

ENSINO A DISTÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO DE AUTONOMIA NO APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Vera Fernandes

Resumo:

Devido à pouca afluência de candidatas às licenciaturas e ao fato de serem elas já professores em exercício, buscando aperfeiçoamento, mas dispondo de pouco tempo, a Universidade Católica de Pelotas – RS decidiu inovar e oferecer o que chamou Licenciaturas Concentradas. Nelas, os estudos a distância são parte fundamental e compreendem propostas de trabalhos que implicam produção e exposição de conhecimentos devidamente explorados pelo aluno, que ganha condição de agente predominantemente ativo, mais do que no modelo presencial. Dickinson (1987) ensina que a educação a distância não é apenas simples complementação, reforço ou aprofundamento do ensino presencial, nem tarefa para preenchimento de carga horária. Caracteriza-se como possibilidade de valorização e de emergência de potencialidades do aprendiz que, livre da tutela do professor, avança em conhecimentos e experiências por meios próprios, percebendo-se capaz e independente, participante da busca e elaboração de idéias e novos conceitos. Santos (1996) esclarece que o ensino a distância conta com o que há de mais importante para que se realize a aprendizagem e que, muitas vezes, falha na educação presencial: estudo ativo, técnicas variadas compatíveis com os objetivos e conteúdos, materiais preparados tecnicamente com antecedência, atividades alternativas, respeito ao ritmo de aprendizagem do aprendiz, que é o centro de sua própria aprendizagem. Este trabalho tem por objetivo uma análise do ensino a distância e seu papel no desenvolvimento de autonomia. Os resultados a análise indicam preferência dos alunos por certo tipo de atividade desenvolvida a distância e mostram a influência de certas crenças dos aprendizes.

Palavras-chave: aprendizado – ensino a distância - autonomia

Abstract:

Due to few candidates to Language Course, mostly teachers searching for competence, with little available time, Universidade Católica de Pelotas – RS has innovated and offers Licenciaturas Concentradas. There, distance teaching is fundamental, proposing interaction mediated by appropriate material that covers teacher's physical absence and gives the learner conditions to be more an active agent than in the traditional classroom model. Dickinson (1987) states that distance studies are not simple complement, reinforcement or further classroom content, neither task to fulfill class time. They are mainly characterized as valorization of learner's potentialities who, free from teacher's tutorship, advances by his own means in knowledge and experiences, recognizing himself as a capable and independent participant in the search and elaboration of ideas and new concepts. Santos (1996) explains that distant teaching can count on the most important factors to reach learning - frequently absent in formal education: active study, varied techniques, technically pre-prepared materials, alternative activities, respect to the learner's pace and the learner as center of his own learning. This work aims to analyze distance teaching and its role in the development of autonomy in foreign language learning. Data from 45 students are analyzed. Dickinson's (1987) concept of autonomy is adopted – learner's capacity to take over responsibility for his own learning – and the importance of learner's beliefs is seen when developing activities more productively to reach autonomy. Analysis results indicate learners prefer some activities and show that their development was hindered because of certain beliefs.

Key words: learning – distance learning – autonomy

*Professor da Universidade Católica de Pelotas-RS. Mestra em Lingüística Aplicada

INTRODUÇÃO

Antes de ser um profissional do magistério, o professor é um aprendiz que passa por um processo de aquisição de língua estrangeira semelhante ao de seus futuros alunos; ele necessita também desenvolver competência lingüística e está sujeito às mesmas necessidades e limitações para alcançar a aprendizagem que afetam seus alunos.

A literatura mostra que há vários fatores que influenciam esse processo. Alguns são exteriores ao aprendiz, como os materiais de ensino, os recursos, as atividades programadas pelos professores, a seqüenciação dos conteúdos programados, a oportunidade de uso da língua-alvo, o incentivo social ou profissional para a aprendizagem etc. Outros são fatores que pertencem ao indivíduo, tais como a motivação, quer instrumental, quer integrativa, a atitude perante a língua, a cultura, a aptidão, as crenças sobre a aprendizagem, as estratégias. Ambos os tipos afetam o processo de aprendizagem, tanto no sentido de retardá-lo, como no de apressá-lo.

Esses fatores são comuns a qualquer aprendiz que queira desenvolver competência lingüística. Na impossibilidade de comentarem-se todos, examinar-se-á aqui, apenas a reação dos aprendizes frente a certos materiais de ensino e como podem eles ser levados a uma aprendizagem mais autônoma.

