

Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia

Márcio Luiz Corrêa Vilaça

Resumo:

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo rico e complexo que requer tempo e dedicação. Este artigo discute brevemente a importância da autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras. A autonomia envolve participação ativa dos aprendizes em diferentes aspectos da aprendizagem e do uso de uma língua, considerando suas responsabilidades. Alguns problemas comuns na aprendizagem de língua inglesa são apresentados para enfatizar a importância da promoção da autonomia.

Palavras chave: língua estrangeira, aprendizagem, autonomia

English Language Learning: from difficulties to autonomy

Abstract:

Learning a foreign language is a rich and complex process that demands time and dedication, not only in classrooms. This article briefly discusses the importance of autonomy in learning a foreign language. Autonomy involves an active participation of learners in different aspects of language study and use, considering their responsibilities. Some common problems in English language learning are presented to emphasise the necessity for promoting autonomy.

Keywords: foreign language, learning, autonomy

1 – Introdução

Este artigo apresenta algumas considerações que devem contribuir para a reflexão sobre a necessidade de desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma da língua inglesa. Embora alguns exemplos apresentem foco em língua inglesa, as discussões servem para o ensino e aprendizagem de outras línguas estrangeiras.

Ensinar é, sem dúvida, uma tarefa complexa que requer um conjunto de habilidades, competências e saberes. Além disso, não é possível esquecer da sensibilidade. A sensibilidade contribui para melhor interação entre alunos e professores, mas também para a identificação de dificuldades, desejos e percepções dos alunos.

Professores tendem a se deparar cotidianamente com desafios de naturezas diversas que variam, em parte, devido às suas áreas de atuação e aos seus contextos de ensino. Algumas disciplinas podem ser categorizadas pelos alunos como essencialmente difíceis e, em alguns casos, destinadas a poucos. São, portanto, vistas de forma idealizada, quase inatingíveis. Outras podem ser consideradas como distantes da realidade diária. Neste último caso, os alunos muitas vezes questionam quais as razões para estudar esta ou aquela matéria ou conteúdos específicos.

Neste sentido, o primeiro papel do professor seria o de defender a sua disciplina, buscando salientar para os alunos, para outros professores e para a estrutura educacional a importância do seu estudo. Além disso, cabe ao professor desmistificar idéias e modificar posicionamentos relativos à disciplina em estudo, muitas vezes prejudiciais ao processo de ensino/aprendizagem.

No caso do ensino de línguas estrangeiras, é possível considerar que há boa “visibilidade” de razões que justificam o seu ensino e das contribuições e aplicações práticas da disciplina. No caso específico da língua inglesa, as motivações são bastante evidentes, considerando que a mídia costuma referir-se a ela como língua internacional, língua global, língua dos negócios, entre outras possíveis denominações.

Em termos práticos, é fácil perceber a grande quantidade de cursos livres que surge constatemente e que são anunciados na tv, no rádio, nos jornais, na internet... A proliferação de cursos e unidades dos mesmos indica que há procura por aulas. Em outras palavras, é possível considerar que uma parcela significativa da população deseja ou precisa aprender uma língua estrangeira.

Os eventos internacionais nos próximos anos no Brasil, dentre eles a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016 servem de exemplos de fatores que devem motivar um aumento na procura por formação em línguas estrangeiras, em contextos de cursos livres, aulas particulares, em universidades, entre outros. Como consequência, isto deve gerar atenção para a área e investimentos.

2- Percepções de dificuldades

Apesar da grande variedade de opções de contextos de aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial da língua inglesa, é fácil perceber que o desenvolvimento da tão desejada (e por vezes prometida) fluência não é uma tarefa simples, mesmo após anos de estudo. Não há formulas mágicas ou métodos infalíveis que consigam garantir o sucesso na aprendizagem. Na área de linguística aplicada, isto levou a discussões de métodos ecléticos (VILAÇA, 2008) e na importância de pesquisas com foco nos aprendizes¹ de línguas.

