e também entonação e ritmo. Naturalmente, estes pontos devem estar relacionados aos objetivos e ao contexto da unidade.

Igual importância deve ser dada às habilidades linguísticas (*skills*) como ressaltarei a seguir.

b) Habilidades (*skills*)

É importante observar o modo como o LD lida com as quatro habilidades (produção oral, compreensão oral, produção escrita e compreensão escrita) e se há um equilíbrio entre elas. Este equilíbrio não é necessário em todas as situações de ensino, irá depender do foco do curso. Segundo Cunningsworth (1995, p. 85)

O trabalho com as habilidades é um componente importante de qualquer LD que alega preparar os aprendentes para usar a língua em situações reais. Como em outros aspectos da análise e avaliação de material, o que você procura irá depender das suas necessidades e das necessidades dos aprendentes. O mais importante é procurar um equilíbrio entre as habilidades que irá refletir os objetivos do ensino e verificar se o LD fornece material para trabalho apropriado de integração das habilidades ¹⁸.

Tal qual Cunningsworth (1995), Graves (2000) ressalta a importância de atender às necessidades do aluno e do professor e enfatiza que o aprendizado das quatro habilidades envolve compreender como tipos diferentes de textos servem a diferentes objetivos e como os textos são organizados. Assim, o aprendente poderá entender os textos por meio das

¹⁸ *Skills work is an important component of any coursebook that claims to equip learners to use language in real situations. As in other aspects of materials analysis and evaluation, what you look for will depend on your needs and your learners' needs. The most important points are to look for a balance of skills which reflects the aims of your teaching and to check that the coursebook provides material for appropriate integrated skills work* (CUNNINGSWORTH, 1995, p. 85).

habilidades da compreensão oral e compreensão escrita e produzir textos por meio da produção oral e escrita.

Outra característica relevante a ser observada é a abordagem temática, como será visto na subseção seguinte.

c) Abordagem temática

Um ponto importante a ser levado em consideração é se o LD inclui tópicos interessantes e informativos de acordo com a idade e o nível do aprendente. Os alunos podem aprender melhor quando não estão concentrados em apenas aprender a língua-alvo, mas também em usar a língua para fazer outras coisas ou aprender sobre outros assuntos. Tópicos familiares irão despertar o interesse dos alunos mais facilmente. É importante observar se a linguagem usada é autêntica e se o material é culturalmente adequado, isto é, se não apresenta formas de preconceito em relação à raça, cor, etnia, sexo etc. Skierso (1991) enfatiza que temas culturais são sempre apresentados nos livros didáticos e acrescenta que “deve-se ser cuidadoso e utilizar material que não ofende, insulta ou provoca os alunos” (1991, p. 434)¹⁹.

Os livros didáticos comumente adotam um programa de curso que varia conforme a sua finalidade. Para Harmer (2001, p. 295), “o programa de curso trata da seleção dos itens a serem aprendidos e a gradação desses itens em uma sequência apropriada”²⁰. O objetivo da seleção e a sequência do conteúdo é o de facilitar a aprendizagem. Existem diferentes tipos de programas de curso apresentados por teóricos como Cunningsworth (1995), Harmer (2001) e Nunan (2001b), quais sejam:

- Programa de curso baseado no processo ou em tarefas (*Process Syllabus* ou *Task-based Syllabus*) - o conteúdo não é especificado com antecipação. É

¹⁹ One must be cautious to use material which does not offend, insult or tease the student population (SKIERSO, 1991, p. 434).

²⁰ Syllabus design concerns the selection of items to be learnt and the grading of those items into an appropriate sequence (HARMER, 2001, p. 295).

desenvolvido naturalmente de acordo com a situação de aprendizagem. Enfatiza mais o processo do que o produto e o fato de que a aprendizagem acontece naturalmente;

- Programa de curso baseado no conteúdo (*Content-based syllabus*) - geralmente é baseado em quatro tipos de conteúdo: foco na forma ou estrutura, foco nas funções, foco em situações ou contexto e foco no tópico ou informação. O conteúdo do LD é estabelecido por uma combinação desses fatores;
- Os autores também se referem distintamente ao programa de curso Estrutural (*Grammar syllabus*), Funcional (*Functional syllabus*), Situacional (*Situational syllabus*) e ao programa de curso baseado em tópicos (*Topic-based syllabus*) conforme a predominância dada em cada um dos aspectos da língua.

De acordo com Harmer (2001), existe ainda o multi-programa de curso (*Multi-syllabus syllabus*): uma combinação dos itens de gramática, léxico, funções da língua, situações, tópicos, tarefas, habilidades e pronúncia sem haver predominância de algum desses elementos, pois eles se acomodam harmoniosamente. O tipo de programa a ser utilizado irá depender principalmente do contexto e das necessidades do aprendente.

Ao concluir as considerações sobre as características de conteúdo, mencionarei as características de organização e de forma, isto é como o conteúdo é distribuído no LD.

1.1.2.3 De organização e de forma

A maneira como o livro é organizado e a sequência dos conteúdos são aspectos a serem considerados. É importante apresentar o vocabulário e os tópicos gramaticais mais de uma vez, pois desta forma, serão mais facilmente armazenados na memória de longo prazo. É importante também mostrá-los de forma contextualizada e colocá-los efetivamente em prática.

Espera-se que os bons livros didáticos usem a recorrência do vocabulário e dos tópicos gramaticais com reforço progressivo dos novos assuntos ensinados. Um princípio básico da aprendizagem é apresentar primeiro o que é familiar e depois o que é novidade, relacionando o novo com o já conhecido. Wallace (2000) menciona outros aspectos a serem observados na organização do LD como: as diferentes seções do livro, a ordem apropriada dos tópicos linguísticos e do sistema de organização dos elementos, isto é, se o livro é dividido em unidades e as unidades em seções.

Portanto, é importante observar a gradação, isto é, a sequência em que o conteúdo é ordenado no programa de curso e como se processa a evolução do aprendente durante o curso. Os estágios também merecem atenção, pois tratam de como o curso é dividido em unidades, o que será ensinado em uma unidade, além da relação entre o conteúdo ensinado e o tempo necessário para a aprendizagem desse conteúdo.

A discussão sobre as características do LD conclui a seção sobre os aspectos a ele relacionados. Vale ressaltar que, embora este não seja um estudo exaustivo, os aspectos aqui mencionados foram de grande relevância para uma melhor compreensão do LD por ser ele o ponto de partida desta pesquisa.

1.2 Dinâmica da sala de aula

As ações do professor irão, em grande parte, determinar se ele será bem sucedido em conduzir o aluno a desenvolver sua aprendizagem. Não se deve esquecer de que uma boa maneira de auxiliar o aluno a alcançar os objetivos é fazer as perguntas certas e interpretar bem as respostas considerando, dentre outros, aspectos como as crenças do professor e do aluno, o perfil desse aluno e o contexto no qual ambos estão inseridos.

Segundo Richards (1994, p. 14) “ensinar consiste em atividades, tarefas e experiências de aprendizagem selecionadas para ajudar a produzir a aprendizagem, e em como esses elementos são utilizados em sala de aula”²¹.

Ao mencionar tarefas, Richards (1994, p. 39) afirma que “Tarefas referem-se a atividades que os professores atribuem aos alunos para alcançar determinados objetivos da aprendizagem. Para qualquer assunto em qualquer nível, o professor utiliza um repertório limitado de tarefas que definem a metodologia de ensino do professor”²².

Crookes e Chaudron (2001) mencionam que o termo mais geral e mais usado para se referir a partes de uma aula é “atividade”. Geralmente os professores o utilizam quando falam sobre os seus planos de aula embora atividades específicas sempre recebam nomes característicos.

Deste modo, pode-se observar que os autores empregam “atividade” como um termo mais amplo, o qual será utilizado neste trabalho para expressar o que se faz em sala de aula.

Comumente, no ensino de línguas as atividades realizadas em sala de aula atendem a uma ou mais habilidades que se deseja desenvolver, compreendendo entre elas habilidade de produção oral, de compreensão oral, de produção escrita e de compreensão escrita. A amplitude da utilização dessas habilidades irá depender dos objetivos que se deseja alcançar na aprendizagem da língua alvo. Refiro-me brevemente a cada uma delas para compreender melhor os seus papéis no processo de ensino/aprendizagem.

É inegável a importância da produção oral na aprendizagem de uma língua estrangeira. Harmer (2007) menciona três vantagens para se praticar a produção oral em sala de aula, a saber: o aluno tem a oportunidade de produzir conversas autênticas ou

²¹ *Teaching consists of the activities, tasks, and learning experiences selected to help bring about learning, and how these are used in the classroom* (RICHARDS, 1994, p. 14).

²² [...] *refer to activities that teachers assign to attain particular learning objectives. For any given subject at any given level, a teacher uses a limited repertoire of tasks that essentially define that teacher's methodology of teaching* (RICHARDS, 1994, p. 39).

simuladamente autênticas sentindo-se mais à vontade por se encontrar em um ambiente seguro - a sala de aula; as atividades que envolvem o uso da língua já dominada por ele fornecem, tanto ao professor como ao aluno, a oportunidade de obter retorno sobre o seu desempenho; quanto mais o aluno tem a oportunidade de praticar os elementos linguísticos já assimilados, mais automático o uso desses elementos irá se tornar. Assim, o autor sugere atividades como narrações, apresentações orais, dramatizações, entrevistas, entre outras.

Entende-se que as habilidades de produção oral e compreensão oral estão intimamente relacionadas. Uma boa maneira de se melhorar a produção oral é fazer atividades de compreensão oral. Deste modo, o aluno irá assimilar, não somente a compreensão do texto em si, mas também elementos importantes como a pronúncia, o ritmo, a entonação etc. Harmer (2007) sugere atividades derivadas de entrevistas, músicas, diálogos autênticos, notícias, narrativas, entre outras.

Dentre as vantagens do ensino da produção escrita, Harmer (2007) cita o fato de que, ao escrever, o aluno tem mais tempo para pensar, diferentemente do que acontece durante a produção oral. Isto permite que ele tenha tempo de processar a língua ou de pensar sobre a língua antes de produzir um texto.

Harmer (2007, p. 112) considera “útil distinguir entre **escrever para aprender** e **escrever para escrever**”²³ (grifo do autor). No primeiro caso os alunos escrevem para praticar a língua que estão estudando no momento. Assim, atividades como escrever frases utilizando uma dada estrutura ou vocabulário são usadas para reforçar o que está sendo estudado ou em preparação para outra atividade. É o emprego correto da estrutura da língua ou do vocabulário estudado que está sendo observado. **Escrever para escrever** é muito mais abrangente. O objetivo de atividades desse tipo é desenvolver a habilidade da escrita no aluno levando-o a elaborar textos cada vez melhores independentemente do gênero de escrita

²³[...] it is helpful to make a distinction between *writing-for-learning* and *writing-for-writing* (HARMER, 2007, p. 112).

estudado. Neste caso, o foco é o texto como um todo incluindo o uso apropriado da língua, o estilo, a construção etc. Escrever e-mails, cartas e relatórios são alguns exemplos de atividades utilizadas objetivando **escrever para escrever**.

Segundo Harmer (2007), o ensino da compreensão escrita é uma tarefa importante do professor por várias razões: muitos alunos querem aprender a ler textos em língua estrangeira motivados pelo trabalho, pelo estudo ou pelo simples prazer de ler; a leitura é muito importante no processo de aquisição da língua, pois auxilia na expansão do vocabulário e melhora a ortografia e a escrita do aluno; a leitura de textos geralmente fornece bons modelos de escrita, assim os alunos podem utilizá-los como guias para a própria escrita; bons textos apresentam tópicos interessantes, estimulam a imaginação e subsidiam discussões. O professor irá facilitar a compreensão do aluno ao trabalhar algumas técnicas como ler para obter a ideia geral do texto (*skimming*) e ler para obter informações específicas (*scanning*) em diferentes tipos de textos.

No entanto, vale ressaltar dois fatores importantes que irão determinar qual ou quais habilidades serão privilegiadas, ou mesmo se o ensino será baseado na integração equilibrada das habilidades mencionadas: o contexto no qual o ensino e a aprendizagem de uma língua se realiza e o objetivo que se deseja alcançar. Assim, a observação desses dois fatores irá contribuir para que as atividades utilizadas sejam as mais apropriadas para aquela circunstância.

Este estudo não exaustivo compõe o embasamento necessário para um maior entendimento daquilo que envolve o LD, esta importante ferramenta utilizada no ensino de inglês. Um estudo sobre a dinâmica da sala de aula, incluindo as atividades que dela fazem parte também constitui esse embasamento, o qual será útil tanto para a identificação de atividades autonomizadoras que proporei para suplementar o LD utilizado nesta pesquisa, quanto para a própria construção dessas atividades, o que se verá mais adiante.

1.3 Autonomia

Nesta seção exporei a conceituação de autonomia e abordarei aquilo que se relaciona ao aluno autônomo e ao papel do professor na autonomização do aluno.

1.3.1 Conceituação

Autores como Holec (1981), Dickinson (1994), Little (1999), Boud (apud COTTERALL, 2000), Scharle e Szabó (2000), Benson (2001), dentre outros subsidiaram a compreensão do que seja autonomia. Ao pesquisar esses autores pude observar semelhanças em suas ideias quanto às diferentes capacidades da autonomia. Resumi, então, algumas dessas ideias no Quadro 1.3 que se segue.

Autonomia é a capacidade de:							
Autores	Assumir responsabilidade por sua própria aprendizagem	Distanciamento	Reflexão crítica	Tomada de decisões	Ações independentes	Mudança de cultura	Ter controle de sua própria aprendizagem
Holec (1981)	✓			✓			
Dickinson (1994)	✓						
Little (1999)		✓	✓	✓	✓	✓	
Boud (apud COTTERALL, 2000)	✓						
Scharle e Szabó (2000)	✓			✓	✓		
Benson (2001)					✓		✓

Quadro 1.3 Alguns conceitos quanto às diferentes capacidades da autonomia.

Observa-se no quadro acima que alguns autores comungam das mesmas ideias quanto à capacidade do aluno de assumir responsabilidade por sua aprendizagem, à tomada de decisões e às ações independentes. Outras ideias não menos importantes foram manifestadas pelos autores individualmente.

Como um dos precursores do estudo de autonomia da aprendizagem, Holec (1981, p. 3 - 4) refere-se à responsabilidade do aluno ao considerar autonomia como “a habilidade de assumir responsabilidades por sua própria aprendizagem”²⁴ e acrescenta que ser autônomo é “ser capaz de tomar todas as decisões concernentes à aprendizagem com a qual o aprendente está ou deseja estar envolvido”²⁵.

Dickinson (1994, p. 2) descreve autonomia como “aprender a aprender”²⁶, ou como “uma atitude em relação à aprendizagem e não uma metodologia”²⁷. Dickinson (1994, p. 4) também se refere à autonomia como “assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem”²⁸.

Para Little (1999, p. 45) “em sua essência, autonomia é uma capacidade – de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisões e ações independentes. Pressupõe, mas também requer o desenvolvimento de uma relação especial com o processo e o conteúdo da aprendizagem”²⁹. A partir dessa noção de identificação com os processos e conteúdos e do envolvimento reflexivo do aprendente no processo de aprendizagem inserida por Little, a autonomia do aprendente foi valorizada e adotada como meta em currículos de vários países. Little (2003, p. 3) menciona que “em princípio pelo menos, tais currículos reconhecem explicitamente que o valor da educação deve ser medido pela extensão na qual os processos e produtos da aprendizagem tornam-se parte da identidade do aprendente”³⁰. Deste modo, é necessário haver uma mudança de cultura para que a autonomia do aprendente torne-se realidade.

²⁴ [...] *the ability to take charge of one's own learning* (HOLEC, 1981, p. 3).

²⁵ [...] *to be capable of making all the decisions concerning the learning with which he is or wishes to be involved* (HOLEC, 1981, p. 4).

²⁶ [...] *learning to learn* (DICKINSON, 1994, p. 2).

²⁷ [...] *an attitude to learning rather than a methodology* (DICKINSON, 1994, p. 2).

²⁸ *to undertake the responsibility for his own learning* (DICKINSON, 1994, p. 4).

²⁹ *Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent actions. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning* (LITTLE, 1999, p. 45).

³⁰ *In principle at least, such curricula explicitly recognize that the value of education must be measured by the extent to which the processes and products of learning become part of the identity of the individual learner* (LITTLE, 2003, p. 3).

Segundo o pensamento de Boud (apud COTTERALL, 2000, p. 172) “a principal característica da autonomia como uma abordagem para a aprendizagem é que os alunos assumem alguma responsabilidade significativa por sua própria aprendizagem além de responder a instruções”³¹.

Scharle e Szabó (2000, p. 4) também destacam a capacidade de assumir responsabilidades e de tomar decisões quando definem autonomia como “[...] a liberdade e habilidade de gerenciar seus próprios compromissos, que engloba também, o direito de tomar decisões”³². Ao mencionarem a liberdade de gerenciar seus compromissos, infere-se que as autoras estão se referindo igualmente à capacidade de tomar ações independentes.

Benson (2001, p. 47) descreve autonomia como “a capacidade de se ter controle de sua própria aprendizagem”³³ pois, considera que o controle sobre a aprendizagem pode tomar várias formas em relação aos diferentes níveis do processo de aprendizagem. O autor também descreve autonomia como “uma capacidade multidimensional que assumirá formas diferentes para indivíduos diferentes, e até mesmo para o mesmo indivíduo em épocas diferentes”³⁴. Benson (2001) acrescenta que autonomia ou o nível de controle do aprendente é influenciado por fatores que o afetam como indivíduo como, por exemplo, personalidade, aptidão, motivação, estilos de aprendizagem etc. Considerando a diferença existente entre os aprendentes, é importante dar-lhes liberdade para aprender da forma que lhes seja mais adequada. Benson (2001, p. 53) cita Little quando afirma que “O fato é que autonomia é provavelmente difícil de ser alcançada e a sua permanência não pode ser garantida; e o

³¹ *The main characteristic of autonomy as an approach to learning is that students take some significant responsibility for their own learning over and above responding to instructions* (BOUD, 1988 p. 23 apud COTTERALL, 2000, p. 172).

³² *[...] as the freedom and ability to manage one's own affairs, which entails the right to make decisions as well* (SCHARLE; SZABÓ, 2000, p. 4).

³³ *[...] define autonomy as the capacity to take control of one's own learning* (BENSON, 2001, p. 47).

³⁴ *[...] a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times* (BENSON, 2001, p. 47).

aprendente que demonstra um alto grau de autonomia em uma área pode não ser autônomo em outra área”³⁵.

Os conceitos de autonomia aqui discutidos nos levarão a entender melhor o aprendente, o sujeito mais importante do processo de ensino/aprendizagem.

1.3.2 Aluno autônomo

Muito se tem discutido sobre o papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem. Há um consenso entre os autores de que a aprendizagem acontece quando há desejo e envolvimento do aluno no processo. Muitos alunos esperam que a presença do professor seja para lhes dizer o que fazer e adotam uma atitude passiva quanto à sua aprendizagem tanto em sala quanto fora dela. Porém, o professor pode ajudar o aluno a tornar-se mais autônomo.

Cotterall (2000) apresenta três razões por que a autonomia é considerada desejável: uma filosófica, uma pedagógica e uma prática.

A razão filosófica que apoia a autonomia diz respeito à crença de que o aluno tem o direito de fazer escolhas em relação à sua aprendizagem, pois ao ajudá-lo a ser mais independente em sua aprendizagem, estamos auxiliando-o a fazer escolhas em sua vida. Citando Littlejohn, a autora refere que uma atitude mais autônoma por parte do aprendente pode resultar no aumento de seu entusiasmo em aprender.

A razão pedagógica de se promover a autonomia pode ser baseada no fato de que alunos adultos demonstraram aprender mais e com maior eficácia quando consultados sobre o andamento, a seqüência, o modo de ensinar e até sobre o conteúdo estudado.

³⁵ *The fact is that autonomy is likely to be hard-won and its permanence cannot be guaranteed; and the learner who displays a high degree of autonomy in one area may be non-autonomous in another* (LITTLE, 1991, p. 5 apud BENSON, 2001, p. 53).

A razão prática para promover a autonomia é simplesmente pelo fato de que o professor não estará perto do aluno todo o tempo para auxiliá-lo, assim o aluno nem sempre poderá ser atendido individualmente pelo professor quando julgar necessário. Tornando-se mais autônomo, o aprendente torna-se também mais eficiente por não ficar esperando pelo professor para resolver seus problemas ou lhe fornecer os recursos para a aprendizagem. Cotterall (2000) observa que o aprendente autônomo deve ser responsável por sua aprendizagem no sentido de estabelecer seus próprios objetivos, planejar oportunidades de praticar o que aprendeu e avaliar o seu progresso.

O empenho do professor para que o processo de ensino/aprendizagem se realize de forma eficaz não garante que isso aconteça sem o real envolvimento do aprendente.

Harmer (2001, p. 335) observa que

Por melhor que seja um professor, os alunos nunca aprenderão uma língua – ou qualquer outra coisa – a não ser que eles se proponham a aprender tanto fora como durante as aulas. Isto porque o estudo de uma língua é muito complexo e variado para haver tempo suficiente para os alunos aprenderem em uma sala de aula tudo que necessitam³⁶.

O aluno precisa, então, possuir certas habilidades, naturais ou adquiridas, para que o processo de ensino/aprendizagem se realize de forma autônoma. Deste modo, dentre outras habilidades, Cyr (1998) refere-se ao aluno autônomo como aquele que procura adaptar-se às situações de aprendizagem, possui uma atitude ativa, toma iniciativa, apresenta uma atitude aberta e tolerante face à língua alvo e faz real esforço para dela se apropriar.

Tal como Cyr (1998), Pearson (2000) refere-se ao esforço a ser despendido pelo aluno durante a sua aprendizagem e aponta dois fatores importantes mencionados na literatura para o sucesso da aprendizagem de uma língua: o primeiro fator relaciona-se ao

³⁶ *However good a teacher may be, students will never learn a language – or anything else - unless they aim to learn outside as well as during class time. This is because language is too complex and varied for there to be enough time for students to learn all they need to in a classroom* (HARMER, 2001, p. 335).

reconhecimento dos aprendentes quanto à necessidade de investir boa parte de seu tempo e energia na aprendizagem da língua. O segundo fator está relacionado à responsabilidade, pois é importante que o aprendente tenha o desejo de tornar-se responsável por sua própria aprendizagem e assim, tornar-se autônomo.

Ao se referirem à responsabilidade do aprendente em relação à sua aprendizagem, Scharle e Szabó (2000, p. 3) apontam algumas características para reconhecer aprendentes responsáveis:

[...] são aqueles que aceitam a ideia de que seus esforços são cruciais para o progresso da aprendizagem e se comportam como tal; [...] desejam cooperar com o professor e com os demais membros do grupo para o benefício de todos e [...] podem até apresentar sugestões de como melhorar uma atividade; [...] conscientemente monitoram o seu próprio progresso e se esforçam para utilizar oportunidades disponíveis visando o seu benefício, inclusive atividades de sala de aula e para serem feitas em casa³⁷.

Scharle e Szabó (2000) entendem responsabilidade como estar no controle de algo e assumir as consequências de seus atos e acrescentam que o sucesso da aprendizagem depende tanto do professor como do aluno que adota uma atitude responsável. As autoras ressaltam que responsabilidade e autonomia requerem intenso envolvimento e estão mutuamente relacionadas. Scharle e Szabó (2000), então, mencionam três fases nas quais ocorre o processo de desenvolvimento da responsabilidade e da autonomização do aprendente:

- A primeira é a da conscientização, na qual o aprendente torna-se consciente da importância de sua contribuição para a sua aprendizagem;

³⁷ [...] as learners who accept the Idea that their own efforts are crucial to progress in learning, and behave accordingly; [...] they are willing to cooperate with the teacher and others in the learning group for everyone's benefit, [...] they may even come up with suggestions on how to improve an activity; [...] they consciously monitor their own progress, and make an effort to use available opportunities to their benefit, including classroom activities and homework (SCHARLE; SZABÓ, 2000, p. 3).

- Na segunda deverá acontecer uma mudança de atitude, quando o aprendente adotará uma nova postura tornando-se responsável por sua aprendizagem;
- A terceira é a fase de transferência de responsabilidades, quando o aprendente assumirá alguns papéis que até então eram somente realizados pelo professor e irá apreciar a liberdade que acompanha o crescimento de sua responsabilidade.

Reconhecendo as fases mencionadas por Scharle e Szabó (2000), Magno e Silva (2004, p. 101-102) refere que “professores e alunos podem ultrapassar juntos as três fases em direção à obtenção da autonomia [...] criando assim múltiplas oportunidades de aprendizado. A este processo, que pode ser implementado em cada aula, sugere-se o nome de saber de crescimento exponencial”.

Não se pode inferir que professores e alunos possuam habilidades fomentadoras de autonomia naturalmente, no entanto ambos podem ser auxiliados para que isso seja possível. Portanto, partindo desse princípio e comungando do pensamento de Oxford e de O’Malley e Chamot, Magno e Silva (2004, p. 101-102) afirma que

[...] a possibilidade de o aluno ser treinado nas estratégias de aprendizagem autônoma levanta novos rumos na interação dentro da sala de aula, redimensionando as ações dos personagens. Dentro desta abordagem, o aluno é visto como gerenciador de seu próprio progresso e o professor como apresentador de conteúdos de diferentes maneiras possíveis.

Assim, professores e alunos estarão caminhando juntos para levar o aluno a alcançar a conscientização que nada mais é do que o reconhecimento da autonomia como um componente importante na aprendizagem; a mudança de atitude que irá ocasionar o desenvolvimento das habilidades e a busca por estratégias mais eficientes de aprendizagem; e a transferência de responsabilidade es que irá esclarecer os diferentes papéis para se atingir a autonomia deslocando paulatinamente a responsabilidade da aprendizagem para o aluno.

Magno e Silva (2009, p. 57) declara que

Um processo de ensino e aprendizagem que seja bem sucedido deve levar o aprendente a poder prosseguir autonomamente no seu aprendizado, uma vez que ninguém pode perpetuar seu papel como aluno. Daí se depreende que a autonomia na aprendizagem é um objetivo desejável para todos.

Após concluir esta subseção sobre o papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem e da sua responsabilidade para que alcance a autonomia, passo a discorrer sobre o papel do professor na autonomização do aluno.

1.3.3 Papel do professor

Ao considerar a autonomia como um objetivo no ensino de línguas, é importante que tanto os professores como a instituição de ensino se engajem em promovê-la por meio de práticas que permitam aos alunos alcançarem esse fim.

Voller (1997) lista os três principais papéis do professor ao fomentar a autonomia do aluno: facilitador (*facilitator*), o professor irá facilitar e dar apoio à aprendizagem do aluno; consultor (*counsellor*) quando se enfatiza a interação em situações mais individualizadas, o aprendente se volta ao professor para aconselhamentos e orientações; e provedor de recursos (*resource*), quando o professor é visto pelo aluno como uma fonte de conhecimento.

Segundo Benson (2001) atualmente existe uma tendência em aumentar o foco no papel do professor em relação à autonomia da aprendizagem. O autor menciona que para auxiliar o aluno a tornar-se autônomo, é preciso que o professor reconheça e assegure a sua própria autonomia. Benson (2001) acrescenta que a autonomia do professor manifesta-se de duas formas: quando os programas de capacitação voltam o foco para o professor considerando-o como um aprendente e como um profissional autodirecionado; e quando há uma crescente conscientização entre professores envolvidos com a autonomia do aprendente,

da importância do seu próprio papel em ajudar o aluno a ter maior controle sobre a sua aprendizagem.

Aoki (2002) menciona as habilidades que o professor deve possuir para fomentar a autonomia dos alunos e cita dentre elas: acreditar nos aprendentes, criar um ambiente de aprendizagem psicologicamente seguro, fornecer escolhas, deixar espaço para negociação, dar voz aos aprendentes, prover informações, articular as razões de suas próprias escolhas de forma a torná-las transparentes para os alunos, e estimular e apoiar a reflexão dos alunos sobre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem. Ao enfatizar a importância de apoiar a autonomia dos alunos, a autora também reconhece a necessidade de o professor desenvolver a sua própria autonomia o que pode ser feito por meio de participação de programas direcionados à autonomia da aprendizagem e por meio de práticas reflexivas.

Sugerindo a prática reflexiva como uma das formas de fomentar a autonomia do professor e levá-lo a apoiar a autonomia do aprendente Aoki (2002, p.114) afirma que

Para favorecer as necessidades e os desejos autênticos do aprendente, os professores precisam se libertar de restrições desnecessárias. Benson (2000) lista quatro categorias dessas restrições: política, institucional, concepções da língua, e as metodologias do ensino da língua. Embora haja restrições, como o currículo que deve ser rigorosamente seguido, o livro adotado, e testes e avaliações padronizadas ainda deixam espaço para as escolhas dos professores, eles se encontrarão sempre em um dilema entre o que suas reflexões lhes dizem para fazer e o que é esperado que eles façam se as restrições não forem negociáveis³⁸.

Aoki (2002) reconhece que condições externas não podem ser modificadas apenas por reflexão e que somente essa prática do professor não é suficiente para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Assim, considera também como requisitos fomentadores da autonomia do professor o apoio institucional em capacitação de professores e programas de

³⁸ *In order to accommodate learners' authentic needs and wishes, teachers ideally need to be free from unnecessary constraints. Benson (2000) lists four categories of such constraints: policy, institutional, conceptions of language, and language teaching methodologies. Although restrictions such as a state curriculum to be strictly followed, prescribed textbooks, and standardized tests and evaluation still leave quite a lot of room for teachers to make choices, they will often find themselves in a dilemma between what their reflection tells them to do and what they are expected to do if restrictions are not negotiable (AOKI, 2002, p. 114).*

capacitação que possuam currículo flexível e que deem liberdade aos professores em formação para exercer suas capacidades de pensar, explorar, resistir e até de rebelar-se. A autora acrescenta ainda que proporcionar liberdade é apenas um dos muitos potenciais papéis das instituições.

Dam (2003, p. 136) destaca a importância da autonomia do professor no desenvolvimento da autonomia do aluno e afirma que “a autonomia do aprendente não se desenvolve somente na sala de aula, mas também – e talvez com maior importância – no próprio desenvolvimento e conscientização do professor considerando o seu papel em todo processo”³⁹. Segundo Dam (2003), para desenvolver a autonomia do aluno é necessário que haja uma mudança no professor e no seu papel em sala de aula.

Magno e Silva (2003) ressalta a importância do professor como fomentador da autonomia do aluno no sentido também de auxiliá-lo para que ele percorra o seu próprio caminho. Para isso, ao encorajar a aprendizagem autônoma, o professor poderá mostrar ao aluno como ele próprio aprende e que também aprende sozinho. O professor poderá também auxiliar o aluno a encontrar estratégias mais efetivas de aprendizagem evidenciando experiências bem sucedidas entre os colegas e tentando convencê-lo de que é capaz de se tornar um aluno autônomo oferecendo a ele todas as chances para que caminhe por si próprio.

Magno e Silva (2008, p. 294) enfatiza que “embora não se possa ensinar a alguém a ser autônomo, se pode criar condições para que os aprendentes aprendam a sê-lo”. Comungando da visão de Holec (1981, p. 3) quando declara que autonomia **não é** “algo inato, mas pode ser adquirida tanto naturalmente quanto por meio de aprendizado formal, de modo sistemático, deliberado”⁴⁰, Magno e Silva (2008) destaca que ao deixar de lado alguns de seus papéis tradicionais e assumir outros papéis, o professor provoca novos comportamentos

³⁹*Learner autonomy develops not only in the classroom but also – and perhaps more importantly – in the teacher’s own development and awareness as regards his or her role in the whole process (DAM, 2003, p. 136).*

⁴⁰*[...] inborn but must be acquired either by ‘natural’ means or (as most often happens) by formal learning, i.e. in a systematic, deliberate way (HOLEC, 1981, p. 3).*

em seus alunos. Assim, as iniciativas adotadas pelo professor, certamente irão auxiliar o aluno a trilhar o caminho da autonomia em particular. Alertar o aluno quanto às estratégias de aprendizagem é uma dessas iniciativas uma vez que a ampliação do repertório de estratégias pode levar o aluno a uma maior autonomização.

1.3.3.1 *Professor, aprendente e estratégias de aprendizagem*

Oxford (1990, p. 8) explica que estratégias de aprendizagem são “ações específicas adotadas pelo aprendente para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais prazerosa, mais autodirecionada, mais eficaz e mais transferível para novas situações”⁴¹.

Precursora no estudo de estratégias da aprendizagem, Wenden (1991) tem o seu livro *Learner Strategies in Language Training*, de 1987, em autoria com Rubin, reconhecido como uma referência nesse campo de pesquisa. Para a autora, estratégias de aprendizagem

[...] são passos ou processos mentais que os aprendentes utilizam para aprender uma nova língua e para regular seus esforços nessa aprendizagem. As estratégias são um tipo de conteúdo usado para o treinamento do aprendente que deve ser incluído nos programas que visam promover a autonomia do aluno (WENDEN, 1991, p. 18)⁴².

Oxford (1990) identifica as estratégias de aprendizagem em duas classes: estratégias diretas e indiretas. Ao falar sobre estratégias diretas a autora afirma que

⁴¹ [...] *specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations*⁴¹ (OXFORD, 1990, p. 8).

⁴² *Learning strategies are mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so. They are one type of learner training content that should be included in plans to promote learner autonomy* (WENDEN, 1991, p. 18).

“as estratégias de aprendizagem que diretamente envolvem a língua alvo são chamadas estratégias diretas. Todas as estratégias diretas requerem processamento mental da língua, mas os três grupos de estratégias diretas (as estratégias de memória, as cognitivas e as de compensação) fazem esse processamento diferentemente e para objetivos diferentes” (OXFORD, 1990, p. 37)⁴³.

Referindo-se a estratégias indiretas Oxford (1990, p. 135) declara que “são divididas em metacognitivas, afetivas e sociais [...] todas essas estratégias são chamadas ‘indiretas’ porque apoiam e lidam com o aprendizado da língua sem o envolvimento direto da língua alvo [...] e trabalham junto com as estratégias diretas”⁴⁴.

Baseando-se nas estratégias apresentadas por Oxford (1990), Paiva (2005, p.18) descreve e exemplifica os diferentes tipos incluídos em estratégias diretas e indiretas:

a) Fazem parte do grupo das estratégias diretas:

Estratégias de memória são “ações que você utiliza para armazenar e lembrar-se de informações novas”, por exemplo: tentar relacionar o que já se sabe com o que é novo; escrever frases como forma de memorizar palavras novas; relacionar o som com uma imagem de uma palavra nova; criar uma situação mental de como a palavra poderá ser usada; usar rimas para lembrar palavras novas, usar cartões para lembrar palavras novas; dramatizar as palavras; revisar as lições; lembrar da localização onde a palavra foi vista.

Estratégias cognitivas são “as ações que você executa para compreender e produzir novos enunciados” como: dizer e escrever várias vezes a palavra nova; conversar na língua alvo com falantes nativos ou pessoas mais proficientes; praticar sons na língua alvo; usar as palavras de forma diferente; iniciar conversas na língua alvo; assistir programas de TV ou filmes na língua alvo; ler por prazer; fazer anotações, escrever cartas, bilhetes ou relatórios

⁴³ *Language learning strategies that directly involve the target language are called direct strategies. All direct strategies require mental processing of the language, but the three groups of direct strategies (memory, cognitive, and compensation) do this processing differently and for different purposes* (OXFORD, 1990, p. 37).

⁴⁴ [...] *are divided into metacognitive, affective and social[...]all these strategies are called “indirect” because they support and manage language learning without directly involving the target language[...] they work in tandem with the direct strategies* (OXFORD,1990, p. 135).

na língua alvo; fazer uma leitura rápida antes de ler cuidadosamente; procurar palavras na língua materna semelhantes a palavras na língua alvo; tentar não traduzir palavra por palavra; sumarizar as informações que ouve ou lê.

Estratégias de compensação são as usadas para compreender a língua alvo mesmo sem saber tudo, para compensar as dificuldades com a língua. Por exemplo: tentar adivinhar o significado de palavras desconhecidas; fazer gestos quando não lembra a palavra; ler sem consultas constantes ao dicionário; tentar adivinhar o que a outra pessoa irá dizer; quando não se lembrar de uma palavra utilizar outra ou uma frase que veicule o mesmo significado.

b) As estratégias indiretas incluem:

Estratégias de organização ou meta-cognitivas “são aquelas que você utiliza para planejar, avaliar e controlar sua aprendizagem”. Exemplos: tentar criar oportunidades para usar o inglês; observar os próprios erros e aprender com eles; prestar atenção quando alguém está falando na língua alvo; descobrir formas de ser um aprendente melhor; estabelecer tempo suficiente para estudar a língua; procurar pessoas com quem possa praticar a língua; criar oportunidades para ler na língua alvo; ter objetivos claros para melhorar as habilidades na língua; refletir sobre o progresso na língua.

Estratégias afetivas são aquelas influenciadas pelas emoções, atitudes, valores e motivação. Por exemplo: tentar ficar calmo quando sentir medo de falar; tentar falar mesmo tendo receio de cometer erros; recompensar-se com o seu bom desempenho; observar se está tenso quando utiliza a língua; anotar os sentimentos em um diário sobre a aprendizagem; conversar com outras pessoas sobre como se sente quando está aprendendo a língua alvo.

Estratégias sociais são as usadas para interagir e cooperar com as pessoas. Por exemplo: pedir a outra pessoa para falar mais devagar ou repetir quando não entender; pedir falantes nativos ou pessoas mais proficientes para corrigir seus erros; praticar a língua alvo

com outros alunos; pedir ajuda a falantes nativos ou mais proficientes; fazer perguntas na língua alvo; tentar aprender sobre a cultura dos falantes da língua alvo.

Para Wallace (2000) existe nas metodologias em Inglês como Língua Estrangeira (EFL) e Inglês como Segunda Língua (ESL) ⁴⁵ uma crescente conscientização do papel do preparo do aprendente para promover uma aprendizagem de línguas eficaz. Um bom início para desenvolver estratégias de aprendizagem mais eficazes é trazer para a sala de aula situações por meio das quais o aprendente tornar-se-á mais consciente das estratégias que ele utiliza no momento e até poderá compará-las com aquelas utilizadas por seus colegas.

Benson (2001) menciona os componentes importantes no treinamento de estratégias listados por Chamot e Rubin, quais sejam: descobrir as estratégias já utilizadas pelos aprendentes; apresentar novas estratégias descrevendo-as; apresentar modelos das estratégias; explicar quando e por que as estratégias podem ser usadas; praticar com atividades autênticas e dar oportunidades aos alunos de discutir como aplicaram as estratégias e se as consideraram eficazes.

Oxford (2001) apresenta algumas condições para que uma estratégia seja considerada útil para o aprendente: se a estratégia está relacionada à tarefa na língua alvo que o aluno desenvolve no momento; se a estratégia está apropriada ao estilo de aprendizagem do aluno; se o aluno utiliza a estratégia com eficácia e se a associa com outras estratégias.

Melhor do que discorrer sobre as vantagens de se empregar estratégias de aprendizagem, é discutir sobre o seu ensino explícito ou não, como será visto adiante.

1.3.3.2 *Professor, ensino de estratégias e autonomia*

⁴⁵ (EFL) *English as a Foreign Language* e (ESL) *English as a Second Language*.

A visão de Oxford (1990), Wenden (1991), Cotterall (2000), Larsen-Freeman (2000), Scharle e Szabó (2000) e Benson (2001) quanto às vantagens de se ensinar estratégias pode ser encontrada resumidamente no seguinte quadro:

Vantagens de se ensinar estratégias										
Autores	Torna a aprendizagem:							Maximiza o potencial do aprendiz	Contribui para a autonomia do aprendiz	Valoriza o diálogo entre o professor e o aluno
	mais fácil	mais rápida	mais prazerosa	mais autodirigida	mais eficaz	possível transferir para novas situações	um aprendizado para a vida			
Oxford (1990)	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
Wenden (1991)								✓	✓	
Cotterall (2000)										✓
Larsen-Freeman (2000)							✓	✓	✓	
Scharle e Szabó (2000)						✓				
Benson (2001)								✓	✓	

Quadro 1.4 Vantagens de se ensinar estratégias.

Como se pode observar no quadro acima, alguns autores têm ideias comuns quanto ao ensino de estratégias. Oxford (1990) e Scharle e Szabó (2000) consideram vantajoso ser possível transferir estratégias aprendidas para situações novas; Wenden (1991), Larsen-Freeman (2000) e Benson (2001) entendem que o ensino de estratégias maximiza o potencial do aprendiz e contribui para a sua autonomia.

Outras vantagens foram apontadas por autores em particular. Larsen-Freeman (2000) enfatiza a importância de se ensinar as estratégias de aprendizagem para que se possa maximizar o potencial do aprendiz e contribuir para a sua autonomia, principalmente daqueles que não estão no grupo dos ‘bons’ aprendizes. A autora, então, esclarece o que são ‘bons’ aprendizes:

Bons aprendentes, de acordo com Rubin, são conjecturadores dispostos e precisos que possuem um forte desejo de se comunicar e tentam fazê-lo mesmo correndo o risco de parecerem tolos. Eles estão atentos tanto ao significado quanto à forma de suas mensagens. Também praticam e monitoram a sua fala assim como a fala dos outros (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 159)⁴⁶.

Larsen-Freeman (2000) acrescenta que um grande benefício de se ensinar estratégias de aprendizagem é que isso será uma prática para a vida e que irá ajudar sempre o aluno a continuar aprendendo mesmo quando ele tiver terminado o seu programa formal da língua alvo.

Semelhantemente à Larsen-Freeman (2000), Pearson (2000, p.159) menciona Wenden para afirmar que

Os aprendentes necessitam aprender a fazer por si mesmos o que os professores tipicamente fazem por eles em sala de aula. Nosso empenho em ajudá-los a melhorar suas habilidades linguísticas deve ser complementado por uma abordagem sistemática em ajudá-los a desenvolver e refinar suas habilidades de aprendizagem. O treinamento da aprendizagem precisa ser integrado com o treinamento da língua⁴⁷.