As dificuldades que a universidade brasileira enfrenta para preparar recursos humanos para o ensino de línguas são muito grandes e a Universidade Católica de Pelotas não é exceção. Há problemas gerais, como a evasão – só um pequeno percentual de alunos consegue graduar-se. Ela é provocada, talvez pelo alto custo do curso face ao baixo nível de renda familiar, talvez pela desprestígio da profissão, não só do ponto de vista da comunidade, como também pela ótica do próprio profissional já em exercício, que se considera marginalizado por obra da política governamental, expressada, principalmente, na questão salarial.

Essa sensação de abandono e desprestígio do profissional do magistério é perceptível e colabora, por sua vez, para uma desmotivação que se espraia rapidamente na sociedade, como um todo, fazendo com que, cada vez mais, menor seja a busca pelo Curso de Letras.

Há, no entanto, problemas internos que, sendo de competência da Universidade, podem encontrar nela, tentativas de solução. Em vista disso, uma comissão de docentes da UCPel estudou, durante um ano, a possibilidade de implantação de uma modalidade de curso que viesse ao encontro das necessidades previamente constatadas. A pouca afluência de candidatos a vagas nas licenciaturas mostrava claramente as dificuldades decorrentes de impasses evidentes entre o exercício profissional, no caso dos educadores já em sala de aula e a freqüência obrigatória e sistemática às aulas, ao longo da semana. Além disso, havia o interesse, tanto de professores em exercício quanto de pessoas que

pretendiam a carreira do magistério, de aperfeiçoar-se, buscando não só mais conhecimento, como também ascensão no campo profissional.

Assim, essa comissão, considerando a realidade sócioeconômica evidenciada, que impele profissionais em exercício à busca de auto-aperfeiçoamento, enquanto paradoxalmente embarga esse processo pela impossibilidade de afastamento de suas atividades normais no magistério, sugeriu a criação de licenciatura concentrada, de forma a compatibilizar interesses e expectativas com as disponibilidades e possibilidades da grande maioria dos alunos. A alternativa proposta foi implantada em Pelotas e em outros municípios da região sul e possibilita ampliar o número de alunos, sem prejuízo da qualidade do Curso e sem ferir as exigências legais, bem como atende a professores, racionalizando e multiplicando esforços, recursos e potencialidades. Por outro lado, titulando educadores em exercício ou futuros professores, está-se não apenas possibilitando melhores condições de vida, pelo acesso a níveis mais elevados em suas carreiras, como também proporcionando-lhes melhores e mais diversificadas alternativas de desempenho. Conseqüentemente, os maiores beneficiários da competência daí advinda serão, naturalmente, os alunos que necessitam de uma sala de aula competente e criativa.

Diferentemente dos cursos tradicionais, cujas aulas são divididas ao longo da semana, em um ou mais turnos de quatro ou cinco horas-aula, o Curso de Letras – regime concentrado – funciona com ensino presencial, 17 horas-aula distribuídas em três turnos em dois dias da semana, e com ensino a distância. O número de encontros em cada disciplina corresponde ao seu número de créditos no currículo do Curso.

Os estudos a distância compreendem propostas que implicam, entre outras, pesquisa, revisão bibliográfica, leituras, resenhas etc, ou seja, produção e exposição de conhecimentos devidamente explorados pelo aluno.

Diante da realidade do Curso de Letras da UCPel, os processos pedagógicos parecem necessitar tornar-se cada vez menos ensino e mais aprendizagem. Assim, é preciso que o aprender a aprender seja priorizado, fazendo com que as atividades a distância ajudem a preparar os aprendizes para que enfrentem as necessidades socioculturais e políticas do contexto e a continuidade de sua educação.

Os estudos a distância propõem interação intermediada por recursos e materiais apropriados que supram, com uma dinâmica típica, a ausência física do professor; o aluno ganha condições de agente predominantemente ativo, mais do que no modelo presencial. Essa atividade do aprendiz, que pressupõe sua participação independente no processo de apropriação, construção, produção e comunicação do saber, pode ser efetivada individualmente ou em grupo, sem a participação direta do professor, embora possa contar com sua prévia orientação e concomitante acompanhamento, conforme casos e circunstâncias específicas e

consiste, em linhas gerais, tanto na exploração de novos conhecimentos, como na ampliação e aprofundamento de conteúdos e experiências.