Professores de inglês independente do nível de ensino em que lecionam, costumam ouvir com razoável frequência de seus alunos frases como: "*tenho dificuldades com o inglês*"; "*não consigo aprender inglês*"; "*minha esperança é você*"; "*como eu faço para o inglês entrar na minha cabeça?*". Estas declarações são, em parte, motivadas por experiências de aprendizagem de pouco sucesso e por crenças.

Afirmações como as ilustradas acima são comuns, especialmente no início e no final de semestres e anos letivos, sendo possível encontrá-las em

¹ A palavra aprendiz, em inglês, learner, pode se referir a alunos (estudantes formais) e a pessoas que aprendem línguas em contextos variados

diferentes níveis e contextos educacionais. Os possíveis significados que podem ser atribuídos a tais falas são variados.

Elas podem, por exemplo, no início do semestre, ser compreendidas de diversas formas: um pedido de ajuda, um desabafo, um (pre)conceito baseado em crenças sobre aprendizagem de línguas, uma constatação realista ou o prenúncio de insucesso, entre outros possíveis significados. No fim do semestre ou do ano, as declarações de dificuldades podem tentar justificar resultados desfavoráveis, baixo rendimento ou reprovação, entre outras possibilidades.

O aluno, com declarações deste gênero, parece querer alertar para problemas, indicar necessidade de ajuda ou aguardar motivações. Em outras palavras, ele anuncia que o percurso de aprendizagem será difícil e que, possivelmente, o resultado não será positivo, ou pelo menos não tão produtivo como poderia ou deveria ser. Caso o resultado final seja realmente negativo, o aluno mostrará que o prenúncio foi real. Neste caso, seria possível dizer que o aluno “profetizou” o fracasso. Costumo dizer que, dessa forma, algumas vezes o aluno traça o fracasso como meta compreensível ou aceitável e o sucesso como sorte, eventualidade ou até mesmo, em casos extremos, manifestação divina.

Dificuldades de aprendizagem não são privilégios desta ou daquela disciplina. No entanto, é possível considerar que, em algumas disciplinas, elas sejam mais fáceis de serem constatadas, notadas ou vividas. Na tradicional busca por culpados, geralmente este papel é atribuído, muitas vezes sem critérios, ao aluno ou ao professor.

As línguas estrangeiras estão entre as disciplinas de maior visibilidade de “competências” ou “fracassos”. Afinal, espera-se que, após algum tempo de estudo, o aluno seja capaz de usar a língua estrangeira em situações comunicativas. Não é comum em passeios, festas, e no trabalho que alguém seja solicitado a demonstrar conhecimentos sólidos de História, Geografia, Filosofia ou Sociologia, por exemplo. No caso de uma língua estrangeira, as cobranças podem aparecer ao ouvir uma música, ao escutar ou assistir a uma entrevista ou um canal de TV por assinatura. Afinal, é rotineiro que familiares,

amigos e colegas de trabalhos peçam traduções (escritas e orais), e revisões de textos. Ou seja, oportunidades para “demonstrar” o seu inglês podem surgir a qualquer momento, já que a língua está acessível em diversos contextos.

A construção de conhecimentos linguísticos é cumulativo. Logo, está em constante movimento e “conteúdos” de semestres ou anos anteriores não podem ser “esquecidos” ou “apagados” para dar espaço para novos saberes. Em síntese, é improvável o desenvolvimento da competência comunicativa sem o constante uso e estudo da língua. Se em algumas disciplinas é possível isolar com certa facilidade alguns conteúdos para estudo ou avaliações, no caso de línguas estrangeiras, não é possível esquecer este ou aquele tempo verbal para o estudo de outros. Se isto acontecer, o uso comunicativo da língua fica inviável. Segmentações são até possíveis para provas² ou para textos artificiais³, mas não para a competência comunicativa. Afinal, é improvável pensar em alguém que se comunique usando apenas tempos verbais do passado ou do presente.

Duas metáforas são pertinentes neste caso: o esporte e a música. Um bom esportista precisa praticar com grande frequência. Um bom músico precisa estudar bastante antes de tocar uma música mais difícil. Logo, duas considerações são relevantes se quisermos pensar em termos de “resultados”⁴ positivos. Primeiramente, eles dependem de tempo e dedicação. Em segundo lugar, a manutenção dos mesmos também requer prática constante.