Do mesmo modo, Scharle e Szabó (2000) recomendam que ao ensinar estratégias para os alunos, ensina-se explicitamente as habilidades e as atitudes, pois acreditam que a conscientização e a reflexão são essenciais para o desenvolvimento da responsabilidade, além de estimular a colaboração entre os alunos e o professor. Acrescentam que a utilização consciente de qual estratégia empregar em uma atividade pode aumentar as chances de os alunos usarem essa mesma estratégia em outras atividades.

Benson (2001, p. 144) também valoriza o ensino de estratégias considerando importante ajudar o aluno a tornar-se um aprendente de línguas “melhor” e cita a visão de Cohen sobre o treinamento de estratégias de aprendizagem:

⁴⁶ *Good language learners, according to Rubin, are willing and accurate guessers who have a strong desire to communicate, and will attempt to do so even at the risk of appearing foolish. They attend to both the meaning and the form of their message. They also practice and monitor their own speech as well as the speech of others.* (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 159).

⁴⁷ *Learners must learn how to do for themselves what teachers typically do for them in the classroom. Our endeavors to help them improve their language skills must be complemented by an equally systematic approach to helping them develop and refine their learning skills. Learning training should be integrated with language training* (PEARSON, 2000, p. 159).

O treinamento de estratégias, isto é, ensinar explicitamente aos alunos como usar estratégias de aprendizagem e estratégias de uso da língua, pode aumentar os seus esforços para alcançar os objetivos de um programa de ensino porque os encoraja a encontrar seus próprios caminhos para o sucesso, e assim irá promover o auto-direcionamento e a autonomia⁴⁸.

Harmer (2001) vai além das concepções sobre o ensino de estratégias e enfatiza a importância de o aluno desenvolver suas próprias estratégias. Assim, Harmer (2001, p. 335) afirma que:

Para compensar os limites impostos pelo tempo da sala de aula e pela passividade dos alunos, os quais são inimigos da verdadeira aprendizagem, os aprendentes precisam desenvolver as suas próprias estratégias de aprendizagem, assim, tanto quanto possível tornam-se aprendentes autônomos⁴⁹.

Para encorajar o aprendente a assumir mais responsabilidade por sua aprendizagem, Cotterall (2000) valoriza a prática de diálogo entre o professor e o aprendente, pois esse diálogo servirá para esclarecer o objetivo das atividades e a sua relevância para as suas necessidades. O aprendente também questiona o professor e recebe retorno sobre o seu progresso. Assim, as atividades tornam-se apropriadas para encorajar a autonomia do aprendente. O diálogo entre o professor e o aprendente pode também estimular a sua responsabilidade quando, por exemplo, o professor pergunta sobre atividades que os alunos praticaram fora da sala de aula. Este tipo de pergunta mostra que a prática individual de acordo com o tempo e o ritmo de cada um deve acompanhar as atividades de sala de aula e que o progresso do aluno depende também de atividades independentes. Os alunos que não estão acostumados a falar sobre a sua aprendizagem precisam de uma atenção especial do professor, a fim de que o processo de transferência de responsabilidade para eles seja gradual.

⁴⁸ *Strategy training, i. e. explicitly teaching students how to apply language learning and language use strategies, can enhance students' efforts to reach language program goals because it encourages students to find their own pathways to success, and thus it promotes learner autonomy and self-direction* (BENSON, 2001, p. 144).

⁴⁹ *To compensate for the limits of classroom time and students' passivity, which is an enemy of true learning, students need to develop their own learning strategies, so that as far as possible they become autonomous learners* (HARMER, 2001, p. 335).

Segundo Cotterall (2000, p. 177)

Os professores que adotam uma abordagem pedagógica sem explicar as razões que o levaram a utilizá-la estão negando a seus alunos acesso a informações valiosas. Um curso que objetiva promover a autonomia do aprendente deve incorporar uma franca discussão sobre objetivos, metodologia, papéis e expectativas ⁵⁰.

Scharle e Szabó (2000, p. 1) enfatizam que “até alunos motivados em aprender se tornam passivos se perceberem que o professor é quem está responsável por tudo o que acontece em sala de aula” ⁵¹.

Segundo Benson (2001, p. 146) ao passar para o aprendente algum controle sobre o planejamento de atividades de sala de aula pode-se produzir resultados positivos em termos de autonomia e de aprendizagem da língua, e acrescenta que “os aprendentes que adquirem a habilidade de usar estratégias flexível, apropriada e independentemente são, de fato, autônomos” ⁵². O professor estará se distanciando de seu papel tradicional para tentar desenvolver atitudes responsáveis em seus alunos, transferindo para eles responsabilidades em algumas situações de sala de aula e envolvendo-os como participantes ativos de sua aprendizagem.

O exposto acima nos permite observar a importância dada pelos teóricos ao ensino de estratégias e também ao desenvolvimento das próprias estratégias pelos alunos para se atingir a autonomia.

Tendo concluído a seção referente à autonomia e aos vários aspectos a ela relacionados, tratarei em seguida sobre o LD como um fator de autonomia, bem como sobre a escolha e implementação das atividades do LD.

⁵⁰ *Teachers who adopt pedagogic approaches without explaining their reasons for doing so are denying their learners access to valuable information. A course which aims to promote learner autonomy must incorporate frank discussion of objectives, methodology, roles and expectations* (COTTERALL, 2000, p. 177).

⁵¹ *Even otherwise motivated learners may assume a passive role IF they feel the teacher should be in charge of everything that happens in the classroom* (SCHARLE; SZABÓ, 2000, p. 1).

⁵² *Learners who acquire the ability to use strategies flexibly, appropriately and independently are, in effect, autonomous* (BENSON, 2001, p. 146).

1.4 Livro didático como fator de autonomia na mão do professor

Magno e Silva (2009) reconhece que o LD pode auxiliar no processo de autonomização do aprendente, pois pertence ao conjunto de materiais utilizados pelo professor para desempenhar a função de ensinar. Porém, a autora ressalta que o problema é quando o professor o utiliza como única fonte de material no exercício de sua prática e valoriza o fato de o professor saber como e quando utilizá-lo em sala de aula. A autora observa que muitos professores ainda não estão cientes de que os alunos podem colaborar com algumas decisões sobre os materiais de apoio à aprendizagem. O professor pode negociar com os alunos os três níveis de controle que se deseja alcançar na autonomização que são: gerenciamento, processos cognitivos e conteúdo da aprendizagem. Segundo Benson (2001) esses níveis representam tanto o controle exercido pelo aprendente sobre o planejamento, organização e avaliação de sua aprendizagem, quanto o controle sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, assim como o controle do aprendente sobre as situações e conteúdo de aprendizagem. O autor entende esses três níveis como sendo intimamente interdependentes, uma vez que o alcance de um deles pode facilitar a implementação dos outros. Usando o LD, o aluno poderá utilizar esses três níveis de controle: gerenciamento, o aluno escolhe quando e como usar o LD; processos cognitivos, o aluno escolherá quais os processos que irá utilizar como, por exemplo, ler em voz alta, fazer associações com outros materiais, deduzir regras gramaticais etc.; conteúdos de aprendizagem, o aluno buscará outras fontes indo além do LD.

Benson (2001) também considera importante que o aprendente tenha uma interação mais independente com os recursos de aprendizagem, no entanto, ressalta que somente essa interação não é suficiente para o desenvolvimento da autonomia. O autor menciona que a maioria dos livros didáticos não é preparada visando o autoestudo e mesmo

aqueles que o são não oferecem muito mais do que chaves de respostas, portanto, precisam ser modificados de alguma forma para auxiliar o aluno a tornar-se mais autônomo.

Magno e Silva (2009) enfatiza a importância de se usar o LD de forma comedida e contextualizada levando o aprendente a ampliar a sua aprendizagem para fora do domínio da sala de aula e lembra que “a autonomização acontece sempre que há interesse” (MAGNO E SILVA, 2009, p. 78). A autonomização poderá ser facilitada se o livro for do interesse do aprendente ou se o professor souber torná-lo interessante.

Segundo Scharle e Szabó (2000), ao associar o desenvolvimento da responsabilidade do aprendente com os objetivos de um currículo regular ao qual o aluno é obrigatoriamente exposto, economiza-se tempo, pode-se envolver os alunos menos motivados assim como usar o conteúdo em um contexto significativo para treinar as estratégias de aprendizagem.

1.4.1 Escolha de atividades que poderão contribuir para a autonomização dos alunos

Rotineiramente, as atividades encontram-se dentro de uma unidade do LD e é importante que sejam coerentes com os objetivos dessa unidade e da aprendizagem do aluno. Cabe ao professor não somente aplicá-las em sala de aula, mas também reinterpretá-las, caso siga um manual, visando os objetivos propostos.

Richards (1994) cita as sugestões de Tikunoff para esclarecer a importância da compreensão pelos alunos das atividades e tarefas em sala de aula em várias dimensões, principalmente no que se refere à ordem em que são feitas, ao ritmo ou tempo gasto ao serem completadas, ao produto resultante daquela atividade, às estratégias de aprendizagem utilizadas, à participação dos alunos (se são realizadas individualmente ou em conjunto) e aos recursos e materiais utilizados.

Segundo Perrenoud (2000, p. 48),

As atividades de aprendizagem são, em princípio, apenas *meios* a serviço de finalidades que autorizariam outras trajetórias. Nessa perspectiva, são supostamente escolhidas em função de uma “teoria” – científica ou ingênua, pessoal ou partilhada – daquilo que faz com que se aprenda melhor e, portanto, progrida na formação.

Porém, Perrenoud (2000, p. 48) acrescenta que na prática as atividades nem sempre são pensadas sob o ponto de vista estratégico e muitas vezes são limitadas por “tempo, espaço, contrato didático, expectativa de uns e de outros, cooperação moderada dos alunos, imaginação e competência do professor”. Desta forma, essas atividades não permitem atingir a aprendizagem pela ausência de condições suficientes, tais como a “falta de sentido, de tempo, de envolvimento, de regulação”.

A competência de escolher e modular as atividades de aprendizagem é considerada essencial por Perrenoud (2000). É desejável que o professor possua não somente o conhecimento dos mecanismos de desenvolvimento e de aprendizagem, mas também o conhecimento da didática das disciplinas. O autor reconhece que por muitos anos as instituições escolares investiram em recursos padronizados de ensino e cita como exemplo os livros de exercícios adotados. Assim, a competência dos professores era reduzida a apenas selecionar o exercício apropriado. Só recentemente, os estudiosos da formação de professores perceberam a necessidade de tornar os futuros professores capazes de adaptar ou criar materiais de acordo com os objetivos propostos e com cada grupo de alunos. Observando a relação entre o que o aluno é solicitado a cumprir e a progressão da aprendizagem, o pensamento de cada professor se voltará para os seus alunos do momento. Não é incomum observar em algumas organizações rotinas desconectadas de objetivos e “[...] é necessário não apenas competência, mas também energia e, às vezes, coragem para se questionar constantemente por que se faz o que se faz [...]” (PERRENOUD, 2000, p. 49).

Ao adequar o material utilizado à sua necessidade e à realidade de sala de aula, é permitido ao professor acrescentar, excluir, substituir ou complementar as atividades personalizando-as durante a aplicação. É a reflexão sobre sua prática tendo como base as necessidades e o desempenho dos alunos que leva o professor a priorizar e a decidir sobre quais atividades utilizar em sala de aula.

Tomlinson e Masuhara (2005, p. 24) afirmam que ao adaptar o material é importante que o professor observe a sequência das atividades baseando-se nos princípios de aprendizagem como “Em primeiro lugar, concentre-se no significado e, em seguida, na linguagem.” Pode-se tomar como exemplo as atividades com textos organizadas de modo que o aluno ouça ou leia o texto com o objetivo de entendê-lo, considerando o seu significado antes de voltar a atenção às suas características linguísticas.

A clareza das instruções e a apresentação de modelos são também fatores relevantes a serem observados para se alcançar o desempenho eficaz da atividade.

Uma forma de tornar a aula mais interessante prevenindo, assim, a monotonia, a falta de empenho dos alunos e problemas de disciplina é variar as atividades utilizadas em sala de aula. Porém, Bailey e Celce-Murcia (1989, p. 319) enfatizam que “variedade não significa uma miscelânea de atividades não relacionadas [...] refere-se ao número e à eficácia (isto é, qualidade e quantidade) das diferentes tarefas que o professor fornece aos alunos para que eles dominem o tópico estudado”⁵³.

Sabe-se que as mais simples atividades sejam elas dos mais variados tipos ou para atender a qualquer habilidade proposta, envolvem tomada de decisão, informação e avaliação. Embora em sala de aula o aluno precise ter a liberdade de experimentar, tentar e participar das atividades sem se sentir avaliado, é recomendável que estas sejam seguidas de atividades

⁵³[...] variety does not mean a hodgepodge of unrelated activities [...] refers to the number and effectiveness (i.e. quality and quantity) of the different language tasks the teacher provides for the students to do in mastering the teaching point (BAILEY; CELCE-MURCIA, 1989, p. 319).

avaliadoras. Deste modo, a avaliação será feita continuamente e o retorno dado aos alunos pode melhor definir os novos objetos de aprendizagem.

1.4.2 Implementação de atividades visando à autonomização dos alunos

Em uma de suas pesquisas Cotterall (2000) sugere a elaboração de atividades que reproduzam aquelas que o aprendente irá encontrar em situações reais. Por meio do material utilizado em sala, pode-se estimular o aprendente a tomar iniciativas tornando evidente a relação entre as atividades de sala de aula e o desenvolvimento da competência linguística do aprendente. Do mesmo modo, Ushioda (1996) menciona a conexão entre atividade de aprendizagem da língua e atividade de uso da língua.

Ao referir-se às três fases nas quais ocorre o processo de autonomização do aprendente mencionadas anteriormente neste trabalho (conscientização, mudança de atitude e transferência de responsabilidades) Scharle e Szabó (2000) identificam os tipos de atividades que podem ser utilizadas em sala de aula em cada uma dessas fases para se alcançar esse fim. Para as autoras é mais interessante integrar o desenvolvimento de responsabilidade ao currículo regular por razões práticas como: economizar tempo e dinheiro; utilizar as atividades como meios para atrair os alunos menos motivados que obrigatoriamente frequentam as aulas, sem mesmo que eles percebam; e usar os conteúdos do currículo escolar como um contexto significativo para o ensino de estratégias. As atividades podem também ser suplementares ao LD.

Assim, na fase da conscientização as atividades são mais estruturadas e mais controladas pelo professor, pois nesse estágio o aprendente ainda não está ciente da sua responsabilidade e precisa de uma maior orientação do professor. As atividades objetivam levar o aluno a perceber novas formas de pensar sobre sua aprendizagem. Algumas estimulam

o aprendente a refletir sobre velhos hábitos utilizados na aprendizagem da língua, outras o auxiliam a descobrir novos aspectos da aprendizagem. Scharle e Szabó (2000, p. 15) reúnem essas atividades em cinco grupos, quais sejam: “Sondagem dos seus alunos”, “Motivação”, “Estratégias de aprendizagem”, “Desenvolvimento do senso de comunidade” e “Automonitoramento”⁵⁴.

Para as atividades do grupo “Sondagem dos seus alunos”, o professor irá utilizar técnicas que lhe permitam obter informações sobre as atitudes e conhecimentos atuais dos alunos e baseando-se nas informações obtidas irá decidir quais os aspectos de conscientização que precisam ser mais trabalhados; as atividades do grupo “Motivação” objetivam motivar os alunos e dar a eles mais segurança enfatizando as habilidades e o conhecimento que os alunos já possuem, os alunos irão perceber que encontrar dificuldades faz parte da aprendizagem; com as atividades do grupo “Estratégias de aprendizagem” os alunos irão perceber como as estratégias podem auxiliá-los na aprendizagem, irão fazer escolhas sobre quais utilizar e apreender aquelas que funcionam melhor para eles; o grupo “Desenvolvimento do senso de comunidade” inclui atividades que demonstram a importância de ouvir e cooperar com os colegas em trabalhos, em par ou em grupo; nas atividades do grupo “Automonitoramento” o professor irá encontrar uma forma de levar os alunos a pensar sobre os seus estilos de aprendizagem e a perceber que os colegas possivelmente têm estilos diferentes e utilizam estratégias diferentes.

Na fase da mudança de atitude as atividades são menos estruturadas e é importante que permitam maior iniciativa por parte dos alunos. Essas atividades baseiam-se no fato de que os alunos já possuem um maior grau de responsabilidade e estão cientes das habilidades ou atitudes que eles irão praticar. Caso o professor perceba que os alunos ainda não possuem responsabilidade e conscientização suficientes, recomenda-se que ele trabalhe

⁵⁴ *Finding out about your students, Motivation, Learning strategies, Community building and Self-monitoring* (SCHARLE; SZABÓ, 2000, p. 15).

mais a fase anterior. Na segunda fase Scharle e Szabó (2000, p. 48) reúnem as atividades em quatro grupos: “Motivação”, “Estratégias de aprendizagem”, “Desenvolvimento do senso de comunidade” e “Automonitoramento”.

As atividades do grupo “Motivação” irão estimular a criatividade e o uso de experiências pessoais mantendo o interesse e a autoconfiança dos alunos. As autoras enfatizam que “isto é crucial, pois somente alunos motivados e confiantes têm a possibilidade de desejar encarregar-se de sua aprendizagem” (SCHARLE; SZABÓ, 2000, p. 48)⁵⁵. As atividades do grupo “Estratégias de aprendizagem” irão ajudar os alunos a praticar conscientemente as estratégias de aprendizagem. O professor poderá, antes ou após a atividade, perguntar aos alunos quais estratégias serão ou foram usadas. É importante que os alunos estejam conscientes das estratégias que irão utilizar para realizar aquela atividade. As atividades do grupo “Desenvolvimento do senso de comunidade” são realizadas para desenvolver a cooperação entre os alunos. A utilização do trabalho em pares ou em grupos ajuda o desenvolvimento de atitudes mais responsáveis, reduz a influência dominante da interação professor-aluno, estimula os alunos a confiarem uns nos outros e em si mesmos, reparte a responsabilidade pela realização da atividade. Além disso, os alunos aprendem a ouvir e a dar respostas aos seus colegas. As atividades relacionadas ao “Automonitoramento” estimulam o aluno a fazer a aferição de sua própria aprendizagem que pode ser feita de duas formas: o aluno identifica e encontra formas de lidar com seus próprios erros e problemas de aprendizagem, e, reflete sobre os objetivos e os meios que levam à sua aprendizagem. É importante que o aluno seja consciente de como e porque ele aprende e adquira o hábito de aferir o seu próprio desempenho. As atividades dessa fase podem ser usadas várias vezes.

⁵⁵ *This is crucial, as only motivated and confident students are likely to want to take charge of their learning* (SCHARLE; SZABÓ, 2000, p. 48).

As atividades da fase da transferência de responsabilidades são mais livremente estruturadas, e os alunos têm mais liberdade ao realizá-las e decidir sobre elas. Assim, as autoras recomendam atividades em que os aprendentes podem preparar ou escolher materiais, tendo o professor como fonte de informação, que atue no monitoramento das ações e apresentem modelos da língua alvo. O grau de envolvimento irá depender da capacidade dos alunos e da habilidade do professor de abrir mão do controle. Além de envolver mais os alunos, as atividades dessa fase, assim como da fase anterior, referem-se também às “Estratégias de aprendizagem”, à “Motivação”, “Desenvolvimento do senso de comunidade” e ao “Automonitoramento” (SCHARLE; SZABÓ, 2000, p. 80).

As atividades nesta fase podem envolver os alunos em várias tarefas que surgem em qualquer situação de ensino/aprendizagem. Ao referir-se à transferência de responsabilidades, Scharle e Szabó (2000, p. 101) apresentam uma lista contendo papéis e ações em sala de aula que podem ou não ser transferidos para os alunos:

Escolher material de aprendizagem
 Decidir o procedimento de aprendizagem
 Apresentar um modelo da língua alvo
 Ser uma fonte de informação e conhecimento
 Tomar a decisão final em disputas de o que é correto ou incorreto
 Avaliar ou dar retorno (*feedback*) sobre o desempenho do aluno
 Monitorar/coletar informação sobre o desempenho do aluno
 Corrigir erros
 Corrigir os trabalhos dos alunos
 Recompensar o aluno pelo desempenho
 Manter a disciplina em sala de aula
 Estabelecer regras de comportamento em sala
 Distribuir material, recolher trabalhos etc.
 Lidar com equipamentos usados em sala de aula
 Decidir sobre o arranjo dos assentos
 Dar instruções para os alunos iniciarem uma atividade ⁵⁶.

⁵⁶ *Choosing learning material*

Deciding on the procedure for learning

Presenting a model of the target language

Being a source of information or knowledge

Making the final decision in disputes of what is correct or incorrect

Evaluating or giving feedback on student performance

Monitoring/collecting information on student performance

Correcting mistakes

Marking students' work

Essa transferência de responsabilidades pode levar o professor a modificar a sua percepção e a sua prática em sala de aula. No entanto, é importante que o professor considere quais dessas ações ele se sente confiante para transferir aos alunos.

A partir dos estudos apresentados por Scharle e Szabó (2000) constatei que ao preparar, selecionar ou adaptar atividades objetivando iniciar o processo de desenvolvimento da responsabilidade e da autonomização do aprendente em cada uma das três fases da autonomização do aluno, é possível fazer perguntas para verificar se as atividades propostas pelo LD são ou não autonomizadoras. Assim, elaborei algumas perguntas para serem respondidas pelo professor. Os estudos efetuados por Scharle e Szabó (2000) também me subsidiaram com exemplos de ações usadas em atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia. Utilizando essas perguntas e alguns exemplos dessas ações, preparei um quadro para cada fase do processo de autonomização para sistematizar melhor um dos tipos de informação de que preciso para desenvolver, mais tarde, parte da análise.

O quadro 1.5 abaixo sistematiza a fase da conscientização.

Rewarding student performance
Keeping discipline in the classroom
Making rules of behavior in class
Handing out material, collecting papers etc.
Handling devices used in the classroom
Deciding seating arrangements
Giving instructions to start learners on an activity (SCHARLE; SZABÓ, 2000, p. 101).

Primeira fase: conscientização			
Grupos de atividade	Reconhecimento das atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia	Alguns exemplos de ações usadas em atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia	
		Aluno	Professor
“Sondagem dos seus alunos”	1. A atividade permite obter informações sobre as atitudes e conhecimentos atuais dos alunos?	Fazer e responder perguntas; descrever pontos de vista e experiências; entrevistar colegas sobre as suas preferências de aprendizagem; comparar preferências de aprendizagem; dar retorno sobre a atividade.	Enfatizar a coleta de informações ao invés da prática da língua; aprender sobre as atitudes dos alunos quanto à sua aprendizagem; obter informações sobre as preferências do aluno.
“Motivação”	2. A atividade enfatiza as habilidades e o conhecimento que os alunos já possuem?	Procurar palavras conhecidas; encontrar cognatos; confirmar pronúncia e grafia; reportar o uso da língua fora da sala de aula; discutir/reportar sucessos e dificuldades na aprendizagem.	Mostrar ao aluno o conhecimento que ele já possui; encorajar a contribuição do aluno nas atividades em sala; dar confiança ao aluno.
“Estratégias de aprendizagem”	3. A atividade estimula o aprendente a refletir sobre velhos hábitos utilizados na aprendizagem da língua?	Refletir como aprende (ex. lê alto, em silêncio, escreve palavras para memorizar etc.); comparar modos de aprender com os colegas.	Pedir ao aluno para pensar sobre o seu modo preferido de aprender.
	4. A atividade auxilia o aprendente a descobrir novos aspectos da aprendizagem?	Tentar novas técnicas para aprender; trocar experiências com os colegas.	Estimular o aluno a lembrar de eventos em situações passadas e explicar porque se lembra desses eventos e não de outros.
	5. A atividade permite que os alunos vivenciem que as estratégias podem auxiliá-los na aprendizagem?	Utilizar estratégias variadas; expressar-se sem o uso de palavras.	Perguntar outras formas de realizar a atividade; explicar o uso de estratégias para a realização da atividade (ex. associação).
	6. A atividade permite que os alunos façam escolhas sobre quais estratégias utilizar?	Utilizar estratégias diferentes para atividades diferentes.	Ajudar o aluno a perceber que o uso de estratégias depende da natureza das atividades.
	7. A atividade permite que os alunos apreendam quais estratégias funcionam melhor para eles?	Tentar novas estratégias; discutir sobre a experiência.	Perguntar como o aluno geralmente aprende; estimular o aluno a pensar em outras possibilidades; dar exemplos se necessário.
“Desenvolvimento do senso de comunidade”	8. A atividade mostra a importância de ouvir e cooperar com os colegas em trabalhos em par ou em grupo?	Ouvir o colega e reportar para a sala; fazer e responder perguntas aos colegas; descobrir coisas em comum com os colegas; aprender sobre os colegas; trocar informações.	Encorajar o reconhecimento dos colegas no grupo e não focar somente no professor.
“Automonitoramento”	9. A atividade leva os alunos a pensar sobre os seus estilos de aprendizagem?	Descrever suas características como aprendente.	Ajudar o aluno a pensar conscientemente sobre si como aprendente.
	10. A atividade leva o aluno a perceber que os colegas devem ter estilos diferentes e utilizam estratégias diferentes?	Descrever rotinas e características de aprendizagem; comparar com os colegas e tentar explicar suas preferências.	Ajudar o aluno a perceber que os colegas aprendem de forma diferente; ajudar o aluno a pensar sobre as razões de suas preferências.

Quadro 1.5 Reconhecimento de atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia do aprendente na 1ª. fase.

Observa-se no quadro acima que na fase da conscientização as perguntas feitas com o intuito de reconhecer atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia do aprendente têm um caráter mais reflexivo e de autoconhecimento. Isto acontece porque, nessa fase, o aprendente ainda não está ciente da sua responsabilidade e precisa de maior orientação.

Ao evoluir para a preparação, seleção ou adaptação das atividades referentes à segunda fase do processo de desenvolvimento da responsabilidade e da autonomização do aprendente, isto é, a fase da mudança de atitude, elaborei também algumas perguntas.

Abaixo exponho o quadro 1.6 sobre a fase de mudança de atitude.

Segunda fase: mudança de atitude			
Grupos de atividade	Reconhecimento das atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia	Alguns exemplos de ações usadas em atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia	
		Aluno	Professor
“Motivação”	1. A atividade irá estimular a criatividade dos alunos?	Decidir e justificar escolhas; usar a imaginação; criar, modificar e finalizar estórias; trocar opiniões.	Estimular o aluno a se concentrar e a usar a sua criatividade.
	2. A atividade irá estimular o uso de experiências pessoais dos alunos?	Discutir ações rotineiras; listar ações realizadas; comparar suas ações com as dos colegas; comentar assuntos de seu conhecimento; lembrar e comentar experiências.	Ligar a atividade com experiências pessoais dos alunos; estimular o aluno a comparar suas ações com as dos colegas; comentar assuntos atuais; elicitarexperiências.
	3. A atividade irá manter o interesse dos alunos?	Criar, modificar e finalizar estórias; detalhar eventos conhecidos; lembrar e comentar experiências.	Comentar assuntos de interesse do aluno; elicitarexperiências dos alunos; dar exemplos.
	4. A atividade irá manter a autoconfiança dos alunos?	Usar seu conhecimento prévio; lembrar e comentar experiências.	Comentar assuntos de conhecimento dos alunos; elicitarexperiências reforçando a sensação de sucesso.
“Estratégias de aprendizagem”	5. A atividade irá ajudar os alunos a praticar conscientemente as estratégias de aprendizagem?	Presumir a partir de pistas; encontrar informações específicas; fazer associações; categorizar; ligar conceitos a imagens; generalizar a partir de exemplos; inferir; usar linguagem não verbal na comunicação; reformular para esclarecer; organizar textos; comparar.	Alertar os alunos quanto às pistas e informações específicas; perguntar sobre atividades semelhantes já realizadas; discutir ideias; discutir como associações e categorizações são usadas; ajudar o aluno a entender regras a partir de exemplos; alertar o aluno para o uso da linguagem não verbal; dar exemplos.
“Desenvolvimento do senso de comunidade”	6. A atividade irá desenvolver a cooperação e a coesão entre os alunos?	Explicar como os pares trabalharam juntos: como dividiram tarefas, tomaram decisões etc.; trocar e avaliar trabalhos dos colegas; dar retorno aos colegas; completar o trabalho do colega; fazer dramatizações em pares ou grupos; trocar ideias e experiências; entrevistar os colegas; tentar adivinhar e expressar fatos sobre seus colegas; trabalhar com colegas diferentes; listar e categorizar preferências; discutir interesses comuns; discutir os papéis nos trabalhos em grupo.	Discutir como os pares ou grupos trabalharam juntos; ajudar os alunos com vocabulário; dar oportunidade aos alunos para trabalharem com diferentes colegas; mostrar interesse pelas opiniões dos alunos; descobrir o que os alunos têm em comum; agrupar alunos conforme os interesses; estimular o aluno a pensar como pode contribuir com o trabalho em grupo.
“Automonitoramento”	7. A atividade estimula o aluno a monitorar sua própria aprendizagem?	Refletir sobre os objetivos de sua aprendizagem; identificar dificuldades; fazer autocorreção; utilizar técnicas de leitura.	Discutir sobre atividades que podem ajudar o aluno a aprender; alertar os alunos quanto às técnicas de leitura.
	8. A atividade permite que o aluno identifique e encontre formas de lidar com seus próprios erros e problemas de aprendizagem?	Identificar dificuldades; fazer autocorreção.	Explicar como as atividades podem ajudar o aluno a ter controle sobre a sua aprendizagem; indicar os erros nos trabalhos escritos, solicitar aos alunos que corrijam os seus próprios erros; explicar e comentar os erros mais comuns para toda a sala; explicar para a sala os benefícios da autocorreção.
	9. A atividade permite que o aluno reflita sobre os objetivos e os meios que levam à sua aprendizagem?	Refletir sobre os objetivos de sua aprendizagem; refletir sobre como alcançar esses objetivos; identificar os objetivos das atividades; dar retorno sobre as atividades; trocar ideias sobre como e onde aprender a língua fora da sala de aula.	Solicitar aos alunos para identificar os objetivos das atividades, para dar retorno sobre as atividades e para pensar e listar o que pode ser usado como recurso de aprendizagem da língua.

Quadro 1.6 Reconhecimento de atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia do aprendente na 2ª. fase.

Observa-se que o quadro acima apresenta perguntas feitas com o intuito de reconhecer atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia do aprendente na fase da mudança de atitude e é importante que permitam maior iniciativa por parte dos alunos, pois nessa fase espera-se que o aprendente esteja ciente da sua responsabilidade.

Após transpor as duas primeiras fases, passa-se para a preparação, seleção ou adaptação das atividades que irão atender à terceira fase do processo de desenvolvimento da responsabilidade e da autonomização do aprendente, a fase da transferência de responsabilidades. Elaborei, então, perguntas tais como as expressas no quadro 1.7 abaixo.

Terceira fase: transferência de responsabilidades			
Grupos de atividade	Reconhecimento das atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia	Alguns exemplos de ações usadas em atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia	
		Aluno	Professor
“Motivação”	1. A atividade envolve o aluno nas decisões sobre o processo de aprendizagem?	Apreender que as suas contribuições são importantes para a aula e para o processo de aprendizagem; generalizar a partir de exemplos; estabelecer objetivos para sua aprendizagem.	Passar tarefas que requerem certo grau de responsabilidade; incumbir os alunos de tarefas que são normalmente feitas pelo professor; solicitar aos alunos que encontrem semelhanças e diferenças entre estruturas gramaticais; perguntar aos alunos quais habilidades linguísticas eles mais gostariam de desenvolver; perguntar aos alunos o que poderia ser feito para desenvolver essas habilidades.
”Estratégias de aprendizagem”	2. A atividade permite que o aprendente prepare ou escolha materiais?	Trocar ideias sobre a aprendizagem fora da sala de aula; reportar para a sala o que foi feito fora da sala de aula; fazer dramatizações livres utilizando linguagem a sua escolha; escolher tópicos e fazer apresentações orais; preparar e apresentar projetos; preparar textos, trocar com o colega e avaliar o do colega.	Perguntar o que os alunos fizeram ou irão fazer para favorecer a sua aprendizagem; estimular os alunos a reportarem para a sala o que foi feito para favorecer a sua aprendizagem; dar liberdade aos alunos para fazerem dramatizações e apresentações orais; oferecer ajuda na escolha de tópicos e em material de pesquisa na língua alvo.
“Desenvolvimento do senso de comunidade”	3. A atividade permite que o aluno atue como fonte de informação e no monitoramento de seus pares?	Apreender que a aprendizagem ocorre também com a interação entre os alunos; trazer conhecimentos de fora para dentro da sala de aula; trocar informações sobre o que ajuda sua aprendizagem fora da sala de aula; recorrer aos colegas para obter informações em vez de recorrer ao professor; fazer dramatizações livres utilizando linguagem a sua escolha- escolher tópicos e fazer apresentações orais; preparar e apresentar projetos; criar normas e avaliar o desempenho dos colegas conforme essas normas; preparar textos, trocar com o colega e avaliar o do colega; autoavaliar-se; discutir com o colega regras gramaticais.	Perguntar como foi feito e se os alunos foram bem sucedidos; tentar diminuir a dependência do aluno no professor; dar liberdade aos alunos para fazerem dramatizações e apresentações orais; oferecer ajuda na escolha de tópicos e em material de pesquisa na língua alvo; auxiliar os alunos na preparação de normas para a avaliação do desempenho próprio e dos colegas.
“Automonitoramento”	4. A atividade permite que o aluno apresente exemplos da língua alvo?	Explicar o uso de equipamentos ou como se faz algo; fazer dramatizações; escolher tópicos e fazer apresentações orais; preparar textos, trocar com o colega e avaliar o do colega.	Usar a língua alvo de forma natural; ajudar os alunos com termos úteis para a atividade; dar liberdade aos alunos para fazerem dramatizações.

Quadro 1.7 Reconhecimento de atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia do aprendente na 3ª. fase.

Na terceira fase as atividades são livremente estruturadas para que os alunos tenham mais liberdade ao realizar e decidir sobre elas. Nesta fase, é desejável que o

envolvimento e a liberdade de ação do aluno sejam de acordo com a sua capacidade e com a visão do professor. Espera-se que este se sinta confortável ao transferir algumas das responsabilidades para os alunos sem, contudo, permitir que o controle do aluno ultrapasse os limites das responsabilidades do professor.

Assim, pode-se verificar neste capítulo que há muitas ações envolvendo o LD que podem ser transferidas pelo professor ao aprendente visando a sua autonomização. A maneira como o LD é estruturado e suas características permitem essa abertura, pois de acordo com Saslow e Ascher,

Sugestões específicas de cada exercício do livro do aluno são dadas no Manual do Professor [...] Observe que a extensão na qual as recomendações serão utilizadas irá depender de você [professor]. As sugestões podem não ser apropriadas para todos os grupos e você deve ajustar a unidade didática de modo que reflita a sua própria experiência, abordagem pessoal, prática e as necessidades específicas de seus alunos (SASLOW; ASCHER, 2006, p. Txvi)⁵⁷.

Como foi anteriormente mencionado, a adequação do LD consiste principalmente na substituição e/ou suplementação de atividades conforme as necessidades do grupo de alunos.

Os autores consultados neste capítulo enfatizaram a importância do material didático, incluindo o LD no processo de ensino/aprendizagem, a dinâmica da sala de aula e a autonomia. Observa-se também que ao utilizar o LD em sala de aula, o professor poderá desempenhar diferentes papéis para contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Após refletir sobre os teóricos que embasaram esta pesquisa, descreverei, no próximo capítulo, a metodologia utilizada na tentativa de responder as perguntas que conduziram a esta investigação.

⁵⁷ *Specific suggestions for teaching every exercise of the Student's Book are given in the Lesson Planner ... Note that the extent to which you use these recommendations is up to you. All suggestions may not be appropriate for all groups, and you should tailor the lesson to reflect your own background, personal approach, training, and the specific needs of your students* (SASLOW; ASCHER, 2006, p. Txvi).

CAPÍTULO 2

O MAPA DA TRAVESSIA

Neste capítulo apresento a metodologia adotada para a realização deste trabalho. Começo explicitando meus objetivos e perguntas de pesquisa. Em seguida exponho as razões que me levaram a fazer uso de uma pesquisa ação. Posteriormente, descrevo o contexto em que essa pesquisa foi realizada, os participantes, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta dos dados. Finalmente, explico os procedimentos de análise desses dados.

2.1. Objetivo e perguntas de pesquisa

Conforme foi mencionado na parte introdutória desta dissertação, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como o LD pode ser utilizado de forma a fomentar a autonomia na aprendizagem do aluno.

Na tentativa de obter resultados mais específicos, estabeleci também os seguintes objetivos: identificar tipos de atividades fomentadoras de autonomia no LD; determinar condições de adaptação das atividades propostas no LD no sentido de fomentar a autonomia; e analisar o efeito das atividades modificadas na autonomização dos alunos.

Logo, baseando-me nesses objetivos, buscarei responder às seguintes questões:

- Existem atividades que podem fomentar a autonomia na aprendizagem no LD utilizado pelos alunos de um curso livre de línguas?
- Como adaptar e/ou substituir atividades do LD de forma a fomentar a autonomia na aprendizagem do aluno?

- As atividades que foram propostas (adaptadas e/ou substituídas) e implementadas em sala levaram o aluno a ser mais autônomo?

Para responder a estas questões, o desenho de pesquisa desenvolvido foi uma pesquisa-ação conforme exponho a seguir.

2.2 Pesquisa-Ação

De acordo com o conceito de Cohen e Manion (1985, apud NUNAN, 2005, p. 18), uma pesquisa-ação

[...] é, antes de tudo, situacional, preocupando-se com a identificação e a solução de problemas em um contexto específico [...] o objetivo da pesquisa-ação é melhorar a situação atual dentro do contexto educacional no qual a pesquisa está sendo realizada⁵⁸.

Do mesmo modo, Wallace (2000, p. 15 - 16) entende que pesquisa-ação “quase sempre surge de um problema ou questão específicos provenientes de nossa prática profissional. É, portanto, muito focalizada no problema em sua abordagem e muito prática em seus resultados”⁵⁹. O autor acrescenta que pesquisa-ação “envolve a coleta e a análise de dados relacionados a algum aspecto de nossa prática profissional. Isto é feito para que possamos refletir sobre aquilo que descobrimos e aplicá-lo em nossa ação profissional”⁶⁰.

⁵⁸ [...] *action research is first and foremost situational, being concerned with the identification and solution of problems in a specific context... the aim of action research is to improve the current state of affairs within the educational context in which the research is being carried out* (COHEN; MANION, 1985, apud NUNAN, 2005, p. 18).

⁵⁹ [...] *nearly always arises from some specific problem or issue arising out of our professional practice. It is therefore very problem-focused in its approach and very practical in its intended outcomes* (WALLACE, 2000, p. 15).

⁶⁰ [...] *involves the collection and analysis of data related to some aspect of our professional practice. This is done so that we can reflect on what we have discovered and apply to it to our professional action* (WALLACE, 2000, p. 16).

Segundo Teixeira (2002, p. 119), ao realizar uma pesquisa-ação

Os dados serão construídos sobre o mundo cotidiano e natural dos indivíduos, em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, em que pesquisadores e pesquisados estão envolvidos, com vistas à autonomia e emancipação.

Optei por esse tipo de pesquisa, desenvolvendo-a na prática cotidiana de minha sala de aula para coletar os dados, uma vez que essa era a metodologia que melhor se apresentava para responder meus questionamentos.

Os dados foram tratados tanto qualitativa quanto quantitativamente.

2.3 Contexto da pesquisa e material didático

Para que se tenha uma melhor compreensão deste estudo, apresento informações sobre o contexto em que a pesquisa foi realizada, sobre os participantes e sobre o material didático utilizado.

O ambiente da investigação é um curso livre de línguas, sociedade civil de caráter educativo cultural e social, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e personalidade jurídica, situado em Belém, Pará. Justifico a opção por esse tipo de instituição pela experiência docente por mim adquirida fundamentalmente em cursos livres de línguas.

O curso de inglês para adultos no curso livre pesquisado compreende três níveis básicos e dois níveis intermediários. Cada um desses níveis tem a carga horária de 56 horas/aula⁶¹ incluindo instruções e avaliações e é ministrado em dois encontros de 80 minutos cada por semana, distribuídos em um semestre letivo.

⁶¹ Uma hora/aula = 50 minutos.

Os livros didáticos compulsoriamente adotados tanto para os níveis básicos como para os intermediários pertencem à série *Top Notch*.

O planejamento do curso é elaborado pela Coordenação Acadêmica incluindo o número de aulas que devem ser ministradas por cada unidade do livro, a forma de avaliação e a distribuição das avaliações durante o semestre letivo.

A pesquisa foi iniciada tendo como sujeitos dez alunos de uma turma do nível três do curso Básico de Inglês para adultos durante o primeiro semestre letivo de 2010 e foi estendida para o segundo semestre letivo quando os alunos cursavam o nível intermediário um. Dos dez alunos do primeiro semestre, dois não retornaram. Assim, a pesquisa prosseguiu com os oito alunos que foram identificados com os números de 1 a 8 a fim de preservar suas identidades.

Para que fosse possível traçar um perfil mais realista dos alunos e para induzi-los a conscientizar-se de suas responsabilidades no processo de autonomização, um estudo de reconhecimento do aluno e do grupo pesquisado foi feito por meio dos procedimentos que se seguem.

Primeiramente, solicitei aos alunos que respondessem ao teste de estilos de aprendizagem (FELDER; SOLOMAN)⁶² (Anexo A) e ao Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (IEAL, OXFORD, 1990, p. 293)⁶³ (Anexo B). Posteriormente, responderam ao questionário inicial (Anexo C) por meio do qual pude conhecer melhor os alunos. Esses procedimentos foram realizados em sala de aula com as minhas orientações e esclarecimentos e foram suficientes para me proporcionar informações relevantes para o estudo como pode ser observado a seguir.

O teste de estilos de aprendizagem foi aplicado aos alunos com dois objetivos: para que o professor pudesse obter uma maior compreensão sobre os estilos de aprendizagem

⁶² Foi utilizada uma versão traduzida e adaptada por Walkyria Magno e Silva e Elen Lopes da Silva.