Dickinson (1987) ensina que a educação a distância não deve ser entendida apenas como uma simples complementação, reforço ou aprofundamento do ensino presencial, nem como tarefa para preenchimento de carga horária. Caracteriza-se sobretudo como possibilidade de valorização e de emergência de potencialidades do aprendiz, na medida em que ele, livre da tutela do professor, avança em conhecimentos e experiências por meios próprios, percebendo-se capaz e independente, como participante da busca e elaboração de idéias e novos conceitos.

Santos (1996) esclarece que o ensino a distância conta com o que há de mais importante para que se realize a aprendizagem e que, muitas vezes, falha na educação presencial: estudo ativo, técnicas variadas compatíveis com os objetivos e conteúdos, materiais preparados tecnicamente com antecedência, atividades alternativas, respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno e ele, o aprendiz, como centro de sua própria aprendizagem.

Pouco se sabe sobre as expectativas dos aprendizes quando eles começam a trabalhar em um contexto autônomo de aprendizado de línguas e sobre as crenças que emergem dessa experiência.

Um olhar investigativo nas expectativas, atitudes e crenças pode contribuir para uma melhor compreensão da realidade encarada pelos aprendizes que começam seu caminho para um aprendizado autônomo. Professores de língua, pesquisadores e aprendizes têm estado preocupados sobre como preparar-se para autonomia, como decidir quando alguém está pronto para caminhar autonomamente e como suavizar a fase inicial, tornando-a um andaime para o aprendiz.

Este estudo contribui para a pesquisa sobre as crenças dos aprendizes, suas atitudes e expectativas, na medida em que objetiva entender as experiências dos aprendizes e interpretar sua experiência quando 'forçados' a lidar com o contexto autônomo de aprendizado de língua bem como as estratégias que são úteis para ajudá-los a trilhar essa senda.

METODOLOGIA

A população-alvo deste trabalho é constituída por 45 alunos do Curso de Letras, cujas idades variam de 18 a 51 anos, que foram submetidos a uma situação de aprendizagem em que realizaram, a distância, um conjunto de atividades. São divididos em três grupos, conforme o local onde têm aula. O Grupo A é composto por 15 aprendizes, com idade média de 27.7 anos, homogêneo quanto à escolarização: todos os seus membros cursaram o ensino médio regular, ou magistério, em escola pública, na maioria (86.6%) e apresentam motivação instrumental. O grupo B, 15 alunos, idade média de 13.7 anos, mostra peculiaridades quando à escolarização: alguns aprendizes tiveram formação em

supletivos, ou ainda no antigo Artigo 99 e estiveram afastados dos estudos por um longo tempo. Do mesmo modo que no Grupo A, sua motivação é instrumental. O Grupo C conta com 15 aprendizes, todos do sexo feminino, com idade média de 29.5 anos. Esse último é bastante homogêneo quanto à escolaridade e apresenta motivação integrativa.

Os grupos se assemelham na medida em que compartilham os mesmos professores de língua estrangeira, usam o mesmo material didático em sala de aula e têm exatamente a mesma carga horária e idêntico sistema de avaliação. No entanto, enquanto os grupos A e B são similares por estarem constituídos em cidades pequenas do interior, com suas peculiaridades, diferem do C, o grupo da sede, localizado em Pelotas-RS, uma cidade de porte médio, com todas as suas vantagens (cinema, teatro, TVs a cabo, duas universidades, cursos livres de línguas estrangeiras, várias escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio, museus e bibliotecas etc) e suas desvantagens (miséria, violência e seus corolários).

Os seguintes instrumentos foram usados para a coleta de dados:

- questionário para obter informações sobre o perfil socioeconômico do aluno;
- teste que visava a estabelecer o nível de competência dos aprendizes com relação à leitura e compreensão de textos, à gramática e à produção e compreensão oral;
- conjuntos de atividades extraclasse, para serem realizados durante meia hora por dia útil entre os encontros da disciplina Língua Inglesa II;
- 'checklist' em que os alunos avaliavam seu próprio trabalho, com relação à motivação para realizá-lo, modo e tempo de realização, dificuldades encontradas e acréscimo ou decréscimo da motivação para aprender a língua, após sua realização;
- entrevista oral que buscava descobrir as crenças dos aprendizes sobre o aprendizado de LE, sobre motivação, sobre os materiais que consideravam de maior utilidade, com seus pontos positivos e negativos;
- questionário escrito que buscava, por meio da triangulação, certificar-se dos dados obtidos na entrevista oral e
- teste avaliativo.

