

# **Leitura Autônoma: uma experiência para a redução das diferenças em turmas heterogêneas de língua estrangeira**

Autonomous Reading: an experience for the reduction of differences in heterogeneous foreign language classes

James Michael Ubriaco  
Colégio Santo Agostinho

Laura Miccoli  
Universidade Federal de Minas Gerais

## **Resumo**

Este artigo relata as experiências de um professor de Inglês da segunda série do Ensino Médio diante das dificuldades enfrentadas com turmas grandes e heterogêneas, e discute os motivos que o levaram a propor estudo autônomo centrado na leitura intensiva, utilizando materiais da Internet para ajudar alunos com defasagem de aprendizagem na turma. O artigo apresenta os relatos do professor e dos alunos do primeiro ano do estudo autônomo e aponta erros e acertos na abordagem. Os resultados constataam a importância da leitura autônoma mediada pelo professor e sugerem a adoção e expansão do projeto para oferecer aos alunos a oportunidade de melhorar seu desempenho linguístico em termos cognitivos, metacognitivos e afetivos.

## **Palavras-Chaves**

Turmas heterogêneas, Habilidades de leitura, Estratégias metacognitivas.

## Abstract

The present article explores the experiences of a high school teacher of English as a second language, and the difficulties faced in teaching large and heterogeneous classes. It explores the motives that led him to devise a supplemental learning program based on intensive reading material found on the Internet to help weak students. We present the teacher's analysis of this experience along with the students' testimonials written throughout the first year of the study, and discuss the ups and downs of the project. We argue for the importance of free reading mediated by the teacher, and defend the integration and expansion of the project in the learning agenda to provide students with an opportunity to improve their language development cognitively, meta-cognitively and affectively.

## Keywords

Heterogeneous classes, Reading skills, Meta-cognitive strategies.

## Introdução

O ensino de língua inglesa em escolas regulares é marcado por problemas que afligem a vida do professor. Entre os mais comuns, encontram-se documentados: o grande número de estudantes, os materiais didáticos nem sempre adequados, as diferenças entre estudantes com vários níveis de conhecimento em uma mesma sala de aula e a indisciplina. Neste artigo, o foco recai sobre as diferenças de conhecimento entre estudantes em sala de aula.

Em escolas regulares particulares é comum encontrar estudantes com conhecimento anterior de língua inglesa por estudarem inglês, concomitantemente às aulas, nos chamados “cursos livres” – instituições particulares de ensino de línguas. Esse fato repercute no cotidiano da sala de aula, sobretudo permitindo o uso da língua inglesa na interação entre professor e estudantes bem como o desenvolvimento de atividades pedagógicas progressivamente desafiadoras.

Por um lado, a comunicação e a interação em inglês são bem-vindas pela maioria dos estudantes sem dificuldades no acompanhamento das aulas. Por outro lado, os demais, despreparados para seguir o ritmo, reclamam porque as aulas exigem deles um conhecimento que não possuem. Por isso, é comum se sentirem pouco à vontade, desmotivados e, possivelmente, com sua autoestima diminuída.

Em vez de aceitar essas diferenças como insuperáveis, por meio de um projeto de pesquisa-ação tentamos encontrar uma solução prática para reduzir as diferenças entre estudantes, motivando-os a ter autonomia e prazer na aprendizagem de língua inglesa. Para tal, seguindo os princípios da pesquisa-ação, adotamos uma abordagem de ensino centrada no que denominamos “leitura autônoma” – projeto conduzido pelo professor, com objetivos definidos, procedimentos, metodologia e coleta de dados relacionados às experiências do professor e dos estudantes para fins de análise e avaliação dos resultados, de acordo com as exigências do programa de educação continuada do qual o professor participava.

## **Justificativa**

A decisão por um projeto de pesquisa-ação veio a partir de necessidades de ordem prática e de ordem acadêmica. Primeiramente, o primeiro autor, professor da disciplina, foi abordado por estudantes, no início do ano letivo, pedindo orientação para melhorarem seu desempenho em Inglês. A ansiedade nesse pedido evidenciava que haviam tido experiências desagradáveis com a disciplina. A iniciativa dos estudantes para reverter, de alguma maneira, esse quadro, constituiu a primeira motivação para a realização deste estudo. A outra motivação veio dos resultados de avaliação institucional que evidenciaram retrocesso no desempenho dos estudantes em habilidades básicas de leitura, enquanto que, em habilidades mais complexas, houve avanços. Esse paradoxo foi compreendido como resultado do trabalho em sala de aula, voltado para a construção de habilidades complexas, presumindo o domínio de habilidades básicas – ainda problemáticas para uma minoria de estudantes, destacando, assim, a importância de se trabalhar com esse grupo. Finalmente, a participação do primeiro autor em projeto de educação continuada, do qual a segunda autora fazia parte como orientadora, exigia apresentação de monografia sobre projeto de ensino em sala de aula, constituindo-se como a terceira motivação para este estudo: a condução de projeto de pesquisa-ação para reduzir diferenças entre estudantes e melhorar seu desempenho na leitura de textos em inglês.

O foco na leitura autônoma tem dupla justificativa. Do ponto de vista do estudante, a leitura é atividade individual, oferecendo oportunidade de ampliar vocabulário, desenvolver habilidades de leitura e diminuir o tempo necessário para processar textos. Do ponto de vista do professor, é habilidade que se presta ao objetivo de levar o estudante a assumir responsabilidade por sua aprendizagem, recuperação e desenvolvimento, permitindo ao professor, além do trabalho de acompanhar e orientar estudantes, a possibilidade de observar a sua integração com outras habilidades, tais como: fala, escrita e, inclusive, escuta.