⁶³ Foi utilizada uma versão traduzida por Walkyria Magno e Silva e Sonia Lumi Niwa.

dos alunos e com isso beneficiá-los e para que os próprios alunos pudessem reconhecer os estilos de aprendizagem para os quais têm maior tendência e assim usarem melhor as suas preferências para aprender. Os dados obtidos foram importantes para conhecer o aluno e com isso auxiliá-lo em sua aprendizagem. A partir desses dados (Anexo A) observa-se que o grupo de alunos adultos pesquisados tende a ser mais reflexivo do que ativo; mais visual do que verbal; mais racional ou lógico do que intuitivo; mais sequencial do que global.

A aplicação do IEAL teve o intuito de verificar quais estratégias os alunos empregam mesmo sem estarem cientes disso, para então apresentar-lhes outros tipos de estratégias e, também, para tentar conscientizá-los quanto à sua utilização.

Observa-se, por meio dos resultados do IEAL (Anexo B), que são as estratégias diretas, tanto as de memória, quanto as cognitivas e as de compensação, que os alunos desse grupo menos empregam. Infere-se que isso se deve ao fato de que eles não possuem conhecimento de como e quando adotá-las para beneficiar a sua aprendizagem. Por outro lado, nota-se que esses alunos empregam as estratégias indiretas com maior frequência. Percebe-se, então, que talvez por serem elas mais reflexivas, o aluno adulto as utiliza com maior intensidade, mesmo porque o teste de estilos de aprendizagem caracteriza este grupo como aprendentes reflexivos. Assim, as estratégias indiretas de organização ou metacognitivas são as mais empregadas pelo grupo, talvez porque o aluno adulto seja mais centrado e crítico quanto à sua aprendizagem. As estratégias sociais e afetivas, embora sejam mais usadas do que as estratégias diretas, poderiam suscitar um melhor proveito das oportunidades que surjam para seu emprego.

As respostas do questionário (Anexo D) me levaram a perceber que os alunos pesquisados trazem consigo uma carga grande de frustração quanto à sua aprendizagem da língua alvo. Observei que esses alunos já haviam iniciado o estudo da língua em várias ocasiões, sendo que a maioria estudou em outros cursos livres de línguas e alguns apenas em

escola regular e que, para a maioria, isso se deu há mais de quatro anos. Os alunos não concluíram o curso anterior por razões diversas como: problemas com o trabalho ou com estudo, dificuldade em conseguir acompanhar a turma, falta de motivação, idade incompatível com o grupo, periodicidade das aulas do curso anterior (apenas uma vez por semana), casamento e, até mesmo, o reconhecimento de ter havido falta de empenho e dedicação. Conseqüentemente, não alcançaram uma aprendizagem no nível almejado, por isso iniciaram mais uma vez um curso de inglês.

Em consenso, os alunos admitem que o tempo de estudo fora da sala de aula é insuficiente para a aprendizagem da língua. Embora menos da metade dos alunos faça sempre as tarefas para casa, a maioria informa tentar aprender por conta própria assistindo a filmes sem legenda e ouvindo músicas, sendo que alguns também praticam a leitura na língua alvo. Quanto à utilização do LD fora da sala de aula, os alunos procedem de diferentes formas e com objetivos diferentes. A maioria revisa as aulas com ele, alguns fazem exercícios, leem os textos, traduzem o conteúdo e antecipam a aula seguinte. No entanto, existe aí um paradoxo, pois quando indagados como aprendem sozinhos, isto é, sem a ajuda de outrem, poucos alunos mencionaram o LD para esse fim. Pode-se entender esse paradoxo deduzindo que talvez, na compreensão do aluno, o uso do LD fora da sala de aula não é considerado por ele como uma forma de aprender sozinho. A maioria dos alunos possui em casa livros de referência como dicionários e gramáticas e os utilizam de vários modos, sendo que pesquisar o significado das palavras foi o mais mencionado. Esses dados também parecem paradoxais quando contrastados com os apresentados anteriormente. Quando indagados como aprendem sozinhos, os alunos não citam os livros de referência, entretanto os alunos que os possuem, lançam mão deles. Pode-se então inferir que o aluno também não considera a utilização desses materiais como uma forma de aprender sozinho.

Todos os alunos se julgaram motivados e mencionaram aulas dinâmicas, necessidade de aprender a língua e possibilidade de futura vantagem profissional como fatores que mais os motivam. Isso pode demonstrar a preocupação do aluno adulto com o seu crescimento profissional. Observa-se que as diferentes razões citadas pelo aluno são em sua grande maioria de natureza extrínseca, isto é, motivadas por fatores externos, como visto acima. Apenas uma delas, o gosto pela língua, pode ser considerada de natureza intrínseca, isto é, inerente ao próprio aluno. Pode-se inferir por meio desses dados que, de acordo com este aluno, a sua motivação depende principalmente de fatores que estão situados fora de si mesmo.

Dentre as atividades do LD que os alunos consideram motivadoras verifica-se que é a atividade de leitura a que mais os motiva, seguida das discussões e/ou debates, e as atividades de pronúncia, ouvir e ler expressões novas e de inferir o significado de palavras e expressões novas.

Após obter dados que proporcionaram um conhecimento mais detalhado dos sujeitos e do modo como administram sua aprendizagem, como visto acima, discorro sobre o LD utilizado durante o experimento.

No nível pesquisado Básico 3, o livro adotado é o *Top Notch 2*, que possui 10 unidades, sendo que, nesse nível, são estudados os conteúdos compreendidos entre a unidade 1 e a unidade 7. No nível seguinte, o Intermediário 1, seguindo a sequência da série, são estudadas as unidades 8, 9 e 10 do livro *Top Notch 2* e da unidade 1 à unidade 4 do livro *Top Notch 3*, que também possui 10 unidades.

Descrevo, a seguir, a organização do LD, ou seja, como os conteúdos e as atividades são apresentados ao aluno ⁶⁴.

⁶⁴ Ver exemplo de uma unidade do LD no Anexo E.

Título: *Top Notch 2 – Teacher’s Edition and Lesson Planner*

Autores: SASLOW, Joan; ASCHER, Allen

Editora: Pearson/Longman

Ano de publicação: 2006.

As unidades trabalham as quatro habilidades: produção oral, compreensão oral, produção escrita e compreensão escrita. Cada unidade é estruturada do seguinte modo: duas páginas introdutórias, quatro sequências didáticas de duas páginas cada, uma seção de consolidação (*Checkpoint*), atividades de encerramento (*Unit Wrap-up*) e de autoavaliação (*Now I can...*). As unidades mantêm sempre a mesma organização sendo que o formato das seções pode sofrer algumas alterações na apresentação do conteúdo.

Apresento um quadro resumido de uma unidade do LD.

Sequência didática	Conteúdo	Função
Seção introdutória	<ul style="list-style-type: none"> - Título - Objetivos - Pergunta sobre o tópico (<i>Topic Preview</i>) - Ilustrações, pequeno texto - Perguntas - Diálogo (<i>Sound Bites</i>) - Atividades de compreensão - Atividade de personalização (<i>What about you?</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir o tópico. - Mostrar os objetivos da unidade. - Antecipar o assunto e acionar conhecimento prévio. - Ativar o vocabulário e chamar atenção para o tópico. - Discutir o tópico, eliciar vocabulário específico e facilitar a compreensão do assunto. - Apresentar e familiarizar o aluno com os elementos linguísticos da unidade. - Discutir e explicar a compreensão do diálogo. - Confirmar a compreensão, dar oportunidade ao aluno de se expressar e preparar o aluno para o resto da unidade.
Sequência didática 1 (<i>Lesson 1</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Título - Diálogo (<i>Conversation Model</i>) - Atividade de compreensão oral - Gramática - Ícone “Potencializador de gramática” (<i>Grammar Booster</i>) - Exercícios - Atividade de comunicação (<i>Conversation Pair Work</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o primeiro objetivo da unidade. - Apresentar um modelo de conversa e introduzir um tópico gramatical. - Observar o ritmo e a entonação. - Apresentar o significado e a forma de uma estrutura gramatical utilizando exemplos semelhantes aos do diálogo (cores diferentes destacam as estruturas alvo). - Expandir o conhecimento de gramática remetendo o aluno ao livro de exercícios (<i>Workbook</i>). - Praticar a fixação e a compreensão oral da estrutura. - Praticar o diálogo de forma personalizada e oferecer apoio sobre o assunto.
Sequência didática 2 (<i>Lesson 2</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Título - Diálogo (<i>Conversation Model</i>) - Atividade de compreensão oral - Atividade de vocabulário - Atividade de produção oral - Gramática - Exercícios - Atividade de compreensão oral - Atividade integrada escrita e oral - Atividade de comunicação (<i>Conversation Pair Work</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o segundo objetivo da unidade. - Introduzir o próximo tópico gramatical e ampliar o vocabulário. - Observar o ritmo e a entonação. - Expandir o vocabulário. - Utilizar o vocabulário estudado. - Mostrar o significado e a forma de uma estrutura gramatical utilizando exemplos semelhantes aos do diálogo (cores diferentes destacam as estruturas alvo). - Praticar a estrutura estudada e preparar para a próxima atividade. - Preparar informações de suporte para a personalização, praticar o diálogo e expressar ideias próprias.
Sequência didática 3 (<i>Lesson 3</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Título - Atividade de vocabulário - Atividades de compreensão escrita - Perguntas personalizadas - Atividade de interação mais livre (<i>Top Notch Interaction</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o terceiro objetivo. - Preparar para a atividade de compreensão escrita. - Ouvir, ler e mostrar compreensão de um texto de fonte autêntica. - Discutir o tópico. - Utilizar as estruturas e o vocabulário já estudados, ler textos, anotar informações personalizadas e discutir (atividade integrada).
Sequência didática 4 (<i>Lesson 4</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Título - Atividade de compreensão oral - Atividade de interação mais livre (<i>Top Notch Interaction</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o último objetivo da unidade. - Ouvir e responder perguntas e checar compreensão. - Utilizar as estruturas e o vocabulário já estudados, responder perguntas e trocar informações, escrever sobre experiência pessoal, fazer perguntas a diferentes colegas e reportar para a sala informações sobre os colegas (atividade integrada).
Consolidação (<i>Checkpoint</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de habilidades diferentes - Sinalização de outros recursos além do LD 	<ul style="list-style-type: none"> - Expandir o que foi estudado em sala de aula.
Encerramento (<i>Wrap-up</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Ilustração de página inteira, sugestões de atividades de expressão oral e escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Sugerir a linguagem comunicativa estudada na unidade.
Autoavaliação (<i>Now I can...</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Breve atividade de autoavaliação (<i>Now I Can</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer autoavaliação do que foi aprendido na unidade.

Quadro 2.1 Descrição de uma unidade do LD.

Pode-se observar que a seção introdutória é dedicada a ativar os esquemas do aluno dando-lhe a oportunidade de expressar o seu conhecimento e experiências sobre o tópico. Ao eliciar vocabulário específico acionando o conhecimento prévio do aluno, o livro facilita a compreensão do tópico.

Nota-se também que as estruturas gramaticais apresentadas nas sequências didáticas 1 e 2 são sempre introduzidas por meio de um diálogo. As explicações aparecem com exemplos semelhantes aos exibidos no diálogo e a forma é destacada por cores diferentes. Assim, a forma é mostrada juntamente com o uso e o significado da estrutura gramatical. Nesse espaço, o ícone “Potencializador de gramática” (*Grammar Booster*) remete o aluno a exercícios auxiliares.

Percebe-se que o livro encerra a seção introdutória e as sequências didáticas propondo atividades personalizadas partindo daquelas controladas para as mais livres e permitindo que o aluno utilize o vocabulário e a estrutura estudada naquela seção.

Na seção de consolidação (*Checkpoint*) o livro mostra ícones que remetem o aluno a outros recursos além do LD permitindo que ele expanda o que foi estudado em sala de aula.

Em algumas unidades as atividades das sequências didáticas 3 e 4 aparecem de forma intercambiável. O texto para atividades de compreensão escrita ora é exibido na sequência didática três, ora na sequência didática quatro.

As atividades de vocabulário e os diálogos são sempre acompanhados de ilustrações e gravações o que facilita a compreensão do aluno. Na maioria das atividades há indicação para que sejam feitas em pares ou em grupos, demonstrando a valorização pelo livro do trabalho colaborativo.

2.4 Instrumentos de pesquisa

Buscando responder às questões da pesquisa, utilizei os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- Questionário inicial:

O questionário inicial foi elaborado visando traçar um perfil dos alunos que iriam participar da pesquisa e perceber a sua relação com a aprendizagem.

- Planilha descritiva das atividades do livro didático:

A planilha descritiva das atividades do LD (Anexo F) foi elaborada com a finalidade de analisar as atividades propostas pelo manual do professor na tentativa de identificar aquelas que poderiam contribuir para promover a autonomia do aluno. Para isso, fundamentei-me nas perguntas elaboradas a partir dos estudos feitos por Scharle e Szabó (2000), conforme exposto na seção 1.4.2 deste trabalho.

- Ficha de avaliação das atividades:

A ficha de avaliação das atividades (*checklist*) (Anexo G) foi elaborada com a finalidade de obter informações do aluno quanto às atividades propostas com o intuito de promover a autonomia. Esta ficha consta de oito perguntas abertas, por meio das quais procurei analisar a relação da atividade com a autonomia e com a atitude do aluno quanto à sua aprendizagem.

- Caderno de reflexões do professor:

O caderno de reflexões do professor (Anexo H) contém anotações feitas pelo professor sobre a execução e o andamento das atividades pelos alunos. Essas anotações objetivaram levar o professor a refletir se o modo de apresentar as atividades contribuiu para fomentar a autonomia do aluno além de observar o que poderá ser feito para melhorar a atividade caso seja aplicada em outra oportunidade.

- Questionário final:

O questionário final (Anexo I) foi elaborado com o intuito de avaliar se, na opinião do aluno, as atividades realizadas contribuíram para fomentar a sua autonomia.

2.5 Procedimentos de coleta dos dados

Durante o primeiro semestre letivo de 2010, as aulas se iniciaram na segunda semana de fevereiro, porém, houve uma interrupção de uma semana devido aos feriados de carnaval, retornando na quarta semana. Considerei como período de ajuste da turma até a segunda semana de março, pois houve transferência de alunos para outros dias e horários e de outros dias e horários para o grupo estudado. A partir do dia nove de março a turma passou a ter um número fixo de dez alunos. Nesse dia houve a primeira conversa com os alunos a respeito da pesquisa e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo J), sendo esse considerado como o dia em que a pesquisa foi iniciada.

Durante o segundo semestre letivo as aulas começaram na segunda semana de agosto. A primeira atividade visando promover a autonomia foi aplicada na terceira aula. Foram aplicadas um total de dez atividades com esse fim e baseadas no tópico e no conteúdo do LD durante o transcurso das três unidades finais do livro *Top Notch 2*. A última atividade foi aplicada no dia 23/09/2010 correspondente à 13^a aula do curso. Das dez atividades aplicadas foram utilizadas sete para este estudo, pois os dados compilados de três delas não foram suficientes, uma vez que alguns alunos faltaram ou não entregaram as fichas de avaliação da atividade.

Conforme listado acima, para conduzir a pesquisa foi necessário utilizar vários instrumentos de coleta de dados que descreveremos a seguir.

O questionário inicial foi aplicado em sala de aula e respondido pelos alunos. As respostas dadas pelos alunos forneceram informações relevantes para o meu estudo conforme visto no item 2.3 deste capítulo.

Com a finalidade de conhecer o material didático utilizado e identificar atividades que podem contribuir ou não para a autonomia do aluno, optei por descrever o manual do professor por ser este um livro *interleaved*, isto é, para cada página do livro do aluno existe uma página correspondente com sugestões para o professor. Assim, levantei a forma como os autores sugerem que as atividades sejam realizadas, o que resultou na planilha descritiva de uma das unidades do LD como visto no Quadro 2.1. Como as dez unidades do LD estudado mantêm sempre a mesma organização podendo sofrer pequenas alterações na apresentação do conteúdo, constatei que o levantamento de uma unidade seria suficiente para essa averiguação. Assim, escolhi a Unidade 1, intitulada *Greetings and Small Talk*, do LD *Top Notch 2*. A escolha dessa unidade se deve ao fato de que a unidade introdutória é aquela que irá proporcionar o primeiro contato do aluno com o livro e conseqüentemente poderá provocar diferentes emoções ou reações no aluno.

Após o levantamento e descrição do manual do professor e a identificação das atividades que podem levar ao desenvolvimento da autonomia do aluno ou não, selecionei algumas delas que considerei passíveis de serem adaptadas e/ou substituídas para que possam promover a autonomia do aluno. Elaborei, então, as atividades buscando instituir pelo menos uma atividade com característica autonomizadora que atendesse a cada habilidade linguística trabalhada e aos objetivos das unidades do LD estudado. Assim, as atividades elaboradas com o intuito de promover a autonomia do aluno foram realizadas em sala de aula.

A ficha de avaliação das atividades (*checklist*) foi preenchida pelos alunos após o término de cada uma dessas atividades.

O caderno de reflexões do professor foi escrito durante e após o término da aplicação dos demais instrumentos e registrou aspectos importantes referentes às atividades realizadas em sala de aula.

No término do nível Intermediário 1 um questionário final foi aplicado em sala e devolvido pelos alunos após terem completado todas as respostas.

2.6 Procedimentos de análise dos dados

O primeiro passo foi analisar as respostas do questionário e dos instrumentos que me possibilitaram conhecer mais detalhadamente o aluno. A seguir, recorrendo à teoria proposta por Scharle e Szabó (2000), fiz um estudo para me auxiliar no reconhecimento de atividades que poderiam contribuir para fomentar a autonomia do aprendente o que me permitiu elencar algumas perguntas norteadoras para alcançar esse fim e que se encontram na seção 1.4.2 desta pesquisa. Passei, então, a investigar quais atividades apresentadas pelo LD e descritas pelo manual do professor poderiam ser reconhecidas como atividades capazes de fomentar a autonomia. Logo após essa análise, uma planilha descritiva das atividades do LD foi elaborada. Os quadros resultantes desse passo são apresentados no Capítulo 3 desta pesquisa.

As atividades substitutivas foram submetidas às perguntas norteadoras elaboradas a partir do estudo feito por Scharle e Szabó (2000) a fim de que possam ser reconhecidas como atividades capazes de fomentar ou não a autonomia em qualquer uma das três fases. As respostas foram tabuladas e os percentuais calculados de forma a representar a quantidade de respostas positivas às perguntas norteadoras.

As fichas de avaliação respondidas pelos alunos após a aplicação das atividades substitutivas foram analisadas e os percentuais calculados de forma a representar a apreciação do aluno sobre as atividades.

O caderno de reflexões do professor foi consultado para cotejar algumas respostas dos alunos com os dados por mim registrados e para auxiliar a reconhecer se o modo de apresentar as atividades contribuiu para fomentar a autonomia.

O questionário final foi compilado de acordo com o conteúdo das respostas dadas pelos alunos.

Sempre que possível contabilizei as respostas dos alunos expressando os resultados em percentuais para facilitar a compreensão do leitor.

CAPÍTULO 3

DO LIVRO PARA ALÉM DELE

Neste capítulo descrevo os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados durante a pesquisa. O capítulo está organizado em duas partes: na primeira descrevo os dados relacionados ao estudo do LD. Apresento, nesta parte, a análise de uma unidade do LD observando as suas diferentes seções e a presença ou não de atividades que podem contribuir para promover a autonomia do aluno nas três fases mencionadas por Scharle e Szabó (2000) – a fase da conscientização, da mudança de atitude e da transferência de responsabilidades. Para isso, baseio-me nas perguntas norteadoras para o reconhecimento dessas atividades de acordo com os estudos dessas autoras. Na segunda, exponho os dados referentes às atividades implementadas com o intuito de promover a autonomia do aprendente, compreendendo a análise das atividades segundo os estudos de Scharle e Szabó (2000), a análise das fichas de avaliação das atividades preenchidas pelos alunos após a realização de cada atividade e a análise do questionário final.

3.1 Identificando as atividades autonomizadoras

O estudo do LD me permitiu um melhor entendimento sobre a organização do livro. Como foi visto na seção 2.3 deste trabalho, descrevi uma unidade do livro *Top Notch 2* para compreender como os conteúdos e as atividades são apresentadas ao aluno.

Posso, então, sumarizar as seções de uma unidade encontradas no LD no seguinte quadro:

Seções de uma unidade do LD	
Título original	Tradução
<i>Topic Preview</i>	Antecipação do tópico
<i>Sound Bites</i>	Frases de efeito
<i>What about you?</i>	E você?
<i>Conversation Model</i>	Modelo de conversação
<i>Rhythm and intonation practice</i>	Prática de ritmo e entonação
<i>Grammar</i>	Gramática
<i>Vocabulary</i>	Vocabulário
<i>Pronunciation</i>	Pronúncia
<i>Listening comprehension</i>	Compreensão oral
<i>Discussion</i>	Discussão
<i>Conversation Pair Work</i>	Conversa em duplas
<i>Reading Warm-up</i>	Preparação para a leitura
<i>Reading</i>	Leitura
<i>Top Notch Interaction</i>	Interação <i>Top Notch</i>
<i>Writing</i>	Escrita
<i>Checkpoint</i>	Consolidação
<i>Unit Wrap Up</i>	Encerramento
<i>Now I can...</i>	Autoavaliação

Quadro 3.1 Seções apresentadas pelo LD.

Vale ressaltar que algumas dessas seções podem aparecer mais de uma vez em uma unidade do LD. Após o estudo do LD, passei a buscar as respostas para minhas perguntas de pesquisa reconhecendo as atividades que podem contribuir para promover a autonomia do aluno em sua aprendizagem. Assim, recorri às perguntas norteadoras elaboradas a partir do estudo realizado por Sharle e Szabó (2000), que se encontram na seção 1.4.2 desta dissertação, para investigar quais atividades do LD estudado, e apresentadas conforme as sugestões do manual do professor, poderiam ser reconhecidas como capazes de fomentar a autonomia separando-as nas fases de conscientização, mudança de atitude e transferência de responsabilidades, como será exposto a seguir.

3.1.1 Na fase da conscientização

Analisei as atividades e a forma como são apresentadas na Unidade 1 do LD baseando-me nas perguntas elaboradas a partir do estudo feito por Scharle e Szabó (2000)⁶⁵ e distribuídas conforme os grupos de atividade relacionados à fase da conscientização. Esses grupos de atividades foram denominados por Scharle e Szabó como “Sondagem dos seus alunos”, “Motivação”, “Estratégias de aprendizagem”, “Desenvolvimento do senso de comunidade” e “Automonitoramento”. Verifiquei que apenas algumas das perguntas correspondentes a essa fase, que se encontram na seção 1.4.2 deste trabalho, foram respondidas afirmativamente, como se pode ver no quadro 3.2.

⁶⁵ Para facilitar a colocação dos dados em quadros, utilizei números correspondentes às perguntas para reconhecimento das atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia de cada fase que se encontram na seção 1.4.2 desta dissertação. Passei para a identificação das atividades autonomizadoras elaborando um quadro para cada fase conforme os quadros 3.2, 3.3 e 3.4.

<i>Top Notch 02 – Unit 1 - Greetings and Small Talk</i>													
Primeira fase: conscientização													
Sequência didática	Atividades do LD	Perguntas que contribuem para fomentar a autonomia*										Total de respostas positivas/ atividade	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Nº abs.**	%
Introdução	<i>Topic Preview</i>	✓	✓						✓			3	30
	<i>Discussion</i>	✓	✓						✓			3	30
	<i>Sound Bites</i>	✓	✓									2	20
	<i>Pair work</i>	✓	✓			✓			✓			4	40
<i>Lesson 1</i> Get reacquainted with someone	<i>What about you?</i>	✓	✓						✓			3	30
	<i>Conversation Model</i>	✓	✓			✓						3	30
	<i>Rhythm and intonation practice</i>		✓									1	10
	<i>Grammar</i>	✓	✓									2	20
<i>Lesson 2</i> Greet a visitor to your country	<i>Grammar exercises</i>	✓	✓						✓			3	30
	<i>Conversation pair work</i>	✓	✓		✓	✓			✓			5	50
	<i>Conversation Model</i>	✓	✓						✓			3	30
	<i>Rhythm and intonation practice</i>		✓									1	10
<i>Lesson 3</i> Explain local customs	<i>Vocabulary</i>	✓	✓									2	20
	<i>What have you done? Use the vocabulary</i>	✓	✓						✓			3	30
	<i>Grammar</i>	✓	✓									2	20
	<i>Grammar exercise</i>	✓	✓						✓			3	30
	<i>Listening comprehension</i>	✓	✓						✓			3	30
	<i>Pair Work</i>	✓	✓						✓			3	30
	<i>Conversation Pair Work</i>	✓	✓			✓			✓			4	40
<i>Lesson 4</i> Ask about a person's experiences	<i>Reading Warm-up</i>	✓	✓		✓	✓						4	40
	<i>Reading</i>	✓	✓		✓	✓			✓			5	50
	<i>Reading comprehension exercise</i>		✓		✓	✓			✓			4	40
	<i>Discussion</i>	✓	✓		✓	✓			✓			5	50
<i>Lesson 4</i> Ask about a person's experiences	<i>Top Notch Interaction</i>	✓	✓			✓			✓			4	40
	<i>Listening comprehension</i>		✓		✓	✓			✓			4	40
	<i>Listening comprehension exercise</i>		✓			✓						2	20
	<i>Discussion</i>	✓	✓			✓			✓			4	40
	<i>Pronunciation</i>					✓						1	10
<i>Unit 1</i> Checkpoint	<i>Top Notch Interaction</i>	✓	✓			✓			✓			4	40
	<i>Listening comprehension</i>		✓			✓			✓			3	30
	<i>Grammar exercise</i>		✓						✓			2	20
	<i>Writing</i>	✓	✓			✓			✓			4	40
	<i>Unit Wrap Up</i>	✓	✓						✓			3	30
Total de repostas positivas/ pergunta	<i>Now I can...</i>		✓									1	20
		25	33	0	6	16	0	0	23	0	0	Nº Abs.**	
	73	97	0	17	47	0	0	67	0	0	%		

Quadro 3.2 Reconhecimento de atividades do LD que podem contribuir para fomentar a autonomia do aprendente na 1ª. fase.

* Ver página 69. ** Números absolutos.

Ao analisar o quadro 3.2 se observa que dentre as 10 perguntas utilizadas para identificar atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia do aprendente na primeira fase, a fase da conscientização, 5 delas não obtiveram uma única resposta positiva: as perguntas 3, 6, 7, 9 e 10. As perguntas 1 e 2 foram as que mais obtiveram respostas positivas nas diferentes atividades oferecidas pelo LD e apresentadas segundo as sugestões do manual do professor. Ilustrarei com exemplos de atividades da unidade analisada do LD

pesquisado, que se encontra no Anexo E (p. 157-169) desta dissertação, algumas evidências das respostas positivas às perguntas correspondentes à primeira fase.

A pergunta 1 permite obter informações sobre as atitudes e conhecimentos atuais dos alunos e faz parte do grupo de atividade “Sondagem dos seus alunos”. Constatei que, na grande maioria das atividades do LD, o aluno tem a oportunidade de mostrar o seu conhecimento atual sobre o que está sendo tratado. Para exemplificar cito a primeira atividade da unidade analisada (Unidade 1), “*Topic preview*” (p. 158), que solicita do aluno informações sobre costumes e comportamentos das pessoas em seu país ao se conhecerem comparando-os com as ilustrações apresentadas no LD que representam situações semelhantes em outros países. Ao iniciar a unidade o aluno já tem a oportunidade de se expressar sobre algo que lhe é familiar, trocar experiências com os colegas e reportar para o grupo. Dessa forma, tanto o professor quanto os colegas obtêm informações sobre as atitudes e conhecimentos dos alunos. As atividades nas quais essa prática não acontece estão relacionadas a ritmo e entonação (*Rhythm and Intonation Practice*), a compreensão escrita e a compreensão oral, para as quais não se aplicam.

A pergunta 2 pertence ao grupo “Motivação” e refere-se às habilidades e conhecimentos prévios do aluno. Constatei que quase todas as atividades da unidade enfatizam de alguma forma os conhecimentos linguísticos que o aluno já possui, pois apresentam continuidade e inter-relação entre elas. O aluno sempre emprega em uma atividade os conhecimentos que adquiriu nas atividades anteriores. A última atividade da sequência didática introdutória, “*What about you?*” (p. 159), é um bom exemplo desse aspecto por ser uma atividade personalizada em que o aluno irá utilizar a linguagem usada anteriormente (dar conselhos para um visitante sobre comportamentos em seu país).

As perguntas 3, 4, 5, 6 e 7 são do grupo “Estratégias de aprendizagem”. A pergunta 3 que indaga se o aprendiz é estimulado a refletir sobre velhos hábitos utilizados

na aprendizagem da língua, não obteve uma única resposta positiva dentre todas as atividades conforme mencionado acima. O mesmo acontece com as perguntas 6 e 7 que visam saber se as atividades permitem que os alunos escolham quais estratégias utilizar e se permitem que os alunos apreendam quais estratégias funcionam melhor para eles, respectivamente. A pergunta 4 que indaga se a atividade ajuda o aluno a descobrir novos aspectos da aprendizagem obtém respostas positivas em Conversa em duplas (*Conversation Pair Work*), em quatro atividades relacionadas à leitura e em uma de compreensão oral. Como exemplo, cito Conversa em duplas (*Conversation Pair Work*) (p. 161) em que as duplas preparam uma conversa utilizando como apoio o esboço e as ilustrações fornecidas pelo livro. Além disso, o aluno poderá fazer uso de linguagem não verbal para auxiliá-lo a realizar a atividade. A partir dessa atividade o aluno poderá tentar conversas mais livres. Já a pergunta 5 que visa saber se a atividade permite que os alunos vivenciem que as estratégias podem auxiliá-los na aprendizagem, várias foram as repostas positivas principalmente relacionadas à conversação e às atividades de leitura e de compreensão oral incluídas nas sequências didáticas três e quatro (*Lesson 3 e Lesson 4*). Exemplifico com a sequência de atividades Preparação para a leitura, Leitura, atividade de compreensão escrita e Discussão (p. 164) nas quais o aluno poderá vivenciar estratégias cognitivas e de compensação. Ao utilizar estratégias cognitivas o aluno poderá compreender e produzir novos enunciados, fazer uma leitura rápida antes de ler cuidadosamente; procurar palavras na língua materna semelhantes a palavras na língua alvo. Utilizando as estratégias de compensação o aluno irá tentar inferir o significado de palavras desconhecidas; ler sem consultas constantes ao dicionário; tentar deduzir o que a outra pessoa irá dizer; utilizar outra palavra que tenha o mesmo significado ou fazer gestos quando não se lembrar de uma determinada palavra. Deste modo, o aluno poderá utilizar estratégias variadas para realizar a sequência de atividades.

A pergunta 8, do grupo “Desenvolvimento do senso de comunidade” refere-se à importância do trabalho cooperativo em pares e em grupos. De acordo com Brown (2007, p. 53) ao utilizar o trabalho cooperativo, “na medida em que os alunos trabalham juntos em pares e em grupos, trocam informações e se ajudam mutuamente. Formam um ‘time’ no qual os jogadores devem trabalhar juntos a fim de serem bem sucedidos em alcançarem suas metas”⁶⁶. Observa-se pelo grande número de respostas positivas, que o LD oferece ao aluno múltiplas oportunidades de cooperar com os colegas e valoriza a troca de informações e pontos de vista entre eles. Tomo como exemplo a atividade *Top Notch Interaction* (p. 165) que é realizada em três passos e em cada um deles estimula o trabalho cooperativo utilizando discussões, anotações e comparações nas quais os alunos irão trocar conhecimentos, concordar ou discordar sobre o tópico e comparar as suas opiniões com as dos outros grupos. Esta ajuda mútua poderá contribuir expressivamente para o sucesso da atividade.

As perguntas 9 e 10 que pertencem ao grupo “Automonitoramento” e se referem a estilos de aprendizagem, não obtiveram uma única resposta positiva conforme já mencionado.

Percebe-se então que, de um modo geral, as atividades de uma unidade do LD valorizam bastante a primeira fase da autonomização do aluno no que diz respeito ao seu conhecimento atual e prévio e ao trabalho cooperativo. Elas dispensam uma valorização moderada em como as estratégias podem auxiliar na aprendizagem do aluno. No entanto, outros pontos como reflexão sobre os velhos hábitos da aprendizagem, escolhas de estratégias e reflexão sobre os estilos de aprendizagem não são valorizados nessa fase.

Como mencionado no Capítulo 1 deste trabalho, de acordo com Scharle e Szabó (2000), o aprendente precisa passar pelas três fases do processo de autonomização uma vez que, se não transpuser uma delas, não conseguirá alcançar as outras e conseqüentemente não atingirá a autonomia. Assim, caso o professor perceba que os alunos ainda não estejam

⁶⁶ *As students work together in pairs and groups, they share information and come to each other's aid. They are a “team” whose players must work together in order to achieve goals successfully* (BROWN, 2007, p. 53).

preparados para prosseguir para a fase seguinte, é recomendável que ele trabalhe mais a fase na qual os alunos se encontrem.

Ao se analisar o LD quanto à primeira fase da autonomização, segundo Scharle e Szabó (2000), nota-se que aquilo que proporciona um maior controle por parte do aluno, ou seja – o ensino e a prática de estratégias da aprendizagem – é timidamente fomentado.

3.1.2 Na fase de mudança de atitude

Na fase de mudança de atitude baseei-me também nas perguntas elaboradas a partir do estudo feito por Scharle e Szabó (2000) e distribuídas conforme os grupos de atividades relacionados a essa fase. Nessa fase Scharle e Szabó denominaram os grupos de atividades de “Motivação”, “Estratégias de aprendizagem”, “Desenvolvimento do senso de comunidade” e “Automonitoramento”. No quadro 3.3 a seguir pode-se visualizar quais são as atividades propostas pelo LD que se apresentam como fomentadoras de autonomia na fase de mudança de atitude.

<i>Top Notch 02 – Unit 1 - Greetings and Small Talk</i>												
Segunda fase: mudança de atitude												
Sequência didática	Atividades do LD	Perguntas que contribuem para fomentar a autonomia*									Total de respostas positivas/ atividade	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	Nº abs**	%
Introdução	<i>Topic Preview</i>	✓	✓				✓				3	33
	<i>Discussion</i>		✓				✓				2	22
	<i>Sound Bites</i>	✓	✓								2	22
	<i>Pair work</i>			✓	✓	✓	✓		✓		5	55
	<i>What about you?</i>	✓	✓	✓	✓		✓				5	55
<i>Lesson 1</i>	<i>Conversation Model</i>	✓									1	11
	<i>Rhythm and intonation practice</i>					✓			✓		2	22
	<i>Grammar</i>				✓						1	11
	<i>Grammar exercises</i>						✓				1	11
	<i>Conversation pair work</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		7	77
<i>Lesson 2</i>	<i>Conversation Model</i>										0	0
	<i>Rhythm and intonation practice</i>					✓			✓		2	22
	<i>Vocabulary</i>										0	0
	<i>What have you done? Use the vocabulary</i>	✓	✓	✓	✓		✓				5	55
	<i>Grammar</i>										0	0
	<i>Grammar exercise</i>						✓	✓			2	22
	<i>Listening comprehension</i>							✓			1	11
	<i>Pair Work</i>	✓	✓	✓	✓		✓				5	55
	<i>Conversation Pair Work</i>	✓	✓	✓	✓		✓				5	55
<i>Lesson 3</i>	<i>Reading Warm-up</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓				6	66
	<i>Reading</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓				6	66
	<i>Reading comprehension exercise</i>			✓	✓	✓	✓	✓	✓		6	66
	<i>Discussion</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓				5	55
	<i>Top Notch Interaction</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓				6	66
	<i>Listening comprehension</i>			✓	✓	✓	✓	✓	✓		6	66
<i>Lesson 4</i>	<i>Listening comprehension exercise</i>			✓	✓	✓		✓	✓		5	55
	<i>Discussion</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓				6	66
	<i>Pronunciation</i>					✓					1	11
	<i>Top Notch Interaction</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓				6	66
	<i>Listening comprehension</i>				✓	✓	✓	✓			4	44
<i>Unit 1 Checkpoint</i>	<i>Grammar exercise</i>				✓		✓				2	22
	<i>Writing</i>	✓	✓	✓	✓		✓				5	55
	<i>Unit Wrap Up</i>	✓	✓	✓	✓		✓				5	55
	<i>Now I can...</i>				✓			✓			2	22
Total de repostas positivas/ pergunta		16	16	17	21	15	22	7	7	0	Nº abs**	
		47	47	50	61	44	64	20	20	0	%	

Quadro 3.3 Reconhecimento de atividades do LD que podem contribuir para fomentar a autonomia do aprendente na 2ª. fase. *Ver página 70. **Números absolutos.

A análise dos dados acima permite observar a ocorrência de respostas positivas às perguntas que contribuem para fomentar a autonomia do aprendente nas várias atividades do LD na segunda fase, a fase da mudança de atitude. Ao responder essas perguntas, notei que as atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia do aprendente são identificadas ou não. Dentre as 9 perguntas utilizadas para esse fim, as perguntas 6 e 4 foram as que mais obtiveram respostas positivas nas diferentes atividades oferecidas pelo LD. Em seguida as

perguntas 3, 1 e 2 e a 5 também receberam um número considerável de respostas positivas. No entanto, as perguntas 7 e 8 receberam um pequeno número dessas respostas e a pergunta 9 não obteve uma única resposta positiva. Ilustrarei com exemplos de atividades da unidade analisada do LD (Anexo E, p. 157-169) algumas evidências das respostas positivas às perguntas na segunda fase.

Pode-se notar que as perguntas 1, 2, 3 e 4 pertencem ao grupo de atividades “Motivação”. A pergunta 1, que permite obter informações sobre atividades que irão estimular a criatividade dos alunos ou não, tem como exemplo a atividade *Conversation pair work* (p. 161). Nessa atividade o aluno é estimulado a usar a sua imaginação tendo como ponto de partida as ilustrações fornecidas pelo LD. Essas ilustrações podem ser usadas como apoio à criatividade do aluno ao desenvolver uma conversação mais livre. A pergunta 2 que indaga sobre o uso de experiências pessoais do aluno, pode ser exemplificada com a atividade *What have you done? Use the vocabulary* (p. 162). Nessa atividade o aluno tem a oportunidade de utilizar o vocabulário aprendido para dar a sua própria informação, comparar com a informação do colega e depois reportar para a sala. A mesma atividade pode servir de exemplo para a pergunta 3, que trata de atividades que irão manter o interesse do aluno. Sendo capaz de utilizar o vocabulário estudado para dar suas próprias informações, o interesse do aluno será mantido, pois além de procurar lembrar e comentar suas próprias experiências irá ouvir e reportar as informações dos colegas tecendo comentários sobre assuntos de seu conhecimento. Um bom exemplo da pergunta 4, que indaga se a atividade irá manter a autoconfiança do aluno, é a atividade *Conversation pair work* (p. 163). Nessa atividade o aluno irá utilizar o vocabulário e a estrutura gramatical aprendidos em atividades anteriores. Este embasamento anterior, um modelo de início de um diálogo dado pelo LD e a oportunidade de lembrar e comentar experiências pessoais permitem que o aluno se sinta mais autoconfiante em prosseguir a conversação livremente.

A pergunta 5, que se relaciona às atividades que irão ajudar os alunos a praticar conscientemente as estratégias de aprendizagem, pertence naturalmente ao grupo “Estratégias de aprendizagem”. Isto é mais evidenciado na sequência 3 (*Lesson 3*), que envolve atividades de leitura e na sequência 4 (*Lesson 4*) que abrange atividades de compreensão oral. No entanto, poucas são as evidências nas duas primeiras sequências da unidade, (*Lesson 1* e *Lesson 2*) que são mais focadas em gramática. Como exemplo posso citar a atividade *Reading* (p. 164). Nessa atividade o manual do professor sugere elicitare o conhecimento do aluno sobre o tópico e utilizar algumas técnicas de leitura que irão ajudá-lo a praticar estratégias de aprendizagem. O aluno poderá inferir, encontrar informações específicas, reformular etc.

A pergunta 6, a que obteve o maior número de respostas positivas, está incluída no grupo “Desenvolvimento do senso de comunidade” e trata do desenvolvimento da cooperação entre os alunos. Cito como exemplo a atividade *Top Notch Interaction* (p. 167) na qual os alunos têm oportunidade de interagir e cooperar com os colegas por meio de perguntas ao fazer um levantamento, troca de experiências entre os pares, com todo o grupo e trabalho com colegas diferentes.

As perguntas 7 e 8, pertencentes ao grupo “Automonitoramento”, obtiveram um número relativamente baixo de respostas positivas. Exemplifico a pergunta 7, que indaga se a atividade estimula o aluno a monitorar a sua própria aprendizagem, com a atividade *Now I can...* (p. 169) que encerra a unidade levando o aluno a refletir se alcançou os objetivos da unidade e com isso o estimulando a fazer o monitoramento de sua aprendizagem. A pergunta 8 quer saber se a atividade permite que o aluno identifique e encontre formas de lidar com seus próprios erros e problemas de aprendizagem. Posso exemplificar com a atividade *Rhythm and intonation practice* (p. 162). Nessa atividade os alunos ouvem e repetem em coro uma conversação sendo alertados para a observância do ritmo e entonação. Ao repetir, o aluno poderá identificar seus erros e possíveis dificuldades nesse aspecto da língua, além de fazer a

autocorreção. Ainda do grupo “Automonitoramento”, a pergunta 9, que trata de reflexão sobre os objetivos e os meios que levam à aprendizagem, não obteve uma única resposta positiva.

Assim sendo, o LD não oferece ao aluno a oportunidade de refletir sobre os pontos fortes e fracos da sua própria aprendizagem e de estabelecer ações próprias para solucioná-las, uma das bases da autonomia. Assim, também na fase de mudança de atitude, o LD não oferece uma base para que isso ocorra.

3.1.3 Na fase de transferência de responsabilidades

Na fase de transferência de responsabilidades, como nas fases anteriores, fundamentei-me também nas perguntas elaboradas a partir do estudo feito por Scharle e Szabó (2000) e distribuídas conforme os mesmos grupos de atividades. No quadro abaixo se pode visualizar o número de respostas positivas à verificação se as atividades propostas pelo LD são ou não autonomizadoras.

