A consultoria individual e o diário de aprendizagem como instrumentos para o desenvolvimento de autonomia no contexto de ensino de alemão como língua estrangeira

[The Academic Advising and the Learning Diary as resources for the development of autonomy in the context of teaching and learning German as a Foreign Language]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-88371928101

Mergenfel Ferreira[1]

Gabriela Marques-Schäfer[2]

Abstract: This article advocates the need for a work dedicated to the development of autonomy strategies that can contribute to the awareness of students of German as a Foreign Language on its importance in the learning process at the university context. To this purpose, a survey was developed under graduate students of German at a university in Rio de Janeiro, in order to investigate the influence of the use of methodological resources such as the individual advising and the learning diary over their perception of aspects related to autonomous learning and the central role of learners in the learning/ acquisition process of German as Foreign Language. Thus, this work will discuss not only the results of this research, but will also present the main theoretical assumptions that guided the data analysis.

Keywords: Autonomy, Academic Advising, Learning Diary, German as Foreign Language

Resumo: O presente artigo advoga a necessidade de um trabalho voltado para o desenvolvimento de estratégias de autonomia que possam contribuir para a conscientização de estudantes de Alemão como Língua Estrangeira (ALE), em contexto universitário, sobre sua importância no processo de aprendizagem. Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa junto a estudantes de graduação em Letras, Português-Alemão, de uma Universidade no Rio de Janeiro, com vistas a se verificar a influência do uso de recursos metodológicos como consultoria individual e diário de aprendizagem sobre sua percepção acerca de aspectos relacionados a aprendizado autônomo e centralidade do aprendiz no processo de aprendizagem/aquisição de ALE. Assim, nesse trabalho, serão discutidos não somente os resultados dessa pesquisa, mas também serão apresentados os principais pressupostos teóricos que balizaram a análise dos dados.

Palavras-chave: Autonomia, Consultoria de Aprendizagem, Diário de Aprendizagem, Alemão como Língua Estrangeira

[1] Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Avenida Horácio de Macedo, 22280-002, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: megvazferreira@gmail.com.

[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Avenida Maracanã, 20550-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: gabrielamarques@yahoo.com.

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag unterstreicht die Notwendigkeit einer Arbeit, die sich mit der Entwicklung von Strategien zur Förderung der Autonomie von DaF-Lernenden beschäftigt. Der Beitrag präsentiert eine Studie, deren Ziel es war, die Wirkung individueller Beratung und Lerntagebücher auf die Wahrnehmung von DaF-Studierenden aus einer Universität in Rio de Janeiro bezüglich folgender Themen zu untersuchen: (i) autonomes Lernen und (ii) Eigenverantwortung beim DaF-Lernen. Hierbei werden zunächst die wichtigsten Konzepte aus der Theorie zur Lernautonomie und darauffolgend die ersten Ergebnisse der Datenanalyse präsentiert und diskutiert.

Schlagwörter: Autonomie, Sprachlernberatung, Lerntagebücher, Deutsch als Fremdsprache

1 Introdução

O debate sobre os traços que definiriam um aprendiz autônomo trata de diferentes aspectos, como a habilidade de controlar seu próprio aprendizado, a capacidade de tomar decisões sobre seus objetivos e o desenvolvimento de diferentes meios para a autoavaliação de seu processo de aprendizagem (LEFFA 2003; PAIVA 2005; DICKINSON 1995).

Considerando todos esses aspectos, a presente pesquisa está centrada principalmente na ideia de autonomia como um elemento fundamental para o crescimento do aluno enquanto protagonista do desenvolvimento do seu aprendizado.

Numa outra ponta, problemas como baixa motivação, pouco tempo disponível para estudo, e, muitas vezes, a crença numa suposta "autossuficiência" das aulas presenciais reforçam a urgência de um trabalho voltado para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem autônomas junto aos alunos.