## **Referencial Teórico**

Fundamentamos nossa investigação em um marco teórico com quatro pilares. A documentação de experiências constitui-se como pano de fundo dos eventos vivenciados por professores e estudantes. Norteada pelos princípios das teorias de Vygotsky e da pesquisa-ação, parte-se do trabalho com a habilidade de leitura para o desenvolvimento do projeto de ensino.

O primeiro pilar teórico reflete uma visão complexa do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Sua complexidade se revela em experiências vivenciadas por estudantes e professores, documentadas há anos por Miccoli (1997, 2000, 2003, 2006, 2007, 2008, 2010). Em suas pesquisas, as experiências em sala de aula se dividem em *diretas* e *indiretas*, bem como em *cognitivas* ou *pedagógicas, sociais, afetivas, contextuais, pessoais, conceituais e futuras*.

As experiências são *diretas* se emergem da interação em sala de aula. Os estudantes se referem a experiências *cognitivas* ao falarem da aprendizagem; já os professores fazem alusão às suas ações de ensino em experiências de natureza *pedagógica*. Ambos, estudantes e professores, enfrentam experiências *sociais*, referentes à interação entre eles, e experiências *afetivas*, i.e., referentes às emoções vivenciadas em sala de aula. Já as experiências *indiretas* emergem como pano de fundo às experiências *diretas*, situando-as em experiências *contextuais*, e explicitando diferenças individuais e concepções, no caso das experiências *pessoais* e *conceituais*. Finalmente, ao se projetarem em direção ao futuro, estudantes e professores se remetem a experiências *futuras*. Nesta investigação interessam a experiência do professor, que busca resolver problema pedagógico, e as experiências dos estudantes ao se engajarem em projeto de leitura autônoma.

O segundo pilar teórico sustenta concepção Vygotskiana do papel do professor em sala de aula de língua estrangeira. Este deve orientar estudantes quantos aos objetivos das atividades propostas, explicar a metodologia de ensino e guiá-los durante a realização de quaisquer projetos de aprendizagem. Isso remete ao pensamento de Vygotsky (1968), especificamente, ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), indicando que na relação professor – alunos, é vital a assistência e o apoio inicial do professor para a realização de atividades pedagógicas. Esse apoio diminui gradativamente, até que os estudantes sejam bem-sucedidos em qualquer atividade educativa.

De acordo com Vygotsky, a ZDP constitui-se no espaço em que a aprendizagem acontece. A demonstração da aprendizagem nada mais é do que a capacidade de realizar algo sem a ajuda de outros. Para chegar a esse nível de desempenho, é na interação com outros que o aprendiz desenvolve seu potencial. Isso acontece na ZDP, i.e., no espaço entre aquilo que se consegue fazer sozinho e o que se é capaz de fazer com o auxílio de um adulto ou de alguém mais competente. Aplicando esse conceito à prática, o professor precisa, antes de tudo, conhecer em que ponto o estudante se encontra, ou seja, o que sabe e qual o seu

potencial para a aprendizagem, de forma a oferecer oportunidades de aprendizagem que estejam no nível adequado para aperfeiçoar o processo.

De forma a reduzir as diferenças de conhecimento, numa perspectiva Vygostskiana do fazer do professor, recorreremos à pesquisa-ação – terceiro pilar teórico. A pesquisa-ação tem suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin em 1946 (HOPKINS, 2002). Vivendo no pós-guerra, Lewin trabalhou para o governo americano, ocasião em que iniciou suas pesquisas-ação dentro do paradigma da pesquisa de campo experimental, com a finalidade de mudar os padrões de alimentação, bem como as atitudes em relação a grupos étnicos minoritários. Defendia que mais que um interventor num contexto social, o pesquisador deveria tornar-se conhecedor e participante da comunidade pesquisada, construindo relações democráticas e incentivando participação e tolerância às opiniões divergentes, tendo em vista que mudanças acontecem quando motivadas por decisões compartilhadas (FRANCO, 2005). O objetivo da pesquisa-ação é transformar a realidade. Desse processo participam os membros da comunidade pesquisada e o pesquisador, ao qual cabe assumir o papel de participante e sinalizar os momentos de mudança de percepção e de comportamento. Em suma, a pesquisa-ação constitui-se numa abordagem à pesquisa de natureza essencialmente pedagógica, entendida como prática que busca a formação e a emancipação de todos os que dela participam.

A leitura é o último e mais importante pilar teórico de nossa investigação, servindo de base para o projeto de leitura autônoma. Seu papel é fundamental no desenvolvimento da aprendizagem de inglês. Segundo Krashen (1993),

A leitura faz bem. No entanto, as pesquisas apontam para uma implicação mais contundente. É somente através da leitura que nos tornamos bons leitores, desenvolvemos uma boa escrita, um vocabulário adequado, uma compreensão avançada de gramática e é a única maneira de aprender a soletrar bem. (p. 23)<sup>1</sup>

Grabe (1992) se alinha a Krashen, argumentando que o desenvolvimento de uma habilidade se apoia em outras. No caso da leitura, são elas: (1) habilidade automática de percepção e reconhecimento; (2) habilidades linguísticas; (3) conhecimento e habilidade de identificar estrutura e organização discursiva; (4) conhecimento de mundo; (5) habilidades de síntese e de crítica e, finalmente, (6) habilidades metalinguísticas (p. 50-53). Considerando que

essas habilidades são, também, em menor ou maior escala, necessárias no desempenho da escuta, fala e escrita, ao desenvolver a habilidade de leitura, os ganhos terão impacto no desenvolvimento dessas outras habilidades.