<i>Top Notch 02 – Unit 1 - Greetings and Small Talk</i>							
Terceira fase: transferência de responsabilidades							
Sequência didática	Atividades do LD	Perguntas que contribuem para fomentar a autonomia*				Total de respostas positivas/ atividade	
		1	2	3	4	Nº abs**	%
Introdução	<i>Topic Preview</i>		✓	✓	✓	3	75
	<i>Discussion</i>	✓		✓	✓	3	75
	<i>Sound Bites</i>		✓	✓	✓	3	75
	<i>Pair work</i>	✓		✓		2	50
	<i>What about you?</i>	✓	✓	✓	✓	4	100
<i>Lesson 1</i> <i>Get reacquainted with someone</i>	<i>Conversation Model</i>					0	0
	<i>Rhythm and intonation practice</i>					0	0
	<i>Grammar</i>					0	0
	<i>Grammar exercises</i>					0	0
<i>Lesson 2</i> <i>Greet a visitor to your country</i>	<i>Conversation pair work</i>	✓	✓	✓	✓	4	100
	<i>Conversation Model</i>					0	0
	<i>Rhythm and intonation practice</i>					0	0
	<i>Vocabulary</i>			✓		1	25
	<i>What have you done? Use the vocabulary</i>	✓	✓	✓	✓	4	100
	<i>Grammar</i>					0	0
	<i>Grammar exercise</i>					0	0
	<i>Listening comprehension</i>					0	0
	<i>Pair Work</i>	✓	✓	✓	✓	4	100
	<i>Conversation Pair Work</i>	✓	✓	✓	✓	4	100
<i>Lesson 3</i> <i>Explain local customs</i>	<i>Reading Warm-up</i>		✓	✓	✓	3	75
	<i>Reading</i>		✓	✓	✓	3	75
	<i>Reading comprehension exercise</i>			✓	✓	2	50
	<i>Discussion</i>	✓	✓	✓	✓	4	100
	<i>Top Notch Interaction</i>	✓	✓	✓	✓	4	100
<i>Lesson 4</i> <i>Ask about a person's experiences</i>	<i>Listening comprehension</i>			✓		1	25
	<i>Listening comprehension exercise</i>				✓	1	25
	<i>Discussion</i>	✓		✓	✓	2	50
	<i>Pronunciation</i>					0	0
<i>Unit 1 Checkpoint</i>	<i>Top Notch Interaction</i>	✓	✓	✓	✓	4	100
	<i>Listening comprehension</i>			✓		1	25
	<i>Grammar exercise</i>			✓	✓	2	50
	<i>Writing</i>		✓	✓	✓	3	75
	<i>Unit Wrap Up</i>	✓	✓	✓	✓	4	100
	<i>Now I can...</i>					0	0
Total de repostas positivas/ pergunta		12	14	22	19	Nº abs**	
		35	41	64	55	%	

Quadro 3.4 Reconhecimento de atividades do LD que podem contribuir para fomentar a autonomia do aprendente na 3ª. fase.
*Ver página 71. **Números absolutos.

Os dados expostos no quadro acima permitem observar que na terceira e última fase, a fase da transferência de responsabilidades, a pergunta 3, pertencente ao grupo “Desenvolvimento do senso de comunidade”, foi aquela que mais recebeu respostas positivas. Segue-se a pergunta 4, do grupo “Automonitoramento”, que obteve um número considerável de respostas positivas. Dentre as quatro perguntas, a pergunta 1, do grupo “Motivação”, foi a que obteve o menor número de respostas positivas, mas mesmo assim atingiu mais de um

terço de respostas positivas, o que representa um avanço em comparação com as marcas das fases anteriores. Ilustrarei com exemplos de atividades da unidade analisada do LD (Anexo E, p. 157-169) algumas evidências das respostas positivas na terceira fase.

Posso exemplificar a pergunta 1 com a atividade *Top Notch Interaction* (p. 165). Os três passos da atividade permitem que o aluno dê contribuições significativas para a aula. O professor poderá enfatizar a importância dessa contribuição tanto para a dinâmica da aula quanto para o processo de aprendizagem. Ao ser incitado a contribuir para a aula, possivelmente o aluno estará se envolvendo cada vez mais nas decisões sobre o processo de aprendizagem.

Um exemplo da pergunta 2, sobre atividades que permitem que o aprendente prepare ou escolha materiais, é a atividade *Conversation pair work* (p. 163) na qual os alunos listam lugares para visitar e coisas interessantes para fazer em sua cidade, preparam e representam uma conversação. Deste modo, podem escolher a linguagem que irão utilizar na conversação livre. A mesma atividade pode servir de exemplo para a pergunta 3 relacionada às atividades que permitem ao aluno atuar como fonte de informação e no monitoramento de seus pares. Ao tomarem notas e prepararem uma conversação, os alunos utilizam as suas próprias informações trocando ideias com seus colegas e trazendo conhecimentos de fora para dentro da sala de aula. Constata-se mais uma vez a ênfase dada pelo LD ao trabalho cooperativo.

A pergunta 4, que visa obter informações sobre atividades que permitem que o aluno apresente modelos da língua alvo, pode ser exemplificada com a atividade *Unit wrap up* (p. 169), na qual os alunos criam conversações livres e escrevem um postal na língua alvo. Desta forma, os alunos têm a oportunidade de se expressar tanto realizando uma produção oral quanto uma produção escrita nessa língua.

3.1.4 Consolidando a identificação das atividades autonomizadoras nas três fases

Ao analisar os dados referentes às três fases constata-se que no LD estudado as atividades cooperativas são as mais privilegiadas no decorrer das três fases. As atividades do grupo “Automonitoramento” foram totalmente ignoradas na primeira fase, pois não encontrei evidências que levassem a alguma forma de reflexão sobre os estilos de aprendizagem, objeto das perguntas. Embora as duas primeiras perguntas do grupo “Automonitoramento” tenham recebido algumas respostas positivas na segunda fase, a última delas, que trata da reflexão sobre os objetivos e os meios que levam à aprendizagem não foi contemplada. Porém, atividades referentes ao automonitoramento foram incluídas e evidenciadas no LD na terceira fase.

A análise do LD permitiu também observar o percentual de respostas positivas quanto às questões correspondentes a cada atividade e a cada fase, como será visto nos dados a seguir. No quadro abaixo mostro duas ocorrências diferentes: a primeira, evidenciada pelos campos sombreados, representa a fase com maior incidência de respostas positivas; a segunda, assinalada pelo símbolo (*), representa as atividades com percentual de respostas positivas superior a 50%.

<i>Top Notch 02 – Unit 1 - Greetings and Small Talk</i>				
Respostas positivas/ atividade/ fase				
Sequência didática	Atividades do LD	% de respostas positivas/ atividade/ fase		
		1 ^a	2 ^a	3 ^a
Introdução	<i>Topic Preview</i>	30	33	75*
	<i>Discussion</i>	30	22	75*
	<i>Sound Bites</i>	20	22	75*
	<i>Pair work</i>	40	55*	50
	<i>What about you?</i>	30	55*	100*
<i>Lesson 1</i> <i>Get reacquainted with someone</i>	<i>Conversation Model</i>	30	11	0
	<i>Rhythm and intonation practice</i>	10	22	0
	<i>Grammar</i>	20	11	0
	<i>Grammar exercises</i>	30	11	0
	<i>Conversation pair work</i>	50	77*	100*
<i>Lesson 2</i> <i>Greet a visitor to your country</i>	<i>Conversation Model</i>	30	0	0
	<i>Rhythm and intonation practice</i>	10	22	0
	<i>Vocabulary</i>	20	0	25
	<i>What have you done? Use the vocabulary</i>	30	55*	100*
	<i>Grammar</i>	20	0	0
	<i>Grammar exercise</i>	30	22	0
	<i>Listening comprehension</i>	30	11	0
	<i>Pair Work</i>	30	55*	100*
	<i>Conversation Pair Work</i>	40	55*	100*
<i>Lesson 3</i> <i>Explain local customs</i>	<i>Reading Warm-up</i>	40	66*	75*
	<i>Reading</i>	50	66*	75*
	<i>Reading comprehension exercise</i>	40	66*	50
	<i>Discussion</i>	50	55*	100*
	<i>Top Notch Interaction</i>	40	66*	100*
<i>Lesson 4</i> <i>Ask about a person's experiences</i>	<i>Listening comprehension</i>	40	66*	25
	<i>Listening comprehension exercise</i>	20	55*	25
	<i>Discussion</i>	40	66*	75*
	<i>Pronunciation</i>	10	11	0
	<i>Top Notch Interaction</i>	40	66*	100*
<i>Unit 1 Checkpoint</i>	<i>Listening comprehension</i>	30	44	25
	<i>Grammar exercise</i>	20	22	50
	<i>Writing</i>	40	55*	75*
	<i>Unit Wrap Up</i>	30	55*	100*
	<i>Now I can...</i>	10	22	0
Nº de atividades com maior percentual de respostas positivas por fase		7	9	18
Nº de atividades com percentual de respostas positivas superior a 50% por fase		0	17	16

Quadro 3.5 Percentual de atividades do LD que podem contribuir para fomentar a autonomia do aprendente por fase.

*Atividade com percentual superior a 50%.

Ao verificar os campos sombreados representando a fase com maior incidência de respostas positivas, observa-se no quadro acima que é a terceira fase, a que mais apresenta atividades que podem fomentar a autonomia do aluno contrastando com a primeira fase que menos apresenta atividades para esse fim. Este dado pode indicar que inexistente no LD uma gradação no fomento da autonomia, pois não há um cuidado em se conscientizar o aluno para que ele se torne autônomo antes de prosseguir para as fases seguintes. Na segunda e terceira

fases o aluno é contemplado com atividades com mais características que podem levar à autonomia sem mesmo ter sido conscientizado para isso.

Os estudos realizados não me possibilitaram estipular um número mínimo de respostas positivas às perguntas elaboradas para o reconhecimento de uma atividade autonomizadora, visando estabelecer se a atividade é autonomizadora ou não. Pude apenas comparar o percentual de respostas positivas entre as três fases conforme demonstra o quadro acima verificando em qual fase este percentual era o maior. Entretanto, a lógica me permite inferir que o grau de autonomização de uma atividade é diretamente proporcional ao número de respostas positivas nela obtidas. Assim, quanto maior o percentual de respostas positivas obtidas em cada atividade, maior é a tendência autonomizadora daquela atividade.

Ao analisar as atividades do LD separadamente constatei que na primeira fase as atividades obtiveram o percentual máximo de 50%, o menor em relação às outras fases que alcançaram percentuais bem maiores em algumas atividades. Observei que foram somente as atividades *Conversation pair work*, na sequência didática 1, *Reading* e *Discussion*, na sequência didática 2, que obtiveram esse percentual podendo, então, serem consideradas as atividades com maiores características autonomizadoras nessa fase.

Para facilitar a visualização das atividades com maiores percentuais de características autonomizadoras, destaquei no Quadro 3.5 acima todas as atividades que alcançaram um percentual superior a 50%. Tomei como base esse percentual por inferir que uma atividade que tenha obtido mais da metade de respostas positivas demonstra alguma tendência à autonomização. Nota-se que na primeira fase não existe uma única atividade cujo percentual seja acima de 50%. Assim, é nessa fase que as atividades apresentam menor tendência para a autonomização corroborando os dados da análise dos dados comparativos de respostas positivas nas três fases conforme os dados sombreados do quadro acima.

Na segunda fase observa-se que o percentual máximo foi de 77% alcançado pela atividade *Conversation pair work*, na sequência didática 1. No entanto, pode-se notar que várias são as atividades que obtiveram percentuais acima de 50% podendo-se constatar que, nessa fase, as atividades possuem mais características autonomizadoras que na primeira fase. Além disso, foi nessa fase que encontrei o maior número de atividades com características autonomizadoras superior a 50% contrastando com os dados da análise dos dados comparativos de respostas positivas nas três fases conforme os dados sombreados do quadro 3.5. Pode-se então constatar que, embora comparativamente o número de atividades com características autonomizadoras nessa fase tenha sido um pouco superior ao da primeira fase e bastante inferior ao da terceira fase, é nessa fase que se encontra o maior número de atividades com características autonomizadoras superiores a 50%.

Na terceira fase encontrei um número muito próximo da segunda fase de atividades com características autonomizadoras acima de 50%, sendo que, enquanto na segunda fase o percentual máximo foi de 77%, na terceira fase algumas atividades apresentaram o percentual máximo de 100%. Posso citar como exemplo: *What about you?*, na sequência didática introdutória; *Conversation pair work*, na sequência didática 1; *What have you done? Use the vocabulary, Pair Work e Conversation Pair Work*, na sequência didática 2; *Discussion e Top Notch Interaction* na sequência didática 3; *Top Notch Interaction* na sequência didática 4; *Unit Wrap Up*, na sequência de consolidação. Constata-se assim, que é na terceira fase que existem os percentuais mais elevados de atividades com características autonomizadoras.

Observa-se que algumas atividades obtiveram percentuais superiores a 50% tanto na segunda quanto na terceira fases, podendo-se constatar que estas atividades possuem características de autonomização consideráveis no decorrer das duas fases como, por exemplo: *What about you?* na sequência didática introdutória; *Conversation pair work*, na

sequência didática 1; *What have you done? Use the vocabulary, Conversation Pair Work e Pair Work*, na sequência didática 2; *Reading Warm-up, Discussion e Top Notch Interaction*, na sequência didática 3; *Writing e Unit Wrap Up* na sequência de consolidação. Infere-se, então, que estas atividades podem ser consideradas portadoras de maior potencial para a autonomização por possuírem maiores percentuais de características autonomizadoras em duas das três fases que levam a esse fim, constatando-se mais uma vez que o LD privilegia mais essas duas fases.

Segundo Scharle e Szabó (2000) a fase da conscientização é o início de tudo, é quando o aprendente reconhece como a sua contribuição é relevante para a sua aprendizagem. Portanto, é importante privilegiar a fase da conscientização, pois ao transpô-la, o aluno terá mais facilidade para prosseguir para a segunda fase e, em seguida, para a última fase expandindo gradualmente a sua autonomia. Constata-se então, que no LD estudado, os alunos não passam nunca pela fase da conscientização, talvez a mais importante, pois sem consciência, não há autonomia. Assim, não há mudança de atitude, nem tampouco a transferência de responsabilidades.

3.2 Analisando os dados coletados

Tendo conhecimento da relevância da fase de conscientização e após averiguar que o LD não privilegia essa fase, segui as recomendações de Scharle e Szabó (2000) de que é importante que o aluno transponha a primeira fase antes de prosseguir para a fase posterior. Portanto, antes mesmo de iniciar a adaptação e aplicação das atividades do LD visando promover a autonomia do aluno, tentei ajudá-lo a vencer a fase da conscientização. Para isso, utilizei vários procedimentos (Anexos A, B, C e D) que tiveram como objetivo conhecê-lo melhor e transpor a primeira fase do processo de autonomização, conforme descrito na seção

2.3 deste trabalho. Os dados coletados com esses procedimentos foram reunidos em gráficos (Anexos A, B e D) considerando todo o grupo e apresentados a eles com o intuito de reforçar a importância da conscientização quanto ao processo de autonomização. Os alunos também foram levados a refletir sobre as suas necessidades de aprender a língua estabelecendo metas realistas para atingir no segundo semestre, tanto em sala de aula quanto fora dela. Além disso, uma lista de atividades que podem ser feitas para aprimorar a língua sem a ajuda do professor foi sugerida a eles. Para praticar essas atividades o aluno pode utilizar as instalações da escola como a biblioteca e o *Self Access Learning Center* (SALC) ou, se desejarem, podem realizá-las em casa. Deste modo, além de proporcionar aos alunos inúmeras oportunidades de reflexão sobre a sua aprendizagem, procurei sugerir várias opções de ações que podem ser realizadas sem a presença do professor. Espera-se assim que, após todo esse período de conscientização, o aluno possa mudar de atitude tornando-se mais autônomo em relação à sua aprendizagem.

Somente após a análise do LD no que se refere à identificação das atividades autonomizadoras nas três fases do processo de autonomização e após empreender o trabalho de conscientização dos alunos, conforme visto acima, passei à elaboração e aplicação das atividades substitutivas às do livro visando promover a autonomia do aluno. A seguir, apresento a análise das atividades realizadas pelos alunos, das fichas de avaliação das atividades e dos dados do questionário final.

3.2.1 Atividades realizadas pelos alunos

Como o LD é parte integrante do curso, tentei buscar por meio dele formas de promover a autonomia do aluno. Elaborei, então, algumas atividades com essa finalidade conforme os objetivos desta pesquisa. De acordo com a minha proposta, algumas dessas

atividades foram adaptações feitas das atividades do LD como, por exemplo, as atividades 2, 6, 8, 9 e 10, outras foram atividades suplementares ao LD como as atividades 1, 3, 4, 5 e 7 (ver Quadro 3.6, p. 109). Procurei atender às várias habilidades como compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita, incluindo o ensino de gramática e vocabulário observando sempre os objetivos das unidades do LD estudado. Propus atividades que trabalham as habilidades de forma integrada para as unidades 8, 9 e 10 do LD buscando fomentar a autonomização dos alunos, processo relevado pelo LD, como demonstrei na seção anterior.

Considerando o tópico da Unidade 8, *Enjoying the Arts*, sugeri o “Projeto de Arte” (*Art Project*) com diferentes atividades relacionadas ao tema. Ao sugeri-lo, solicitei ideias dos alunos incluindo-as no projeto. Os alunos tiveram a oportunidade de praticar além das quatro habilidades, a estrutura gramatical (voz passiva) e o vasto vocabulário relacionado às artes apresentado na unidade.

Por ser o tema da Unidade 9, *Living with computer*, vinculado ao uso e utilidade do computador, assunto bastante familiar para os alunos, as atividades propostas basearam-se, na maioria das vezes, no conhecimento prévio dos alunos.

As atividades propostas para a Unidade 10 trabalharam estruturas gramaticais e compreensão oral, mas nessa unidade o aluno teve múltiplas oportunidades de também expressar suas crenças e opiniões sobre o tema, *Ethics and Values*, logo a produção oral também foi praticada.

Resumidamente apresento no Quadro 3.6 abaixo as atividades adaptadas e suplementares ao LD e as razões que levaram a essas escolhas.

Nº	Atividade complementar/ adaptada*	Unidade 8 – <i>Enjoying the Arts</i> Projeto de Arte (<i>The Art Project</i>)	Razões de adaptação/suplementação
01	AS	Parte 1: Atividade na galeria de arte do CCBEU (<i>Activity at the Art Gallery</i>)	Expor os alunos a uma situação real que poderá ocorrer outras vezes, utilizar habilidades linguísticas integradas, utilizar espaço oferecido pela escola além da sala de aula apropriado para o tema da unidade.
02	AA	Parte 2: Dramatização em uma loja de souvenir (<i>Gift Shop Role Play</i>) Variação do LD p. 91, “ <i>Conversation pair work</i> ”.	Dar maior dinamicidade à atividade do LD, aproximar o aluno de uma situação real, dar mais liberdade ao aluno para se comunicar.
03	AS	Parte 3: Visitando museus (<i>Visiting museums</i>) Atividade realizada no SALC.	Incentivar a busca de informações na língua alvo por meio virtual, dar oportunidade para fazer escolhas, utilizar espaço apropriado da escola além da sala de aula.
04	AS	Partes: 4, 5 e 6 – Apresentação oral (<i>Oral Presentation</i>) Parte 4: visita à biblioteca e escolha de recursos para pesquisa; Parte 5: realização da pesquisa; Parte 6: apresentação oral.	Expor os alunos a uma situação real que poderá ocorrer outras vezes, dar oportunidade aos alunos para fazer escolhas, utilizar habilidades integradas, utilizar espaço apropriado oferecido pela escola, estimular a frequência à biblioteca.
		Unit 09 - Living with computer	
05	AS	Computador - Tempestade de ideias (<i>Computer brainstorm</i>)	Dar mais segurança aos alunos para se expressar oralmente, dar oportunidade de expressar conhecimentos prévios de forma interativa e cooperativa.
06	AA	Atividade de Leitura (<i>Jigsaw Reading</i>) Atividade de leitura adaptada da p. 106 do LD.	Utilizar técnicas de leitura de forma mais dinâmica e interativa do que a sugerida pelo LD.
07	AS	Leitura de um artigo de revista (<i>Reading a magazine article</i>)	Fazer escolhas em situação real, utilizar texto autêntico e atual, utilizar habilidades integradas, estimular a leitura de textos autênticos e a frequência à biblioteca.
08	AA	Vantagens vs. desvantagens do computador (<i>Computer advantages vs. disadvantages</i>) Atividade adaptada <i>Top Notch Interaction</i> , p. 107 do LD.	Dar maior dinamicidade à atividade do LD, dar mais liberdade e segurança ao aluno para se expressar, utilizar habilidades integradas e conhecimentos prévios e atuais dos alunos.
		Unit 10 – Ethics and Values	
09	AA	Advinhando regras gramaticais (<i>Guessing Grammar</i>) Atividade adaptada de Scharle; Szabó (2000, p. 91). Atividades do LD adaptadas: <i>Grammar 1</i> (LD p. 112) e <i>Grammar 2</i> (LD p. 114)	Incentivar o aluno a raciocinar, analisar e tirar conclusões de estruturas gramaticais sem a ajuda do professor, utilizar habilidades linguísticas integradas.
10	AA	Atividade de compreensão oral (<i>Listening comprehension activity</i>) Adaptação da atividade da p. 116 do LD, <i>Listening for gist and taking notes</i> .	Utilizar conhecimentos prévios e atuais dos alunos, minimizar as dificuldades com atividades de compreensão oral, estimular a realização de outras atividades fora da sala de aula.

Quadro 3.6 Razões de adaptação e suplementação das atividades.

*AS, atividade complementar; AA, atividade adaptada.

Apresento também, de maneira resumida, a proposta de inserção das atividades no LD com o objetivo de contribuir para promover a autonomia do aluno justificando a contribuição de cada uma delas segundo Scharle e Szabó (2000) conforme mostra o quadro abaixo.

Atividades - Top Notch 2		
Nº	Unidade 8 – <i>Enjoying the Arts</i>	Contribuição para a autonomia do aluno
01	<p>Projeto de Arte (The Art Project)</p> <p>Parte 1: Atividade na galeria de arte do CCBEU (Activity at the Art Gallery)</p> <p>Visita à galeria de arte do CCBEU, na qual estava sendo exibida a exposição “Pintura à vista: redescobrimo o acervo do MABEU”.</p>	Atividade interativa realizada em situação real utilizando habilidades linguísticas integradas. O aluno expressa conhecimentos atuais, faz escolhas, faz e responde perguntas e compara preferências estendendo o vocabulário e praticando a estrutura gramatical. O aluno poderá expressar opiniões em situações semelhantes.
02	<p>Parte 2: Dramatização em uma loja de souvenir (Gift Shop Role Play)</p> <p>Varição da atividade da p. 91 do LD, “<i>Conversation pair work</i>”. Uma loja de <i>souvenir</i> é montada em sala de aula e os alunos fazem uma dramatização.</p>	Atividade interativa que tenta aproximar o aluno de uma situação real. Foco na produção oral com a utilização do vocabulário e estrutura gramatical. A dramatização permite que o aluno tenha mais liberdade para se comunicar e age como preparação para situações reais.
03	<p>Parte 3: Visitando museus (Visiting museums)</p> <p>Atividade realizada no SALC. Visita a vários <i>sites</i> de museus de diferentes partes do mundo.</p>	O aluno faz escolhas, utiliza conhecimentos prévios, busca informações por meio virtual e troca ideias e informações com os colegas. A atividade incentiva visita a outros <i>sites</i> e a busca de informações na língua alvo.
04	<p>Partes: 4, 5 e 6 – Apresentação oral (Oral Presentation)</p> <p>Parte 4: visita à biblioteca da escola e escolha de recursos para pesquisa sobre um artista da preferência do aluno.</p> <p>Parte 5: em casa e/ou na biblioteca- realização da pesquisa sobre a vida e a obra do artista.</p> <p>Parte 6: em sala de aula – Apresentação oral, expressão da opinião e das razões da escolha daquele artista.</p>	O aluno faz escolhas em um ambiente real (biblioteca) e pode utilizar várias fontes para realizar a pesquisa, inclusive <i>sites</i> na língua alvo. A atividade utiliza habilidades integradas com foco na leitura e produção oral. O aluno expressa sua opinião e justifica sua escolha para os colegas. A atividade estimula a frequência do aluno à biblioteca por conta própria e a consulta de assuntos de seu interesse em ambientes virtuais na língua alvo. Encerramento do projeto de arte.
Unit 09 - Living with computer		
05	<p>Computador - Tempestade de ideias (Computer brainstorm)</p> <p>Discussão sobre o uso do computador, elaboração de um mapa semântico e apresentação oral para a sala.</p>	Atividade cooperativa. Alunos expressam conhecimentos prévios, trocam ideias, ajudam-se mutuamente, comparam ideias com os grupos. Permite listar e categorizar ideias dando segurança aos alunos.
06	<p>Atividade de Leitura (Jigsaw Reading)</p> <p>Atividade de leitura adaptada da p. 106 do LD. Utilização das técnicas de leitura: obter a ideia geral do texto (<i>to skim</i>), obter informações específicas (<i>to scan</i>) e inferir (<i>to infer</i>). Leitura individual, relato para o grupo.</p>	Atividade com foco na leitura, mas bastante interativa e cooperativa. O aluno é despertado para as diferentes técnicas de leitura. Além da compreensão escrita, o aluno pratica também a produção oral e a compreensão oral. O aluno poderá utilizar as técnicas aprendidas para realizar qualquer tipo de leitura de seu interesse.
07	<p>Leitura de um artigo de revista (Reading a magazine article)</p> <p>Visita à biblioteca da escola, escolha e empréstimo de revista em inglês. Leitura em casa do artigo escolhido pelo aluno. Relato para a sala sobre o artigo e as razões da escolha. Elaboração de texto escrito sobre o artigo.</p>	Foco na compreensão escrita de texto autêntico. Prática de produção oral e escrita. O aluno faz escolhas em situação real, utiliza conhecimento adquirido na atividade anterior, expõe justificando suas escolhas. A atividade estimula o aluno a frequentar a biblioteca e realizar outras leituras de material autêntico.
08	<p>Vantagens vs. desvantagens do computador (Computer advantages vs. disadvantages)</p> <p>Atividade adaptada de Sharle; Szabó (2000, p. 107) do LD. Discussão sobre o tema, listagem de vantagens e desvantagens do computador e internet; discussão e justificativa de opiniões; relato de opiniões. Escrita de um artigo.</p>	Atividade cooperativa utilizando habilidades linguísticas integradas. O aluno tem a oportunidade de usar conhecimentos prévios e atuais, diferentes estratégias de aprendizagem, trocar informações e opiniões, comparar e discutir ideias. A atividade oferece mais segurança ao aluno para se expressar em situações semelhantes.
Unit 10 – Ethics and Values		
09	<p>Advinhando regras gramaticais (Guessing Grammar)</p> <p>Atividade adaptada de Sharle; Szabó (2000, p. 91). <i>Grammar 1</i> (LD p. 112): <i>handouts</i> exemplos da estrutura gramatical. <i>Grammar 2</i> (LD p. 114): <i>Power Point</i> com exemplos. Discussão, tentativa de descobrir o padrão gramatical, expressão das razões de suas descobertas e resposta às perguntas.</p>	Atividade interativa e cooperativa em que o aluno tira conclusões por si e com a ajuda do colega. Os alunos trocam e comparam informações e opiniões e por meio do seu próprio raciocínio descobrem as regras gramaticais. Utilização de habilidades linguísticas integradas. A atividade incentiva o aluno a analisar as estruturas gramaticais sem a ajuda do professor.
10	<p>Atividade de compreensão oral (Listening comprehension activity)</p> <p>Adaptação da atividade da p. 116 do LD, <i>Listening for gist and taking notes</i>. Ativação do tópico e familiarização com o vocabulário. Atividade de compreensão oral, previsões, anotações em <i>handout</i> e discussão em grupos.</p>	Utilização de conhecimentos prévios e atuais dos alunos e de estratégias de compreensão oral. Atividade interativa e integrada. Alunos trocam informações em grupos e com a sala. Compreendem informações sem entender todo o teor da conversa. Estimula a realização de outras atividades: entender filmes, músicas etc.

Quadro 3.7 Atividades inseridas e seu potencial de autonomização.

O detalhamento das atividades do quadro 3.7 pode ser visto no Anexo K.

Submeti então, cada atividade às perguntas norteadoras decorrentes do estudo realizado por Scharle e Szabó (2000) para cada uma das três fases conforme apresento a seguir.

3.2.1.1 *Na fase da conscientização*

No quadro abaixo (3.8) pode-se visualizar o número de respostas positivas à verificação se as atividades propostas pelo professor pesquisador e realizadas pelos alunos podem ou não contribuir para fomentar a autonomia do aluno.

Primeira fase: conscientização													
Grupos de atividades	Perguntas que contribuem para fomentar a autonomia	Atividades suplementares ou adaptadas realizadas pelos alunos*										Total de respostas positivas/pergunta	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Nº abs.**	%
“Sondagem dos seus alunos”	1. A atividade permite obter informações sobre as atitudes e conhecimentos atuais dos alunos?	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9	90
“Motivação”	2. A atividade enfatiza as habilidades e o conhecimento que os alunos já possuem?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	100
“Estratégias de aprendizagem”	3. A atividade estimula o aprendente a refletir sobre velhos hábitos utilizados na aprendizagem da língua?				✓		✓	✓	✓	✓	✓	6	60
	4. A atividade auxilia o aprendente a descobrir novos aspectos da aprendizagem?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	100
	5. A atividade permite que os alunos vivenciem que as estratégias podem auxiliá-los na aprendizagem?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	100
	6. A atividade permite que os alunos façam escolhas sobre quais estratégias utilizar?				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7	70
	7. A atividade permite que os alunos apreendam quais estratégias funcionam melhor para eles?				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7	70
“Desenvolvimento do senso de comunidade”	8. A atividade mostra a importância de ouvir e cooperar com os colegas em trabalhos em par ou em grupo?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	9	90
“Automonitoramento”	9. A atividade leva o aluno a pensar sobre os seus estilos de aprendizagem?				✓			✓				2	20
	10. A atividade leva o aluno a perceber que os colegas devem ter estilos diferentes e utilizam estratégias diferentes?				✓			✓				2	20
Total de respostas positivas/atividade		5	4	5	10	7	8	10	8	7	8	Nº abs.**	
		50	40	50	100	70	80	100	80	70	80	%	

Quadro 3.8 Reconhecimento das atividades realizadas pelos alunos que podem contribuir para fomentar a autonomia na 1ª fase.

*Ver página 110. **Números absolutos.

Ao analisar o quadro 3.8 se observa que das 10 atividades propostas objetivando fomentar a autonomia do aluno, as atividades 4 (Apresentação oral) e 7 (Leitura de um artigo de revista) obtiveram 100% de respostas positivas quanto ao reconhecimento de sua contribuição para fomentar a autonomia do aluno na fase da conscientização. Atribuo esse alto índice de respostas positivas ao fato de que essas atividades foram totalmente livres, os alunos fizeram as suas próprias escolhas e as realizaram do modo que consideraram mais apropriados para eles. As atividades estimulam o aluno a considerar que sem o seu esforço e responsabilidade seria impossível realizá-las.

As atividades 6 (Atividade de leitura), 8 (Vantagens vs. desvantagens do computador) e 10 (Atividade de compreensão oral) tiveram 80% das questões respondidas positivamente. Na atividade 6 o aluno é despertado para as diferentes técnicas de leitura e isso o auxilia a apreender que é possível entender um texto sem que se entenda tudo o que nele está escrito. A atividade 8 dá oportunidade ao aluno de usar conhecimentos prévios e atuais, utilizar diferentes estratégias de aprendizagem, trocar informações e opiniões, comparar e discutir ideias dando a ele mais segurança e valorizando o trabalho cooperativo. Na atividade 10 o uso de conhecimentos prévios e atuais dos alunos também é realçado assim como as estratégias de compreensão oral levando o aluno a obter informações sem que seja necessário entender todo o teor de uma conversa.

As atividades 5 (Tempestade de ideias) e 9 (Adivinhando regras gramaticais) tiveram 70% das respostas positivas. A atividade 5 permitiu listar e categorizar ideias dando segurança aos alunos para expressar conhecimentos prévios, trocar ideias e ajudar-se mutuamente. Na atividade 9 o aluno tira conclusões por si e com a ajuda do colega e, por meio do seu próprio raciocínio, descobre as regras gramaticais sem a interferência do professor.

As atividades 1 (Atividade na galeria de arte) e 3 (Visitando museus) tiveram 50% de respostas positivas. As atividades deram aos alunos a oportunidade de fazer escolhas, expressar conhecimentos, comparar preferências e utilizar habilidades linguísticas integradas fora da sala de aula e supriram pelo menos a metade dos requisitos para fomentar a autonomia na fase da conscientização. Como pode ser observado, essas atividades estimularam timidamente o aluno a refletir sobre as estratégias de aprendizagem e não o estimularam a refletir sobre os seus estilos de aprendizagem.

A atividade 2 (Dramatização em uma loja de souvenir) foi a que obteve o menor número de respostas positivas na primeira fase, 40%, pois, embora a atividade tenha tentado aproximar o aluno de uma situação real com o foco na produção oral, não favoreceu a reflexão sobre as estratégias e os estilos de aprendizagem como pôde ser visto no Quadro 3.8. Este resultado talvez possa ser atribuído ao fato de que por mais que uma simulação seja semelhante à uma situação real, não será nunca a própria realidade.

3.2.1.2 *Na fase da mudança de atitude*

No quadro 3.9 abaixo se pode visualizar quais atividades propostas e realizadas pelos alunos se apresentam como fomentadoras de autonomia na fase de mudança de atitude.

Segunda fase: mudança de atitude													
Grupos de atividades	Perguntas que contribuem para fomentar a autonomia	Atividades suplementares ou adaptadas realizadas pelos alunos*										Total de respostas positivas/pergunta	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Nº abs **	%
“Motivação”	1. A atividade irá estimular a criatividade dos alunos?	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		8	80
	2. A atividade irá estimular o uso de experiências pessoais dos alunos?	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		7	70
	3. A atividade irá manter o interesse dos alunos?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	100
	4. A atividade irá manter a autoconfiança dos alunos?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	100
“Estratégias de aprendizagem”	5. A atividade irá ajudar os alunos a praticar conscientemente as estratégias de aprendizagem?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	100
“Desenvolvimento do senso de comunidade”	6. A atividade irá desenvolver a cooperação e a coesão entre os alunos?	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	8	80
“Automonitoramento”	7. A atividade estimula o aluno a monitorar a sua própria aprendizagem?	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9	90
	8. A atividade permite que o aluno identifique e encontre formas de lidar com seus próprios erros e problemas de aprendizagem?	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9	90
	9. A atividade permite que o aluno reflita sobre os objetivos e os meios que levam ao seu aprendizado?	✓	✓	✓				✓	✓		✓	✓	7
Total de respostas positivas/atividade		9	9	7	7	8	7	7	8	9	7	Nº abs.**	
		100	100	77	77	88	77	77	88	100	77	%	

Quadro 3.9 Reconhecimento das atividades realizadas pelos alunos que podem contribuir para fomentar a autonomia na 2ª fase.

*Ver página 110. **Números absolutos.

Na análise dos dados acima se observa que dentre as 9 perguntas utilizadas para identificar as atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia do aluno na fase de mudança de atitude, as atividades 1 (Atividade na galeria de arte), 2 (Dramatização em uma loja de souvenir) e 9 (Adivinhando regras gramaticais) obtiveram 100% de respostas positivas, contrastando com a primeira fase na qual obtiveram 50, 40 e 70% respectivamente. Isso pode mostrar que o impacto dessas atividades na fase de mudança de atitude foi consideravelmente maior do que na fase de conscientização. Verifica-se que as atividades em situação real como a realizada na galeria de arte, que se assemelha a uma situação real como a dramatização em loja de souvenir e que estimula o raciocínio para entender regras gramaticais, favoreceram intensamente a mudança de atitude do aluno.

As atividades 5 (Computador-Tempestade de ideias) e 8 (Vantagens vs. desvantagens do computador) obtiveram 88% de respostas positivas. Ao comparar o resultado dessas atividades com os resultados obtidos na primeira fase, 70 e 80% respectivamente, observa-se que não houve grande discrepância dos dados. Isso pode revelar que atividades muito cooperativas, que dão oportunidades aos alunos de expressar conhecimentos prévios, trocar, listar e categorizar ideias, podem favorecer tanto a fase de conscientização, como a de mudança de atitude.

As atividades 3 (Visitando museus), 4 (Apresentação oral), 6 (Atividade de leitura), 7 (Leitura de um artigo de revista) e 10 (Atividade de compreensão oral) obtiveram 77% de respostas positivas. Comparando-se com a primeira fase em que obtiveram 50, 100, 80, 100 e 80 % respectivamente, pode-se observar que com exceção da atividade 3 que foi mais impactante na segunda fase, todas as outras obtiveram maiores índices na primeira fase embora sem grandes discrepâncias. Isso pode mostrar que consultar *sites* em inglês, como demandou a atividade 3, contribuiu muito para a mudança de atitude do aluno. Os índices das atividades 6 (Atividade de leitura) e 10 (Atividade de compreensão oral) foram muito

próximos da primeira fase revelando que ambas atividades beneficiaram as duas fases. As atividades 4 (Apresentação oral) e 7 (Leitura de um artigo de revista) também favoreceram as duas fases sendo mais impactantes na primeira fase.

3.2.1.3 Na fase da transferência de responsabilidades

No quadro abaixo (3.10) pode-se visualizar o número de respostas positivas à verificação se as atividades realizadas pelos alunos são ou não autonomizadoras na terceira fase.

Terceira fase: transferência de responsabilidades													
Grupos de atividades	Perguntas que contribuem para fomentar a autonomia	Atividades suplementares ou adaptadas realizadas pelos alunos*										Total de respostas positivas/pergunta	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Nº abs **	%
“Motivação”	1. A atividade envolve o aluno nas decisões sobre o processo de aprendizagem?		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9	90
“Estratégias de aprendizagem”	2. A atividade permite que o aprendente prepare ou escolha materiais?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	100
“Desenvolvimento do senso de comunidade”	3. A atividade permite que o aluno atue como fonte de informação e no monitoramento de seus pares?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	100
“Auto-monitoramento”	4. A atividade permite que o aluno apresente modelos da língua alvo?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	100
Total de respostas positivas/atividade		3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	Nº abs.**	
		75	100	100	100	100	100	100	100	100	100	%	

Quadro 3.10 Reconhecimento das atividades realizadas pelos alunos que podem contribuir para fomentar a autonomia na 3ª fase.

*Ver página 110. **Números absolutos.

Pode-se observar que, com exceção da atividade 1 (Atividade na galeria de arte) que obteve 75% de respostas positivas, todas as outras obtiveram 100% dessas respostas revelando que as atividades aplicadas favoreceram com intensidade a fase da transferência de responsabilidades.

A análise das atividades permitiu também comparar o percentual de respostas positivas de cada atividade em cada uma das três fases, como mostra o quadro a seguir.

Respostas positivas/ atividade/ fase				
Nº	Atividade realizada pelo aluno	% de respostas positivas/ atividade/ fase		
		1ª	2ª	3ª
01	Atividade na galeria de arte	50	100	75
02	Dramatização em uma loja de souvenir	40	100	100
03	Visitando museus	50	77	100
04	Apresentação oral	100	77	100
05	Computador-Tempestade de ideias	70	88	100
06	Atividade de leitura	80	77	100
07	Leitura de um artigo de revista	100	77	100
08	Vantagens vs. desvantagens do computador	80	88	100
09	Adivinhando regras gramaticais	70	100	100
10	Atividade de compreensão oral	80	77	100
Nº de atividades com % de respostas positivas superior a 50% por fase		7	10	10

Quadro 3.11 Comparação do percentual de respostas positivas por fase.

Observa-se no quadro acima a grande incidência de respostas positivas nas três fases. Na primeira fase, 7 das 10 atividades apresentaram um percentual acima de 70%. A Atividade na galeria de arte e a atividade Visitando museus foram aquelas que obtiveram um percentual de 50% e apenas uma atividade, Dramatização em uma loja de souvenir, obteve um índice inferior a 50% como demonstram os campos sombreados representando essas atividades. Nota-se claramente que na segunda fase todas as atividades apresentaram um percentual considerável de respostas positivas, igual ou acima de 77% revelando que todas elas contribuíram de alguma forma para a mudança de atitude do aluno. Percebe-se também que na terceira fase apenas a Atividade na galeria de arte não apresentou o percentual de

100%, chegando ao percentual de 75%, mostrando que todas as atividades realizadas favoreceram a fase da transferência de responsabilidades.

Conforme mencionado em 3.1.4, os estudos realizados não me possibilitaram estipular um número mínimo de respostas positivas para se considerar a atividade autonomizadora ou não. Assim como ocorreu na análise das atividades do LD, considerei as atividades que apresentaram os maiores percentuais aquelas mais autonomizadoras a partir daquelas que obtiveram percentuais superiores a 50%.

Observa-se no Quadro 3.11 que, dentre as três fases estudadas, foi na terceira fase que as atividades mais contribuíram para a autonomização do aluno, pois foi nesta fase que as atividades obtiveram os maiores percentuais de respostas positivas. Segue-se a segunda fase apresentando todas as atividades com percentuais superiores a 50%. Finalmente, observa-se que na primeira fase a grande maioria das atividades obteve percentual acima de 50%. Observa-se também que das dez atividades aplicadas, a atividade 2, Dramatização em uma loja de souvenir, foi a que apresentou o menor grau de autonomização, sendo este na primeira fase, embora esta atividade tenha obtido o grau máximo nas demais fases. Isso pode mostrar que embora a atividade tenha contribuído timidamente para a conscientização do aluno, ela muito contribuiu para a mudança de atitude e a transferência de responsabilidades. As atividades 1, Atividade na galeria de arte, e 3, Visitando museus, contribuíram parcialmente para a autonomização do aluno na primeira fase, mas contribuíram consideravelmente nas outras duas fases.

Vale ressaltar que, as atividades 4, 5, 6, 7, 8, 9, e 10 obtiveram percentuais bem acima de 50% nas duas primeiras fases e o percentual máximo de 100% na terceira fase, indicando que essas atividades contribuíram para a autonomia nas três fases. Embora as atividades 1, 2 e 3, não tenham obtido percentuais acima de 50% na primeira fase, os

obtiveram na segunda e terceira fases, indicando que contribuíram para a autonomia nessas duas fases.