Infelizmente algumas percepções negativas dos alunos, como as apresentadas no início desta seção, são influenciadas, pelo menos em parte, por crenças e idéias populares sobre o que seja língua e sobre a aprendizagem e o ensino de línguas. As crenças podem ser construídas nas mentes dos alunos tanto de forma direta quanto indireta. A forma indireta ocorre por meio

² Por exemplo, uma prova apenas sobre tempos verbais do passado.

³ Textos que são escritos com objetivos pedagógicos priorizando um conteúdo gramatical específico ou vocabulário de uma área por exemplo, procedimento comum em muitos materiais didáticos.

⁴ A palavra *resultado* aqui, embora não seja muito apropriada, é empregada em parte para satisfazer a visão gerencial levada, muitas vezes, para a área de educação para análise de desempenho de metas, projetos e investimentos. Para o aluno, especialmente o adulto, a palavra pode indicar uso real da língua estrangeira.

de práticas e discursos que acabam por transmitir, mesmo que involuntariamente, conceitos equivocados sobre aprender e ensinar.

Por outro lado, no caso de crenças diretas os professores, outros participante do processo educacional, a mídia ou familiares explicitam de forma clara conceitos sem fundamentação, ou errados ou preconceituosos. Um caso comum disto são discursos como “*se ele não sabe português, como vai aprender inglês*”. Infelizmente este discurso é muitas vezes pronunciado por professores, mais frequentemente por professores de outras disciplinas.

É curioso pensar que não é comum que professores de língua inglesa avaliem o ensino de outras disciplinas. No entanto, é frequente que professores de outras disciplinas tenham “discursos avaliativos” com relação à aprendizagem de inglês. Considerando o papel e a posição do professor, mesmo que de outra disciplina, este tipo de crença tende a parecer “justa e fundamentada”, o que pode ter sérias consequências sobre a motivação, as crenças e as atitudes do aluno com relação à língua estrangeira.

3- Aprender mais em menos tempo

O domínio de línguas estrangeira é cobrado cada vez mais e em níveis mais elevados, especialmente pelo mercado de trabalho. Entretanto, o tempo para o desenvolvimento de competências que conduzam ao uso fluente do idioma é cada vez menor.

O aluno de hoje, reflexo da sociedade em que vive, tem pressa e, por consequência, evita cursos longos, até mesmo por necessidades profissionais e acadêmicas. Exemplos disto podem ser encontrados em diversos cursos particulares de idiomas. Cursos que nas décadas de 80 e 90 duravam seis ou mais anos foram reformulados e hoje duram, em média, quatro anos. Há cursos ainda de menor duração. Como complemento às habilidades desenvolvidas em menor tempo, cursos adicionais, geralmente chamados de *conversation*, *advanced* ou *proficiency*, são oferecidos. Em alguns casos é possível considerar que, na verdade, não houve reformulação do curso, mas a segmentação do mesmo em partes menores.

Esta realidade conduz linguistas aplicados e educadores a questionamentos variados. Como possibilitar que os alunos aprendam mais em menos tempo? Como fazer com que o conhecimento construído em pouco tempo se mantenha? Como auxiliar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Logicamente, respostas para estas perguntas não são fáceis. Pesquisas em linguística aplicada e educação visam a contribuir com respostas parciais para estas e outras perguntas.

4 - A autonomia : para além da sala de aula

No que se refere especificamente à aprendizagem de língua inglesa, parece haver uma crescente constatação de que esta oferece desafios nem sempre fáceis de serem superados, especialmente em curtos períodos de tempo. Pressões de naturezas variadas por cursos cada vez mais rápidos possivelmente contribuem para a maior identificação e exposição de problemas.

Educadores demonstram hoje grande preocupação com a formação de um aluno autônomo, capaz de assumir maior responsabilidade pela própria aprendizagem (SCHARLE & SZABÓ, 2000; LITTLE, 2003; LEGENHAUSEN, 2003; DAM, 2003; TREBBI, 2003; OLIVEIRA & CHADWICK, 2004). Esta posição pode indicar o reconhecimento da dificuldade da instituição escolar⁵ se manter atualizada e capaz de satisfazer às necessidades e características de um mundo em constantes e rápidas transformações.