Na leitura, os modelos de processamento “ascendente” – da palavra para a compreensão do sentido, e “descendente” – do sentido antecipado pelo leitor para a palavra não são mutuamente excludentes, como demonstram Wray e Medwell (1991) por meio da sentença “*iF yuo aer a fluet reodur yuo will hve on pRblme reOdng ths sNtnce*” (p. 98). Segundo os autores, o uso exclusivo do modelo ascendente, essencialmente, aquele que permite a quebra do código escrito, não explica a compreensão da frase. Ao mesmo tempo, as estratégias típicas do modelo descendente são necessárias para um leitor extrair sentido daquilo que lê. Partindo da habilidade de leitura como fundamental para o desenvolvimento das outras habilidades, faz-se necessário decidir com qual tipo de leitura trabalhar.

A literatura da área faz uma distinção entre leitura extensiva e intensiva. De acordo com Day e Bamford (1998), a leitura extensiva se caracteriza pela concepção de que ler é fácil, dando-se ênfase à quantidade de leitura por meio de uma ampla oferta de tópicos, dentre os quais o estudante escolhe o que deseja ler, tendo por objetivo desenvolver o prazer pela leitura e a compreensão de textos no seu nível de competência linguística, em silêncio, rápida e individualmente, sem uso de dicionários. A leitura intensiva, por outro lado, de acordo com Loucky (2004), concebe leitura como atenção para depreender sentidos, dando-se ênfase ao reconhecimento da palavra, à compreensão do sentido do texto com foco no desenvolvimento de capacidade de inferência de vocabulário, gramática, habilidades de estudo, bem como a compreensão literal e de detalhes. Além disso, quanto à organização retórica, objetiva-se a compreensão dos padrões de organização, das palavras de transição e das relações entre diferentes partes do texto, por meio de múltiplos encontros com o texto. Finalmente, busca-se a compreensão do texto e do ponto de vista do autor. Na leitura intensiva, trabalha-se o desenvolvimento de estratégias de *scanning*, para localizar informações específicas, e de *skimming*, para captar ideias gerais e principais. Alia-se a esse trabalho o uso de textos e exercícios.

As pesquisas sobre o desenvolvimento de vocabulário por meio da leitura oferecem dados interessantes. De acordo com Saragi et al (1978), 93% dos alunos aprenderam o vocabulário após a leitura da mesma palavra por seis vezes, enquanto somente 50% aprenderam o vocabulário novo com menos de seis

leituras. Outras pesquisas, como a realizada por Nagy *et al.* (1985), oferecem resultados mais conservadores, apontando a necessidade de dez exposições ou mais para a aprendizagem de vocabulário novo. Além disso, como aponta Waring (2004), nenhuma dessas pesquisas leva em conta a perda de vocabulário que o aluno sofre com o tempo. Mais ainda, de acordo com Zahar *et al.* (2001), alunos mais fracos precisam de mais leituras para aprenderem uma palavra. Waring (*ibid*), então, conclui que

Obviamente, de um ponto de vista pedagógico, isso implica que um programa efetivo de leitura com aprendizagem de vocabulário como um dos seus objetivos precisa oferecer repetidos encontros com as mesmas palavras, em período de tempo relativamente curto (p. 8).

Outro aspecto importante a considerar é o conceito de *cobertura*, ou seja, a porcentagem de palavras já conhecidas por um leitor num determinado texto. Nation (2001) afirma que a porcentagem de cobertura necessária para leitura intensiva é diferente da porcentagem para leitura extensiva. Para leitura intensiva a cobertura pode estar abaixo de 95%, enquanto que a leitura extensiva exige cobertura de 95 a 100%. Em outras palavras, a leitura extensiva de textos autênticos exige leitores com amplo domínio de vocabulário. No entanto, como a leitura é processo que envolve mais simplesmente vocabulário, pode ser realizada por leitores ainda a caminho da proficiência e da competência leitora.

## **O Projeto de Pesquisa-Ação**

A presente investigação foi realizada com 214 estudantes das turmas do segundo ano do ensino médio de uma instituição particular de ensino na capital de Minas Gerais. As aulas de língua estrangeira acontecem duas vezes por semana, com a duração de 50 minutos cada. Como a maioria dos estudantes entende o idioma, o professor se comunica em inglês durante a aula, sem exigir deles a expressão em inglês. Entretanto, espera que participem dessa interação na medida de suas possibilidades. Dentre esses estudantes, 5 ou 6 por turma se identificaram como “fracos” em inglês. Foi pensando neles e naqueles que abordaram o professor à procura de orientação para superar dificuldades que este projeto de pesquisa-ação foi desenvolvido.



Qualquer projeto de pesquisa-ação exige a definição de problema e de proposta de solução para ser foco da investigação. As análises da situação vivenciada pelos estudantes e dos resultados de avaliação diagnóstica evidenciaram que as dificuldades dos estudantes decorriam do desnível de conhecimento de inglês que se manifestava em atividades com textos autênticos. Isso exigia do professor uma iniciativa para desenvolver estratégias eficazes para ampliar o vocabulário dos alunos, levando-os ao sucesso na leitura em inglês.

Os objetivos estabelecidos no desenvolvimento do projeto de pesquisa-ação foram: (1) reduzir a heterogeneidade a fim de que todos os alunos adquirissem um nível intermediário nas habilidades de compreensão, (2) criar projeto de estudo diferenciado que fosse de encontro às dificuldades daqueles mais “fracos” e que, simultaneamente, desafiasse os mais “fortes”, (3) recuperar a autoestima de alunos marginalizados pela própria dificuldade com o idioma, (4) desenvolver atitude mais positiva em relação à língua inglesa e incentivar a autorregulação, desenvolvendo perspectiva leitora crítica e atitude mais autônoma em relação à aprendizagem.