Curiosamente observa-se que houve uma repetição de padrão no percentual de atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia no decorrer das três fases e que mesmo em proporções diferentes, tanto as atividades do LD quanto aquelas realizadas pelos alunos durante a investigação, mostraram maiores percentuais na fase da transferência de responsabilidades (3^a), seguindo-se a fase de mudança de atitude (2^a) e por último a fase da conscientização (1^a) conforme indicado nos Quadros 3.5 (p. 103) e 3.11 (p. 118).

Como mencionado na seção 3.2 desta dissertação, seguindo as recomendações de Scharle e Szabó (2000) de que é importante que os alunos transponham a primeira fase antes de prosseguir para as fases posteriores, utilizei vários procedimentos (Anexos A, B, C, D) visando auxiliá-los a transpor a fase da conscientização antes de iniciar a adaptação e aplicação das atividades do LD. Quando as atividades foram iniciadas os alunos já haviam percorrido um caminho na tentativa de alcançar a conscientização e trabalhar essa fase já não era uma necessidade tão premente. No entanto, as atividades ainda procuraram dar continuidade a essa fase e a desenvolver também a fase da mudança de atitude e a fase da transferência de responsabilidades como mostra o Quadro 3.11 (p. 118). Quanto às atividades do LD, conforme explicitado na subseção 3.1.4 (p. 102) deste estudo, os dados podem demonstrar que inexistiu no LD estudado uma gradação no fomento da autonomia, pois não há um cuidado em conscientizar o aluno antes que ele prossiga para as demais fases.

3.2.2 Fichas de avaliação das atividades

Após a realização de cada uma dessas atividades solicitei aos alunos que respondessem a ficha de avaliação das atividades (*checklist*). Das 10 atividades realizadas não

obtive dados suficientes para análise referentes às atividades 6 (Atividade de leitura), 8 (Vantagens vs. desvantagens do computador) e 9 (Adivinhando regras gramaticais). Isso ocorreu ou porque houve frequência baixa de alunos no dia da aplicação da atividade ou porque os alunos não retornaram a ficha de avaliação das atividades, embora tenham sido cobrados por isso. Portanto, os dados dessas três atividades não foram compilados.

A seguir, apresento a análise das fichas de avaliação das atividades correspondentes às atividades 1 (Atividade na galeria de arte), 2 (Dramatização em uma loja de souvenir), 3 (Visitando museus), 4 (Apresentação oral), 5 (Computador-Tempestade de ideias), 7 (Leitura de um artigo de revista) e 10 (Atividade de compreensão oral) que foram respondidas pelos alunos e os dados compilados conforme descrito abaixo.

Vale mencionar que a ficha de avaliação das atividades (Anexo G), que consta de oito perguntas, inclui perguntas fechadas e abertas. Para facilitar a compreensão apresento os dados em dois quadros, um que mostra os dados das respostas fechadas (1, 4a, 5 e 6) e outro com algumas respostas das perguntas abertas (2, 3, 4b, 7 e 8).

O Quadro 3.12 abaixo apresenta os dados referentes às perguntas 1, 4a, 5 e 6 por atividade.

Perguntas	Atividades - respostas													
	Atividade na galeria de arte		Dramatização em loja de souvenir		Visitando museus		Apresentação oral		Computador Tempestade de ideias		Leitura de artigo de revista		Compreensão oral	
Total de alunos que realizaram a atividade	7		6		6		8		7		7		6	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1-Considerou a atividade: Fácil	6	85.7	2	33.3	3	50	2	25	7	100	2	28.6	1	16.7
Mais ou menos	1	14.3	4	66.7	2	33.3	4	50			5	71.4	4	66.6
Difícil. Por quê?					1	16.7	2	25					1	16.7
							Dificuldade na oralidade, bloqueio.						Prefere ler o texto.	
4a- A atividade ajudou-o a tornar-se mais autônomo? Sim	3	42.9	5	83.3	5	83.3	6	75	5	71.4	6	85.7	4	66.6
Não	4	57.1	1	16.7	1	16.7	1	12.5	1	14.3	1	14.3	1	16.7
Sem resposta							1	12.5	1	14.3			1	16.7
5- Gostaria de fazer esse tipo de atividade outras vezes? Sim	7	100	5	83.3	6	100	8	100	6	85.7	7	100	4	66.7
Não			1	16.7					1	14.3 (tal vez)			2	33.3
6- A atividade o motivou a realizar outras atividades por conta própria? Sim. Quais?	7	100	2	33.3	4	66.7	5	62.5	4	57.1	5	71.4	6	100
	5	71.4			Visitar outros sites.		Ler livros e revistas, pesquisar na internet.		Buscar mais vocabulário.					
	Estender pesquisa sobre arte.													
Não			3	50	1	16.7	2	25	2	28.6	2	28.6		
Sem resposta			1	16.7	1	16.7	1	12.5	1	14.3				

Quadro 3.12 Avaliação das atividades realizadas pelos alunos.

Os dados sombreados acima mostram as opiniões prevalentes dos alunos quanto à realização das atividades. Com relação ao grau de dificuldade, as atividades foram consideradas fáceis ou mais ou menos pelos alunos, mostrando que, de acordo com a opinião deles, não encontraram dificuldades em executá-las.

Os dados também permitem observar que, baseados em suas experiências no estudo da língua, os alunos consideraram que as atividades os ajudaram a tornarem-se mais autônomos, com exceção daquela realizada na galeria de arte. As razões pelas quais os alunos não consideraram a atividade na galeria de arte como autonomizadora são talvez pela falta de

familiaridade com o ambiente, pois não estão acostumados a frequentar galerias de arte mesmo tendo uma de fácil acesso na escola, e/ou pelo desinteresse pelo tópico o que os impediu de notar a utilidade da atividade. Essa inferência foi apoiada em citações dos alunos nas Fichas de avaliação das atividades como: “Aprendi que não conheço nada de arte, não sei nem que tipos de técnica usaram”, “Porque não conheço este ramo, não me vejo como uma pessoa que pode fazer algum elogio ou crítica apenas dentro do senso comum achei bonito alguns quadros”.

Observa-se que os alunos manifestaram o desejo de fazer outras vezes o mesmo tipo de todas as atividades realizadas, inclusive a atividade na galeria de arte. Isso pode revelar que os alunos gostaram de fazer a atividade independentemente do grau de autonomia que tenha sido proporcionado a eles. O fato de terem realizado uma atividade em um ambiente diferente da sala de aula, na galeria de arte, talvez tenha despertado neles algum interesse pelo tópico, artes, e o desejo de realizarem outras atividades no mesmo ambiente.

Os dados permitem notar que a grande maioria das atividades motivou o aluno a realizar outras por conta própria. A exceção foi a atividade Dramatização em loja de souvenir. Isso pode mostrar que, segundo o aluno, será possível realizar as demais atividades sem a ajuda do professor, mas que ele não encontrará meios para realizar a atividade mencionada acima por sua própria iniciativa talvez por não se vir em situações semelhantes.

O Quadro 3.13 mostra alguns exemplos de respostas dadas às perguntas abertas na Ficha de avaliação das atividades reproduzindo as vozes dos alunos por atividade conforme se segue. O detalhamento dessas respostas encontram-se no Anexo L.

Perguntas	Atividades						
	Atividade na galeria de arte	Dramatização em loja de souvenir	Visitando museus	Apresentação oral	Computador Tempestade de ideias	Leitura de artigo de revista	Compreensão oral
2. Como fizeram a atividade?	“Escolhi uma imagem na galeria e retirei as informações da mesma”. “... escolhi o quadro que mais me sensibilizou e pesquisei”.	“... de modo inseguro tentando buscar vocabulário inglês que já adquiri, mas sem muito sucesso”. “Procuramos construir um diálogo e apresentamos”.	“Usei o computador e a internet para entrar nos sites sobre museus, escolhi um e respondi as questões”.	“Procurei na internet, fiz um breve resumo e tentei repetir para mim mesma”. “Pesquisei sobre um artista e apresentei um breve resumo...”.	“Em equipe, todos dando opinião...”. “Junto com os colegas somamos aprendizado sobre computador”.	“Procurar entender o conteúdo sem traduzir”. “...escolhi uma revista na biblioteca e, dessa revista, um artigo para explaná-lo na turma”.	“Ouvir e entender, o que para mim ainda encontro muita dificuldade”. “Prestando muita atenção, mas mesmo assim foi difícil”.
3. O que aprendeu com a atividade?	“...buscar vocabulário inglês para expressar minhas impressões”. “Vocabulário em inglês”.	“... preciso ter controle do conteúdo para maior desenvoltura”. “A me expressar melhor”.	“Aprendi a acessar sites de museus”. “A acessar sites em inglês”. “Mais vocabulário”.	“... sobre artes e novas palavras em inglês”. “Mais vocabulário”. “... praticar inglês”.	“Aprendi a conhecer outras palavras do gênero”. “...novas palavras em inglês”.	“... focar no que é mais importante”. “Mais vocabulário e mais liberdade de falar”.	“... me forçar ouvir e entender”. “... interessar mais para ouvir música, filme etc.”.
4b. Por que a atividade ajudou-o a tornar-se mais autônomo.	“... me imaginei em exposições em outros lugares falando inglês ... a relacionar as palavras a outros contextos”. “...pretendo procurar outras”.	“... me obriga a ser responsável pelo meu desempenho”. “... me ajuda desenvolver na parte oral”. “... torno-me mais independente quando for fazer compra nos EUA”.	“... o assunto em questão não é algo que me atraia”. “... posso visitar museus pela internet e sozinho”.	“Consigo pesquisar sozinha”. “... me senti ainda dependente da professora”. “...posso apresentar outros trabalhos em inglês”.	“...me incentivou a ter mais iniciativa”. “... enriqueceu o meu vocabulário”.	“... fazer mais vezes esta ação”. “... percebi que posso ler artigos em inglês”. “... repetindo atividades semelhantes extraclasse”.	“... mais segurança para ouvir e responder”. “... ouvir coisas em inglês”. “... procurar outras maneiras de aprender”.
7. Como a atividade pode ajudá-lo na vida prática?	“Não tenho ideia. Talvez agora eu possa estar mais atenta aos estilos que cada artista usa”. “Aprender um pouco mais sobre arte”.	“Me deu vocabulário para essas situações”. “A entender e aprender novas palavras em inglês”.	“No aprendizado da língua”. “A me expressar melhor”.	“Motivando a leitura outros materiais”. “... melhorando ainda meu falar em inglês”. “... buscar e entender outras palavras”.	“A falar em inglês sobre computador”. “Desenvolver meu vocabulário”.	“Procurando entender o contexto geral e não apenas as palavras separadamente”. “... buscar texto da minha área de interesse”.	“... me permitindo ouvir programas americanos”. “... ver/ouvir filmes”. “... entender melhor as pessoas falarem”.
8. O que precisa fazer para melhorar o seu desempenho em atividades como essa?	“Me dedicar mais”. “Tempo e disponibilidade para colocar em prática...”. “Estudar vocabulário”.	“Ler mais”. “Ter mais desenvoltura na hora de falar”. “Estudar e praticar a oralidade”. “Treinar vocabulário”.	“Praticar em casa”. “Falar mais”.	“...aprender a falar melhor”. “...praticar mais a minha parte oral”. “Praticar mais a oralidade...”.	“Ser participativo e ter iniciativa para expor”. “Memorizar as palavras aprendidas”. “Estudar em casa”.	“Dedicar mais tempo ao inglês”. “Estudar mais, ler mais, ouvir mais, tudo mais!!!”.	“Estudar a lição primeiro...”. “Ficar mais atento com palavras que ainda não conheço”. “Ouvir em casa”.

Quadro 3.13 Avaliação das atividades realizadas segundo a voz dos alunos.

Como pode ser observado no quadro acima, ao realizar as atividades, os alunos tiveram a oportunidade de fazer escolhas e de utilizar as suas próprias estratégias. Um aluno mencionou a sua insegurança ao realizar a atividade Dramatização em loja de souvenir e alguns alunos mencionaram a dificuldade que encontraram na atividade de Compreensão oral.

Ao serem indagados sobre o que aprenderam com a atividade observa-se que houve recorrência das respostas que se referem ao vocabulário aprendido e à prática oral. Isso pode mostrar que o vasto vocabulário apresentado pelo LD em cada unidade é um aspecto bem visível da aprendizagem causando impacto nos alunos e que nas atividades realizadas puderam se expressar oralmente utilizando o vocabulário estudado.

Dentre as razões que levaram os alunos a ser mais autônomos, mencionaram o fato de serem capazes de buscar e realizar ações semelhantes por conta própria, mostrando que as atividades não só ajudaram na conscientização, mas também na mudança de atitude dos alunos.

Alguns alunos conseguiram vislumbrar que as atividades irão auxiliá-los a realizar ações semelhantes na vida prática e mencionaram a utilização do vocabulário aprendido, o fato de poderem se expressar melhor, de serem capazes de ler e entender melhor a língua alvo. Isso pode revelar que o aluno está ciente de que é capaz de conduzir a sua aprendizagem para além do LD.

Ao serem indagados sobre o que precisam fazer para melhorar o seu desempenho, observa-se que os alunos estão cientes de que a sua aprendizagem depende amplamente de suas ações e não somente das ações do professor, assumindo, assim, a transferência de responsabilidades. Reconheceram que precisam se dedicar mais e investir mais tempo no estudo da língua alvo além de procurar ter mais prática oral e utilizar o vocabulário.

Observa-se evidências da conscientização do aluno quanto a sua autonomia o que posso exemplificar com algumas citações “... me obriga a ser mais responsável pelo meu desempenho”, “Me dedicar mais” , “ Tempo e disponibilidade para colocar em prática...”, “Dedicar mais tempo ao inglês”, “Estudar mais, ler mais, ouvir mais, tudo mais!!!”, dentre outras falas retiradas da Ficha de avaliação das atividades.

Pode-se observar também que várias atividades conduziram o aluno a uma mudança de atitude quanto à sua aprendizagem. Exemplifico com registros como “... pretendo procurar outras...”, “... posso visitar museus pela internet sozinho”, “... me incentivou a ter mais iniciativa”, “Percebi que posso ler artigos em inglês”, “... repetindo atividades semelhantes extraclasse”, “ser mais participativo e ter iniciativa para expor”, além de vários outros.

Os comentários dos alunos também se referiram à utilização de estratégias para facilitar a sua aprendizagem como, por exemplo: “Procurar entender o conteúdo sem traduzir”, “Focar no que é mais importante”, “... me forçar ouvir e entender”, “... a relacionar as palavras a outros contextos”, “Procurando entender o contexto geral e não apenas as palavras separadamente” dentre outros.

Após a análise das fichas de avaliação de cada uma das atividades conforme exposto acima, destaquei os dados das perguntas 4 (A atividade ajudou-o a tornar-se mais autônomo?) e 6 (Fará atividades semelhantes por conta própria?) sumarizando-os por aluno. O destaque a essas perguntas se deve ao fato que são elas as que mais diretamente expressam a percepção do aluno quanto à sua autonomia e à continuidade de atitudes autônomas, baseando-se nas experiências adquiridas com as atividades realizadas e nos esclarecimentos dados pelo professor em sala de aula quanto ao processo de autonomização. Esses dados irão também auxiliar a responder as perguntas de pesquisa. A seguir, apresento o quadro 3.14 com os dados da pergunta 4.

Pergunta 4: A atividade ajudou-o a tornar-se mais autônomo?										
Alunos										
Atividade	1	2	3	4	5	6	7	8	% S	% N
Atividade na galeria de arte	Não	Ausente	Acho que sim	Não	Não	Sim	Ainda não	Sim	42.8	57.2
Representação loja de souvenir	Ausente	Sim	Acho que sim	Sim	Sim	Não	Sim	Ausente	83.3	16.7
Visitando museus	Ausente.	Nem tanto	Sim	Sim	Sim	Não	Um pouco	Ausente	66.6	33.4
Apresentação oral	Sim	Nem tanto	Sem resposta 12.5%	Sim	Sim	Sim	Com certeza	Sim	75	12.5
Computador-Tempestade de ideias	Não	Sim	Sim	Sim	Sem resposta 14.3%	Sim	Cada vez mais	Ausente	71.4	14.3
Leitura de um artigo de revista	Apenas testou o meu aprendizado	Sim	Sim	Sim	Falta Informação	Sim	Sim	Sim	85.7	14.3
Compreensão oral	Não	Sim	Sem resposta 16.7%	Sim	Ausente	Ausente	Sim	Sim	66.6	16.7
% respostas positivas /aluno	20%	66.6%	71.4%	85.7%	60%	66.6%	85.7%	100%		

Quadro 3.14 Percentual de atividades que ajudaram o aluno a tornar-se mais autônomo.

Ao observar os campos sombreados representando as atividades com maior incidência de respostas positivas, nota-se no quadro acima que, segundo a opinião dos alunos, com exceção da Atividade na galeria de arte, todas as outras contribuíram para promover a sua autonomia conforme apontado no Quadro 3.12. Observando também os campos sombreados representando a opinião do aluno individualmente, nota-se que, com exceção do aluno número 1, todos os outros consideraram que as atividades os ajudaram a tornar-se mais autônomos. Embora a opinião do aluno seja apenas uma indicação do que pode ter ocorrido penso que ela seja válida, pois se trata de alunos adultos interessados em aprender inglês.

As respostas da pergunta 6 estão sumarizadas no quadro 3.15 como se segue:

Pergunta 6: Fará atividades semelhantes por conta própria?										
Alunos										
Atividades	1	2	3	4	5	6	7	8	% S	% N
Atividade na galeria de arte	Sim	Ausente	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%	0%
Representação loja de souvenir	Ausente	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sem resposta 16.7%	Ausente	33.3 %	50%
Visitando museus	Ausente	Sim	Sem resposta 16.7%	Sim	Sim	Não	Sim	Ausente	66.6%	16.7%
Apresentação oral	Sim	Não	Ausente	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	71.4%	28.6%
Computador. Tempestade de ideias	Ainda não pensei sobre o assunto.	Sim	Sim	Não.	Sem resposta 14.4%	Sim	Sim	Ausente	57%	28.6%
Leitura de um artigo de revista	Sim	Não	Não	Sim	Falta informação	Sim	Sim	Sim	71.4%	28.6%
Compreensão oral	Sim	Sim	Sim	Sim	Ausente	Ausente	Ainda não	Sim	83.4%	16.7%
% respostas positivas /aluno	80%	66.6%	50%	71.4%	60%	83.4%	71.4%	75%		

Quadro 3.15 Percentual de atividades que motivaram o aluno a fazer outras por conta própria.

Os campos sombreados representando as atividades com maior incidência de respostas positivas no quadro acima revela que, com exceção da atividade Dramatização em loja de souvenir, as demais motivaram o aluno a ir além do que foi realizado em sala de aula e procurar outras atividades por sua própria iniciativa. Posso ilustrar com alguns registros como: “Pesquisar mais sobre artes”, “Chegar em casa e ver outros sites”, “Procurei livros, revistas que podem ajudar-me”, “Me motivou a fazer outras pesquisas na internet com a ideia de ampliar o meu vocabulário”, “Procurar mais textos em inglês para leitura”, “Vou traduzir tudo em casa para saber do que se trata”, “Ver filmes sem legendas”, “Ver filmes e escutar músicas em inglês”.

Ao verificar os campos sombreados representando os alunos individualmente, pode-se observar que todos eles obtiveram percentual igual ou acima de 50% revelando o desejo e a intenção de fazerem atividades por conta própria demonstrando assim,

características autonomizadoras, assumindo a responsabilidade por executar tais ações. Observa-se que mesmo o aluno 1, aquele que não considerou as atividades autonomizadoras como demonstra o Quadro 3.14, se propõe a realizar atividades por conta própria. Porém, não é possível informar se o desejo e a intenção dos alunos realmente serão concretizados e, caso o sejam, se irão utilizar atitudes autonomizadoras para realizar as atividades.

Vale ressaltar que um quadro mais detalhado contendo as demais repostas obtidas na análise das fichas de avaliação das atividades por aluno encontra-se no Anexo M.

3.2.3 Questionário final

A seguir apresento os dados obtidos a partir da análise do questionário final respondido pelo aluno.

Alunos	Perguntas			
	A partir das atividades extra livro propostas, você foi além, buscando materiais e recursos por conta própria?	Descreva brevemente o que fez.	Você continuará a pesquisar materiais sem o professor lhe indicar?	Você acha que o fato de ter feito atividades não previstas no livro contribuíram para sua aprendizagem?
1	Sim	“Procurei na internet textos para serem apresentados, como também busquei livros na biblioteca”.	Sim	“Facilitou muito a aprendizagem o material que a professora trouxe que não estava no livro. Penso que existe outras formas de aprender inglês que não seja apenas focada no livro”.
2	Sim	“Eu procurei outras formas de fazer reservas em hotel, pesquisei artes na internet, entre outras atividades”.	Sim	“Ocorreu abrindo um leque de formas diferentes p/ aprender culturas diferentes”.
3	Sim	“Li a letra de algumas músicas e tentei ver filmes sem ler a legenda”.	Sim	“Expandindo o vocabulário e vivendo situações cotidianas”.
4	Sim	“Passei a buscar a assistir filmes em inglês e a buscar fazer pesquisa na internet com mais frequência”.	Sim	“Porque o interesse pela língua aumenta, acontece a busca por novas informações. E a parte oral é mais valorizada, a língua passa a ser mais utilizada no dia a dia”.
5	Sim	“Utilização de dicionário e sites da web”.	Sim	“Ocorreu bem, pois com essas atividades pude melhorar meus conhecimentos sobre a língua”.
6	Sim	“Comprei uma boa gramática, pois no curso o tempo é muito pouco e não tem como desenvolver as quatro habilidades. Pois a falta de tempo impede de buscarmos outros recursos”.	Sim	“Contribuiu para a minha independência e autonomia devido a responsabilidade de uma aluna madura e na aprendizagem bastante sólida”.
7	Sim	“Pela internet, dicionários, textos em inglês, livros”.	Sim	“Mais aprendizado para meu vocabulário”.
8	Não		Sim	“Através de pesquisa e novas palavras para melhorar o aprendizado”.

Quadro 3.16 Respostas do questionário final.

Observa-se que ao serem indagados se a partir das atividades propostas os alunos foram além, buscando recursos por conta própria, sete alunos (87.5%) responderam positivamente e apenas um aluno (12.5%) respondeu negativamente. Ao serem indagados como o fizeram, a grande maioria fez uso da internet, alguns alunos procuraram ver filmes sem legenda, ler letras de música, ler textos, utilizar dicionários e um aluno mencionou ter adquirido uma boa gramática para estudar.

Sendo perguntados se continuarão a pesquisar materiais sem a indicação do professor, 100% dos alunos responderam positivamente e justificaram de formas variadas: para alguns as atividades mostraram outras formas de aprender diferentemente do LD, outros mencionaram a expansão do vocabulário e o desenvolvimento da parte oral, referiram também ao enriquecimento do conhecimento da língua, ao aumento de interesse pela língua e à contribuição a independência e autonomia devido ao aumento da responsabilidade.

Esses dados corroboram os dados referentes à pergunta 6 da análise das fichas de avaliação das atividades (Fará atividades semelhantes por conta própria?) quando os alunos manifestaram a intenção de ir além daquilo que foi feito em sala de aula e realizar atividades sem a presença do professor.

Assim sendo, os dados referentes ao questionário final mostram que os alunos pesquisados não somente buscaram materiais além do LD, como também pretendem continuar pesquisando na língua alvo por conta própria, demonstrando assim, que ao prosseguir em sua aprendizagem, o farão de forma mais autônoma. Percebe-se também que o aluno 1 foi despertado para a conscientização ao reconhecer que existem outras formas de aprender que não estejam focadas apenas no livro.

Ao concluir este capítulo ressaltamos a importância para a análise dos dados desta investigação dos estudos elaborados por Scharle e Szabó (2000). Estes estudos subsidiaram para identificar as atividades que podem contribuir para fomentar a autonomia no

decorrer das três fases estabelecidas pelas autoras, tanto para as atividades do LD quanto para aquelas substitutivas realizadas pelos alunos. Destaco também a relevância das opiniões dos alunos quanto às atividades implementadas e quanto ao seu entendimento em relação aos caminhos da autonomização. Apresento, a seguir, minhas conclusões sobre este estudo.

CONCLUSÃO

Apresento, nesta parte, as conclusões da pesquisa advindas das análises dos dados obtidos. Primeiramente, retomo as questões que motivaram a realização deste trabalho e sintetizo as respostas que encontrei. Logo após, relato algumas limitações encontradas neste estudo. A seguir, proponho possíveis contribuições para aqueles que estejam interessados em pesquisar sobre o LD e sobre a autonomia do aluno. Finalmente, apresento minhas considerações finais.

O objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar como o LD pode ser utilizado de forma a fomentar a autonomia na aprendizagem do aluno. De modo mais específico procurei identificar tipos de atividades fomentadoras de autonomia no LD utilizado em um curso livre de inglês para adultos; determinar condições de adaptação das atividades propostas no LD no sentido de fomentar a autonomia; e analisar o efeito das atividades modificadas na autonomização dos alunos.

Busquei responder às seguintes questões: Existem atividades que podem fomentar a autonomia na aprendizagem no LD utilizado pelos alunos de um curso livre de línguas? Como adaptar e/ou substituir atividades do LD de forma a fomentar a autonomia na aprendizagem do aluno? As atividades que foram propostas (adaptadas e/ou substituídas) e implementadas em sala levaram o aluno a ser mais autônomo?

No que diz respeito à identificação das atividades fomentadoras de autonomia no LD pesquisado, procurei primeiramente reconhecer essas atividades. Para que isto fosse possível recorri à Scharle e Szabó (2000) de onde pude extrair algumas perguntas norteadoras que me auxiliaram a investigar quais atividades do LD estudado poderiam ser reconhecidas como capazes de fomentar a autonomia. Essas perguntas foram organizadas observando as

três fases da autonomização do aluno mencionadas pelas autoras: a fase da conscientização, da mudança de atitude e da transferência de responsabilidades (p. 69 -71).

Ao submeter as atividades do LD à essas perguntas, obtive diferentes resultados em cada uma dessas fases. Comparando-as pude observar uma maior predominância de atividades com características autonomizadoras na fase da transferência de responsabilidades, seguida pela fase da mudança de atitude e por último a fase da conscientização, concluindo-se que não há um cuidado de se conscientizar o aluno antes que ele prossiga para as outras fases conforme recomendam Scharle e Szabó (2000).

O trabalho realizado me permitiu também observar que, dentre as atividades oferecidas pelo LD, existem algumas com mais tendências autonomizadoras. Estas atividades são aquelas com maiores percentuais de respostas positivas às perguntas que contribuem para a autonomização do aluno. Analisando cada atividade do LD separadamente e considerando aquelas que obtiveram mais da metade das respostas positivas, pude observar que algumas mostraram tendência à autonomização no decorrer de duas das três fases, a fase da mudança de atitude e da transferência de responsabilidades e que essas atividades são: *What about you?* na sequência didática introdutória; *Conversation pair work*, na sequência didática 1; *What have you done? Use the vocabulary*, *Conversation Pair Work* e *Pair Work*, na sequência didática 2; *Reading Warm-up*, *Discussion* e *Top Notch Interaction*, na sequência didática 3; *Writing* e *Unit Wrap Up* na sequência de consolidação. No entanto, não foi observado no LD estudado atividades com esses percentuais na fase da conscientização.

Constata-se mais uma vez que o LD estudado dá maior destaque às fases de mudança de atitude e de transferência de responsabilidades, não privilegiando a fase da conscientização. Observa-se, então, que o LD estudado não leva em consideração um trabalho sistemático para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem do aluno, não tendo o cuidado de transpor as fases da autonomização gradualmente, pois mesmo sem o cuidado de

se conscientizar o aluno, o LD oferece algumas atividades com características autonomizadoras nas outras duas fases. Não se pode então, esperar que, com a utilização do LD, o aluno mude de atitude e haja transferência de responsabilidades sem que ele seja conscientizado e assuma alguma responsabilidade sobre a sua aprendizagem.

Passarei à segunda pergunta que trata de determinar condições de adaptação das atividades propostas no LD no sentido de fomentar a autonomia.

Após o estudo do LD quanto ao modo em que os conteúdos e as atividades são apresentados ao aluno, e após o reconhecimento das atividades com características fomentadoras de autonomia, criei algumas atividades com essa finalidade. Vale ressaltar que essas atividades foram elaboradas no decorrer do curso observando as necessidades e os anseios manifestados pelos alunos em sala, a maneira como atividades do LD poderiam ser adaptadas de modo a torná-las mais autonomizadoras, os objetivos da unidade do LD e a necessidade de suplementação de atividades. Ao adaptar e suplementar atividades busquei trabalhar as habilidades linguísticas mencionadas anteriormente nesta pesquisa abrangendo também o ensino de gramática e vocabulário, propondo atividades que trabalhassem habilidades integradas e, na maioria das vezes, enfatizando a produção oral na tentativa de atender aos desejos dos alunos. Assim, os alunos poderiam praticar as quatro habilidades, as estruturas gramaticais e o vocabulário apresentados nas unidades estudadas.

Quando as atividades foram iniciadas, os alunos já haviam passado por vários procedimentos (Anexos A, B, C, D) com a finalidade de ajudá-los a transpor a fase da conscientização conforme as recomendações de Scharle e Szabó (2000). Mesmo assim, grande parte das atividades privilegiou essa fase por ser a conscientização uma das bases da autonomia. Além disso, as atividades procuraram alcançar também as fases da mudança de atitude e da transferência de responsabilidades.

Assim como foi feito com as atividades do LD estudado, submeti cada uma das atividades implementadas às perguntas norteadoras decorrentes do estudo realizado por Scharle e Szabó (2000) para cada uma das três fases. Da mesma forma, considerei atividades com tendências autonomizadoras aquelas com maiores percentuais de respostas positivas às perguntas que contribuem para a autonomização do aluno. Analisando cada atividade implementada e considerando aquelas que obtiveram mais da metade das respostas positivas, pude observar que a grande maioria mostrou tendência à autonomização no decorrer das três fases.

Com relação à segunda pergunta de pesquisa, observei que, na terceira fase as atividades muito contribuíram para a autonomização do aluno, seguindo-se a contribuição dada pelas atividades na segunda e depois na primeira fase. Apenas três atividades, a atividade 1 (Atividade na galeria de arte), a 2 (Dramatização em uma loja de souvenir), e a atividade 3 (Visitando museus) apresentaram um grau de autonomização menor na primeira fase, embora tenham contribuído muito com as fases da mudança de atitude e da transferência de responsabilidades. Vale ressaltar que, com exceção dessas três atividades, as demais obtiveram percentuais consideráveis de características autonomizadoras nas três fases. Observa-se então, que as atividades implementadas apresentaram mais características autonomizadoras e em maior grau do que as apresentadas no LD estudado.

Finalmente, procuro verificar o efeito das atividades modificadas na autonomização dos alunos respondendo a terceira e última questão.

Ao responder a terceira pergunta considero a percepção do aluno quanto ao desenvolvimento de sua autonomia e as observações do professor durante a implementação das atividades. Apoio-me na análise das fichas de avaliação das atividades e nos resultados do questionário final preenchidos pelos alunos. Baseio-me também nas anotações realizadas durante e após as aulas no instrumento Caderno de Reflexões do Professor (Anexo H).

O resultado das análises dos dados mostrou o desejo manifestado pelos alunos de fazer outras vezes atividades semelhantes às implementadas visando fomentar a sua autonomia e que, a partir delas, se sentiram motivados a realizar outras por conta própria. Nota-se, então, que as atividades os ajudaram a tornarem-se mais autônomos, pois se sentiram capazes de realizar ações sem a ajuda do professor utilizando o vocabulário aprendido, expressando-se melhor, lendo e entendendo melhor a língua alvo. Dentre os recursos que utilizaram por conta própria mencionaram o uso da internet, filmes sem legenda, letras de música, leitura de textos, utilização de dicionários e de outras fontes de referência para estudar. Isso revela que os alunos estão cientes de que são capazes de conduzir a sua aprendizagem para além do LD. Os alunos reconheceram também a necessidade de se dedicar mais e investir mais tempo no estudo da língua alvo procurando realizar outras atividades por sua própria iniciativa e que, somente assim, irão melhorar o seu desempenho. Demonstram que estão cientes de que a sua aprendizagem depende amplamente de suas ações e não somente das ações do professor. Em vários momentos, como o exemplificado em 3.2.2, pude observar sinais visíveis de ocorrência da conscientização do aluno quanto a sua autonomia e da mudança de atitude quanto à sua aprendizagem.

Observei também que as fases do processo de autonomização não aconteceram ao mesmo tempo para todos os alunos, ao contrário, cada um deles manifestou evidências de conscientização e de mudança de atitude em momentos distintos.

Pude constatar que a fase mais longa e mais árdua de ser alcançada foi a da conscientização. Embora tenha havido um período em que se tentou alcançar essa fase utilizando vários procedimentos, pude observar que essa fase acompanhou todo o processo, pois sempre era necessário enfatizar e lembrar os alunos de suas responsabilidades como aprendentes. Observei que a fase de mudança de atitude ocorreu gradualmente e acompanhando a conscientização, isto é, à medida que o aluno se conscientizava da

necessidade de assumir responsabilidades por sua aprendizagem, ele ia mudando de atitude. A fase de transferência de responsabilidades ocorreu durante a implementação das atividades, quando o professor oferecia escolhas, estimulava os alunos ao raciocínio lógico e os estimulava a assumir responsabilidades.

Com referência à terceira pergunta de pesquisa, os dados demonstram que, a exposição dos alunos às atividades com características autonomizadoras contribuiu para fomentar a sua autonomia, pois a partir delas, os alunos foram além do LD, buscando recursos de aprendizagem por conta própria. Além disso, os dados evidenciam que os alunos pesquisados não somente buscaram materiais além do LD, como também pretendem continuar pesquisando na língua alvo por conta própria, demonstrando assim, que prosseguirão em sua aprendizagem de forma mais autônoma transferindo os conhecimentos adquiridos para contextos mais amplos.

Limitações deste estudo

No decorrer da pesquisa me deparei com dois grandes desafios:

O primeiro deles foi o de realizar as atividades propostas dentro da carga horária reservada a cada unidade do LD estabelecida previamente pela Coordenação Acadêmica do curso e que não poderia ser alterada. Esta inflexibilidade dificultou um pouco a pesquisa, pois pude notar durante a implementação das atividades, que algumas delas requeriam mais tempo para serem realizadas do que o tempo por mim programado. Isto não ocorreu por falta de planejamento, mas principalmente porque em algumas ocasiões as atividades estavam fluindo tão bem e com a participação tão intensa dos alunos que optei por não as interromper, permitindo que se desenvolvessem livremente para não prejudicar o seu sucesso. Preferi agir desta maneira mesmo ciente de que o tempo a mais ali utilizado teria de ser compensado de

alguma outra forma no andamento da unidade do LD, como reduzindo o tempo, resumindo as etapas ou mesmo omitindo outras atividades.

O outro desafio refere-se à dificuldade inicial de conscientizar o aluno quanto a sua autonomização. Pude observar durante as conversas com os alunos que alguns deles demonstravam duvidar de que poderiam ser beneficiados com o processo de autonomização. Um aluno relatou sobre o seu hábito de ficar preso ao livro e o desejo de permanecer assim, por considerar esta a melhor forma de aprender. Outro tinha por hábito traduzir todas as atividades do LD e pensava que não conseguiria aprender de forma diferente. Deste modo, a fase de conscientização demandou muito tempo, esforço da professora pesquisadora e a utilização de procedimentos variados na tentativa de ser alcançada.

Posso mencionar como uma grande limitação deste estudo, o fato de que após a sua realização, não seja possível assegurar que o aluno utilizará atitudes autonomizadoras em sua aprendizagem embora os dados da análise tenham revelado que pretendam fazê-lo. Sabe-se que não é fácil alcançar a autonomia e nem se pode garantir a sua permanência (LITTLE apud BENSON, 2001). Porém, espera-se que as práticas realizadas em sala de aula durante esta pesquisa favoreçam o aluno no sentido de que ele dê continuidade ao processo de autonomização ao longo de sua aprendizagem de LE.

No entanto, os desafios e as limitações encontrados nesta pesquisa não invalidam os resultados aqui alcançados. Ao realizar esta pesquisa, me senti estimulada a prosseguir como pesquisadora e a realizar outras investigações por meio da pesquisa-ação, pois a sala de aula oferece sempre inúmeros desafios para o professor pesquisador.

Sugestões para futuras pesquisas

Caso pesquisas semelhantes sejam realizadas, sugiro que sejam enriquecidas executando-as em mais de uma turma e comparando os dados obtidos em cada uma delas. Aumentando o universo pesquisado, pode-se conseguir dados comparativos relevantes quanto ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Outro modo de se aumentar o universo pesquisado e consequentemente alcançar dados comparativos interessantes seria o de utilizar os mesmos instrumentos de coleta de dados e as mesmas atividades em turmas do mesmo nível, porém, lecionadas por professores diferentes no mesmo nível pesquisado. Expandindo a amostragem e utilizando outros contextos, um cenário mais amplo do processo de autonomização seria vislumbrado e outras generalizações poderiam ser feitas.

Não pretendo com esta pesquisa esgotar o assunto aqui tratado, ao contrário, este trabalho acentuou o meu interesse por essa área de estudo. Acredito que este trabalho possa conduzir a novas pesquisas que se proponham a investigar aspectos relacionados à autonomia do aluno ou à utilização do LD e que não tenham sido aqui abordados.

Considerações finais

Procurei responder às perguntas de pesquisa baseando-me principalmente nos estudos realizados por Scharle e Szabó (2000) nos quais as três fases da autonomização acontecem gradualmente. As autoras recomendam que cada fase deva levar o tempo necessário para ser alcançada, assim o professor somente deve prosseguir para a fase seguinte quando perceber que os alunos conseguiram transpor uma determinada fase. Porém, no decorrer da pesquisa pude observar que é quase impossível alcançar nitidamente e em tempo determinado cada fase por razões várias como: a heterogeneidade da turma, pois embora os alunos estejam situados em uma turma de nível linguístico semelhante, eles trazem consigo experiências, objetivos e desejos diferentes; o tempo disponível de cada um deles para se

dedicar ao estudo da língua; o tempo disponível em sala de aula para cumprir os conteúdos previamente estabelecidos; dentre outras. Como professores sabemos que a dedicação do aluno aos estudos é fundamental para que ele seja bem sucedido e conforme já mencionado nesta pesquisa, há um consenso entre os autores de que a aprendizagem acontece quando há desejo e envolvimento do aluno no processo. Assim, dificilmente os alunos irão alcançar as fases da autonomização ao mesmo tempo. Alguns, por serem mais receptivos, entendem rapidamente a necessidade de assumir responsabilidades pela sua aprendizagem e logo mudam de atitude para alcançar os seus objetivos. Outros precisam de mais tempo para se conscientizar dessa necessidade. E outros talvez nem consigam entender que há essa necessidade e permanecem com o pensamento de que a sua aprendizagem somente será concretizada caso o professor se esforce para isso.

Como visto anteriormente nesta pesquisa, Scharle e Szabó (2000) afirmam que o aprendente precisa passar pelas três fases do processo de autonomização uma vez que, se não transpuser uma delas, não conseguirá alcançar as outras e conseqüentemente não atingirá a autonomia. No entanto, pude constatar que essas fases não acontecem necessariamente para todos os alunos ao mesmo tempo e que caberá ao professor identificar em qual fase cada aluno se encontra e procurar estimulá-lo sempre a alcançar a fase seguinte. Verifiquei também que a fase da mudança de atitude é uma decorrência da fase de conscientização e que esta é lenta e gradual e requer um grande esforço do professor para que os alunos a atinjam. A fase da mudança de atitude acompanha a fase de conscientização, pois não há mudança de atitude sem que haja a conscientização do aluno, mesmo que em passos lentos. Constatei ainda neste estudo que não é necessário aguardar a transposição das duas fases para se iniciar a fase de transferência de responsabilidades. É recomendável que esta aconteça concomitantemente com as outras duas ou mesmo em um momento anterior a elas prosseguindo durante todo o processo de autonomização. Esta fase, se bem aproveitada pelo professor, influenciará as

outras e poderá funcionar como um facilitador, um estímulo ou mesmo um impulso para o alcance das outras duas fases mostrando assim, a relevância do seu papel no processo de autonomização. Desta forma, embora seja possível realizar um trabalho conjunto em uma turma de alunos é bastante provável que cada um deles alcance a autonomia em momentos diferentes.

Esta pesquisa me levou a concluir que o LD pode e deve ser usado para contribuir para a autonomização do aluno e que poderá auxiliá-lo imensamente a trilhar seus próprios caminhos tornando-se mais autônomo. Concluo também que a forma como o professor utiliza o LD poderá contribuir ou não para tornar as atividades mais ou menos autonomizadoras. Utilizando o LD como uma ferramenta a mais para conduzir o aluno a percorrer o caminho da autonomia, vislumbra-se a possibilidade de que ele abandone a sua atitude passiva e assuma uma postura mais proativa quanto à sua aprendizagem. Quando isso ocorrer, o aluno estará colaborando intensamente para que o professor consiga atenuar a sua grande frustração advinda da passividade dos alunos em sala de aula, contribuindo também para incrementar o entusiasmo e o empenho do professor no ensino de LE.