Embora seja possível encontrar diferentes formas de abordagem e compreensão da autonomia, esta pode ser entendida como o envolvimento direto e ativo do aprendiz no planejamento, no monitoramento e na avaliação da sua aprendizagem (THOMSEN, 2003). Em outras palavras, o aprendiz passa a assumir responsabilidades sobre a sua aprendizagem em diferentes momentos: antes (no planejamento do que e como estudar, por exemplo), durante (buscando analisar e compreender o processo) e depois (verificando uma autoavaliação, entre outras possibilidades). Ele deve, portanto, ser capaz

⁵ Não importa muito aqui se pensamos em escola, curso livre, universidade...

de tomar algumas decisões sobre a própria aprendizagem. Trata-se de uma atitude positiva e produtiva em relação à aprendizagem.

Dickinson (1994, p. 3) alerta para o fato da autonomia não significar ausência de regras ou limites. A autonomia não deve ser associada à quebra de convenções da sala de aula, ao não reconhecimento do papel e da autoridade do professor ou o direito dos outros alunos. O pesquisador salienta que não há “contradição entre o ensino autônomo e o ensino em sala de aula” (DICKINSON, 1994, p. 3). O isolamento, segundo Dickinson, não é um pré-requisito para a autonomia.

A visão tradicional de ensino na qual o professor é o portador do conhecimento e o aluno é o receptor do mesmo (MIZUKAMI, [1996] 2003 ; BRUNER, 2001) parece ainda estar muito enraizada em diversos contextos de ensino, o que não promove a autonomia e, conseqüentemente, a co-responsabilidade pela aprendizagem. Como resultado disto, a autonomia passa a ser muitas vezes exercitada mais intensamente em cursos de pós-graduação (CAVALCANTI, 1994; MITRANO-NETO, 1994), nos quais os alunos, antes acostumados com a dependência direta do professor, costumam se considerar abandonados pelos professores e orientadores.

Além da aprendizagem autônoma, outro ponto em comum entre educadores e pesquisadores de diversas áreas é a compreensão e defesa de uma aprendizagem que não se limite à sala de aula e ao período formal de estudo, seja este horas, dias ou anos.

Pesquisadores passaram a defender que um dos papéis da escola e dos professores é formar um aluno que seja capaz de aprender a aprender, tanto dentro quanto fora da sala de aula (BUROCHOVITCH, 1999; OLIVEIRA & CHADWICK, 2004; POZO, 2002; LA ROSA, 2003; DE AQUINO, 2007; FILATRO, 2007).

Embora seja crescente a defesa de que o aluno deve “*aprender a aprender*” como forma de preparação para o futuro, o assunto ainda parece ser pouco pesquisado, em especial no contexto brasileiro. No campo de ensino de línguas estrangeiras, estudos desta natureza estão muitas vezes relacionados a pesquisas sobre o ensino de estratégias de aprendizagem (VILAÇA, 2010).

Estudos discutem relações entre o emprego estratégias de aprendizagem e a autonomia.

Em entrevista sobre a autonomia e a aprendizagem de língua inglesa, a pesquisadora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva⁶ afirma que:

O ensino de LE tem carga horária reduzida e eu gostaria de enfatizar que ninguém vai aprender uma língua estrangeira se ficar restrito às atividades de sala de aula, por melhor que elas sejam e por maior tempo previsto no currículo escolar. Logo essas horas na sala de aula precisam ser usadas de forma a despertar no aprendiz o desejo de ultrapassar os limites de tempo e espaço da sala de aula em busca de novas experiências com a língua.

As palavras da estudiosa são bem claras quanto à necessidade de expansão das oportunidades de estudo e uso de línguas estrangeiras em contextos diferentes da sala de aula. Isto, logicamente, não deve ser confundido com a desvalorização da sala de aula.