Para tal, planejou-se envolver os estudantes em atividades intensivas de leitura para ampliar seu vocabulário e melhorar a sua compreensão de textos para poderem, futuramente, realizar atividades de leitura extensivas. Entretanto, aspectos de leitura extensiva podem ser utilizados para que a prática intensiva de leitura se torne mais prazerosa e estimulante. Usando recursos disponíveis na Internet é possível oferecer uma gama de tópicos de leitura aos alunos. Como o material disponível em *sites* como *Penguin Dossiers* e *BBC Learning English* é nivelado, o estudante pode escolher textos de acordo com seu nível.

Os procedimentos para o desenvolvimento do projeto iniciou-se com a busca de materiais apropriados, a confecção de um programa de atividades e de um roteiro de leitura. Em seguida, realizou-se reunião com os estudantes para explicar-lhes, em português, os motivos, metas e procedimentos do projeto para assegurar sua compreensão. Nessa reunião, foram apresentados: a experiência do professor, que, como não nativo, teve de desenvolver estratégias para ampliar seu vocabulário em português, o roteiro de estudos autônomos (ANEXO A) e a lista completa de descrição dos *sites* (ANEXO B).

A referência à experiência do professor está de acordo com os preceitos da leitura intensiva e de Vygotsky, pelos quais o professor serve como modelo de leitor para o aprendiz, mostrando-lhes o caminho de aprendizagem que precisam

trilhar. A leitura foi apresentada como atividade controlável que acontece no ritmo do leitor, disponível em embalagens, propagandas, jornais, bulas – qualquer coisa pode ser lida.

O professor compartilhou o que fez para aprender português. Primeiro, contou-lhes que sublinhava cada palavra nova que encontrava ao ler um texto; as escrevia em caderno, listando-as verticalmente; em seguida, usava seu dicionário português – inglês e anotava as definições. A próxima etapa consistia na releitura do texto. Finalmente, o professor, como aprendiz, procurava alguém para ajudá-lo a entender partes que não conseguia decifrar. No dia seguinte, voltava ao caderno e revisava o vocabulário anotado. Fazia isso todos os dias. Rapidamente, o professor/aprendiz deu conta de muitas páginas de vocabulário e o número de palavras desconhecidas diminuiu drasticamente. Em consequência desse trabalho, começou a entender português. A ideia do professor, ao compartilhar sua experiência, era incentivar os estudantes a fazerem o mesmo.

Após a realização do projeto, o procedimento final consistiu na coleta dos cadernos dos estudantes pelo professor, cujo objetivo, além da correção dos trabalhos, era avaliar não só a escrita mas também a adequação dos *sites*, a compreensão dos textos, o uso do dicionário, os hábitos de revisão dos estudantes, a consistência de seus estudos. A coleta dos cadernos visava principalmente a oferecer *feedback* ao professor e sugerir práticas para aperfeiçoar o trabalho.

## Os procedimentos para os estudantes

A princípio, a participação dos estudantes foi facultativa. A expectativa era que no máximo cinco alunos, por turma, se interessassem pelo projeto de leitura autônoma, mas a adesão foi maior, pois aproximadamente nove estudantes por turma aderiram ao projeto, inclusive aqueles com mais dificuldades.

Após apresentar o projeto, os procedimentos do trabalho foram explicados. Inicialmente, o professor pediu aos alunos que fizessem uma leitura por semana, utilizando os *sites* indicados ou o material usado habitualmente, com a ressalva de que qualquer outro material deveria ser previamente aprovado pelo professor. Segundo, foi solicitado o uso de caderno próprio para esse trabalho. Nesse caderno, os alunos fariam relato da leitura semanal conforme indicações no roteiro de estudos autônomos (ANEXO A).

Ao final do mês, o aluno teria de fazer uma avaliação de seu esforço e progresso no trabalho. Na primeira aula de cada mês, os participantes entregariam os cadernos para que o professor pudesse acompanhar o trabalho e fazer as devidas intervenções. Também foi sugerido um calendário de leitura (de maio a dezembro) que exigia mais leituras com o passar dos meses. A duração do projeto seria o período do ano escolar, incluindo as férias de julho, com o intuito e a esperança de que os alunos continuassem com o projeto para a formação de hábito importante para melhorar seu conhecimento da língua inglesa. A princípio, a frequência das leituras seria uma vez por semana, aumentando para três vezes por semana nos meses subseqüentes.

Antes de passar aos resultados, serão apresentadas as expectativas de resultados antecipados. Inicialmente, pretendia-se diminuir a distância entre a minoria de estudantes com dificuldades e os demais, a maioria. No entanto, prever se isso aconteceria em um mês ou um ano seria impossível. Dependiam dos estudantes, entre outras variáveis, o nível de envolvimento de cada um no projeto, suas habilidades, interesses, motivação e perseverança, sem mencionar a possível dificuldade de acesso ao material, bem como a qualidade da orientação do professor.

Além disso, esperava-se que o trabalho impactasse nos aspectos metacognitivos e afetivos, a saber: inculcar bons hábitos de estudo, destacar a importância da autonomia para o estudante e criar situações de aprendizagem que implicariam ganhos de autoestima e atitudes mais positivas em relação à língua inglesa. Também, por meio do acompanhamento dos cadernos e orientação dos trabalhos, esperava-se ter a oportunidade de conhecer a experiência desses estudantes. Sem esquecer, obviamente, que uma vantagem de se trabalhar com leitura é a possibilidade cognitiva de ampliar o conhecimento de vocabulário e diminuir o tempo necessário para o processamento de textos.