REFERÊNCIAS

- AOKI, Naoko. Aspects of teacher autonomy: capacity, freedom, and responsibility. In: BENSON, Phil; TOOGOOD, Sarah. *Learner Autonomy*. Dublin: Authentik, 2002. p. 111-135.
- ARAÚJO, Marcus de Souza. *Leitura de gêneros textuais em livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguística), Belém: Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, 2006. 158 p.
- BAILEY, Kathleen; CELCE-MURCIA, Marianne. Classroom skills for ESL teachers. In: CELCE-MURCIA, Marianne; McINTOCH, Lois. (eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, USA: Newbury House Publishers, Inc., 1989. p.139-148.
- BENSON, Phil. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, England: Longman, 2001.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3 ed. New York: Longman, 2007.
- CLOUD, Nancy et al., *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2000.
- COTTERALL, Sara. Developing a course strategy for learner autonomy. In: WALLACE, Michael J. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. p. 172-180.
- CROOKES, Graham; CHAUDRON, Craig. Guidelines for Language Classroom Instruction. In: CELCE-MURCIA, Marianne. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3 ed. Boston, USA: Heinle & Heinle, 2001. p. 29-42.
- CUNNINGSWORTH, Alan. *Choosing Your Coursebook*. Oxford, UK: Heinemann, 1995.
- CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International, 1998.
- DAM, Leni. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. In: LITTLE, David; RIDDLEY, Jennifer; USHIODA, Ema. (eds.). *Learner autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authentik, 2003. p. 135-146.
- DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, Vilson J. (ed). *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: ed. Universidade/UFRGS, 1994. p. 2-12.
- FELDER, Richard; SOLOMON, Barbara. Disponível em <http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir/styles.htm> Acesso em 11/maio/2006. Traduzido e adaptado por Élen Lopes da Silva e Walkyria Magno e Silva.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRAVES, Kathleen. *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Boston, USA: Heinle & Heinle Publishers, 2000.
- HARMER, Jeremy. *How to Teach English*. New Edition. Harlow, England: Longman, 2007.

- _____. *The Practice of English Language Teaching*. 3 ed. Harlow, England: Longman, 2001.
- HOLEC, Henri. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2 ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000.
- LITTLE, David. *Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik, 1999.
- _____. Learner autonomy in the foreign language classroom: taking account of all the roles and agencies involved in secondary education. In: LITTLE, David; RIDDLEY, Jennifer; USHIODA, Ema (eds.). *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin, Ireland: Authentik, 2003. p. 3-5.
- LITTLE, David; RIDDLEY, Jennifer; USHIODA, Ema (eds.). *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authentik, 2003.
- MAGNO E SILVA, Walkyria. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira – Múltiplas Perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 57-78.
- _____. Autonomia no Aprendizado de LE: É Preciso um Novo Tipo de Professor? In: GIL, Glória; ABRAHÃO, Maria Helena. *Educação de Professores de Línguas*. Os desafios do formador. Campinas: Pontes, 2008. p. 293-301.
- _____. Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras – um caminho em direção à autonomia. *Revista Intercambio*, volume XV, São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006. Disponível em http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/silva_w.pdf. Acesso em 21 set. 2010.
- _____. Autonomia e Saber Exponencial no Ensino e Aprendizagem de Línguas. In: VII Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. 2004. *Caderno de Resumos*. Belém: UFPA, 2004. p. 101-102.
- _____. Autonomia no Ensino e Aprendizagem de Línguas. *Moara*. n. 20, p. 73-81, jul./dez. 2003.
- NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005.
- _____. *The Learner-Centred Curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001a.
- _____. Syllabus Design. In: CELCE-MURCIA, Marianne. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3 ed. Boston, USA: Heinle & Heinle, 2001b. p. 55-65.
- OXFORD, Rebecca L. Language Learning Styles and Strategies. In: CELCE-MURCIA, Marianne. (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3 ed. Boston, USA: Heinle & Heinle, 2001. p. 359-366.
- _____. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (org.). *Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, 2005.

PEARSON, Eloise. Learner strategies and learner interviews. In: WALLACE, Michael J. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. p. 153-159.

PERRENOUD, Philippe. *10 Novas Competências para Ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

RICHARDS, Jack C. The role of textbooks in a language program. *New Routes*, p. 26-30, DISAL. April 2002.

_____. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.

_____. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2 ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005.

RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard. *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow, UK: Longman, 2002.

SASLOW, Joan; ASCHER, Allen. *Top Notch 2 – Teacher's Edition and Lesson Planner*. White Plains, NY: Pearson/Longman, 2006.

SCHARLE, Ágota; SZABÓ, Anita. *Learner Autonomy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.

SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching: a guidebook for English learning teachers*. Oxford, UK: Macmillan Heinemann, 1998.

SKIERSO, Alexandra. Textbook Selection and Evaluation. In: CELCE-MURCIA, Marianne. (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2 ed. New York: Newbury House, 1991. p. 432-453.

TEIXEIRA, Elizabeth. *As Três Metodologias*. 4 ed. Belém, PA: UNAMA, 2002.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. *A Elaboração de Materiais para Cursos de Idiomas*. Trad. Rosana Gouveia. São Paulo, SP: SBS, 2005.

USHIODA, Ema. *Learner autonomy: The role of motivation*. Dublin: Authentik, 1996.

VOLLER, Peter. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman, 1997. p. 98-113.

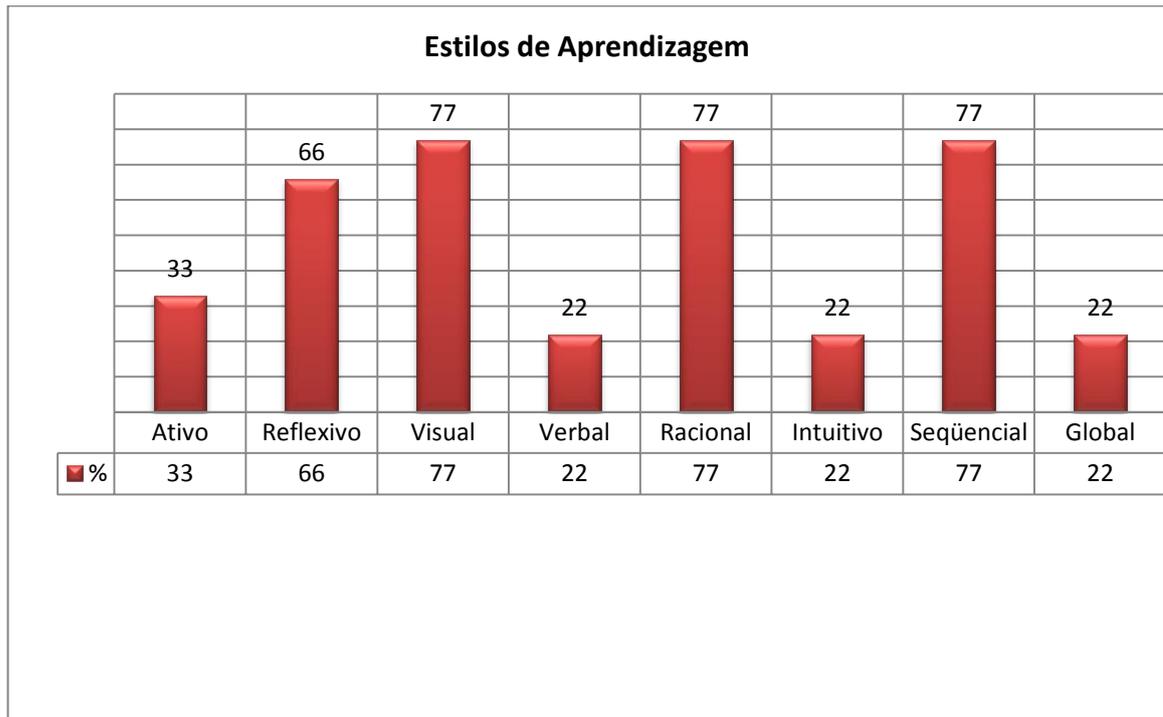
WALLACE, Michael. J. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.

WENDEN, Anita. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead, UK: Prentice Hall Europe, 1991.

ANEXOS

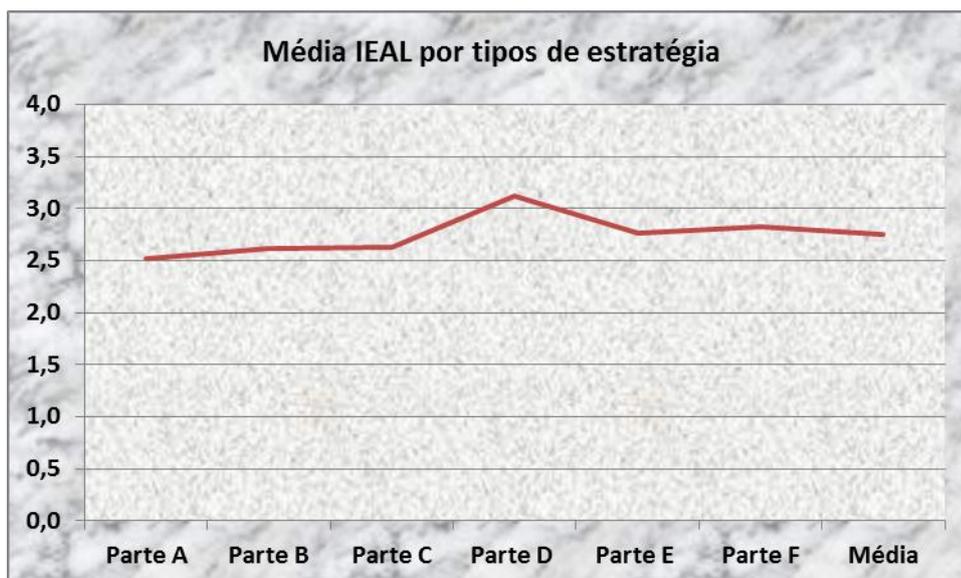
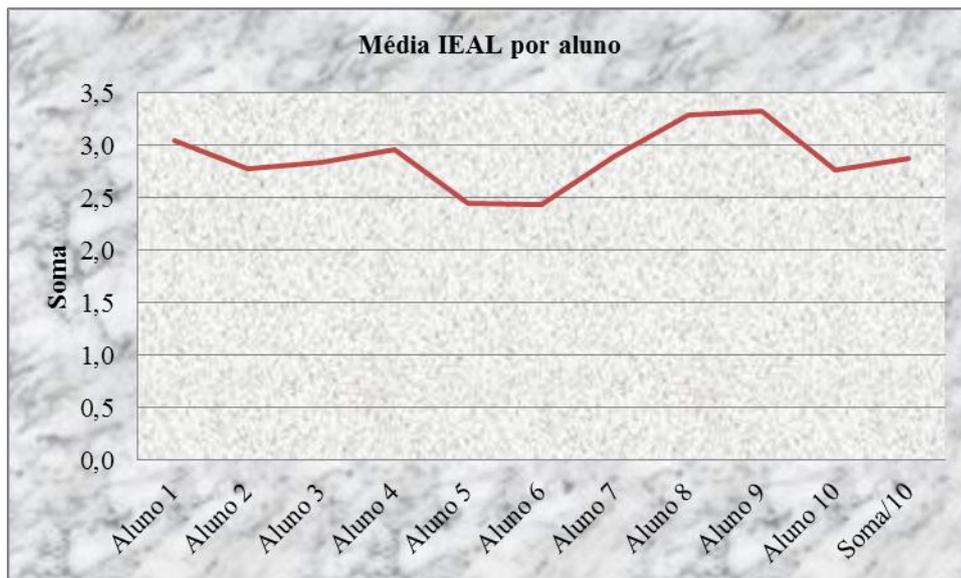
ANEXO A

Gráfico contendo os resultados do teste de Estilos de Aprendizagem



ANEXO B

Gráficos contendo os resultados do IEAL



ANEXO C

Questionário inicial

Belém, _____ de _____ 2010

Prezado(a) aluno(a),

O questionário abaixo foi elaborado com o objetivo de obter informações sobre alunos adultos de um curso livre de inglês. Essa proposta decorre de estudo realizado por nós no Curso de Mestrado em Linguística da UFPA, sob a orientação da Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva, em que investigamos o livro didático como recurso na aprendizagem da língua inglesa. Assim, gostaríamos de contar com a sua contribuição ao responder as perguntas abaixo certos de que os dados obtidos serão de grande relevância para a atividade acadêmica.

Obrigada,

Maria Amélia Carvalho Fonseca

1. Por que você decidiu estudar inglês?

Antes de iniciar o curso atual você já havia estudado inglês em outras ocasiões?

() sim () não

2. Caso positivo, você estudou inglês anteriormente:

() em curso livre de línguas

() com professor particular

() em escola regular

() em país anglofônico

() outros (favor especificar)

3. Caso tenha estudado inglês anteriormente, isso aconteceu há quanto tempo?

() Há um ano () de 2 a 3 anos () mais de 4 anos

4. Caso tenha estudado inglês anteriormente, por que você não concluiu o curso?

() problemas com estudos

() problemas com trabalho

() viagens

() outros(favor especificar)

5. Em sua opinião o que é aprender uma língua estrangeira?

6. Você estuda inglês fora da sala de aula? () sim () não

Caso positivo, quanto tempo por semana? _____

7. Você considera esse tempo suficiente?

() sim () não

8. Você faz as tarefas designadas pelo professor como dever de casa?

() sempre () às vezes () ocasionalmente () nunca

9. Você tenta aprender sozinho?
() sempre () às vezes () ocasionalmente () nunca
10. Caso positivo, como você o faz?

11. Você utiliza o livro didático para aprender inglês quando você não está em sala de aula?
() sempre () às vezes () ocasionalmente () nunca
12. Caso você o utilize, como você o faz?

13. Você possui algum livro de referência como dicionários e gramáticas para ajudá-lo em sua aprendizagem da língua inglesa?
() sim () não
14. Caso positivo, como você os utiliza?

15. Como você pode descrever a sua motivação em aprender inglês nesse momento?
() alta () média () baixa
16. O que o motiva a aprender inglês?

17. Dentre as atividades abaixo quais são as que você considera motivadoras para a sua aprendizagem?
- () Atividades de produção oral - Discussões e/ou debates
 - () Atividades de produção oral - Praticar os diálogos do livro didático com suas próprias palavras
 - () Atividades de produção oral e/ou escrita em que você pode dar informações sobre você mesmo e sobre a sua realidade
 - () Atividades de compreensão oral - listening; ouvir e ler os diálogos contidos no livro
 - () Atividades de compreensão oral - listening; ouvir e anotar informações solicitadas pelo livro
 - () Atividades de vocabulário - inferir o significado de palavras e expressões novas
 - () Atividades de vocabulário – ouvir e ler palavras e expressões novas
 - () Atividades de gramática
 - () Atividades de pronúncia
 - () Atividades de leitura
 - () Atividades de escrita - escrever parágrafos, composições etc.

Nome: _____

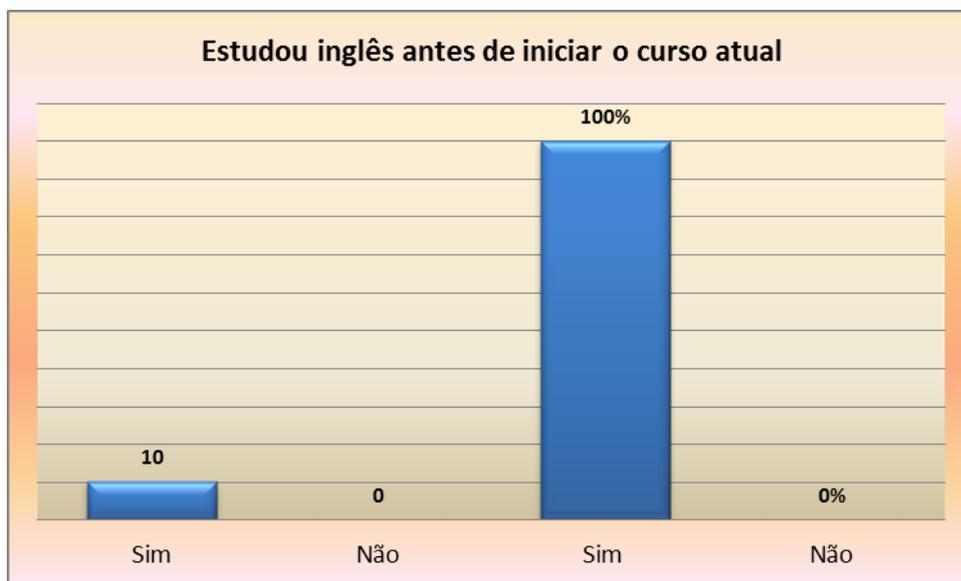
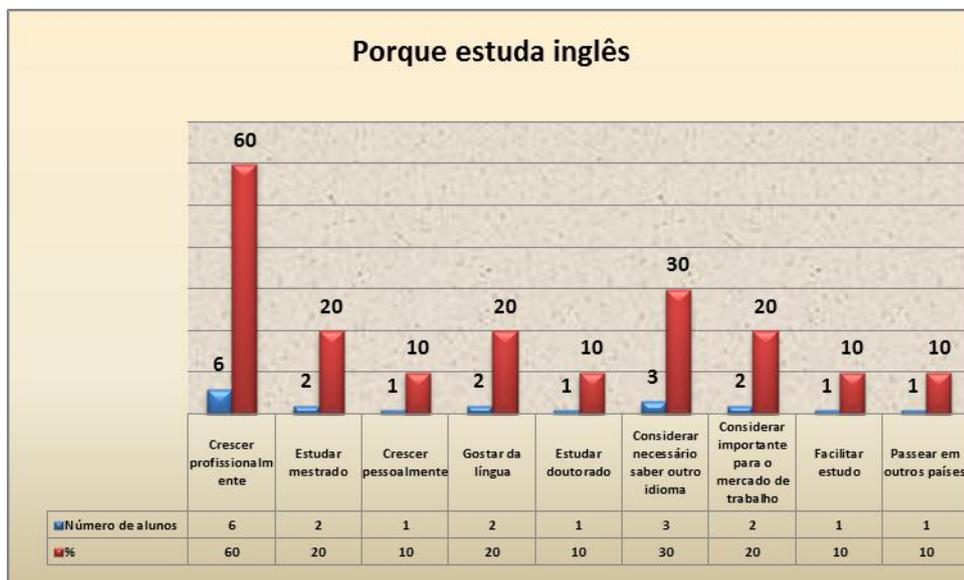
Profissão: _____

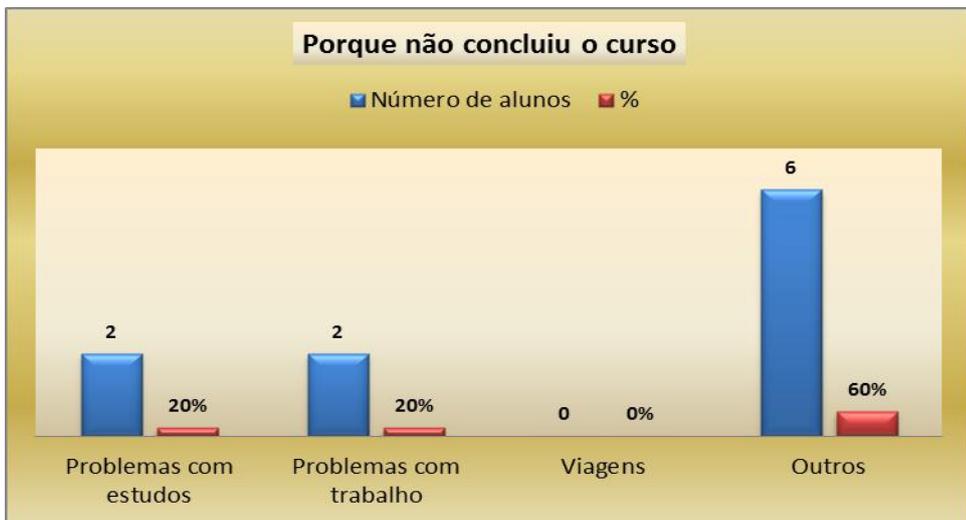
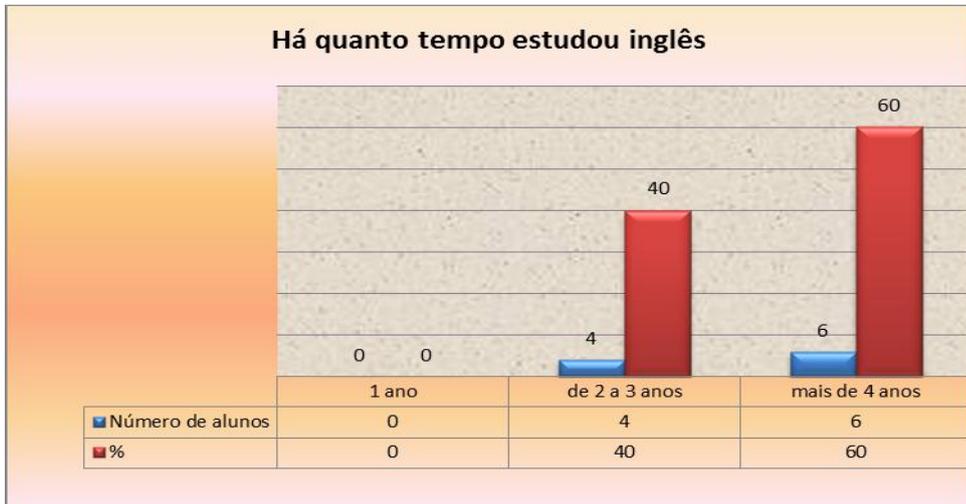
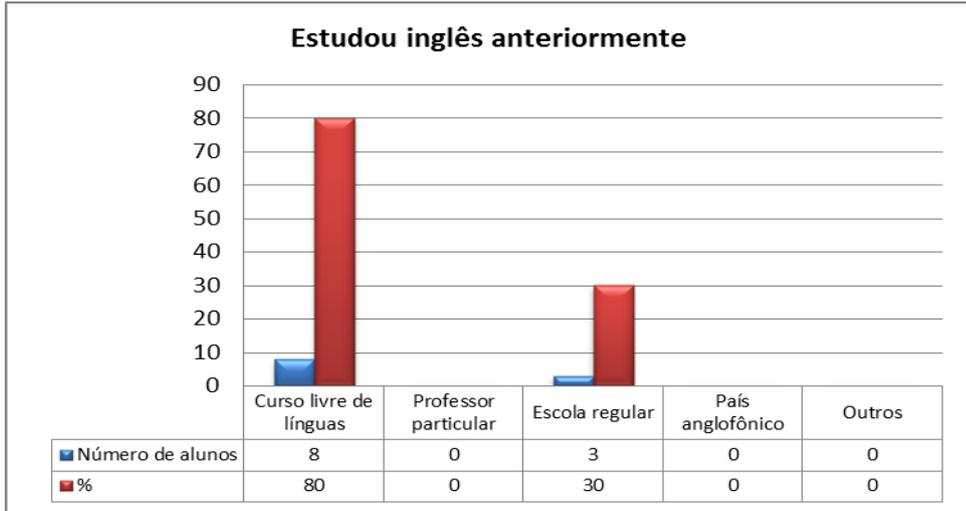
O que você faz atualmente? _____

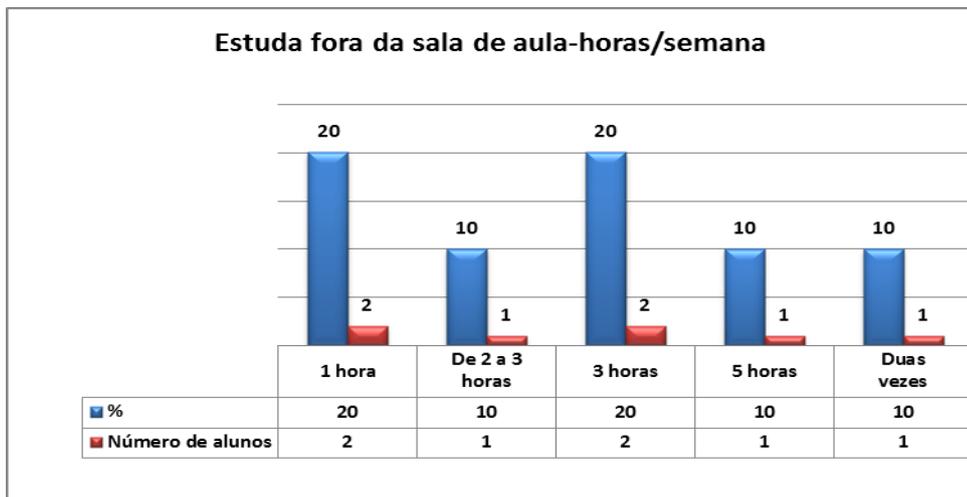
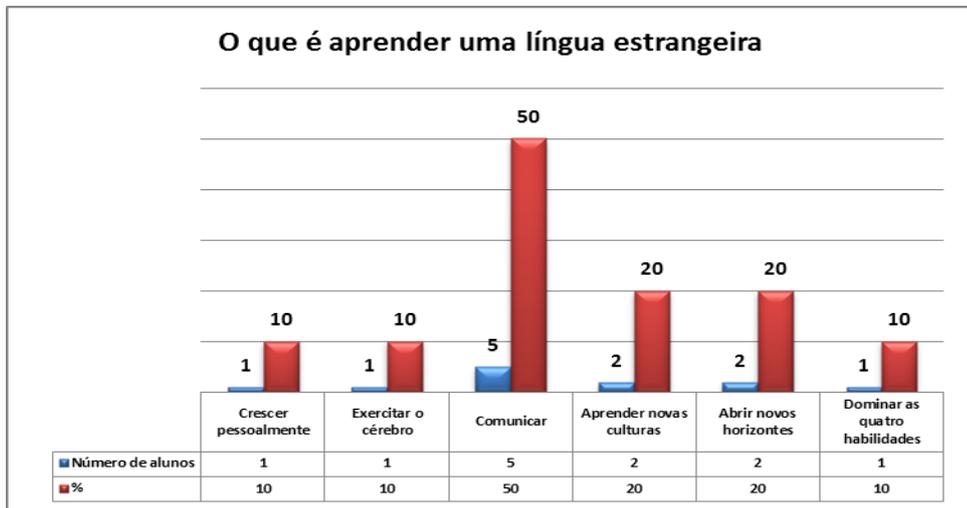
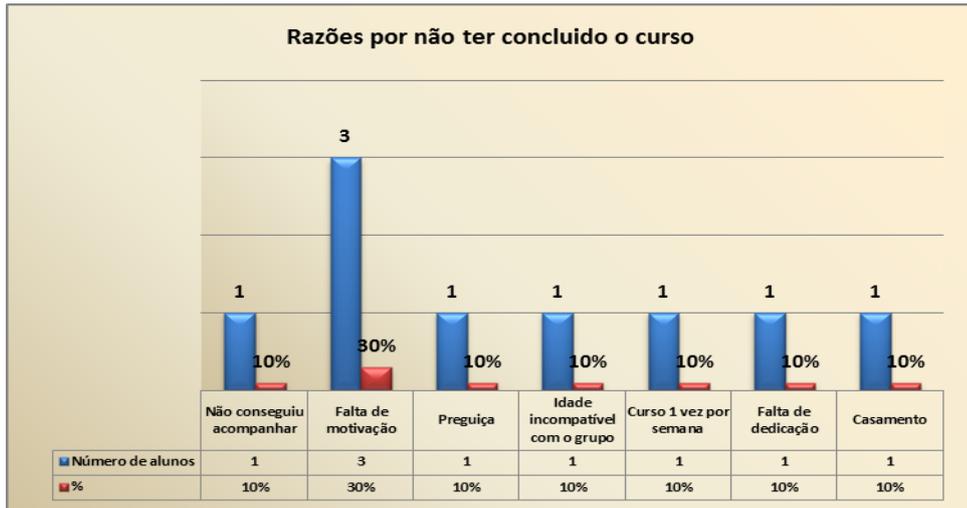
OBRIGADA!

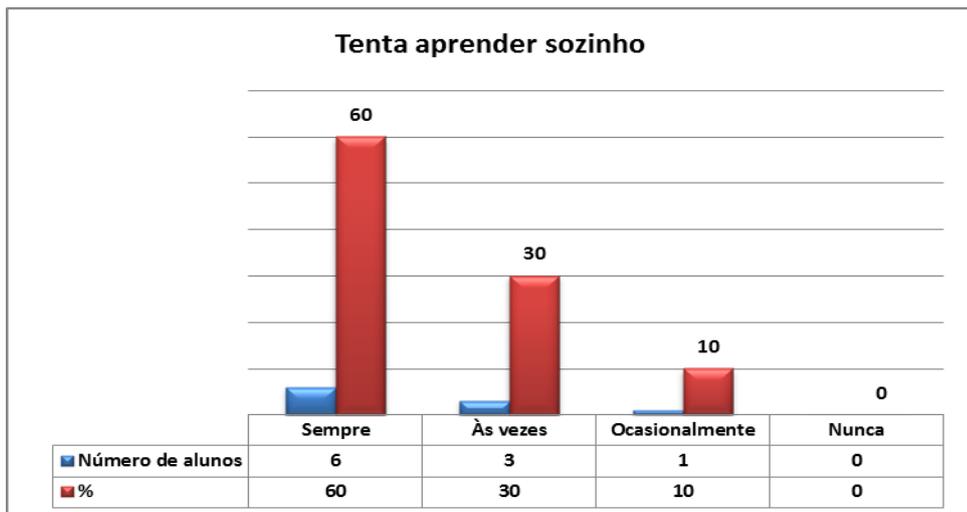
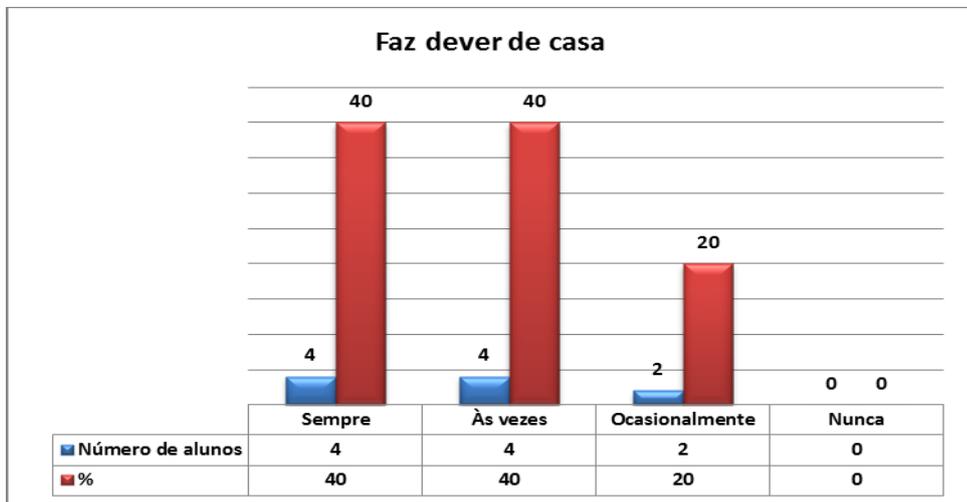
ANEXO D

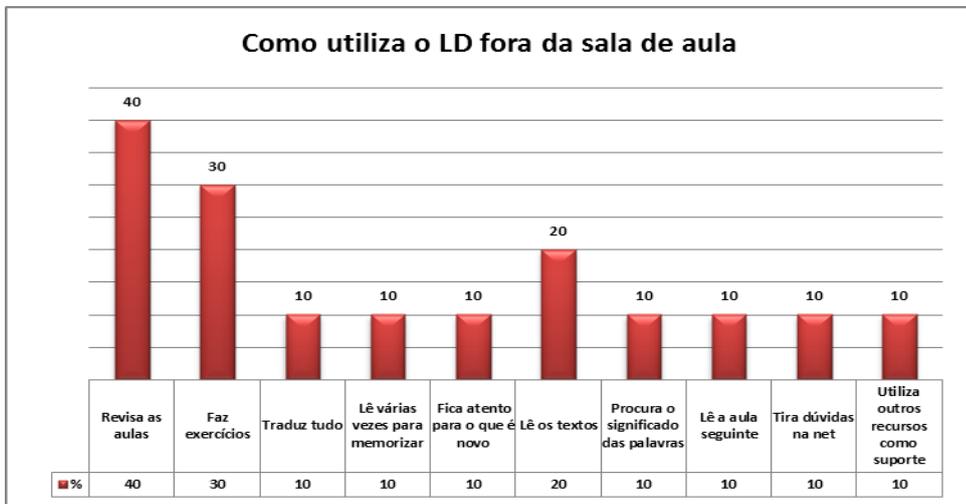
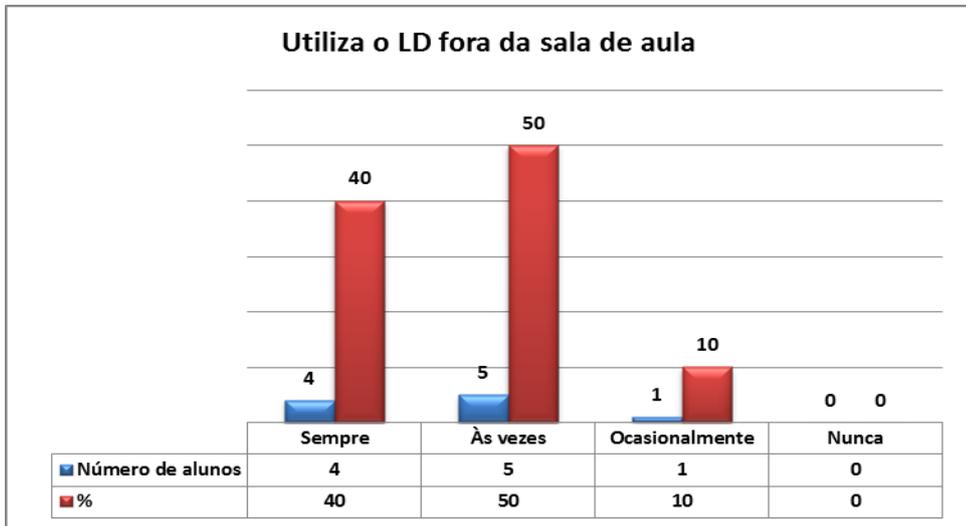
Gráficos contendo os resultados do Questionário Inicial

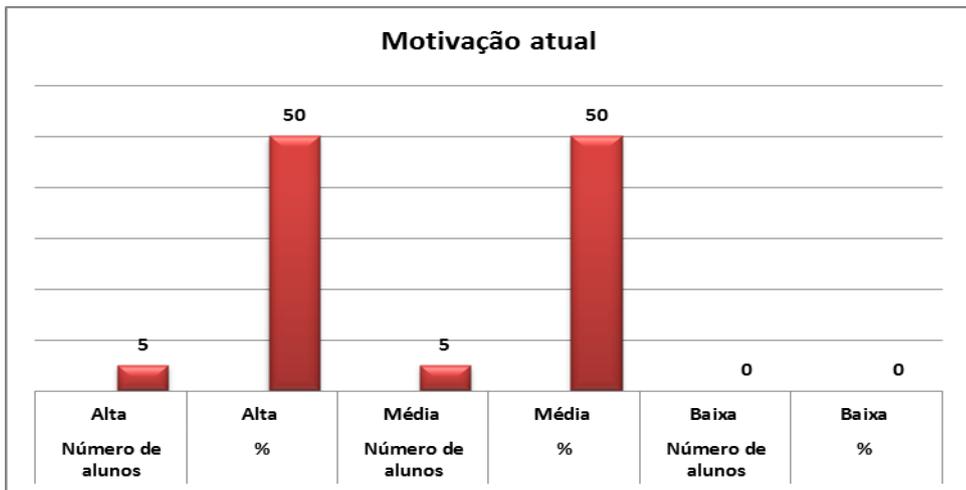
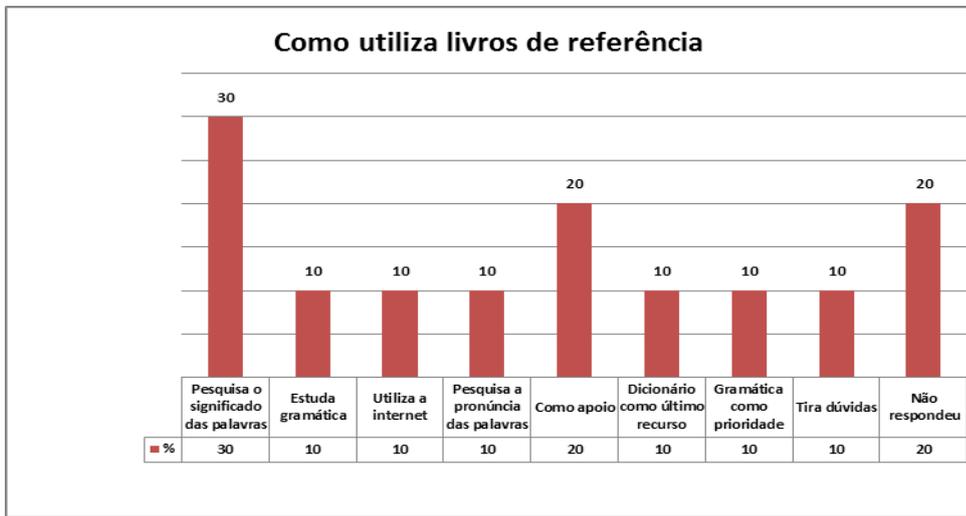
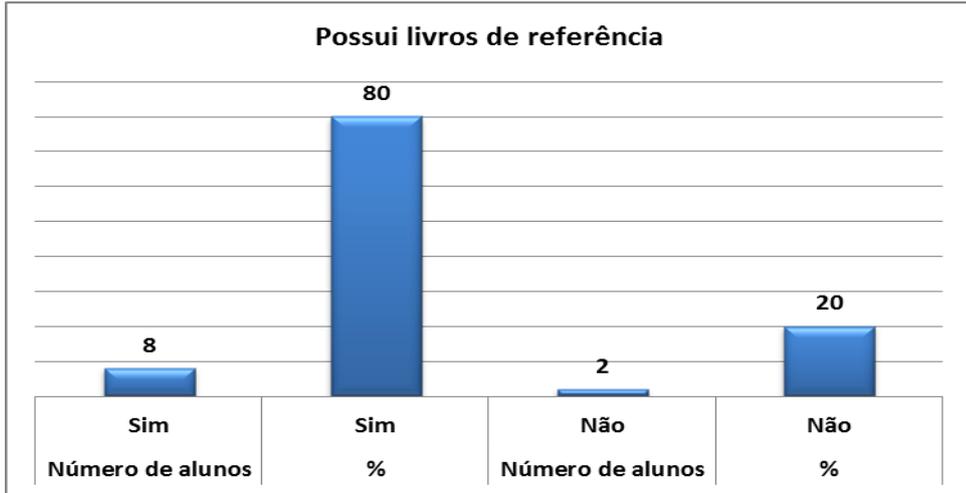


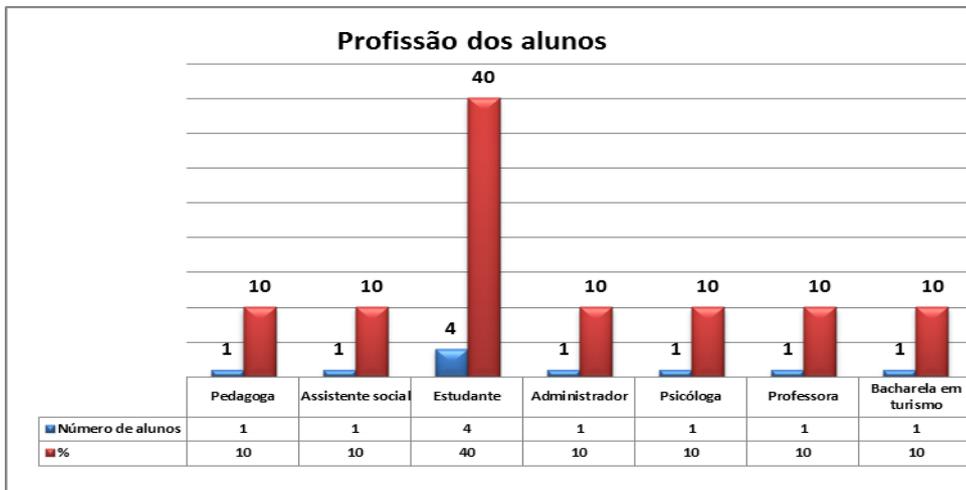
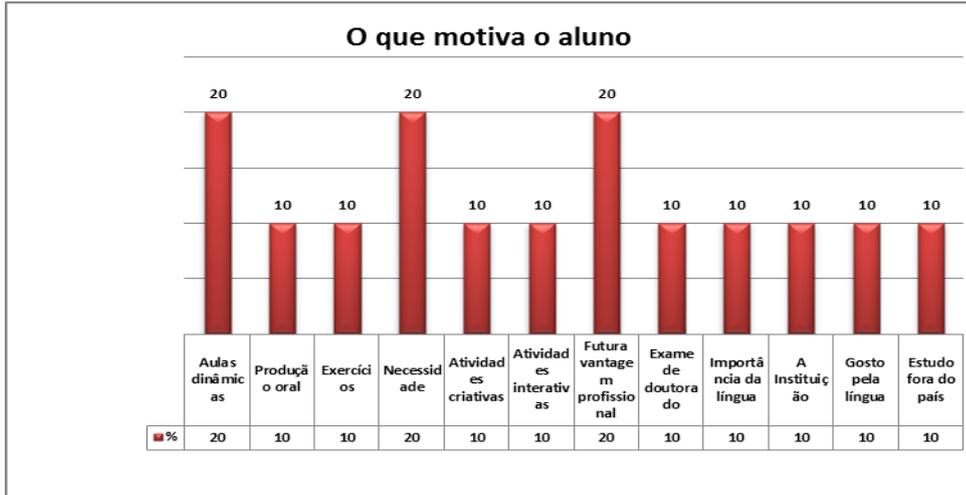












ANEXO E

Exemplo de unidade do livro didático

UNIT 1

Greetings and Small Talk

UNIT GOALS

- 1 Get reacquainted with someone
- 2 Greet a visitor to your country
- 3 Explain local customs
- 4 Ask about a person's experiences

A **TOPIC PREVIEW.** Look at the pictures. Do any of the pictures show behavior that would be unusual or strange in your country?

Customs Around the World

Greetings



bow



shake hands



kiss



hug

Exchanging business cards



with two hands



with one hand

Addressing people



use first names



use last names

Small talk



ask about salary



ask about age

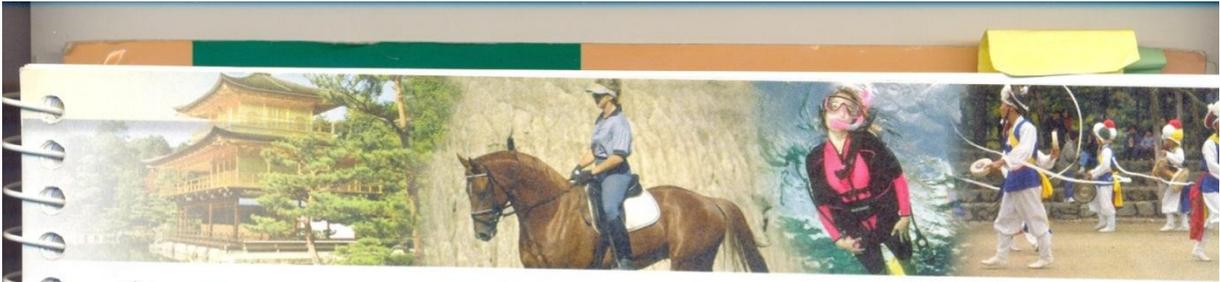


ask about family

B DISCUSSION.