Infelizmente há quem considere erroneamente que ensinar o aluno a aprender seja uma forma de “diminuir” a importância do professor, o que, poderia representar riscos para a valorização dos professores.

No campo da Educação a Distância é possível encontrar várias discussões sobre a importância de aprendizes autônomos (VALENTE & MATTAR, 2007; BELLONI, 2009, por exemplo). A baixa autonomia está, em parte, associada a dificuldades de adaptação de alguns alunos a esta modalidade de ensino. A autonomia está relacionada às formas de interação, às buscas e pesquisas de conteúdos e ao emprego das ferramentas de comunicação e informação disponíveis. As práticas de EaD, independente da área de conteúdo em estudo, requerem atitudes autônomas. Caso contrário, o aluno poderá sentir-se sozinho e com dificuldades de planejar, gerenciar e avaliar a sua aprendizagem.

⁶ SENA, Antônio Eliseu Lemos Leal e OLIVEIRA e PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. LIMA, Diógenes Cândido. Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas. São Paulo, Parábola Editorial, 2009. O livro é composto por capítulos que são entrevistas. No capítulo citado, Sena faz perguntas sobre autonomia para Oliveira e Paiva.

5- Considerações finais

Este artigo teve por finalidade básica discutir a necessidade de desenvolvimento de atitudes autônomas para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Desnecessário dizer que a autonomia deve ser uma meta pedagógica em todos os contextos educacionais, já que inclui a compreensão dos alunos de seus papéis e responsabilidades para uma aprendizagem bem sucedida.

Uma forma básica de desenvolver a autonomia dos alunos é a promoção de discussões sobre o processo de aprendizagem, não apenas sobre os conteúdos específicos a serem estudados. As crenças e as idéias populares também merecem atenção, uma vez que podem influenciar significativamente o processo de aprendizagem.

Além da própria literatura sobre autonomia, merecem leitura os estudos sobre crenças, estratégias e estilos de aprendizagem, bem como atenção para outros fatores individuais que afetam a aprendizagem (BROWN, 2001; ELLIS, 2000), para o aprofundamento de questões apontadas neste trabalho.

Referências bibliográficas:

BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. 5ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2009.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, p. 361-376. , 1999.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: Longman, 2001.

BRUNER, J. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CAVALCANTI, L. N. T. Towards learner autonomy: research in postgraduate studies in Brazil. IN: LEFFA, V.(eds) *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1994.

DE AQUINO, C. T. E. *Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DAM, L. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. IN: LITTLE, D.; RIDLEY, J. & USHIODA, E. (Ed) *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003.

DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how. In: LEFFA, V. *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Sétima impressão. New York: Oxford University Press, 2000.

FILATRO, A. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

LA ROSA, J. Introdução. In: LA ROSA, J. *Psicologia e educação: o significado de aprender*. 7 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

LEGENHAUSEN, L. Second language acquisition in an autonomous learning environment. IN: LITTLE, D.; RIDLEY, J. ; USHIODA, E. (Ed) *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003.

LITTLE, D. Learner autonomy and public examinations. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J. & USHIODA, E. (Ed) *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003.

MITRANO-NETO, N. Autonomous learning and post-graduate work. In: LEFFA, V.(eds) *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. [1986] *Ensino: as abordagens do processo*. 13a impressão. São Paulo: EPU, 2003

OLIVEIRA, J. B. A. ; CHADWICK, C. *Aprender e ensinar*. 6ª Ed. São Paulo: Global Editora, 2004.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHARLE, A. & SZABÓ, A. *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

TREBBI, T. Curriculum development and learner autonomy in the foreign language classroom: constraints and possibilities IN: LITTLE, D.; RIDLEY, J. &

USHIODA, E. (Ed) *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003.

THOMSEN, H. Scaffolding target language use. IN: LITTLE, D.; RIDLEY, J. & USHIODA, E. (Ed) *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003.

VALENTE, C. e MATTAR, J. *Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec, 2007.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio. Volume VII. Número XXVI. Julho-Setembro de 2008.

VILAÇA, M. L. C. Pesquisas em estratégias de aprendizagem: um panorama. Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Vol. 1, No 1, 2010.