## **Resultados**

Inicialmente, quando o projeto “Estudo Autônomo” foi apresentado aos 214 estudantes, 62 deles em sete turmas demonstraram interesse em participar. Apesar de terem recebido orientação destacando os principais pontos do projeto, ao longo do primeiro mês do projeto (maio), vários estudantes solicitaram ajuda ao professor para confirmar se estavam indo bem ou para comentar um artigo lido.

Ao fim primeiro do mês, foi lembrado aos estudantes que os cadernos deveriam ser entregues na primeira aula do mês de junho. Isso levou parte dos alunos a desistir de participar, pois apenas 44 deles entregaram os cadernos.

Em termos da participação dos estudantes, um aspecto desagradável refere-se à inconstância e à necessidade de “cobrança”, algo incoerente, justamente pela participação facultativa. No entanto, às vezes, os estudantes precisam de um “empurrão”. Embora os motivos de desistência não tenham sido apurados diretamente, pelo fato de o projeto não ser ligado à nota, remove-se essa motivação primária que move grande parte dos estudantes, conforme atestam seus depoimentos nas avaliações mensais do projeto. Na Tabela 1, apresentamos a gradativa redução da participação voluntária no projeto “Estudo Autônomo”.

TABELA 1  
Participação Mensal no Estudo Autônomo

Mês	Estudantes
Maio	44
Junho	28
Julho	12 (mês de recesso)
Agosto	21
Setembro	12

Os resultados daqueles que participaram foram satisfatórios. Com poucas exceções, todos realizaram as leituras previstas para as quatro semanas do mês. Entretanto, no início alguns procedimentos não foram seguidos.

Quanto à organização, alguns estudantes colaram os textos no caderno ao lado do relatório, facilitando consideravelmente o estudo posterior. Quanto ao trabalho com vocabulário, alguns estudantes listaram as palavras novas horizontalmente, em vez de verticalmente, dificultando sua revisão. Outros omitiram os significados das palavras ou escreveram significados errados. Ao indagar sobre o dicionário usado, evidenciou-se que os alunos não checavam o contexto de uso da palavra para encontrar a definição adequada. Quanto ao resumo, vários tiveram dificuldade de fazê-lo em três frases; escreveram frases longas e coordenadas para recontar quase todo o artigo. Finalmente, em vista dos resultados, foi necessário rever o calendário de atividades que, originalmente, era ambicioso, prevendo o aumento do número de leituras no terceiro mês. Optou-se então por um calendário menos rígido, que criasse hábitos duradouros.

Quanto às avaliações mensais, poucos as fizeram, registrando a importância do trabalho. Essas avaliações foram recolhidas após cinco meses de trabalho. Alguns redigiram a avaliação em inglês, outros em português. Apresentamos alguns excertos das avaliações em português e uma em inglês.

“Tenho percebido uma evolução, principalmente para entender textos, estou melhor, não sei para fazer a prova aberta, mas compreendi melhor a prova fechada.”

“Acho que esses estudos autônomos tem melhorado muito meu inglês. Agora consigo entender e interpretar os textos melhor e pude perceber isso na última prova. Nela consegui entender o texto com muito mais facilidade do que os das outras provas.”

Como mencionado, predomina preocupação com o efeito dos estudos autônomos sobre as notas. Essa ansiedade era justificada, já que esse estudante conversava frequentemente com o professor sobre sua preocupação com avaliações. Portanto, fica evidente um ganho de autoestima, além da melhoria percebida pelos estudantes.

“Eu estou adorando o estudo autônomo. Além de estar me ajudando a expandir meu vocabulário, estou melhorando a minha capacidade de interpretação de textos. Estou começando a gostar da língua.”

Essa estudante, como quase todos que sentiam dificuldade, começou o ano com notas baixas e muita ansiedade. Estudantes como ela foram os mais comprometidos, compondo o grupo que participou do projeto durante os cinco meses. O progresso cognitivo percebido pela estudante e pelo professor foi acompanhado por uma mudança de atitude frente ao idioma. Diferentemente desses três depoimentos, no excerto a seguir critica-se o projeto

“Eu acho que os estudos autônomos não me ajudaram muito no (sic) momento. Porém, concordo que o tempo dedicado por mim com relação a ele não foi o mais indicado. Acho que as perguntas utilizadas não foram as melhores. Acharia melhor se as perguntas feita (sic) nas folhas sobre ‘English Language’ (exercício de leitura

com questões de compreensão trabalhada na sala de aula) fossem utilizadas como base, já que foram elas que caíram na prova.”

Essa avaliação levou o professor a uma reflexão. Primeiramente, aponta para a importância da participação. Sem a disposição do estudante para “arregaçar as mangas” e trabalhar com o texto, identificando dificuldades, utilizando o dicionário, mantendo um caderno organizado, revisando vocabulário regularmente, e fazendo múltiplas leituras do mesmo texto, dificilmente irá atingir um progresso significativo, cognitivo ou metacognitivo. A segunda colocação, sobre o tipo de exercício que acompanha o texto, causou um questionamento maior. Na opinião do professor, se ele acatasse as críticas feitas por esse estudante, retiraria dele sua autonomia de escolha, substituindo-a por textos escolhidos e exercícios preparados pelo professor, como se a única finalidade do ensino de língua inglesa fossem as provas. Entretanto, os professores não podem perder de vista a meta de construir habilidades para a vida. Afinal, quando se faz uma leitura em inglês em viagem, faculdade ou trabalho, não haverá avaliação formal para testar a compreensão.