Nesse sentido, com base em recursos teóricos e metodológicos, como o Diário de Aprendizagem (GLÄSER-ZIKUDA/ HASCHER 2007; LIBERALI 1996; LIBERALI et al. 2003) e a Consultoria de Aprendizagem (KLEPPIN/ MEHLHORN 2008; KLEPPIN/ SPÄNKUCH 2012; KLEPPIN/ SPÄNKUCH 2014a, b), este artigo tem por objetivo apresentar uma pesquisa piloto desenvolvida em contexto de ensino de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) em turmas de graduação em Letras em uma instituição pública de ensino superior no Rio de Janeiro. A pesquisa teve por finalidade a verificação do impacto do uso de instrumentos metodológicos como consultoria individual e diário de aprendizagem sobre a percepção dos estudantes a respeito, principalmente, dos seguintes tópicos: desenvolvimento do conceito de autonomia nos estudantes, importância dos papéis de professores e estudantes nos processos de ensinar e aprender, importância em se estabelecer objetivos e metas próprias e individuais de aprendizagem,

assim como a necessidade de um bom e estruturado conhecimento sobre estratégias de aprendizagem.

Assim, serão aqui abordados, além dos pressupostos que fundamentaram a pesquisa, os procedimentos metodológicos do trabalho com consultorias de aprendizagem e diário de aprendizagem e os resultados preliminares advindos dessas experiências.

2 Revisando os conceitos de motivação e autonomia

DICKINSON (1994; 1995) investiga no centro de seus estudos a relação entre motivação e autonomia. Para o autor, aprendizes ativos e com grande envolvimento e independência em seu processo de aprendizagem têm uma maior motivação para aprender e apresentam consequentemente maiores chances de eficiência em sua aprendizagem (DICKINSON 1995: 165). Dickinson também relaciona o desenvolvimento da motivação dos aprendizes a duas importantes condições: a primeira estaria relacionada à percepção de um ambiente de aprendizagem de caráter mais informacional que controlador e avaliativo; a segunda seria o fomento a um contexto de aprendizagem que apoie a autonomia e facilite a tomada de decisões por parte dos próprios aprendizes.

Um outro interessante aspecto abordado por DICKINSON (1995) é o que relaciona motivação às razões pelas quais os aprendizes atribuem o sucesso ou o fracasso de seu processo de aprendizado. Nesse sentido, segundo o autor, as pessoas que acreditam que o sucesso ou fracasso de seu aprendizado resulta de seus próprios esforços tendem a tomar para si a responsabilidade por seu processo de aprendizagem e persistir, mesmo após experiências malsucedidas. Assim tendem a ser mais efetivos do que aqueles estudantes que atribuem seus resultados a fenômenos externos ou sobre os quais não têm ingerência, como habilidades ou inabilidades, ou dificuldades nas tarefas propostas. Parece que aqui é crucial a estreita relação entre motivação e sucesso de aprendizagem, sendo difícil determinar qual seria o aspecto gerador: a motivação leva ao sucesso, ou o sucesso leva à motivação que levaria a um sucesso ainda maior. De todo modo, é fundamental que a motivação possa ser trabalhada junto aos alunos através de debates sobre seu papel central dentro do processo de aprendizagem, assumindo, assim, sua responsabilidade sobre ele.

Dessa forma, pode-se dizer que a associação entre autonomia e um determinado grau de responsabilidade do indivíduo pela sua aprendizagem é um consenso na literatura que trata do tema. Para CRABBE (1993 apud PAIVA/ VIEIRA 2005) a autonomia da aprendizagem estaria ligada a argumentos ideológicos, econômicos e psicológicos. O viés ideológico refere-se ao direito do indivíduo de ser livre para exercer suas próprias escolhas, o viés econômico está ligado à capacidade de os sujeitos financiarem sua própria educação e o viés psicológico refere-se ao fato de que aprendemos mais quando nos responsabilizamos por nosso processo de aprendizagem.

Muitas das definições para o conceito de autonomia equiparam-no à ideia de autodeterminação, como podemos verificar em HOLEC (1981: 4), que liga o conceito à capacidade de determinar os objetivos; definir conteúdos e progressões; selecionar métodos e técnicas para serem usadas; monitorar o processo de aquisição e avaliar o que foi adquirido.