ANÁLISE DOS DADOS

Uma das indagações que este trabalho busca responder é se o ensino a distância contribuiu significativamente para o desenvolvimento da competência lingüística dos aprendizes, compensando as aulas tradicionais.

As atividades que foram projetadas para os grupos A, B e C, enfatizando a leitura e a compreensão escrita, a gramática e a compreensão e produção oral, respectivamente, tiveram como objetivo desenvolver a autonomia dos alunos, estimulando-os a buscar insumos por si próprios. Ques-

tionados sobre que materiais consideram de maior utilidade para seu aprendizado, os alunos mencionaram essas atividades em segundo lugar, superadas apenas pelas fitas cassette que acompanham o livro do aluno. Os excertos mostram a opinião dos aprendizes sobre as atividades a distância.

“o pacote (conjunto de atividades) foi super importante, porque o material era muito bom”. (Gr. B)

“os pacotes (conjunto de atividades) foram chatinhos...mas ajudaram um monte”. (Gr. C)

“os exercícios que a gente fez nos pacotes (conjuntos de atividades) foram de grande auxílio na aprendizagem...” (Gr. B)

“estimulou a aprendizagem e melhorou a pronúncia e a audição...” (Gr. C)

“a gente é obrigada a sentar, a manusear livros, dicionários e a gente estuda, força a gente a estudar...” (Gr. B)

“o material era muito bom, trabalhava um monte de coisas que a gente já tinha visto e outras que ainda não, e agente ficava curiosa e desenvolveu muito...a gente tinha que procurar...e ir à luta”. (Gr. B)

Os exemplos parecem significar que os aprendizes percebem a utilidade do ensino a distância como fornecedor de *input* e estimulante na busca da autonomia.

No entanto, eles também mencionam pontos negativos:

“...quando surge a dúvida não tem com quem esclarecer e aí empaca, não sai e aí fico desinteressada, já acho que não sei nada...” (Gr. A)

“De repente um tinha dúvida e todos tinham e a gente não tinha como sanar a dúvida, por causa da distância...” (Gr. B)

“... a gente faz tudo e aí vê que teve um raciocínio totalmente errado por não ter entendido o enunciado”. (Gr. B)

“... eu achei os textos acima do nível da nossa turma...” (Gr. A)

“...era muito difícil entender os exercícios da fita...” (Gr. C)

Vygotsky (1991) ensina que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado: os primeiros são mais lentos o que cria a zona de desenvolvimento proximal – distância entre o nível de desenvolvimento real (capacidade de solucionar problemas independentemente) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado pela capacidade de solucionar problemas com orientação e/ou colaboração de professores ou colegas). O autor pressupõe que um processo seja convertido no outro e, como não se sabe como se internalizam o conhecimento externo e as capacidades dos aprendizes, o desenvolvimento não necessita acompanhar o aprendizado, que é afetado por uma série de relações dinâmico-sociais. Assim, não há razão para a preocupação dos alunos quanto à dificuldade do material usado no ensino a distância.

Sharwood-Smith (1994) salienta que *input* é a linguagem real a qual o aprendiz está exposto, não incluindo

regras ou explicações relacionadas ao uso da língua. Não se sabe exatamente o que é processado pelo aprendiz: podem existir alguns dados que ele não registra, o que não invalida a utilidade do *input*.

Ainda, quando salientam a dificuldade com relação à existência de dúvidas que ficam sem esclarecimento imediato, os aprendizes podem estar denotando problemas de auto-estima com relação à avaliação de um determinado contexto de suas vidas – seu Curso de Letras, com as suas especificidades, que difere de tudo que o aprendiz vivenciou anteriormente. Aliado a isso pode estar o estilo de aprendizado orientado para a autoridade, formado por anos de experiência em sala de aula do sistema tradicional de educação, que prefere o professor presente, com instruções e explicações claras, de modo que o aprendiz saiba exatamente o que está fazendo e que todo conteúdo possa ser compreendido.

A última pergunta a que se tenta responder nesse trabalho é se o ensino a distância ocasionou algum aumento no grau de autonomia dos aprendizes. Constata-se que o professor autoritário, desempenhando o papel de dono do conhecimento, centro da aula, é crença evidente nas declarações dos alunos. Essa visão tradicional implica competência única do professor para prover insumos, diagnosticar as dificuldades, distribuir o tempo que deve ser alocado a cada uma e estabelecer seu propósito. É o que se observa na fala dos sujeitos.