Outro excerto reforça o papel fortalecedor do projeto:

“Os estudos autônomos vem sendo ótimos para mim. Eles tem aumentado a minha capacidade de compreensão e minha confiança ao me deparar com a língua inglesa. Sinto-me mais seguro ao saber que estou tendo um contato maior com o Inglês e desenvolvendo mais habilidades relacionadas à compreensão. Resumindo: gostei e espero outras propostas como estas.”

Esse foi um dos poucos estudantes com rendimento melhor que optou por fazer o estudo autônomo, ressaltando ganhos cognitivos e afetivos. A confiança e segurança notadas em seu depoimento é um aspecto importante por se configurar como condição essencial para ter progresso significativo e duradouro.

“As atividades estão me ajudando mto pq tenho tido mais contato c/ Inglês e está ampliando o meu vocabulário. Acho a atividade de um geral fácil, com exceção da letra D (o resumo do texto), que é onde tenho um pouco de dificuldade.”

Nesse depoimento, por um lado, a estudante identifica a síntese do texto como tarefa difícil. De fato, o resumo é a parte mais complexa do estudo. Por outro lado, ela considera a atividade fácil, algo desejável em vista da carência de experiências positivas desses estudantes com o inglês. Uma implicação se remete à consciência que o estudante deve ter sobre a facilidade ou dificuldade da atividade, tendo em vista ser ele quem escolhe o que lerá. Encontrar textos que ofereçam desafios sem frustrá-los é uma aprendizagem.

“After I started the EA (estudo autônomo), each day I see a change, mainly in my vocabulary because there are many new words. Furthermore I am learning about others cultures and I read many informations and news.”

Essa estudante demonstra a atitude proativa de escrever sua autoavaliação em inglês, utilizando vocabulário sofisticado, como *furthermore*. O prazer da leitura e seu caráter informativo evidenciam a relevância do projeto para o aluno, motivando-o a continuar. O próximo excerto vem acompanhado do comentário do professor.

“Estou aumentando meu vocabulário e melhorando minha habilidade de interpretação, embora, acredito que a parte da escrita, na qual possuo muita dificuldade, não está sendo muito trabalhada.”

James: “Suggestions for working on writing: write out definitions for new vocabulary; use the new vocabulary in a sentence of your creation.”

O diálogo entre estudante e professor, escrito ou oral, é vital para a compreensão do processo vivenciado pelo aluno, suas ansiedades e dificuldades, bem como para o estudante encontrar aquilo que funciona para sua aprendizagem.

Em síntese, a preocupação excessiva com resultados relacionados à avaliação da disciplina é recorrente. Porém, estudantes reconhecem os benefícios cognitivos, metacognitivos e afetivos resultantes do projeto. Mais ainda, as referências à estima, ao prazer e à metacognição, evidenciadas nos depoimentos de alguns estudantes, além de gratificantes, alimentam o círculo virtuoso de competência, confiança, resultados e motivação, não apenas dos estudantes mas também do próprio professor.

## Caminhos futuros

Os resultados reforçam a importância do papel que o professor exerce como mediador. Atuando como facilitador e orientador, sugere e indica caminhos, oferecendo recursos para o desenvolvimento do desempenho do estudante. Mais ainda, cria meios para o estudo autônomo que tornam os alunos corresponsáveis pelo processo de aprendizagem, tentando resolver suas próprias dificuldades e desenvolvendo consciência do seu progresso.

Embora a disposição seja importante para iniciar um processo de mudança, se ela for acompanhada de subsídios palpáveis, haverá mais chances de ser bem-sucedida. A avaliação diagnóstica formal, por exemplo, cujo resultado, somado às observações do professor sobre os estudantes no cotidiano da sala de aula, bem como à autoavaliação do aluno, oferece dados valiosos para identificar aqueles com mais dificuldades e conhecer suas potencialidades.

Como a potencialidade para aprender não é igual para todos, a ação do professor precisa ir de encontro às necessidades específicas. Portanto, contrariamente à atitude pragmática tradicional de direcionar as aulas à maioria dos alunos que se situam na média, em detrimento dos mais fracos e dos mais fortes, devido ao tamanho e heterogeneidade das turmas, decidimos ir de encontro às possibilidades desses estudantes, ou seja, a trabalhar próximo à sua ZDP. Essa iniciativa coube ao professor, pois faz parte de seu papel criar as oportunidades de intervir na ZDP dos estudantes.

Apesar dos bons resultados documentados, exige-se a introdução de algumas modificações na próxima edição do projeto. Primeiramente, pretende-se começar mais cedo, em março em vez de maio, já que os resultados virão em médio e longo prazos. Embora quase todos os estudantes tenham afirmado que perceberam uma melhoria depois de cinco meses de trabalho, contar com mais dois meses trará benefícios significativos, não só cognitivos mas também na autoestima, bem como oportunidades de o professor conhecer melhor e intervir mais significativamente no processo do aluno. A lista de *sites* será também ampliada para a próxima edição do projeto.

Além disso, antes de trabalhar com a turma toda, pretende-se começar o trabalho de “Estudo Autônomo” apenas com os estudantes com dificuldades, de acordo com as observações do professor em sala de aula e dos resultados da avaliação diagnóstica, realizada anualmente na instituição. Nessa primeira fase, serão apresentados somente os *sites* de nível pré-intermediário e intermediário



(ANEXO C). Na segunda fase, a partir de maio, será iniciado um trabalho com os demais, visando a preparação para a terceira série do Ensino Médio, oferecendo aos estudantes uma lista ampliada de *sites*.