KLEPPIN/ MEHLHORN (2006: 2) também relacionam o conceito de autonomia à capacidade do aluno de regular seu próprio caminho de aprendizagem, mesmo que para isso ele conte com o auxílio de um consultor. As autoras explicam que há diferentes níveis de autonomia que podem variar de acordo com diferentes fatores como tradição na educação, socialização escolar, experiências em aulas de língua e fatores pessoais como independência, capacidade de reflexão e motivos.

ESCH (1996: 37) elucida, resumidamente, o que não deve ser considerado autonomia. Para ele, autonomia não é autoinstrução/aprendizagem sem professor; não significa que a intervenção ou iniciativa por parte do professor seja banida; não é algo que os professores ensinam; não é um comportamento facilmente identificável; não é um estado fixo ativado pelo aprendiz uma vez e para sempre. Já LITWIN (2001: 17) comenta que "um autodidata é aquele estudante que seleciona os conteúdos e não conta com uma proposta pedagógica e didática para seu estudo". Como THANASOULAS (2000), concordamos que existem graus de autonomia e que este não é um conceito absoluto. De acordo com este autor, o aprendiz adentra na situação de aprendizagem quando usa o conhecimento e habilidades para planejar, monitorar e avaliar a sua aprendizagem, ou toma as decisões concernentes ao conteúdo ou objetivos. Ao aprendiz autônomo cabe tomar cuidado e identificar as suas necessidades e objetivos como aprendiz, tendo a oportunidade de reconsiderar e reelaborar as suas estratégias e procedimentos para uma efetiva aprendizagem.

3 As contribuições da consultoria de aprendizagem e do diário de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia

No contexto universitário alemão, Projetos em Consultoria de Aprendizagem de Línguas – nossa tradução de *Sprachlernberatung* – são oferecidos em Centros de Ensino ou em Institutos como uma solução didático-pedagógica para trabalhar de forma mais personalizada questões de aprendizes ligadas a seus respectivos processos de aprendizagem de línguas (KLEPPIN/ SPÄNKUCH 2012; KLEPPIN/ SPÄNKUCH 2014).[3]

KLEPPIN/ MEHLHORN (2008: 46) explicam que o objetivo principal da Consultoria de Aprendizagem de Línguas é apoiar alunos dentro e fora dos seus respectivos contextos institucionais de ensino, levando-os a tomar uma posição de maior responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem e a traçar novos caminhos. Tal objetivo é alcançado quando o consultor ajuda o aluno a desenvolver habilidades com as quais ele consiga: (i) decidir sobre seus próprios objetivos, (ii) escolher estratégias de aprendizagem, materiais e formas sociais de trabalho, (iii) se conscientizar dos seus motivos e posicionamentos relacionados à aprendizagem, (iv) acompanhar seus progressos e avaliar seus resultados, e (v) ao longo desse processo manter sua motivação.

Consultoria de Aprendizagem de Línguas pode acontecer de diferentes formas: individualmente, em pequenos grupos ou em sala de aula. As conversas podem ocorrer face a face ou a distância através de e-mails ou chats (cf. KLEPPIN/ MEHLHORN 2006). Para consultores de aprendizagem de línguas, o grande desafio é equilibrar dois aspectos essenciais durante o encontro: por um lado, o consultor deve saber escutar bem o aluno, mostrando interesse e atenção durante toda a conversa e, por outro, o consultor deve saber dosar suas recomendações, limitando suas sugestões e adaptando-as à realidade do aluno (cf. MARQUES-SCHÄFER et al. 2015). A consultoria não deve ser vista como um momento de mera troca de dicas ou receitas sobre a melhor forma de se aprender uma língua. Ao contrário, a consultoria deve ser tida como uma oferta estruturada de ajuda à reflexão para que o próprio aluno descubra o melhor caminho para si.

[3] Exemplos de projetos de *Sprachlernberatung* em diferentes contextos universitários e escolares encontram-se reunidos online em um caderno especial da *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, publicado em 2006, número 11.