1. How do you prefer to greet and address people?
2. How do you prefer to exchange business cards?
3. When you meet someone new, which subjects are OK to talk about?

<input type="checkbox"/> the weather	<input type="checkbox"/> your age	<input type="checkbox"/> your salary	<input type="checkbox"/> your family
<input type="checkbox"/> your job	<input type="checkbox"/> your religion	<input type="checkbox"/> your home	<input type="checkbox"/> other: _____



C **SOUND BITES.** Read along silently as you listen to a natural conversation.



ED: You look familiar. Have we met before?
 KEITH: I don't think so. I'm not from around here.
 ED: Aren't you from Australia, or something like that? **CN**
 KEITH: As a matter of fact, I am. Keith Lowe.

ED: Ed Santos. I think we met at Jack Bailey's house two weeks ago.
 KEITH: Oh, that's right! Now I remember. You're Jack's colleague. What have you been up to?
 ED: Not much.

CN Corpus Notes: The expression ... or something [like that] is used quite often in spoken English when the person speaking is unsure or cannot remember another example of something he or she is talking about.

D **PAIR WORK.** Discuss which of the following statements could be true, based on information in the conversation. Explain your decisions.

1. Ed and Keith are friends.
2. Ed is a businessman.
- ✓ 3. Keith is from another country.
- ✓ 4. Ed and Keith met at a party.
- ✓ 5. Ed and Keith both know Jack Bailey.
6. Jack Bailey is Ed's boss.



WHAT ABOUT YOU?

Which advice would you give a visitor to your country about how to behave?
 Which advice do you agree with? Which do you disagree with?

Please don't exchange business cards with one hand!

Never ask about a person's age or salary!

Don't address people by their first names.

Don't ask questions about a person's family.

It's OK to shake hands, but don't hug people!

1

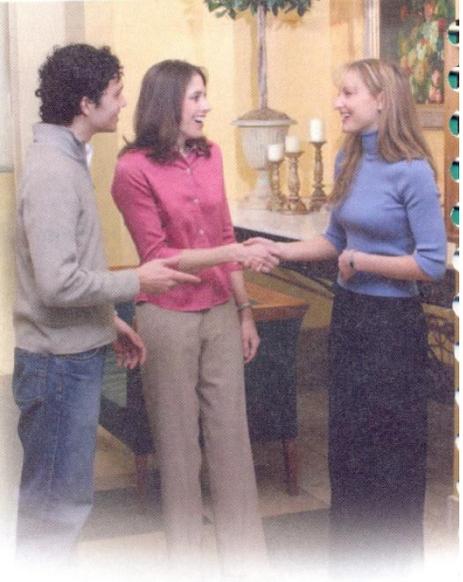
LESSON

Get Reacquainted with Someone

CONVERSATION MODEL Read and listen.

- A: Audrey, have you met Hanah?
- B: No, I haven't.
- A: Hanah, I'd like you to meet Audrey.
- C: Hi, Audrey. You look familiar. I think we've met before.
- B: Really? When?
- C: Last month. You were at my sister Nicole's party.
- B: Oh, that's right! How have you been?

Rhythm and intonation practice



GRAMMAR. The present perfect

Use the present perfect to talk about an indefinite time in the past.
Use the simple past tense to talk about a definite time in the past.

present perfect	simple past tense
I've met Bill twice.	We met in 1999 and in 2004.
[indefinite time: We don't know when.]	[definite time: We know when.]

Form the present perfect with **have** and the past participle form of a verb.

Have you **had** lunch? Yes, I have. / No, I haven't.
Has she **seen** that new movie? Yes, she has. / No, she hasn't.

Regular verbs

The past participle form is the same as the simple past tense form.

simple past tense	past participle
cooked	cooked

Irregular verbs

Look at the list of irregular verbs. For a complete list of irregular past participle forms, see Appendix, page 126.

Page A5 in the Split Editions.



PAGE G1 For more ...

Contractions

've eaten = have eaten
's eaten = has eaten
haven't eaten = have not eaten
hasn't eaten = has not eaten

Irregular verbs

base form	simple past tense	past participle
be	was / were	been
eat	ate	eaten
go	went	gone
have	had	had
hear	heard	heard
meet	met	met
see	saw	seen
speak	spoke	spoken
take	took	taken
write	wrote	written

Complete each conversation with the present perfect.

1. (see) A: Have you seen that new Johnny Depp movie?
2. (visit) A: Has she visited Hong Kong?
3. (meet) A: Have you and Mary met your new neighbors?
4. (write) A: Has your aunt written any more letters?
5. (hear) A: Have your friends heard Sting's new CD?

- B: Yes, I have.
- B: No, she hasn't.
- B: Yes, we have.
- B: No, she hasn't.
- B: Yes, they have.

Corpus Notes: English learners often attempt to form the present perfect by using *have* or *has* with the base form instead of the past participle of the verb. Be sure students do not make this mistake.

C Use the present perfect or the simple past tense to complete the conversations.

1. A: Have you seen the Taj Mahal?
 B: Yes, I have. I visited India in 2002. The Taj Mahal was fantastic.
visit be
2. A: Has the new restaurant opened?
 B: No. It hasn't opened Maybe next week.
open / not
3. A: Have you eaten dinner?
 B: No, I haven't. But I ate a big lunch only two hours ago.
eat
4. A: Have they bought their tickets?
 B: I think so. They went to the travel agency last week.
go
5. A: Have you met the new teacher?
 B: No. The class hasn't started
start / not
6. A: Has your daughter been to Europe?
 B: Well, she went to the U.K. last year. But she hasn't been to any other countries.
go be / not

CONVERSATION PAIR WORK

Introduce classmates. If you think you've met before, get reacquainted. Or use the pictures to role-play where you may have met. Start like this:

- A: _____, have you met _____?
 B: _____ ...
 C: _____ ...



at a friend's house



at a theater



at a gym



in a class



at an art exhibition

2

LESSON

Greet a Visitor to Your Country



Sugarloaf, Rio de Janeiro

CONVERSATION MODEL Read and listen.

- A: Welcome to Rio. Have you ever been here before?
- B: No. It's my first time. But yesterday I went to Sugarloaf. It was really beautiful.
- A: That's great. Have you tried feijoada yet?
- B: Feijoada? No, I haven't. What's that?
- A: It's a famous Brazilian dish. I think you'll like it.



Rhythm and intonation practice

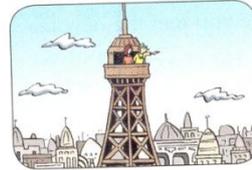
VOCABULARY. Tourist activities around the world. Listen and practice.



climb Mt. Fuji



go sightseeing in New York



go to the top of the Eiffel Tower



try Korean food



take a tour of the Tower of London



take pictures of the Great Wall

Corpus Notes: A common mistake by English learners is saying *do sightseeing* instead of *go sightseeing*. It is a common spoken expression in English to say *do some sightseeing*, but not *do sightseeing*.

What have you done? Use the vocabulary. "I've climbed..." "I've gone sightseeing in..."

GRAMMAR. The present perfect with yet, already, ever, and before

- Use **yet** at the end of questions in the present perfect to ask about recent experiences.
Have you seen the Pyramids **yet**? Has she tried Thai food **yet**?
- Use **already** in affirmative statements. Use **yet** in negative statements.
I've **already** tried sushi. But I haven't tried sashimi **yet**.
- Use **ever** and **before** in questions to ask about someone's life experiences.
Has Helen **ever** been to London? Has she been to London **before**?
Have you **ever** eaten feijoada? Have you **ever** eaten feijoada **before**?



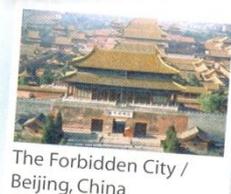
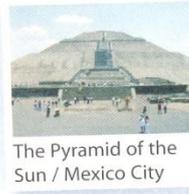
PAGES G2-G3 For more ...

D Use the words to write statements or questions in the present perfect.

1. you / go sightseeing / in London / before Have you gone sightseeing in London before ?
2. she / already / try / Guatemalan food She has already tried Guatemalan food .
3. they / ever / be / to Buenos Aires Have they ever been to Buenos Aires ?
4. we / not take a tour of / Prague / yet We haven't taken a tour of Prague yet .
5. she / go to the top of / the Empire State Building / yet Has she gone to the top of the Empire State Building yet ?

E **LISTENING COMPREHENSION.** Listen and complete the questions in the present perfect. Then listen again and check **yes** or **no** to answer each question.

- | | yes | no |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Has she <u>taken pictures of</u> the Great Pyramids yet? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Has he <u>gone sightseeing</u> in Kyoto yet? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. Has she <u>tried</u> ceviche yet? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4. Has he <u>climbed</u> the Pyramid of the Sun yet? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Has she <u>taken a tour of</u> the Forbidden City yet? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |



F **PAIR WORK.** Write five questions to ask about your partner's life experiences. Write answers to your partner's questions about **your** life experiences.

Have you ever been to Europe?

Yes, I have. I've been to Germany.

CONVERSATION PAIR WORK

Write a list of places to see and things to do in this city or town. Then role-play a conversation with a visitor here.

- A: Welcome to _____. Have you ever been here before?
 B: _____
 A: Really? Have you _____?
 B: Well, _____ ...

Continue the conversation in your **own** way.

Places to see:
Things to do:

LESSON

3

Explain Local Customs

A **READING WARM-UP.** Which gestures do people use in your country?



B **READING.** Read the article about gestures around the world. In your opinion, how are gestures different from speech?

Body Talk!



by Kelly Garbo

To communicate well with people of other countries, you must learn to speak well, right? Yes, but speaking isn't everything. Some experts say only thirty percent of communication comes from talking. Your gestures and other non-verbal actions matter, too.

But in different cultures, the same action can have different meanings. When you have to meet someone from a different culture, be prepared. Do you know what kind of gestures and customs are appropriate?

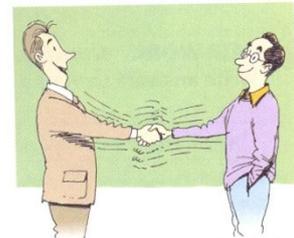
Let's look at shaking hands. North Americans like a firm handshake. But the French prefer a light, short handshake. If you shake a French person's hand the North American way, he or she may not like it. People in Eastern

SOURCE: www.bellaonline.com

European countries and some Latino cultures prefer shorter handshakes, too. Hugging after shaking hands is also a common introduction there. Don't be surprised if a Brazilian gives you a hug. If you misinterpret gestures of introduction, your friendship may get off on the wrong foot!

Everyone around the world knows the "OK" hand gesture, don't they? But in Spain, parts of South America, and Eastern Europe, the OK sign is considered rude. And if you go shopping in Japan, it means you'd like your change in coins instead of bills. In France, making the OK sign means "zero" or that something is worthless. So check before you use the OK sign to be sure it's OK!

Understanding even a few key gestures from different cultures can make you a better communicator. So next time you travel, try being culturally sensitive. Find out the local gesture and let your body talk.



North Americans like a firm handshake.

C Check the statements that are true, according to Kelly Garbo. Explain why.

- 1. Seventy percent of communication comes from non-verbal actions.
- 2. If you don't speak someone's language, it's always safe to use gestures.
- 3. French people generally don't like firm handshakes.
- 4. Brazilians never shake hands.
- 5. Japanese people think the OK sign is rude.

D **DISCUSSION.** Have you ever been surprised by someone's gestures or non-verbal actions? What was the gesture? What happened?

TOP NOTCH INTERACTION • When in Rome ...

STEP 1. PAIR WORK. Read the tips about customs around the world. Discuss which ones you've never heard of before.



In the U.S.A., you should call to explain if you're going to be more than 15 minutes late for a party, lunch, or dinner.



In Taiwan, you should cover your mouth when you're using a toothpick.



In Thailand, you should never touch a person, even a child, on the head.



In Saudi Arabia, avoid asking personal questions about a person's family.



In the U.K., it is better not to ask people personal questions, about where they live, how much money they make, or what they do.



In Japan, you should take off your shoes before entering someone's home.



In Russia, wearing a coat in a public building or putting it on a chair in a restaurant is considered rude.



In Ecuador, open a gift immediately and thank the person who gave it to you.

STEP 2. GROUP WORK. Choose a topic. On your notepad, write some rules for how to behave in your country.

Topic: _____

Rules: _____

Are there special rules for women?

Are there special rules for children?

Topics

- how to meet and greet new people
- how to behave when you visit someone's home
- how to behave in a restaurant

STEP 3. DISCUSSION. Compare your notes with those of the other groups. Does everyone agree?

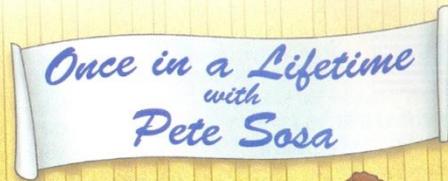
4

Ask about a Person's Experiences

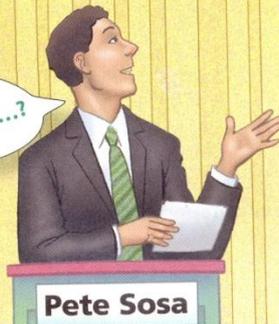
LESSON

A **LISTENING COMPREHENSION.** Listen to the game show *Once in a Lifetime*. Check if the contestants answered yes or no to the host's questions.

Have you ever...	Suzy		Bill	
	yes	no	yes	no
1. been to South America?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. been to China?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. flown in an airplane?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. driven a bus?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. bought a digital camera?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. visited Chicago?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>



Have you ever...?



B **Now listen again and answer the questions.**

- Where does Suzy live? Where does Bill live? *Suzy lives in Los Angeles. Bill lives in Chicago.*
- What does Suzy do? What does Bill do? *Suzy is a teacher. Bill is a musician.*
- Where has Suzy been in South America? *She's been to Peru and Brazil.*
- Where has Suzy flown in an airplane? *She's flown to Peru, Brazil, Europe, Thailand, and New York City.*

C **DISCUSSION.** How would you answer each of the questions from the game show?

D **PRONUNCIATION. Negative contractions.** Notice how the /t/ sound of the negative contraction "disappears." Listen and repeat.

- We **haven't** visited Rio.
- He **hasn't** met his new boss.
- They **haven't** been to Asia.
- She **hasn't** eaten dinner yet.

TOP NOTCH
INTERACTION • Getting to know you

STEP 1. PAIR WORK. Take the survey. Check the experiences you've had and compare your answers with your partner's. Discuss the details of each experience.

1. Have you ever tried...?



snake



octopus



guinea pig



Swiss cheese

2. Have you ever been to...?



Moscow



Shanghai



Istanbul



Honolulu

3. Have you ever gone...?



hang gliding



sailing



horseback riding



snorkeling

How many boxes did you check?

- | | | |
|------|--------------|-------------------------------------|
| 9-12 | Daredevil | Your life is just too exciting! |
| 5-8 | Go-getter | You're a real adventurer! |
| 1-4 | Fence-sitter | You're ready for more! |
| 0 | Scaredy-cat | You really should do something new! |

STEP 2. WRITING. Write about an experience from the survey. Or write about what you've never done, but would like to do.

STEP 3. Walk around the room and ask your classmates questions. Complete the chart.

Find someone who has ...	Name	What this person has done ...
1. lived in another country.		
2. met a famous person.		
3. learned to play an instrument.		
4. eaten something unusual.		
5. done something dangerous.		

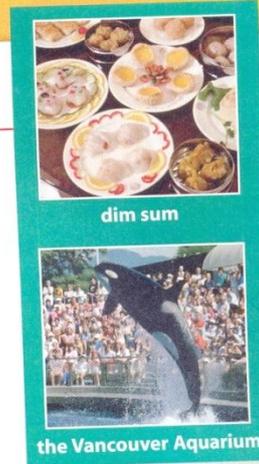
STEP 4. GROUP WORK. Choose a classmate from the chart. Introduce that person to your class.

“This is Sylvia. She's learned to play two instruments: the piano and the guitar.”

UNIT 1 CHECKPOINT

A **LISTENING COMPREHENSION.** Listen to the conversation with a tourist in Vancouver. Check **yes** or **no**.

- | Has she... | yes | no |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. been to the Vancouver Aquarium yet? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. been to the top of Grouse Mountain? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. visited Gastown yet? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. tried <u>dim sum</u> yet? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. gone to the top of the Harbor Center Tower? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. seen the Capilano Suspension Bridge yet? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |



B Use the pictures to write questions. Don't use the same verb more than once. Use the present perfect with **ever** or **before**.
Answers will vary but may include the following:

Example: Have you ever visited the Korean Folk Village in Yong-in, Korea?

- Have you tried Thai food before?
- Have you ever climbed Mount Aconcagua in Argentina?
- Have you ever been to London, U.K. before?
- Have you ever seen the Tower of Pisa in Italy?



Thai food



Mount Aconcagua / Argentina



London / U.K.



Korean Folk Village / Yong-in, Korea



The Tower of Pisa / Italy

C **WRITING.** On a separate sheet of paper, write a paragraph introducing yourself to your class. Tell about some unusual experiences you've had.

My name is Lee. I've never been to London, but ...

- TOP NOTCH SONG**
"Greetings and Small Talk"
Lyrics on last book page.
- TOP NOTCH PROJECT**
Write a guide for a visitor to this country. Include tips to explain how to behave and how NOT to behave.
- TOP NOTCH WEBSITE**
For Unit 1 online activities, visit the *Top Notch* Companion Website at www.longman.com/topnotch.

Dear David,
Here I am in
Europe. I've been
to three countries
already. I've tried



David Linder
330 West Pike Street
Vancouver, B.C.
CANADA V5K 2M8

UNIT WRAP-UP

- **Social Language.** Create conversations for the tourists.
Welcome to Paris. Have you been here before?
- **Writing.** Write a postcard from a tourist in the picture. Describe the things you have done.



- Now I can ...**
- get reacquainted with someone.
 - greet a visitor to my country.
 - explain local customs.
 - ask about a person's experiences.

ANEXO F

Planilhas descritivas das atividades do livro didático

<i>Top Notch 02 – Unit 1 - Greetings and Small Talk</i>															
Primeira fase: conscientização															
Sequência didática	Tipos de Atividades do LD	Perguntas que contribuem para fomentar a autonomia*												Total de respostas positivas/ atividade	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Nº abs.**	%
Introdução	<i>Topic Preview</i>														
	<i>Discussion</i>														
	<i>Sound Bites</i>														
	<i>Pair work</i>														
	<i>What about you?</i>														
<i>Lesson 1</i> <i>Get reacquainted with someone</i>	<i>Conversation Model</i>														
	<i>Rhythm and intonation practice</i>														
	<i>Grammar</i>														
	<i>Grammar exercises</i>														
	<i>Conversation pair work</i>														
<i>Lesson 2</i> <i>Greet a visitor to your country</i>	<i>Conversation Model</i>														
	<i>Rhythm and intonation practice</i>														
	<i>Vocabulary</i>														
	<i>Use the vocabulary</i>														
	<i>Grammar</i>														
	<i>Grammar exercise</i>														
	<i>Listening comprehension</i>														
	<i>Pair Work</i>														
<i>Lesson 3</i> <i>Explain local customs</i>	<i>Conversation Pair Work</i>														
	<i>Reading Warm-up</i>														
	<i>Reading</i>														
	<i>Reading comprehension exercise</i>														
	<i>Discussion</i>														
<i>Lesson 4</i> <i>Ask about a person's experiences</i>	<i>Top Notch Interaction</i>														
	<i>Listening comprehension</i>														
	<i>Listening comprehension exercise</i>														
	<i>Discussion</i>														
	<i>Pronunciation</i>														
<i>Unit 1 Checkpoint</i>	<i>Top Notch Interaction</i>														
	<i>Listening comprehension</i>														
	<i>Grammar exercise</i>														
	<i>Writing</i>														
	<i>Unit Wrap Up</i>														
Total de repostas positivas/ pergunta	<i>Now I can...</i>														
														Nº abs.**	%

<i>Top Notch 02 – Unit 1 - Greetings and Small Talk</i>							
Terceira fase: transferência de responsabilidades							
Sequência didática	Tipos de Atividades do LD	Perguntas que contribuem para fomentar a autonomia*				Total de respostas positivas/ atividade	
		1	2	3	4	Nº abs.**	%
Introdução	<i>Topic Preview</i>						
	<i>Discussion</i>						
	<i>Sound Bites</i>						
	<i>Pair work</i>						
	<i>What about you?</i>						
<i>Lesson 1</i> <i>Get reacquainted with someone</i>	<i>Conversation Model</i>						
	<i>Rhythm and intonation practice</i>						
	<i>Grammar</i>						
	<i>Grammar exercises</i>						
	<i>Conversation pair work</i>						
<i>Lesson 2</i> <i>Greet a visitor to your country</i>	<i>Conversation Model</i>						
	<i>Rhythm and intonation practice</i>						
	<i>Vocabulary</i>						
	<i>Use the vocabulary</i>						
	<i>Grammar</i>						
	<i>Grammar exercise</i>						
	<i>Listening comprehension</i>						
	<i>Pair Work</i>						
<i>Lesson 3</i> <i>Explain local customs</i>	<i>Conversation Pair Work</i>						
	<i>Reading Warm-up</i>						
	<i>Reading</i>						
	<i>Reading comprehension exercise</i>						
	<i>Discussion</i>						
<i>Lesson 4</i> <i>Ask about a person's experiences</i>	<i>Top Notch Interaction</i>						
	<i>Listening comprehension</i>						
	<i>Listening comprehension exercise</i>						
	<i>Discussion</i>						
	<i>Pronunciation</i>						
<i>Unit 1 Checkpoint</i>	<i>Top Notch Interaction</i>						
	<i>Listening comprehension</i>						
	<i>Grammar exercise</i>						
	<i>Writing</i>						
	<i>Unit Wrap Up</i>						
Total de repostas positivas/ pergunta	<i>Now I can...</i>						
						Nº abs.**	%

ANEXO G

Ficha de avaliação das atividades

Nome:	Data:
Atividade:	
1. Você considerou a atividade: () fácil () difícil () mais ou menos Se a considerou difícil, por quê?	
2. Descreva como você fez a atividade.	
3. O que você aprendeu fazendo essa atividade?	
4. (a) Você acha que a atividade ajudou-o a tornar-se mais autônomo? (b) Por quê?	
5. Você gostaria de fazer esse tipo de atividade outras vezes?	
6. A atividade o motivou a realizar outras atividades por conta própria? Quais?	
7. Como essa atividade pode ajudá-lo na vida prática?	
8. O que você precisa fazer para melhorar o seu desempenho em atividades como essa?	

ANEXO H

Caderno de reflexões do professor-pesquisador

<i>Unit 08 – Enjoying the arts – The art project</i>		
Atividades	Notas do professor	O que faria diferente
Atividade 1- <i>Art Gallery</i> 17/08/10	Em sala de aula comuniquei aos alunos que iríamos fazer uma atividade prática na Galeria de Artes visitando a exposição “Pintura à vista: redescobrimo o acervo do MABEU”, pois além do tema da unidade ser <i>Enjoying the arts</i> devemos aproveitar o privilégio de termos uma galeria e até mesmo um museu em nossa escola. Ainda em sala de aula dei as instruções sobre a atividade, que teria duas partes, uma individual e a outra em pares e, para poupar tempo, já entreguei o <i>handout</i> com a atividade para cada aluno. Os alunos mostraram-se interessados e ouvi observações como: “Galeria? Nunca fui lá”. “Não entendo nada de artes”. Os alunos iniciaram a atividade passeando pela galeria e observando os quadros atentamente. A primeira parte, individual, deu oportunidade aos alunos de observarem uma obra de arte e responder às perguntas relacionadas à obra que mais gostaram, assim como utilizar o vocabulário que consta na unidade. A segunda parte da atividade foi realizada em pares para dar a oportunidade aos alunos de fazerem e responderem a perguntas utilizando a voz passiva, estrutura utilizada na unidade. A atividade serviu como <i>warm up</i> da aula e teve como objetivo revisar a estrutura estudada na aula anterior. Além de utilizarem o vocabulário estudado, a atividade proporcionou aos alunos a oportunidade de estenderem o vocabulário com o colega, trabalhando em pares, e perguntando a professora. Todos os alunos pediram ajuda quanto ao vocabulário. Durante a atividade me movimetei entre os alunos ajudando-os com vocabulário e com a estrutura que deveriam utilizar. Os alunos mostraram-se interessados durante toda a atividade, mas notei certa dificuldade para formarem os pares e fazerem a atividade de conversação. Precisei ficar estimulando e dizendo para encontrarem um par e conversar. A atividade demorou 30’. Após a atividade, retornamos à sala de aula e os alunos responderam ao “ <i>Student’s self assessment</i> ” individualmente. Sete, dos oito alunos pesquisados compareceram à aula nesse dia.	Para melhorar a atividade eu faria um <i>follow up</i> em sala de aula. Os alunos teriam a oportunidade de expressar para o resto da turma as suas impressões sobre a exposição. Acho que dessa forma a atividade ficaria mais completa. O problema seria o tempo já que a atividade ficaria mais longa, mas penso que seria bem melhor.
Atividade 2: <i>Gift shop Role Play</i> 19/08/10	Enquanto fui montando a <i>Gift Shop</i> em sala fui mostrando os objetos e fazendo perguntas na voz passiva revisando assim o vocabulário e a estrutura estudada na aula anterior. Dez minutos foram dados para os alunos se prepararem e os pares começaram a se apresentar. Infelizmente o tempo não foi suficiente para a apresentação de todos os pares. Apenas dois pares se apresentaram e os demais se apresentaram na aula seguinte. Assim, a “ <i>Student’s checklist</i> ” só foi respondida após todos os pares se apresentarem. Pude notar certa timidez ou mesmo temor em alguns alunos quando se fala em apresentação oral, mas mesmo assim a maioria fez um bom trabalho.	Tentaria realizar toda a atividade em uma única aula, pois na aula seguinte tive que montar a <i>gift shop</i> novamente para a apresentação dos outros pares. Os alunos responderam à <i>checklist</i> na aula seguinte. Isso tomou muito tempo da aula. Realizando a atividade completa em uma única aula, o tempo, que já é escasso, seria mais bem aproveitado.
Atividade 3: <i>SALC – visiting museums</i> 24/08/10	Os alunos sempre demonstram interesse quando comunicamos que a atividade será realizada fora da sala de aula. A atividade foi explicada em sala. A professora esclareceu que embora tenha sugerido cinco sites diferentes para facilitar a atividade, eles poderiam consultar algum outro site de seu interesse. No SALC os alunos foram logo entrando nos sites. Observei que muitos deles entraram em vários sites antes de escolher um para responder as perguntas. Uma aluna teve problemas com o computador, mas não reportou imediatamente. Assim que ela comunicou, a professora sugeriu que ela trocasse de computador.	Teria dado mais tempo, pois nem todos os alunos finalizaram a atividade. Disponibilizando mais tempo poderia haver uma troca de experiências entre os alunos não somente em pares, mas entre a sala inteira.
Atividade 4: <i>Oral presentation - Arts</i>	Atendendo à sugestão de uma aluna, a visita à biblioteca foi incluída como a parte 4 do “ <i>The art project</i> ”. Os alunos são convidados a visitar a biblioteca após a aula para escolher recursos para a pesquisa sobre artistas famosos e são informados que poderão ir à biblioteca em dias ou horários conforme a conveniência de cada um.	O ideal seria que todos os alunos se apresentassem no mesmo dia, mas sei

24/08/10	Assim, por não haver tempo hábil durante a aula, a professora levou os alunos à biblioteca após a atividade no SALC devido à proximidade física dos dois ambientes. A bibliotecária já havia separado livros sobre artistas. Alguns alunos escolheram os livros, se cadastraram na biblioteca e levaram os livros para casa. A professora reforça as instruções sobre a apresentação que deverá ser feita na aula seguinte. Durante a explicação sobre a atividade uma aluna perguntou se poderia pesquisar outros tipos de arte, o que foi permitido pela professora e comunicado aos outros alunos. Assim, a apresentação aconteceu na aula seguinte e essa aluna falou sobre um cineasta britânico. Nem todos os alunos fizeram a apresentação no dia combinado. Alguns por não se sentirem preparados, outros por não terem comparecido. Esses alunos apresentaram nas aulas subsequentes o que atrapalhou um pouco o andamento das outras aulas. Alguns alunos solicitaram vocabulário durante a apresentação e foram ajudados pela professora.	que seria praticamente impossível, pois nem todos os alunos têm o mesmo senso de responsabilidade e disponibilidade de tempo para a preparação. Eu estipularia um período de duas ou três aulas e os alunos escolheriam qual dia seria mais viável para as suas apresentações. Assim, penso que ficariam mais comprometidos.
Unit 09 – Living with computers		
Atividade 5: <i>Computer brainstorm</i> 26/08/10	Alguns alunos informaram desconhecer o que seja um mapa semântico e a professora explicou com maiores detalhes, demonstrando no quadro. Os alunos solicitaram vocabulário, o que foi fornecido pela professora. Uma aluna procura em seu dicionário bilíngue algumas palavras para incluir no mapa. Houve bastante cooperação entre os colegas. Os membros dos grupos se entrosaram e ajudaram mutuamente. Notei que os alunos dominavam o vocabulário relacionado a computadores em português, porém tinham dúvidas quando ao vocabulário em inglês. Embora em outras situações os alunos sempre demonstrem certo nervosismo para fazer uma apresentação oral, nessa hora pareciam mais relaxados e confiantes. A professora presume que o grupo enviou o aluno mais articulado para a apresentação, houve tempo suficiente para a preparação e houve o apoio do equipamento, facilitando assim, para o aluno se expressar. Atividade bastante proveitosa com a participação ativa de todos os alunos. Tempo gasto 30’.	Essa atividade poderia ter sido feita no SALC e em vez de os alunos usarem como apoio o retroprojeter, poderiam ter utilizado computadores e o apoio do <i>datashow</i> . Porém, isso não impediu o sucesso da atividade.
Atividade 6- Jigsaw reading 09/09/10	Ao introduzir o tópico da leitura, a professora explica que para entender um texto não é necessário entender todas as palavras e que iremos trabalhar com técnicas de leitura. Primeiramente a professora explora os títulos dos textos com perguntas e os alunos não tem dificuldade em responder. Os alunos mostraram-se interessados, porém ao explicar <i>to skim</i> , a professora notou que alguns alunos pareciam duvidar que fosse possível entender o contexto sem interromper a leitura por causa de vocabulário. Embora os textos fossem pequenos, os alunos pediram um pouco mais de tempo para ler. Pude observar durante o trabalho em grupo que todos foram capazes de relatar a idéia geral do texto para os colegas. Alguns relataram até detalhes do texto. Após explicar <i>to scan</i> e <i>to infer</i> a professora distribuiu <i>handouts</i> com as atividades e os alunos as realizaram em grupos de três. Os alunos pareciam bastante envolvidos na atividade. Infelizmente não houve tempo suficiente para relatar as respostas para a sala e a professora pediu aos alunos para responderem à checklist em casa. Na aula seguinte apenas uma aluna retornou a checklist	Daria tempo suficiente para que a atividade fosse inteiramente realizada e para que os alunos respondessem à checklist em sala, porém isso implicaria em reduzir o tempo de outras atividades.
Atividade 7- Reading a magazine article 16/09/10	Essa atividade foi anunciada na aula seguinte à leitura dos pequenos artigos da unidade 9 quando os alunos fizeram um <i>jigsaw reading</i> e aprenderam <i>to skim</i> , <i>to scan</i> e <i>to infer</i> . O objetivo foi o de estimular os alunos à leitura de material autêntico e de informações além do LD já visando à iniciativa própria dos alunos mais tarde ao perceberem que são capazes de realizar a atividade. A professora explicou a atividade e alguns alunos fizeram comentários antecipando que seria difícil. Um aluno perguntou se necessariamente a revista teria que ser da biblioteca. A professora esclareceu que poderia ser qualquer revista em inglês. Na aula seguinte nenhum aluno se apresentou. Disseram que não estavam preparados e a atividade foi transferida para a próxima aula, dessa vez os alunos se agendaram para apresentar. Assim, cinco alunos se apresentaram no dia 16/09 e para surpresa da professora eles conseguiram fazer-se entender ao mostrar a revista, resumir o artigo para a classe e expressar a opinião sobre o que leram. A professora notou que os alunos haviam se preparado bem para a apresentação com exceção de uma aluna que se ateve mais em mostrar as ilustrações do artigo do que a apresentar o conteúdo propriamente dito. Notei certa satisfação por parte dos alunos por terem conseguido fazer uma tarefa desafiadora.	Logo que a tarefa for solicitada, agendar os alunos conforme as suas escolhas dentro de um período de tempo.
Atividade 8- Computers: adv. vs	Atividade bastante profícua. Ao lançar os assuntos a professora ficou surpresa com as diferentes idéias que surgiram e com a participação de todos os alunos. Todos queriam dar a sua opinião. Já que a participação dos alunos foi espontânea, a professora permitiu que se manifestassem à vontade antes de distribuir a atividade.	Tentaria fazer a atividade completa em sala, isto é, escrever também o

<p><i>disadv.</i> 16/09/10</p>	<p>A professora pode notar que todos anotaram as suas opiniões individualmente e enquanto trabalhavam em grupo havia bastante participação. Alguns alunos solicitaram vocabulário à professora. Ao relatarem as opiniões para a sala, a professora pode notar que o grupo não escolheu um representante, pois todos queriam se manifestar e assim o fizeram com entusiasmo. Muitas idéias surgiram e os alunos puderam anotar em suas listas as idéias interessantes dos colegas. Os três primeiros passos dessa atividade serviram como preparação para a atividade de escrita que foi solicitada para ser feita em casa devido à escassez de tempo em aula. Atribuo o sucesso da atividade, em grande parte, ao fato de que os alunos estavam familiarizados com o tema e já haviam visto bastante vocabulário no decorrer da unidade.</p>	<p>artigo, pois o entusiasmo foi grande e os alunos já estavam preparados para a atividade de escrita, não interrompendo o raciocínio e as idéias. Infelizmente isso não foi possível devido à limitação do tempo.</p>
<p>Unit 10 – Ethics and Values</p>		
<p>Atividade 9- <i>Guessing Grammar</i> 21/09/10</p>	<p>As atividades <i>Grammar 1</i> e <i>Grammar 2</i> foram realizadas em dias diferentes, porém utilizando a mesma técnica. Ao iniciar a atividade <i>Grammar 1</i> a professora pediu aos alunos que fechassem os livros. Distribuiu então os <i>handouts</i> com exemplos da estrutura gramatical e disse aos alunos para lerem a atividade com muita atenção observando quais seriam as semelhanças e as diferenças entre as frases. De imediato uma aluna disse não associar nem uma conexão entre as frases. A professora então deu algumas dicas e explicou que observassem a estrutura gramatical. Os alunos começaram a discutir em pares. Após alguns minutos os pares começaram a relatar o que perceberam nas frases em termos de estrutura gramatical. Alguns alunos conseguiram deduzir a diferença de uso dos pronomes possessivos e dos adjetivos possessivos. A professora então utilizou o quadro para reiterar a diferença das estruturas. Como a atividade <i>Grammar 2</i> foi apresentada em <i>Power Point</i>, a professora pediu aos alunos que observassem o padrão gramatical dos exemplos que foram mostrados um a um. Os alunos logo perceberam as semelhanças e as diferenças dos tempos verbais no uso do condicional e que as frases no condicional são formadas por uma condição e uma consequência. Porém, demoraram um pouco mais para perceberem a diferença de sentido dos três tipos de condicional. A apresentação finalizou com um exercício no qual os alunos completavam as frases no condicional utilizando as suas próprias ideias. Ideias bastante interessantes surgiram nesse momento. No final da aula uma aluna disse: “<i>Excellent class</i>”. Percebi então que embora seja usual o aluno esperar pelas informações prontas do professor, estes mesmos alunos gostam de ser estimulados ao raciocínio. A apresentação dos tópicos gramaticais dessa forma teve como objetivo levar os alunos a descobrirem indutivamente as regras gramaticais, estimulando-os a analisarem as estruturas sem a ajuda do professor.</p>	<p>A atividade demorou mais do que planejado, pois os alunos não estavam acostumados a raciocinar sobre regras gramaticais e tiveram que ser bastante estimulados. Assim, a professora não os pressionou quanto ao tempo permitindo que utilizassem o tempo suficiente para chegarem às suas conclusões. Com isso a <i>checklist</i> não pode ser respondida nessa aula.</p>
<p>Atividade 10-listening 23/09/10</p>	<p>Primeiramente uma aluna perguntou por que eu não estava seguindo a sequência do livro, visto que antes da atividade de listening já tínhamos feito uma atividade localizada em página posterior àquela. Pedi então para fecharem o livro e brevemente fiz perguntas para ativar o tópico da unidade, ética e valores, e perguntar também sobre o uso de <i>tatoos, earrings, bright colored hair</i>, etc. Assim, após ativar o tópico e o vocabulário expliquei aos alunos que eles iriam ouvir os quatro diálogos apenas para saber qual o assunto tratado e que não era necessário entender tudo o que estava sendo dito. Notei que ficaram um pouco apreensivos. Uma aluna disse: “Sou péssima em listening”. Após escutarem a primeira vez, a mesma aluna logo falou: “Vai tocar outra vez, né professora?” Perguntei se já tinham uma idéia sobre o teor das conversas. A maioria respondeu que entenderam pouco. Ouviram ainda uma segunda vez e alguns alunos disseram que estavam começando a entender. Distribuí, então, o <i>handout</i> e expliquei que as respostas seriam breves. Os alunos ouviram e tomaram notas. Pediram ainda para ouvir mais uma vez, o que foi atendido. Logo após, em grupos de 3 discutiram e verificaram se entenderam as mesmas coisas. Ao caminhar entre os grupos notei que houve bastante interação. Alguns estavam rindo por terem entendido coisas diferentes. Os grupos então expuseram para a sala o que entenderam e acharam interessante terem entendido algumas coisas parecidas e outras diferentes. Somente agora os alunos ouviram para checarem as respostas. Após cada diálogo, houve uma pausa e chegaram a um consenso sobre qual o assunto das conversas. Pude perceber nessa hora que os alunos estavam bastante interessados em saber se responderam certo ou não e que a grande maioria respondeu a todas as perguntas.</p>	<p>Para dar mais segurança a alguns alunos poderia fazer o listening em pares e após cada diálogo os pares discutiriam as suas opiniões sobre o teor da conversa. Depois trabalhariam em grupos de 4 e só depois expressariam as opiniões para o resto da sala.</p>

ANEXO I

Questionário final

Belém, _____ de _____ 2010

Prezado(a) aluno(a),

O questionário abaixo foi elaborado com o objetivo de obter informações sobre as atividades que realizamos durante o nosso curso. Estamos na etapa final do estudo realizado por nós no Curso de Mestrado em Linguística da UFPA, sob a orientação da Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva, em que investigamos o livro didático como recurso na aprendizagem da língua inglesa. Assim, gostaríamos de contar com a sua contribuição ao responder às perguntas abaixo, certos de que os dados obtidos serão de grande relevância para a atividade acadêmica.

Obrigada,

Maria Amélia Carvalho Fonseca

Aluno(a): _____

1. A partir das atividades extra livro propostas, você foi além, buscando materiais e recursos por conta própria? Sim () Não ()

2. Caso tenha respondido afirmativamente à pergunta (1), descreva brevemente o que fez.

3. Você continuará a pesquisar materiais sem o professor lhe indicar? Sim () Não ()

4. Você acha que o fato de ter feito algumas atividades que não estavam previstas no seu livro didático contribuiu para a sua aprendizagem da língua inglesa?

Sim () De que forma isso ocorreu?

Não () Por que?

Obrigada!

ANEXO J

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Pesquisa: “O Livro Texto como Fomentador da Motivação e da Autonomia na Aprendizagem da Língua Inglesa” realizada pela Prof.^a Maria Amélia Carvalho Fonseca, aluna do Programa de Pós Graduação em Letras em nível de Mestrado, na área de Estudos Linguísticos da UFPA e orientada pela Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva.

3. Descrição dos procedimentos

Como aluno da turma ABA 03 A, terças e quintas, das 07h30min às 08h50min, do Centro Cultural Brasil Estados Unidos, concordo em efetuar as seguintes ações, não necessariamente nesta ordem:

- Produção de uma narrativa de minha história de aprendizagem da língua inglesa;
- Preenchimento de questionários de informações básicas;
- Reflexão sobre as atividades realizadas em sala e/ou fora da sala de aula relacionadas ao conteúdo do curso.

4. Garantia de acesso

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso aos materiais da pesquisa e à profissional responsável pela mesma para esclarecimento de eventuais dúvidas. A Profa. Maria Amélia pode ser contatada no email mamelia_fonseca@hotmail.com e a Profa. Walkyria no email wmagno@ufpa.br.

5. Garantia de saída

Estou ciente de que é garantida a liberdade da retirada de meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo para a minha pessoa.

6. Direito de confidencialidade

Será preservada minha identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por mim referidas.