Finalmente, pretende-se expandir o projeto para outras habilidades além da leitura, em decorrência da boa recepção dos estudantes e dos resultados encorajadores. Na Internet encontram-se *sites* com atividades para desenvolver pronúncia e compreensão auditiva, bem como exercícios e tutorias de gramática, para desenvolver vocabulário e hábitos de estudos, e simulados de provas, além dos *sites* de leitura com exercícios de compreensão. Esses *sites* oferecem oportunidades de aprendizagem variadas utilizando, por exemplo, músicas e filmes, com o intuito de oferecer ao estudante opções para trabalhar não apenas com suas dificuldades, mas de acordo com seu estilo de aprendizagem. Para os estudantes dispostos a investir em seus processos de aprendizagem, a apresentação desses *sites*, com foco nas outras habilidades, lhes ofereceria oportunidades de ampliarem seu desempenho no uso da língua inglesa.

## Conclusão

A natural composição heterogênea de turmas requer do professor atenção redobrada aos estudantes com mais dificuldades, por correrem o risco de ficar cada vez mais atrasados em relação aos demais e de que as lacunas de aprendizagem se transformem em abismos. Foi com essa preocupação em mente que o projeto “Estudos Autônomos” foi concebido. O trabalho de preparação do projeto, exigindo pesquisa, dedicação de tempo do professor e organização para a garantia de sucesso foi recompensado pelos testemunhos dos estudantes que evidenciaram progressos em termos cognitivos, metacognitivos e afetivos, principalmente na recuperação da autoestima e autoconfiança.

Os resultados apontam para a necessidade de ampliar as metas na segunda edição do projeto. Para tal, pretende-se começar o trabalho antes, utilizando resultados da avaliação diagnóstica, e aperfeiçoar as intervenções e interações com os alunos, bem como ampliar e melhorar a lista de recursos à disposição dos estudantes. O futuro indica mais uma possibilidade de sucesso, partindo do esforço de todos na busca de melhores resultados educacionais.

## Notas

<sup>1</sup>Tradução pessoal de “Reading is good for you. The research supports a stronger conclusion, however. Reading is the only way, the only way we become good readers, develop a good writing style, an adequate vocabulary, advanced grammar, and the only way we become good spellers” (KRASHEN, 1993, p. 23).

## Referências

DAY, R. R.; BAMFORD, J. *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>.

GRABE, W. What every ESL teacher should know about reading in English. In: RODRIGUEZ, R. A.; ORTEGA, R.L.; MACARTHUR, F. (Ed.). *New directions in foreign language teaching theory and practice*. Salamanca: Universidad, 1992.

HOPKINS, D. *A teacher's guide to classroom research*. (3<sup>rd</sup>. Edition). Buckingham: Open University Press, 2002.

KRASHEN, S. *The power of reading: insights from the research*. Englewood, Co.: Libraries Unlimited, 1993.

LOUCKY, J. P. Motivating intensive and extensive reading development. In: *Language learning for life*. The JALT Conference, 2004. Tokyo, Japan: The Japan Association for Language Teaching, August, 2005.

MICCOLI, L. *Learning English as a foreign language in Brasil: a joint investigation of learning experiences in a university classroom or going to the depth of learners' classroom experiences*. 1997. 279 f. Doctoral (Dissertation) – Graduate Department of Education, University of Toronto, 1997.

MICCOLI, L. *A deeper view of EFL learning: students' classroom experiences*. *Claritas*, v. 6, n. 3-4, p. 185-204, 2000.

MICCOLI, L. Individual classroom experiences: a socio-cultural comparison for understanding EFL classroom learning. *Ilha do Desterro*, v. 41, n. 1, p. 61-91, 2003.

MICCOLI, L. Tapando buracos em um projeto de formação continuada a distância para professores de LE. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 1, p. 129-158, 2006.

MICCOLI, L. A experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para a pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1, p. 207-248, 2007.

MICCOLI, L. Brazilian EFL teachers' experiences in public and private schools: different contexts with similar challenges In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Narratives of learning and teaching EFL*. New York: NY. Palgrave Macmillan, 2008. p. 64-79.

MICCOLI, L. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2010.

NAGY, W. E.; HERMAN, P.; ANDERSON, R. C. Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, v. 20, n. 2, p. 233-253, 1985.

NATION, P. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SARAGI, T.; NATION, I. S. P.; MEISTER, G. F. Vocabulary learning and reading. *System*, v. 6, n. 2, p. 72-78, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria, 1968.

WARING, R.; NATION, P. Second language reading and incidental vocabulary learning. *Angles on the English-Speaking World*, v. 4, n. 1, p. 96-110, 2004.

WRAY, D.; MEDWELL, J. *Literacy and language in the primary years*. London: Routledge, 1991.

ZAHAR, R.; COBB, T.; SPADA, N. Acquiring vocabulary through reading: effects of frequency and contextual richness. *Canadian Modern Language Review*, v. 57, n. 3, p. 541- 572, 2001.

## ANEXO A

### Estudo Autônomo 2007

#### Reading Project

One of the most important things you can do to improve your English is to read more. There are many benefits to reading, including:

- You can do it by yourself
- Increasing your vocabulary
- Decreasing the time necessary to read and process texts

To begin, each week, read at least one article in English using the list of sites distributed in class or other sources (check with James first). If you want to read more and enjoy reading more, read more.