No Brasil, ainda há poucos projetos e publicações sobre o tema e os que vêm sendo desenvolvidos trabalham com objetivos e instrumentos semelhantes aos dos projetos de consultoria na Alemanha (cf. MAGNO E SILVA 2015a e 2015b). Um ponto em comum está ligado ao fato de que tanto os projetos da Alemanha quanto os daqui buscam não só fomentar a capacidade de reflexão do aluno sobre seu comportamento linguístico, mas também encontrar possibilidades de melhora no processo de aprendizagem. KLEPPIN/ MEHLHORN (2006: 3) esclarecem que durante um encontro de consultoria é possível observar o grau de autonomia do aluno, sendo mais autônomo aquele que formula perguntas diretas para o consultor, que se prepara para o encontro, que questiona as sugestões dadas e ainda pede correção e feedback sobre sua produção. Um aluno menos autônomo seria aquele aluno que espera que o consultor decida por ele quais atividades são ideais, quais passos ele deve tomar e quando devem ser realizados os próximos encontros. É claro que um aprendiz assim terá maiores dificuldades de trabalhar individualmente de forma produtiva. Nesse caso, a consultoria funciona como uma introdução sobre o aprender a aprender e cabe ao consultor deixar claro que o objetivo maior da consultoria é levar o aluno a desenvolver sua independência e capacidade de reflexão.

Os encontros de consultoria podem ter um tempo de duração variado de acordo com o foco e o objetivo. O primeiro encontro é normalmente mais longo, uma vez que é necessário explicar todos os passos a serem seguidos. É também no primeiro encontro que o aluno relata sobre sua biografia de aprendizagem para que o consultor possa conhecê-lo melhor. Para a realização dos encontros, diferentes instrumentos de trabalho podem ser utilizados, tais como entrevistas sobre a biografia do aluno, questionários sobre estratégias de aprendizagem, contratos, fichas, diários e portfólios (impressos ou digitais).

No presente estudo, recorremos aos diários de aprendizagem como instrumentos de documentação. No estudo de LIBERALI (2003) sobre a construção da reflexão crítica na formação de professores de línguas, os diários são vistos como documentos que estimulam a reflexão, a conscientização sobre valores pessoais e teorias implícitas, contribuindo, assim, não só para examinar conhecimento, mas também para gerar conhecimento. Os diários funcionam como documentos da expressão, da elaboração do pensamento e dos dilemas de seus respectivos autores. Assim, para que possam servir ao propósito de promover o desenvolvimento da reflexão crítica, a autora defende que

diários devam apresentar quatro características essenciais: (i) descrever, (ii) informar, (iii) confrontar e (iv) reconstruir. Futuros professores, ao refletirem através do uso de diários sobre suas ações, descrevendo seus contextos, informando sobre suas experiências e indagando o porquê, o para quem, como e para quê, tornam-se mais críticos e capazes de melhorar e de reconstruir sua prática em sala de aula.

Dessa forma, pode-se dizer que o uso do diário no presente estudo serviu não apenas como um instrumento para o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes participantes da pesquisa e dos encontros de consultoria, mas também como um documento capaz de fornecer importantes dados acerca de aspectos como os estilos de aprendizagem dos alunos, informações sobre hábitos de estudo, entre outros. Além disso, é importante que se leve em conta o fato de se tratar de um curso de Letras-Licenciatura, sendo, portanto fundamental que professores em formação possam ter a oportunidade de trabalho com a temática da autonomia e, sobretudo, uma experiência prática com instrumentos que a fomentem.

4 Uma experiência no contexto de ensino de ALE

Com vistas a verificarmos a influência de dois recursos metodológicos descritos na literatura como potencialmente promotores do desenvolvimento de autonomia em aprendizes – a consultoria individual e o diário de aprendizagem –, realizou-se a pesquisa que passaremos a relatar a seguir. Trata-se de uma pesquisa de base qualitativo-interpretativista (LÜDKE/ ANDRÉ 1986; LÜDKE 1987), sendo ressaltados, aqui, alguns pontos também destacados por DENZIN/ LINCOLN (2006: 23), como: "a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação". Pode-se também situá-la como uma pesquisa participante (HAGUETTE 1999; MORIN 2002), uma vez que todas as atividades tiveram a presença e participação ativa de uma das autoras do presente texto.