Eu,....., acredito ter sido suficientemente informado/a sobre a pesquisa “O Livro Texto como Fomentador da Motivação e da Autonomia na Aprendizagem da Língua Inglesa” e concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do sujeito

Local e data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo

Local e data

ANEXO K

Detalhamento da proposta de inserção de atividades

Atividades - Top Notch 2																			
No.	Unit 8 – Enjoying the Arts																		
01	<p>Art Project part 1: Activity at the Art Gallery - Visita à exposição “Pintura à vista: redescobrimo o acervo do MABEU”.</p> <p><i>Part A – Individual work: Walk up and down the gallery observing the exhibition. Choose one picture that you really like but don't tell anybody which picture it is. Complete the chart:</i></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">A picture that I really like</th> </tr> <tr> <th>Picture's name</th> <th>Artist's name</th> <th>Year the picture was made</th> <th>Technique used to make the picture</th> <th>In a few words describe the picture</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Part B – Pair work: Now choose a partner and interview him/her trying to guess which picture he/she chose. Ask questions using the passive voice and the information in the chart. Don't ask the question: “What name was given to the picture?” If you can't guess which picture your partner chose, ask him/her for clues.</i></p>				A picture that I really like					Picture's name	Artist's name	Year the picture was made	Technique used to make the picture	In a few words describe the picture					
A picture that I really like																			
Picture's name	Artist's name	Year the picture was made	Technique used to make the picture	In a few words describe the picture															
02	<p>Art Project part 2: Gift shop Role Play</p> <p>Varição da atividade do LD página 91, “Conversation pair work”</p> <p>Parte A: Uma <i>gift shop</i> é montada em sala de aula pela professora enquanto revisa vocabulário estudado na aula anterior. A medida que a professora retira de uma sacola diferentes objetos, pergunta aos alunos “<i>What is this? What's this made of? e Where was it made?</i>”. A professora faz outras perguntas na voz passiva sobre os mesmos objetos utilizando <i>where, when, what e how</i> conforme os modelos apresentados no LD.</p> <p>Parte B: Os alunos em pares preparam e apresentam uma conversa entre um vendedor e um comprador utilizando os objetos expostos e agindo como se estivessem em uma <i>gift shop</i>.</p>																		
03	<p>Art Project part 3: SALC – Visiting museums</p> <p><i>Choose and visit one of these sites: http://www.squidoo.com/great_museums; http://www.museumstuff.com/showcase/; http://www.artcyclopedia.com/museums-int.html; http://www.ny.com/museums/; http://www.bestworldmuseums.com/. Choose a museum to visit and answer:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- <i>Museum:</i> 2- <i>Location:</i> 3- <i>What important collections of art are there in the museum?</i> 4- <i>Name at least three famous works of art that are kept in the museum. Who are they made by? What are they made of? Where are they from?</i> 5- <i>Do you recommend people to visit the museum? Why?</i> 6- <i>Now work in pairs and exchange information with your classmate.</i> 																		
04	<p>Art Project part: 4, 5 and 6- Oral presentation - Arts</p> <p>Art Project Part 4: na biblioteca – Atendendo à sugestão de uma aluna, a visita à biblioteca foi incluída como a parte 4 do “<i>The art project</i>”. Os alunos são convidados a visitar a biblioteca para escolher recursos para a pesquisa sobre artistas famosos. A bibliotecária já havia separado livros sobre artistas e alguns deles escolheram e emprestaram os livros da biblioteca.</p> <p>Art Project Part 5: em casa e/ou na biblioteca- os alunos fazem uma pesquisa sobre a vida e a obra de um artista de sua preferência.</p> <p>Art Project Part 6: em sala de aula – os alunos fazem uma breve apresentação oral sobre a vida e a obra do artista pesquisado e também expressam a sua opinião e a razão de sua escolha.</p>																		
Unit 09 - Living with computer																			
05	<p>Computer Brainstorm</p> <p>A professora provoca uma breve discussão sobre o uso de computador pelos alunos e escreve no quadro a palavra COMPUTER. Para ativar vocabulário solicita aos alunos palavras relacionadas ao tema e explica como se forma um mapa semântico. Em grupos de 3 os alunos formam os mapas em transparências e apresentam para a sala. Assim, além de ativar o vocabulário, os alunos fazem uma prática oral. O grupo escolhe um representante para apresentar o mapa utilizando o retroprojetor.</p>																		
06	<p>Jigsaw Reading</p> <p>Adaptação da atividade de leitura - página 106 do LD – A professora introduz o tópico da leitura e explica o que é <i>to skim</i>. Utiliza <i>Jigsaw reading</i>: cada aluno lê um dos quatro textos da atividade; em grupos de 4 cada aluno relata para o grupo o que leu. Após o relato de cada aluno para o seu grupo, os alunos ouvem o CD com os textos e acompanham a leitura. Ainda em grupos fazem o ex. C da página 107. A professora explica o que é <i>to scan</i> e <i>to infer</i> e os grupos fazem a atividade abaixo. Após a atividade os alunos relatam as respostas para o resto da sala.</p> <p>Group A</p> <ol style="list-style-type: none"> a) <i>Scan the texts and answer the questions:</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>What problems have been caused by computer viruses in China?</i> 2. <i>What did a hacker named Dimitri do?</i> 																		

	<p>b) Choose two words that you are not sure what they mean, and infer their meanings according to the context (don't look up the words in a dictionary).</p> <p>Group B</p> <p>a) Scan the texts and answer the questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> How do some people buy stolen credit card numbers? What happened to Carla White? <p>b) Choose two words that you are not sure what they mean, and infer their meanings according to the context (don't look up the words in a dictionary).</p>															
07	<p style="text-align: center;">Reading a magazine article</p> <p>Os alunos a visitam a biblioteca da escola, escolhem uma revista em inglês, lêem um artigo de seu interesse e fazem a seguinte atividade:</p> <ol style="list-style-type: none"> Go to the library, choose and borrow a magazine that interests you. Choose an article that appeals to you and read it at home. In class, make a brief oral description of what you read. Complete the chart: <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Magazine:</td> </tr> <tr> <td>Article:</td> </tr> <tr> <td>List some new words you learned and their meanings in English.</td> </tr> <tr> <td>What is the article about? Write a brief description of the article.</td> </tr> </table>	Magazine:	Article:	List some new words you learned and their meanings in English.	What is the article about? Write a brief description of the article.											
Magazine:																
Article:																
List some new words you learned and their meanings in English.																
What is the article about? Write a brief description of the article.																
08	<p style="text-align: center;">Computer advantages vs. Disadvantages</p> <p>Adaptação da atividade <i>Top Notch Interaction</i> - página 107. A professora provoca uma discussão sobre os problemas e os benefícios do computador e da internet e os alunos fazem a atividade em quatro passos: Individualmente listam as vantagens e desvantagem do computador e da internet; em grupos de três discutem e justificam as suas opiniões; cada grupo relata as suas opiniões para a sala; em casa escrevem um artigo.</p>															
	Unit 10 – Ethics and Values															
09	<p style="text-align: center;">Guessing Grammar</p> <p>Atividade adaptada de Sharle; Szabó (2000, p. 91)</p> <p>14/09/10-Grammar 1 – the use of subjective pronouns, possessive adjectives and possessive pronouns. Cada par de alunos recebe um <i>handout</i> com grupos de exemplos bem simples em que são utilizados <i>subjective pronouns, possessive adjectives and possessive pronouns</i>, em todas as pessoas. Os alunos lêem atentamente e tentam descobrir semelhanças e diferenças entre as frases. Cada par relata as suas deduções para a sala.</p> <p>16/09/10 – Grammar 2 – Factual and unreal conditional sentences.</p> <p>Apresentação em <i>Power Point</i> introduzindo separadamente os três diferentes tipos de <i>conditional sentences</i> apresentadas na unidade. Os exemplos de cada tipo são exibidos gradualmente, os alunos observam e tentam descobrir qual o padrão gramatical de cada frase. Após a discussão de cada tipo, os alunos expressam suas opiniões e respondem: <i>What is the condition?, What is the result?, What is the grammar pattern?</i> de cada exemplo.</p>															
10	<p style="text-align: center;">Listening Activity</p> <p>Adaptação da atividade da página 116 <i>Listening for gist and take notes</i>. A professora brevemente faz perguntas para ativar o tópico da unidade e pergunta sobre o uso de <i>tatoos, earrings, bright colored hair</i>, etc. Com o livro fechado os alunos escutam os 4 diálogos para terem uma noção do assunto. A professora dá um <i>handout</i> para os alunos que ouvem os diálogos mais uma vez e anotam brevemente qual é o assunto de cada diálogo.</p> <p><i>Listening Activity: Listen to the conversations again and take notes on what each dialog is about. Pay attention to the relationship between the people that are talking, if they are friends, father and daughter, etc.</i></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th>Conversation</th> <th>My predictions</th> <th>People's relationship</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>I think they are talking about....</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>I guess they are talking about...</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Now make groups of three and share your opinion with your classmates.</i></p>	Conversation	My predictions	People's relationship	1	I think they are talking about....		2	I guess they are talking about...		3			4		
Conversation	My predictions	People's relationship														
1	I think they are talking about....															
2	I guess they are talking about...															
3																
4																

ANEXO L

Detalhamento das perguntas abertas das fichas de avaliação das atividades segundo a voz dos alunos /atividade

Atividades	Perguntas
2- Como fizeram a atividade?	
Atividade na galeria de arte	<p>“Individualmente tentei observar ao máximo as telas e suas informações”.</p> <p>“Inicialmente visitei todas as telas da exposição e me detive naquela que mais me tocou... examinei a impressão que tive dela e debati com outro colega que também escolheu a mesma”.</p> <p>“Primeiro observei todas as telas e depois escolhi uma para retirar os dados”.</p> <p>“Escolhi uma imagem na galeria e retirei as informações da mesma”.</p> <p>“Descemos até a galeria, escolhi o quadro que mais me sensibilizou e pesquisei”.</p>
Dramatização em loja de souvenir	<p>“Eu desempenhei o papel de um vendedor de artigos de lembranças”.</p> <p>“Fiz a atividade de modo inseguro e tentando buscar o vocabulário inglês que já adquiri, mas sem muito sucesso”.</p> <p>“Em dupla procuramos construir um diálogo e depois apresentamos esse diálogo para a turma toda”.</p> <p>“Simulamos um <i>gift shop</i>”.</p> <p>“Um pouco nervosa, devido à falta de tempo não rever o conteúdo”.</p>
Visitando museus	<p>“Eu acessei o site sugerido no exercício e procurei as respostas solicitadas no exercício”.</p> <p>“A professora nos disse onde procurar e a partir daí fui colhendo os dados e preenchendo o que era pedido no exercício”.</p> <p>“Usei o computador e a internet para entrar nos sites sugeridos sobre museus de arte, escolhi um e respondi as questões”.</p> <p>“Pesquisei os museus e escolhi minha arte favorita”.</p>
Apresentação oral	<p>“Procurei na internet, fiz um breve resumo e tentei repetir para mim mesma”.</p> <p>“Pesquisei sobre cineastas ingleses e escolhi o meu predileto”.</p> <p>“Pesquisei sobre um artista e apresentei um breve resumo do artista e sua obra”.</p> <p>“Com bastante dificuldade, pois o meu tempo é reduzido faço as pesquisas de madrugada”.</p>
Computador- Tempestade de ideias	<p>“Foram transcritas algumas palavras relacionadas a computadores e informática”.</p> <p>“Descrevemos e apresentamos componentes de um computador”.</p> <p>“Em equipe, todos dando sua opinião de prévio conhecimento”.</p> <p>“Junto com os colegas somamos nosso aprendizado sobre computador”.</p>
Leitura de artigo de revista	<p>“Procurar entender o conteúdo sem traduzir”.</p> <p>“Eu escolhi uma revista na biblioteca e, dessa revista, um artigo para explaná-lo na turma”.</p> <p>“Eu li o artigo, consultei o significado das palavras e pronuncia no Google tradutor”.</p> <p>“Eu li com bastante calma o artigo que escolhi e marquei as palavras que não conhecia”.</p> <p>“Primeiro li o conteúdo, depois contei a história”.</p> <p>“Tentei ler a revista, as palavras que eu não sabia, procurei no dicionário”.</p>
Compreensão oral	<p>“Ouví e respondi as perguntas”.</p> <p>“Tentei identificar as palavras que eu já conheço”.</p> <p>“Ouvir e entender, o que para mim ainda encontro muita dificuldade”.</p> <p>“Prestando muita atenção, mas mesmo assim foi difícil”.</p>
3. O que aprendeu com a atividade?	
Atividade na galeria de arte	<p>“Aprendi que não conheço nada de arte, não sei nem que tipo de técnica usaram”.</p> <p>“Aprendi um pouco mais sobre os artistas plásticos paraenses e principalmente a buscar um vocabulário inglês para expressar minhas impressões”.</p> <p>“Mais vocabulário em inglês”.</p> <p>“Conheci arte e tentar descrevê-la”.</p>
Dramatização em loja de souvenir	<p>“Aprendi que preciso ter controle do conteúdo para uma maior desenvoltura”.</p> <p>“Que preciso estudar mais”.</p> <p>“A me expressar melhor”.</p> <p>“Aprendi como comprar algo em inglês”.</p> <p>“Desembaraço para falar inglês”.</p>
Visitando museus	<p>“Aprendi como se faz uma prévia antes de ir a museus, bem como atentar a questão de horários e dias de funcionamento”.</p> <p>“Aprendi a acessar sites de museus”.</p> <p>“A acessar sites em inglês”.</p> <p>“Um pouco mais sobre arte”.</p> <p>“Mais vocabulário”.</p>
Apresentação oral	<p>“Aprendi novo vocabulário”.</p> <p>“Aprendi que devo ser mais desinibido e por as ideias em ordem”.</p> <p>“Mais um trabalho que nos volta a pesquisa e interesse na biografia de uma pessoa o que é muito</p>

	<p>interessante”.</p> <p>“Um pouco mais sobre artes e novas palavras em inglês”.</p> <p>“Mais vocabulário”.</p> <p>“Comunicação e praticar inglês”.</p>
Computador- Tempestade de ideias	<p>“O nome de cada parte do computador”.</p> <p>“Aprendi a conhecer outras palavras do gênero”.</p> <p>“Aprendi novas palavras em inglês”.</p> <p>“Nomes e acessórios de computador”.</p> <p>“Novas palavras em inglês”.</p> <p>“Mais vocabulário”.</p>
Leitura de artigo de revista	<p>“Aprendi a desenvolver e explorar um tema central de um assunto”.</p> <p>“Várias palavras novas”.</p> <p>“Aprendi a focar no que é mais importante”.</p> <p>“Eu aprendi a ler uma leitura técnica e entender o artigo”.</p> <p>“Mais vocabulário e mais liberdade de falar”.</p>
Compreensão oral	<p>“Não aprendi nada porque não entendi quase nada, não gosto desse tipo de atividade”.</p> <p>“Aprendi a me forçar ouvir e entender”.</p> <p>“Que é importante ouvir músicas e filmes em inglês”.</p> <p>“A me interessar mais para ouvir música, filme, etc. para melhorar meu ouvido”.</p>
4- A atividade ajudou-o a tornar-se mais autônomo? Por quê?	
Atividade na galeria de arte	<p>“Acho que sim, pois me imaginei em exposições em outros lugares falando em inglês, o que de certo modo me ajuda a relacionar as palavras que já conheço a outros contextos”.</p> <p>“Sim, pois achei bem interessante as artes pretendo procurar outras”.</p> <p>“Sim. Devido o ambiente ser calmo”.</p> <p>“Não. Porque não conheço este ramo, não me vejo como uma pessoa que pode fazer algum elogio ou crítica apenas dentro do senso comum achei bonito alguns quadros”.</p> <p>“Não. Porque foi uma atividade muito curta”.</p>
Dramatização em loja de souvenir	<p>“Sim. Porque me obriga a ser responsável pelo meu desempenho”.</p> <p>“Acho que sim porque começo a me pensar na situação exercitada”.</p> <p>“Sim, porque me ajuda a desenvolver na parte oral”.</p> <p>“Sim. Porque assim torno-me mais independente quando for fazer uma compra nos EUA”.</p> <p>“Sim. Pelo exercício praticado em sala”.</p> <p>”Não. Por motivo de tempo da prática em coisa da lição dada em sala”.</p>
Visitando museus	<p>“Nem tanto. Porque o assunto em questão não é algo que me atraia”.</p> <p>“Sim. Porque a internet é muito importante no mundo em que vivemos”.</p> <p>“Sim, pois posso visitar museus pela internet e sozinho”.</p>
Apresentação oral	<p>“Sim. Consigo pesquisar sozinha”.</p> <p>“Nem tanto. Porque me senti ainda dependente da ajuda da professora”.</p> <p>“Sim. Porque me fez utilizar a internet como um canal de pesquisa também para a língua inglesa”.</p> <p>“Sim, pois posso apresentar outros trabalhos em inglês”.</p> <p>“Sim. Pelo fato da prática da oralidade”.</p> <p>“Sim. Pois deixa o aluno liberado a pesquisar e dedicado”.</p>
Computador Tempestade de ideias	<p>“Sim. Porque me incentivou a ter mais iniciativa”.</p> <p>“Sim. Porque enriqueceu o meu vocabulário”.</p> <p>“Sim. Porque trabalho em grupo são importantes”.</p> <p>“Sim. Devido a habilidade com o manuseio do computador”.</p>
Leitura de artigo de revista	<p>“Sim. Porque me estimulou a fazer mais vezes esta ação”.</p> <p>“Sim. Porque percebi que posso ler pequenos artigos em inglês”.</p> <p>“Sim porque estimula a continuar repetindo atividades semelhantes extraclasse”.</p> <p>“Sim. Me ajudou a falar mais”.</p>
Compreensão oral	<p>“Não. Mas percebo que para alguns colegas contribuiu, infelizmente não me identifico”.</p> <p>“Sim. Porque me deu mais segurança para ouvir e responder”.</p> <p>“Sim. Porque me incentivou a ouvir coisas em inglês”.</p> <p>“Sim, pois vou procurar outras maneiras de aprender”.</p>
7. Como a atividade pode ajuda-lo na vida prática?	
Atividade na galeria de arte	<p>“Não tenho ideia. Talvez agora eu possa estar mais atenta aos estilos que cada artista usa”.</p> <p>“Aprender um pouco mais sobre arte”.</p> <p>“Pode ajudar a entender mais sobre arte”.</p> <p>“Conseguindo sair sozinho de seus apuros”.</p>
Dramatização em loja de souvenir	<p>“Ser mais extrovertido e ter um maior controle das emoções”.</p> <p>“Me deu vocabulário para essas situações”.</p> <p>“Na prática em pouca coisa, porque não se sai falando inglês pela rua, infelizmente”.</p> <p>“A entender e aprender novas palavras em inglês”.</p> <p>“Dando informação algum estrangeiro em minha cidade”.</p>
Visitando museus	<p>“Pode ajudar a despertar o interesse em outras culturas”.</p> <p>“No aprendizado da língua”.</p>

	<p>“A desenvolver mais o lado artístico”.</p> <p>“A me expressar melhor”.</p>
Apresentação oral	<p>“Motivando a leitura em outros materiais”.</p> <p>“Pode ajudar melhorando ainda o meu falar em inglês”.</p> <p>“Essa atividade me incentiva a buscar outras palavras e a entender outras palavras”.</p> <p>“A perder a vergonha de se apresentar em público falando inglês”.</p> <p>“Praticando a oralidade no meu trabalho”.</p> <p>“Falar inglês em público”.</p>
Computador- Tempestade de ideias	<p>“Facilitando o aprendizado do inglês”.</p> <p>“No momento em que for necessário saber as palavras do gênero”.</p> <p>“Facilita o entendimento dos termos e palavras ligadas às mídias e computação”.</p> <p>“A falar em inglês sobre computador”.</p> <p>“Desenvolver meu vocabulário”.</p>
Leitura de artigo de revista	<p>“Procurando entender o contexto geral e não apenas as palavras separadamente”.</p> <p>“Ajuda a buscar texto da minha área de interesse”.</p> <p>“Pode ajudar estimulando a iniciativa para fazer mais vezes”.</p> <p>“Pode ajudar nas minhas atividades profissionais e no lazer também”.</p> <p>“Sim, devido a prática em minha profissão requer conhecimento nas quatro habilidades”.</p> <p>“A falar inglês, me desembaraçar de situações e ajudar pessoas”.</p>
Compreensão oral	<p>“Pode ajudar me permitindo ouvir programas americanos”.</p> <p>“Ajudar a ver/ouvir filmes”.</p> <p>“A entender melhor as pessoas falarem”.</p> <p>“Na conversação”.</p>
8-O que você precisa fazer para melhorar o seu desempenho em atividades como essa?	
Atividade na galeria de arte	<p>“Não sei”.</p> <p>“Ler mais inglês”.</p> <p>“Me dedicar um pouco mais”.</p> <p>“Observar mais”.</p> <p>“Tempo e disponibilidade para colocar em prática nosso conhecimento e outras atividades”.</p> <p>“Estudar mais vocabulário”.</p> <p>“Prestar atenção na aula”.</p>
Dramatização em loja de souvenir	<p>“Estudar e controlar bem todas as lições”.</p> <p>“Ler mais em inglês”.</p> <p>“Ter mais desenvoltura na hora de falar”.</p> <p>“Estudar mais as palavras em inglês”.</p> <p>“Estudar mais e praticar a oralidade”.</p> <p>“Treinar vocabulário”.</p>
Visitando museus	<p>“Ter um maior aprofundamento durante a atividade”.</p> <p>“Praticar em casa”.</p> <p>“Como essa atividade deveria ser feita em casa para termos mais aproveitamento”.</p> <p>“Falar mais”.</p>
Apresentação oral	<p>“Preciso aprender a falar melhor”.</p> <p>“Eu preciso praticar mais a minha parte oral”.</p> <p>“Buscar praticá-la com mais frequência e utilizar o que pesquisei no cotidiano”.</p> <p>“Praticar mais a oralidade tanto no curso como fora”.</p> <p>“Falar mais”.</p> <p>“Dedicação”.</p>
Computador- Tempestade de ideias	<p>“Estudar em casa”.</p> <p>“Ser mais participativo e ter mais iniciativa para expor o trabalho”.</p> <p>“Memorizar as palavras aprendidas”.</p> <p>“Estudar em casa”.</p> <p>“Estudar mais”.</p>
Leitura de artigo de revista	<p>“Pronunciar com clareza as palavras”.</p> <p>“Preciso praticar mais a interpretação e exposição de dado assunto”.</p> <p>“Dedicar mais tempo ao inglês”.</p> <p>“Praticar cada vez mais o hábito da leitura”.</p> <p>“Ler bastante todo tipo de informação e explicar em sala para sermos avaliados pela professora e descobrir erros”.</p> <p>“Estudar mais, ler mais, ouvir mais, tudo mais”!!!!</p> <p>“Prestar atenção nas aulas”.</p>
Compreensão oral	<p>“Estudar a lição em casa primeiro. Assim vou poder acompanhar a aula”.</p> <p>“Ficar mais atento com palavras que ainda não conheço”.</p> <p>“Fazer mais atividades de <i>listening</i>”.</p> <p>“Ouvir em casa”.</p> <p>“Prestar muita atenção e treinar”.</p>

ANEXO M

Detalhamento das fichas de avaliação das atividades/atividade/aluno

Perguntas/ Atividades	Alunos							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Pergunta 1	A atividade foi fácil?							
Atividade na galeria de arte	Mais ou menos.	Não compareceu.	Fácil.	Fácil.	Fácil.	Fácil.	Fácil.	Fácil.
Dramatização - loja de souvenir	Não compareceu.	Mais ou menos.	Mais ou menos.	Fácil.	Mais ou menos.	Mais ou menos.	Fácil.	Não compareceu.
Visitando museus	Não compareceu.	Mais ou menos.	Mais ou menos.	Fácil.	Fácil.	Difícil. O computador que eu estava não abriu o site. Eu perdi muito tempo.	Fácil.	Não compareceu.
Apresentação oral	Mais ou menos. Foi fácil encontrar material e difícil explicar para a turma.	Difícil. Porque ocorre um certo bloqueio durante o exercício.	Mais ou menos.	Fácil.	Mais ou menos.	Difícil. Na oralidade eu tenho dificuldade principalmente quando estou me expondo em sala fico nervosa.	Fácil.	Mais ou menos.
Computador - Tempestade de ideias	Fácil. Conteúdo que já usamos diariamente.	Fácil.	Fácil.	Fácil.	Fácil.	Fácil.	Fácil.	Não compareceu.
Leitura de artigo de revista	Mais ou menos.	Fácil.	Mais ou menos.	Mais ou menos.	Falta informação	Mais ou menos.	Fácil.	Mais ou menos.
Compreensão oral	Difícil. Porque não entendi quase nada. Prefiro texto onde posso ler e ter uma compreensão melhor. Como posso falar sobre algo que não entendi?	Fácil.	Mais ou menos. Porque tenho dificuldades com o <i>listening</i> .	Mais ou menos.	Não compareceu.	Não compareceu.	Mais ou menos. Não, apenas forçou mais.	Mais ou menos.
Pergunta 2	Como fizeram a atividade?							

Atividade na galeria de arte	Individualmente observei ao máximo as telas e suas informações.	Não compareceu.	Inicialmente visitei todas as telas da exposição e me detive naquela que mais me tocou. Após isso, examinei a impressão que tive dela e debati com outro colega que também escolheu a mesma.	Primeiro observei todas as telas e depois escolhi uma para retirar os dados.	Escolhi uma imagem na galeria e retirei as informações da mesma.	Com orientação da professora com calma e tranquilidade em um tempo adequado.	Descemos até a galeria, escolhi o quadro que mais me sensibilizou e pesquisei.	Fiz, prestando atenção nas telas e no comando da professora.
Dramatização - loja de souvenir	Não compareceu.	Eu desempenhei o papel de um vendedor de artigos de lembranças.	Fiz a atividade de modo inseguro e tentando buscar o vocabulário inglês que já adquiri, mas sem muito sucesso.	Em dupla procuramos construir um diálogo e depois apresentamos esse diálogo para a turma toda.	Simular um <i>gift shop</i> .	Um pouco nervosa, devido à falta de tempo não rever o conteúdo.	Simulamos um <i>gift shop</i> .	Não compareceu.
Visitando museus	Não compareceu.	Eu acessei o site sugerido no exercício e procurei as respostas solicitadas no exercício.	Pesquisei alguns sites sobre museus.	A professora nos disse onde procurar e a partir daí fui colhendo os dados e preenchendo o que era pedido no exercício.	Usei o computador e a internet para entrar nos sites sugeridos sobre museus de arte, escolhi um e respondi as questões.	Eu não essa atividade. (resposta invalidada)	Pesquisei os museus e escolhi minha arte favorita.	Não compareceu.
Apresentação oral	Procurei na internet, fiz um breve resumo e tentei repetir para mim mesma.	Eu sentei em frente da turma e tentei explicar certo assunto.	Pesquisei sobre cineastas ingleses e escolhi o meu predileto.	A atividade foi feita com a ideia de pesquisar sobre um artista famoso e apresentar para a sala.	Pesquisei sobre um artista e apresentei um breve resumo do artista e sua obra.	Com bastante dificuldade e, pois o meu tempo é reduzido faço as pesquisas de madrugada.	Melhorando...	Pesquisei na internet.
Computador- Tempestade de ideias	Em grupo.	Foram transcritas algumas palavras relacionadas a computa-	Buscamos inicialmente no livro as palavras adequadas a cada	Reunião em grupo.	Descrevemos e apresentamos componentes de um	Em equipe, todos dando sua opinião de prévio conheci-	Junto com os colegas somamos nosso aprendizado sobre computa-	Não compareceu.

		dores e informática.	equipamento do computador.		computador.	mento.	dor.	
Leitura de artigo de revista	Procurar entender o conteúdo sem traduzir.	Eu escolhi uma revista na biblioteca e, dessa revista, um artigo para explaná-lo na turma.	Eu li o artigo, consultei o significado das palavras e pronunciei no Google tradutor.	Eu escolhi uma revista e dessa revista um texto para expô-lo em sala.	Falta informação.	Eu li com bastante calma o artigo que escolhi e marquei as palavras que não conhecia.	Primeiro li o conteúdo, depois contei a história.	Tentei ler a revista, as palavras que eu não sabia, procurei no dicionário.
Compreensão oral	Não fiz.	Ouvi e respondi as perguntas.	Tentei identificar as palavras que eu já conheço.	Ouvi primeiro as conversas e em grupo se discutiu o que cada um havia entendido.	Não compareceu.	Não compareceu.	Ouvi e entender, o que para mim ainda encontro muita dificuldade.	Prestando muita atenção, mas mesmo assim foi difícil.
Pergunta 3	O que aprendeu com a atividade?							
Atividade na galeria de arte	Apreendi que não conheço nada de arte, não sei nem que tipos de técnica usaram.	Não compareceu.	Apreendi um pouco mais sobre os artistas plásticos paraenses principalmente a buscar um vocabulário inglês para expressar minhas impressões	Apreendi um pouco mais sobre arte.	Um pouco mais de arte.	Eu aprendi observar cada obra de arte com várias técnicas dos autores, mostrando suas criatividade.	Mais vocabulário em inglês.	Conheci arte e tentar descrevê-la.
Dramatização - loja de souvenir	Não compareceu.	Apreendi que preciso ter controle do conteúdo para uma maior desenvoltura.	Que preciso estudar mais.	A me expressar melhor.	Apreendi como comprar algo em inglês.	Sim. Com dificuldade.	Desembaraço para falar inglês.	Não compareceu.
Visitando museus	Não compareceu.	Apreendi como se faz uma prévia antes de ir a museus, bem como atentar a questão de horários e dias de funcionamento.	Apreendi a acessar sites de museus.	A acessar sites em inglês.	Um pouco mais sobre arte.	No momento não.	Mais vocabulário.	Não compareceu.
Apresentação oral	Apreendi novo vocabulário.	Apreendi que devo ser mais desinibido e por as	Apreendi sobre o diretor escolhido.	Mais um trabalho que nos volta a pesquisa e	Um pouco mais sobre artes e novas palavras	Eu aprendi conhecendo algumas obras de	Mais vocabulário.	Comunicação e praticar inglês.

		ideias em ordem.		interesse na biografia de uma pessoa o que é muito interessante.	em inglês.	arte.		
Computador-Tempestade de ideias	O nome de cada parte do computador.	Aprendi a conhecer outras palavras do gênero.	Aprendi novas palavras em inglês.	Nomes e acessórios de computador.	Novas palavras em inglês.	Conhecendo alguns programas que eu não sabia.	Mais vocabulário.	Não compareceu.
Leitura de artigo de revista	Aprendi que tenho que estudar.	Aprendi a desenvolver e explorar um tema central de um assunto.	Várias palavras novas.	Aprendi a focar no que é mais importante.	Falta informação.	Sim. Eu aprendi a ler uma leitura técnica e entender o artigo.	Mais vocabulário e mais liberdade de falar.	A dialogar.
Compreensão oral	Não aprendi nada porque não entendi quase nada, não gosto desse tipo de atividade.	Aprendi a me forçar ouvir e entender.	<i>Modest, Double standard, sexist.</i>	Que é importante ouvir músicas e filmes em inglês.	Não compareceu.	Não compareceu.	Exercitei mais o ouvido.	A me interessar mais para ouvir música, filme etc. para melhorar meu ouvido.
Pergunta 4		A atividade ajudou-o a tornar-se mais autônomo?						
Atividade na galeria de arte	Não. Porque não conheço este ramo, não me vejo como uma pessoa que pode fazer algum elogio ou crítica, apenas dentro do senso comum achei bonito alguns quadros.	Não compareceu.	Acho que sim, pois me imaginei em exposições em outros lugares falando em inglês, o que de certo modo me ajuda a relacionar as palavras que já conheço a outros contextos.	Não. Porque foi uma atividade muito curta.	Não.	Sim. Devido o ambiente ser calmo.	Ainda não.	Sim, pois achei bem interessante as artes pretendo procurar outras.
Dramatização - loja de souvenir	Não compareceu.	Sim. Porque me obriga a ser responsável pelo meu desempenho.	Acho que sim porque começo a me pensar na situação exercitada.	Sim, porque me ajuda a desenvolver na parte oral.	Sim. Porque assim torno-me mais independente quando for fazer uma compra nos EUA.	Não. Por motivo de tempo da prática em coisa da lição dada em sala.	Sim. Pelo exercício praticado em sala.	Não compareceu.
Visitando	Não	Nem tanto.	Sim.	Sim.	Sim, pois	Não. O	Um pouco	Não

museus	compareceu.	Porque o assunto em questão não é algo que me atraia.		Porque a internet é muito importante no mundo em que vivemos.	posso visitar museus pela internet e sozinho.	tempo foi muito curto.	mais.	compareceu.
Apresentação oral	Sim. Consigo pesquisar sozinha.	Nem tanto. Porque me senti ainda dependente da ajuda da professora.	Não respondeu.	Sim. Porque me fez utilizar a internet como um canal de pesquisa também para a língua inglesa.	Sim, pois posso apresentar outros trabalhos em inglês.	Sim. Pelo fato da prática da oralidade.	Com certeza. Você vai se desinibindo.	Sim. Pois deixa o aluno liberado a pesquisar e dedicado.
Computador-Tempestade de ideias	Não. Falta aprender muito.	Sim. Porque me incentivou a ter mais iniciativa.	Sim. Porque enriqueceu o meu vocabulário.	Sim. Porque trabalho em grupo são importantes.	Não respondeu.	Sim. Devido a habilidade com o manuseio do computador.	Cada vez mais.	Não compareceu.
Leitura de artigo de revista	Apenas testou o meu aprendizado.	Sim. Porque me estimulou a fazer mais vezes esta ação.	Sim. Porque percebi que posso ler pequenos artigos em inglês.	Sim porque estimula a continuar repetindo atividades semelhantes extra-classe.	Falta informação.	Sim. Devido a apresentação fez me explicar com clareza o artigo, porém com um pouco de nervoso devido as ideias serem processadas na 2ª. língua.	Sim. Me ajudou a falar mais.	Sim, pois aprendi a colocação das palavras.
Compreensão oral	Não. Mas percebo que para alguns colegas contribuiu, infelizmente não me identifiquei.	Sim. Porque me deu mais segurança para ouvir e responder.	Não respondeu.	Sim. Porque me incentivou a ouvir coisas em inglês.	Não compareceu.	Não compareceu.	Sim, mais aprendizado.	Sim, pois vou procurar outras maneiras de aprender.
Pergunta 5	Gostaria de fazer esse tipo de atividade outras vezes?							
Atividade na galeria de arte	Sim. Mas preferia que fosse depois da aula ou em outro dia.	Não compareceu.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim. Isso nos leva à nossa independência como aprendiz.	Com certeza sim.	Sim.
Dramatização - loja de souvenir	Não compareceu.	Sim.	Sinceramente? Prefiro exercitar os	Sim.	Sim.	Com certeza para melhor meu	Sim.	Não compareceu.

			diálogos do livro.			aprendizado na oralidade.		
Visitando museus	Não compareceu	Sim.	Sim, mas não com muita frequência.	Sim.	Sim.	Sim, mas desde que o site esteja no ponto de acessar para eu não perder tempo.	Sim.	Não compareceu.
Apresentação oral	Sim.	Sim. Diversas vezes.	Sim, mas não frequentemente.	Sim.	Sim.	Sim. Só assim colocamos o objetivo do curso é sair falando fluente.	Sim.	Sim.
Computador-Tempestade de ideias	Sim.	Talvez.	Sim. Gostei bastante dessa atividade.	Sim.	Sim.	Sim. Para aumentar o meu vocabulário em cada lição.	Sim.	Não compareceu.
Leitura de artigo de revista	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Falta informação.	Sim. Para desenvolver minha habilidade de oralidade.	Sim.	Sim.
Compreensão oral	Não. Só gostaria de fazer quando pudesse saber exatamente do que se trata.	Sim.	Sim. A forma como foi trabalhada me ajudou mais.	Sim.	Não compareceu.	Não compareceu.	Com certeza!	Não.
Pergunta 6	Fará atividades semelhantes por conta própria?							
Atividade na galeria de arte	Sim. Anotei alguns nomes e vou procurar saber a respeito desses artistas na internet.	Não compareceu.	Sim. Estou pensando em pesquisar cineastas.	Sim. Aquelas que fazem aprender um pouco mais sobre arte.	Sim. Pesquisar mais sobre arte.	Sim. A responder uma atividade no salão de arte.	É sempre bom você fazer atividades de interesse próprio, pois não esquece.	Sim, pesquisar novas artes.
Dramatização - loja de souvenir	Não compareceu.	Sim. Procurar ter mais entendimento da lição em questão.	Não.	Não.	Não.	Sim. Atividade no museu.	Não respondeu.	Não compareceu.
Visitando museus	Não compareceu.	Sim. Continuei as visitas em outros sites de museus.	Não respondeu.	Sim. Chegar em casa e ver outros sites.	Sim. Pesquisar sobre arte.	Não.	Me interessei por arte.	Não compareceu.

Apresentação oral	Sim. Procurei livros, revistas que podem vir ajudar-me.	Não.	Não respondeu.	Sim. Me motivou a fazer outras pesquisas na internet com a ideia de ampliar meu vocabulário.	Sim. Pesquisar sobre artes e estudar novas palavras em inglês.	Sim. Minha prova final foi apresentar o trabalho realizado por mim.	Sim. Tornei apreciador a de artes.	Não.
Computador- Tempestade de ideias	Ainda não pensei sobre o assunto.	Sim. Conhecer mais palavras técnicas referentes ao assunto.	Essa atividade nos fez prestar mais atenção nas palavras do universo de informática e mídias.	Não.	Não respondeu.	Sim. As atividades solicitadas pela professora.	Pesquisa sobre a matéria.	Não compareceu.
Leitura de artigo de revista	Sim.	Não.	Não, essa atividade em si já é bastante interessante.	Sim. Procurar mais textos em inglês para leitura.	Falta informação.	Sim. Descrever uma arte.	Ler toda a revista que comprei.	Sim, ler mais revistas.
Compreensão oral	Sim. Vou traduzir tudo em casa para saber do que se trata.	Sim. A ver filmes sem legendas.	A atividade que mais tenho prazer, ouvir músicas em inglês e tentar traduzi-las.	Sim. Músicas e filmes.	Não compareceu.	Não compareceu.	Ainda não, mas vou fazer já.	Sim, ver filme e escutar música em inglês.
Pergunta 7	A atividade pode ajudá-lo na vida prática?							
Atividade na galeria de arte	Não tenho ideia. Talvez agora eu possa estar mais atenta aos estilos que cada artista usa.	Não compareceu.	Não respondeu.	Aprender um pouco mais sobre arte.	Pode ajudar a entender mais sobre arte.	Sim.	Conseguindo sair sozinho de seus apuros.	Não respondeu.
Dramatização - loja de souvenir	Não compareceu.	Ser mais extrovertido e ter um maior controle das emoções.	Me deu vocabulário para essas situações.	Na prática em pouca coisa, porque não se sai falando inglês pela rua, infelizmente.	A entender e aprender novas palavras em inglês.	Sim. Dando informação algum estrangeiro em minha cidade.	Falar, aprender, desenvolver.	Não compareceu.
Visitando museus	Não compareceu	Pode ajudar a despertar o	Não respondeu.	No aprendizado da	A desenvolver mais o	Conhecendo várias obras de	A me expressar melhor.	Não compareceu.

		interesse em outras culturas.		língua.	lado artístico.	vários artistas.		
Apresentação oral	Motivando a leitura em outros materiais.	Pode ajudar melhorando ainda o meu falar em inglês.	Não respondeu.	Essa atividade me incentiva a buscar outras palavras e a entender outras palavras.	A perder a vergonha de se apresentar em público falando inglês.	Praticando a oralidade no meu trabalho.	Mais e mais...	Falar inglês em público.
Computador- Tempestade de ideias	Facilitando o aprendizado do inglês.	No momento em que for necessário saber as palavras do gênero.	Facilita o entendimento dos termos e palavras ligadas às mídias e computação.	Na maior facilidade de se lidar com o computador.	A falar em inglês sobre computador.	Desenvolvendo o conhecimento na área de informática.	Desenvolver meu vocabulário.	Não compareceu.
Leitura de artigo de revista	Procurando entender o contexto geral e não apenas as palavras separadamente.	Pode ajudar estimulando a iniciativa para fazer mais vezes.	Ajuda a buscar texto da minha área de interesse.	Pode ajudar nas minhas atividades profissionais e no lazer também.	Falta informação.	Sim, devido a prática em minha profissão requer conhecimento nas quatro habilidades.	A falar inglês, me desembaraçar de situações e ajudar pessoas.	Através de informações e diálogo.
Compreensão oral	Não sei.	Pode ajudar me permitindo ouvir programas americanos.	Ajudar a ver/ouvir filmes.	Não respondeu.	Não compareceu.	Não compareceu.	A entender melhor as pessoas falarem.	Na conversação.
Pergunta 8	O que você deveria fazer para melhorar o seu inglês?							
Atividade na galeria de arte	Não sei.	Não compareceu.	Ler mais inglês.	Me dedicar um pouco mais.	Observar mais.	Tempo e disponibilidade para colocar em prática nosso conhecimento e outras atividades.	Estudar mais vocabulário.	Prestar atenção na aula.
Dramatização - loja de souvenir	Não compareceu.	Estudar e controlar bem todas as lições.	Ler mais em inglês.	Ter mais desenvoltura na hora de falar.	Estudar mais as palavras em inglês.	Estudar mais e praticar a oralidade.	Treinar vocabulário.	Não compareceu.
Visitando museus	Não compareceu.	Ter um maior aprofundamento durante a atividade.	Não respondeu.	Praticar em casa.	Não sei.	Como essa atividade deveria ser feita em casa para termos mais aproveitamento.	Falar mais.	Não compareceu.
Apresentação oral	Preciso aprender a	Eu preciso praticar	Preciso que as	Buscar praticá-la	Melhorar a oratória.	Praticar mais a	Falar mais!	Dedicação.

	falar melhor.	mais a minha parte oral.	aulas tenham mais exercícios de conversação, pois, as atividades tem sido muito diversificadas em um mesmo dia e não dá tempo para praticarmos os diálogos da lição.	com mais frequência e utilizar o que pesquisei no cotidiano.		oralidade tanto no curso como fora.		
Computador-Tempestade de ideias	Estudar em casa.	Ser mais participativo e ter mais iniciativa para expor o trabalho.	Memorizar as palavras aprendidas.	Estudar em casa.	Não respondeu.	Melhorar meu conhecimento na oralidade.	Estudar mais.	Não compareceu.
Leitura de artigo de revista	Pronunciar com clareza as palavras.	Preciso praticar mais a interpretação e exposição de dado assunto.	Dedicar mais tempo ao inglês.	Praticar cada vez mais o hábito da leitura.	Falta informação.	Ler bastante todo tipo de informação, explicar em sala para sermos avaliados pela professora e descobrir nossos erros.	Estudar mais, ler mais, ouvir mais, tudo mais!!!!	Prestar atenção nas aulas.
Compreensão oral	Estudar a lição em casa primeiro. Assim vou poder acompanhar a aula.	Ficar mais atento com palavras que ainda não conheço.	Fazer mais atividades de <i>listening</i> .	Ouvir em casa.	Não compareceu.	Não compareceu.	Ouvir mais.	Prestar muita atenção e treinar.