Keep a journal, preferably in a separate notebook. Show James once monthly at the first class of the month. For each article read include:

- ✓ Title of Article
- ✓ Source of Article
- ✓ Audio (yes/no) if YES, how did you use it (before, after, during)
- ✓ Brief Summary of article (maximum of 3 sentences).
- ✓ List of New Vocabulary encountered (maximum 10 words)
- ✓ Level of Difficulty in Reading the article (Easy – Medium – Difficult)

At the end of the month write an evaluation of your effort. (one paragraph maximum).

#### Reading Schedule (minimum)

April / May – one easy article per week

June – two easy articles per week

July – one easy article, one more difficult article

August – two easy articles, one more difficult article

September – one easy article, two difficult articles

October, November, December – to be decided

## ANEXO B

### Lista de Sites 2007

Reading is one of the best ways to improve your English. Not only does it improve your vocabulary but also every other aspect of your English, including speaking (believe it or not). Below are some sites that I recommend you visit if you're interested in finding reading material. Most of them also offer audio and video – obviously it's even better if you read *and* listen. There is something for students of all levels. But don't stop there. Visit the library or a bookstore for books specifically for your level, and, if you're ready, unabridged books. Start slow and work your way up. At first, read at least one article per week, then let your enthusiasm and taste guide you. Make reading in English a habit and you'll feel your progress.

#### Just for Learners

SOON – Exciting True Stories from around the World – Uses a base vocabulary of 1000 words – written especially for learners at a high-beginner/low-intermediate level. WAV files available for listening to stories as well. There are literally hundreds of stories to choose from!

<http://www.soon.org.uk/page2.htm>

Penguin Dossiers – Uses a base vocabulary of 1200 words, good for learners at a low intermediate level. There are lots of articles to choose from. Some of them have audio as well and all of them have a Factsheet (if you love doing exercises) – the answers are there at the end. You don't have to do the exercises, OK? New dossiers are added each month (click on Home).

<http://www.penguindossiers.com/archive-frameset.asp>

BBC Learning English – Plenty of material for intermediate students here. Check out the News English section which has simplified articles with explanations of key vocabulary – plus you can listen to the article. The watch and listen section is also very good – look at the bottom of the page for the pdf file with the tapescript.

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>

Speak Up Magazine – Written for Brazilian learners of English. Each story has an introduction in Portuguese so you can decide if it is interesting to read. Key vocabulary is numbered – use the Babylon translator to look up words. Some articles also have audio. Site version significantly more limited than the print version and the articles are not graded (in level of difficulty as they are in the print version of the magazine), but there is still a lot for the language learner at all levels. Check out the Famous Voices section.

<http://speakup.ig.com.br/>

### **General Interest / Favorite Sites**

Damn Interesting – I love this site. Significantly more challenging than the previous sites, but the stories are damn interesting! Make sure you have your dictionary by your side. No audio. Read the readers comments after – then can be funny and interesting, too.

<http://www.damninteresting.com/>

NPR (National Public Radio) – Lots of interesting things to listen to and read here. Some of the articles only have audio with a brief written introduction while others have a written article (though the audio is never 100% the same as the article). Written for an American audience, so not all topics will be of interest to the Brazilian learner.

<http://www.npr.org/>

The New York Times – For me, along with The Washington Post, the best newspaper in the United States. In the United Kingdom, of course, the definitive source is BBC. Varied levels of difficulty in all three, but generally not as idiomatic, and, therefore, not as difficult as Reader's Digest. All sites offer audio and video for certain articles.

<http://www.nytimes.com/>

<http://www.washingtonpost.com/>

<http://www.bbc.co.uk/home/i/>

Reader's Digest – In my opinion, very difficult for learners of English as second language because it is so colloquial and idiomatic. This site is so American it is almost embarrassing – if you're interested in mainstream American culture, you must check this out. Only for the most advanced students.

<http://www.rd.com/true-stories/>

## ANEXO C

### Estudo Autônomo 2008

One of the most important things you can do to improve your English is to read more. There are many good reasons to reading, including:

- You can do it by yourself
- There is a lot of material available for free
- It increases your vocabulary
- It decreases the time necessary to read and process texts
- You improve your other skills (grammar, speaking, listening) simultaneously

To begin, each week, read at least one article in English using the list of sites below. If you want to read more and enjoy reading more, read more.

Keep a journal, preferably in a *separate notebook*. It is a good idea to paste the text into the notebook so you can refer back to it. **Show me once monthly at the first class of the month.** For each article read include:

- ✓ Title of Article and Address
- ✓ Brief Summary of article (maximum of 3 sentences).
- ✓ List of New Vocabulary encountered (maximum 10 words)
- ✓ What you thought of the article (Easy – Medium – Difficult)

*At the end of the month write an evaluation of your effort. (one paragraph maximum).*

#### *Sites*

Penguin Dossiers – Good for learners at a *low intermediate level*. Lots of articles to choose from, some with audio as well and all of them have a Factsheet (if you love doing exercises) – the answers are there at the end.

BBC Learning English – Plenty of *intermediate* material here. Check out the *News English* section which has simplified articles with explanations of key vocabulary – plus you can listen to the article.

Voice of America News (Special English) - The stories from this site are all current but have been simplified to and *Intermediate* level. (read explanation); most have audio which is slower than normal.

Breaking News English and Learning Resources (from Literacy.net.org) - Both of these sites offer news stories with audio and lots of exercises if that's what you like. I prefer the navigation of Learning Resources but BNE is more up-to-date. *Intermediate and Higher*.

Speak Up Magazine – Written for Brazilians, usually *Intermediate and higher*. Stories have introductions in Portuguese so you can decide if it is interesting to read. Key vocabulary is numbered – use the Babylon translator to look up words. Some articles also have audio.