Este estudo foi realizado com estudantes do curso de Letras Português-Alemão de uma universidade pública situada no estado do Rio de Janeiro. A fim de estabelecermos um parâmetro de comparação entre o grupo que fez uso, em sua rotina de estudos, dos dois recursos metodológicos citados e os demais grupos da instituição, convencionamos denominar os grupos de estudantes como Grupo Di (*Di* como

abreviação da palavra *diário*: grupo formado pela turma com a qual o conceito de autonomia e as estratégias e recursos foram trabalhados) e Grupo Re[4] (*Re* como abreviação da palavra *regular*: grupo formado pelas outras turmas regulares da graduação). Essas turmas responderam ao fim do semestre a um questionário que tinha por objetivo a verificação do impacto (ou não) destes instrumentos sobre os hábitos de estudo e sobre a percepção dos estudantes acerca de questões como autonomia e estratégias de aprendizagem. A análise dos dados obtidos através dos questionários fundamentou-se no referencial teórico revisto neste trabalho.

A turma em que a consultoria de aprendizagem e o diário foram empregados encontrava-se no segundo semestre do curso de alemão da graduação em Letras Português-Alemão, portanto em nível bastante inicial. Tratava-se de um grupo pequeno, composto por 8 (oito) estudantes, formado por 6 (seis) alunas e 2 (dois) alunos, dentre os quais dois já tinham alguma experiência pregressa com o idioma alemão. A seguir apresentaremos a descrição dos passos adotados para a realização da presente pesquisa.

4.1 Primeiro passo: tematizando a autonomia

O projeto teve início com um pequeno debate desenvolvido junto à turma em torno do conceito de autonomia da aprendizagem. Os estudantes foram, assim, convidados a pensarem sobre o conceito, de modo que a turma, ao final, chegasse a uma definição que considerasse adequada sobre o termo. Dentre as várias colocações levantadas pelos alunos e alunas, elencamos pontos que mereceram destaque, como:

- Capacidade de aprender sem o auxílio do professor;
- Capacidade de buscar outras fontes de informações;
- Procurar por outros materiais de estudo;
- Estudar através de meios digitais, entre outros.

É importante salientar que, além do espaço para a discussão do conceito, pudemos conjuntamente refletir sobre os aspectos que emergiram. Assim, o fato de a autonomia estar bastante associada ao conceito de autodidatismo pôde, por exemplo, ser problematizado e discutido no grupo.

[4] Para as representações dos grupos nos dados da pesquisa com o questionário serão utilizadas as formas abreviadas *GrDi* e *GrRe*.

4.2 Segundo passo: objetivos e estratégias de aprendizagem

Outro ponto fundamental problematizado pelo grupo foi o que associa a autonomia ao protagonismo do aprendiz acerca de seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, pudemos perceber que o reconhecimento dos estudantes sobre seu papel central diante das decisões sobre objetivos pessoais de aprendizagem e estratégias de estudo precisava ser reforçado e melhor desenvolvido. Assim, foram propostas algumas atividades com o grupo que serão relatadas a seguir.

Atividade 1:

Em duplas, os estudantes deveriam escrever em tiras de papel objetivos que considerassem pertinentes para o nível A1.2, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que é o nível correspondente ao segundo período da graduação. Os alunos tiveram dez minutos para a realização desta atividade.

Ao fim do tempo previsto, todos os objetivos foram lidos e, após retirados os objetivos duplicados, foi feito um documento do grupo com os objetivos da turma para aquele semestre (cf. Quadro 1). O intuito de tal atividade visava posteriormente a que cada estudante pudesse estabelecer seus próprios objetivos pessoais para o semestre.