“Quando tu (o professor) estás aqui para dizer o que fazer, tudo bem.” (Gr. A)

“Quando a Chris (professora) está por perto, tudo é uma maravilha, tudo corre fácil, a gente sabe a ordem a seguir, quando a gente chega em casa, não sabe o que fazer sozinho”. (Gr. A)

“Precisava um professor que dissesse: agora faz assim, depois faz assado...” (Gr. B)

“Eu vou entrar num curso de extensão para pegar um professor que me acompanhe...me diga o que fazer”. (Gr. C)

“Eu acho bom um curso de extensão, porque eu não sei estudar sozinha, eu preciso de um curso com professor para me dizer o que eu tenho que fazer” (Gr. C)

Percebe-se claramente a relutância dos aprendizes em romper com o tradicional e entrar em um novo paradigma de ensino/aprendizagem, seu despreparo para o aprendizado autônomo, que permeia por entre suas falas, torna patente a necessidade de prepará-los para trilharem esse caminho.

Holec (1990) diz que, para desenvolver autonomia, o aprendiz precisa estar preparado psicológica e praticamente. A preparação psicológica é aquela pela qual ele se liberta de errôneos conceitos pré-existentes sobre o aprendizado de línguas. A psicológica implica persuadir o aprendiz a tentar ser autônomo e ajudá-lo a construir sua autoconfiança na capacidade de trabalhar sem o professor.

Libertado da necessidade de um mediador, detentor do fato do saber, o aprendiz pode ser liberado também do

ensino: a aprendizagem não será mais tarefa só do professor: poderá ser assumida pelo aprendiz. Para que isso ocorra, é preciso que ele esteja pronto e seja capaz de assumir a responsabilidade por seu aprendizado. Poucos adultos são capazes disso, pela simples razão de que jamais exerceram tal capacidade: a autonomia deve, por conseguinte, ser construída. Não se dá autonomia, dão-se os instrumentos para que ela se edifique, para que se desenvolva. Essa foi a intenção, ao se elaborar o material de ensino que foi fornecido aos aprendizes como atividades a distância.

Finalmente, a análise dos dados mostra que houve aumento na competência lingüística e no grau de autonomia dos membros dos três grupos e que a compreensão geral do processo de aprendizagem deve ser compartilhada por alunos e professores, para que se possa andar, com passos mais decididos, pela trilha da autonomia.

CONCLUSÃO

Sabe-se que vários fatores influenciam o desenvolvimento da autonomia. Entre eles, a conscientização do aprendiz de sua responsabilidade no aprendizado e sua vontade de assumi-la. Esse processo metacognitivo é consciente (ou pode vir a sê-lo): tomar conta de seu aprendizado é algo que somente o aprendiz pode fazer. O professor pode estimulá-lo, pode dar-lhe o exemplo correto, exaltar sua importância, mas não importa quantas técnicas e estratégias o professor dê ao aluno, cabe a ele, em última instância, decidir o que fará com elas. O professor

pode apenas esperar que o aprendiz faça a transição por si mesmo, que prossiga, que encontre seu caminho para a autonomia.

No entanto, embora seja claro que a decisão final cabe ao aprendiz, ajudá-lo a conhecer a teoria e algumas estratégias que podem ser úteis está ao alcance do professor. Cabe também ao professor dar ao aprendiz todas as oportunidades possíveis, para que ele possa experimentar autonomia e sentir seus benefícios

BIBLIOGRAFIA

- DICKINSON, L. 1993. *Self-Instruction in Language Learning*. Great Britain: Pergamon Press.
- _____. 1995. Autonomy and Motivation. *A Literature Review. System*, vol.23, nº 2, 165-174. Great Britain: Pergamon Press
- HOLEC, H. 1989. Autonomie et apprentissage des langues étrangères. In: *Autonomie et Enseignement/Apprentissage des Langues Étrangères*. 31-34. Paris:Didier
- SANTOS, A. M. 1996. Educação a distância. *Tecnologia Educacional*. Vol.24 jan/fe.,25-30.
- SHARWOOD-SMITH, M. 1994. *Second Language Learning. Theoretical Foundations*. New York: Longman.
- VYGOTSKY, L. S. 1991. *A Formação Social da Mente*. M. Cole, V. Steiner, S. Scriber, F. Souberman (Org.). São Paulo: Martins Fontes..