QUADRO 1
Objetivos da turma para o semestre

Objetivos de Aprendizagem da Turma *Deutsch 2*

- Incorporar palavras e estruturas aprendidas em situações de uso;
- Desenvolver / Melhorar compreensão auditiva;
- Desenvolver a produção de textos;
- Desenvolver a pronúncia;
- Ler textos literários em alemão;
- Aumentar o vocabulário;
- Identificar melhor o gênero de artigos;
- Pensar mais em alemão;
- Usar corretamente os verbos no modo imperativo;
- Tentar falar com outros estudantes ou com alemães;

- Escrever e-mails em alemão;
- Falar com mais fluência;
- Ler textos de diferentes gêneros (HQs, receitas, etc.) em alemão;
- Aperfeiçoar a compreensão auditiva;
- Memorizar o vocabulário com artigos;
- Aumentar minha produção escrita;
- Escrever com mais desenvoltura;
- Distinguir as preposições de *Akk* e *Dat;*
- Falar sobre acontecimentos passados;
- Dar informações aos turistas na rua.

Atividade 2:

Com outros pares, os alunos foram convidados a pensar em estratégias de estudo que considerassem adequadas a alcançar os objetivos que haviam estabelecido previamente. Dessa forma, cada dupla sorteou em média dois ou três objetivos de aprendizagem e para cada um deles estabeleceu alguma estratégia de estudo. É importante ressaltar que, nesta pesquisa, estratégias são compreendidas como ações ou comportamentos específicos empregados por estudantes em seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (OXFORD 1990: 11).

Ao final da atividade, listamos todas as estratégias pensadas pela turma, novamente retirando as estratégias duplicadas (cf. Quadro 2). Novamente aqui, o objetivo da atividade era o de ampliar o leque de estratégias conhecido ou utilizado pelos estudantes em sua rotina de estudos para que posteriormente pudessem aplicá-las em seus respectivos processos de aprendizagem.

QUADRO 2
Estratégias de aprendizagem da turma

Sugestões de Estratégias de Aprendizagem

- Escrever e-mails;
- Fazer tabelas com regras gramaticais e exemplos;
- Tentar falar com outros estudantes ou com alemães;
- Fazer mapas conceituais de acordo com temas, ex: família, alimentação, festas...;
- Ouvir música, lendo a letra;
- Reescrever textos;
- Procurar pronúncia na internet;
- Ler bastante;
- Assistir a vídeo-aulas;
- Ler textos em voz alta;
- Ver filmes, séries, programas variados em alemão;
- Estudar / pesquisar o mesmo conteúdo de outras fontes;
- Memorizar letras de músicas;
- Escrever as regras várias vezes;
- Usar dicionário;
- Elaborar exercícios para si mesmo ou para os colegas;
- Criar listas de palavras (de acordo com a situação de uso; palavras que começam com a mesma letra; palavras compostas que possuem uma mesma palavra base, etc.);
- Escrever cartões com tópicos gramaticais ou vocabulário e exemplos;
- Compartilhar conteúdos (receitas, quadrinhos, piadas, etc.) com os colegas.

4.3 Terceiro passo: o diário de aprendizagem e os encontros de consultoria

Partindo do conceito de aluno autônomo como aquele que autogerencia seu processo de aprendizagem, apresentamos a proposta aos estudantes do uso do instrumento diário de aprendizagem como uma possibilidade de auto-organização e acompanhamento de estudos. Em grupo, os alunos foram incentivados a pensarem nas colunas o que gostariam de inserir no modelo de "*Lerntagebuch*" que seria construído para a turma, considerando nossas discussões e atividades prévias que giraram em torno de questões como objetivos e estratégias de aprendizado. As colunas sugeridas pelos alunos então

foram: *Meine Lernziele; Ausgesuchte Strategien/ Aktivitäten; Durchgeführte Aktivitäten; Wann?; Ergebnisse/ Anmerkungen*[5] (cf. Quadro 3).

Os alunos foram encorajados, assim, a desenvolver seus próprios diários de aprendizagem, estabelecendo objetivos próprios de aprendizagem e escolhendo, naturalmente as estratégias que considerassem mais adequadas e apropriadas para o alcance desses seus objetivos.

No entanto, apesar de ser um instrumento de auto-organização da aprendizagem e autogestão, o diário também serviu como instrumento avaliativo, tendo contribuído no fim do semestre para a avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes, sendo a ele também atribuída uma nota. Além disso, mesmo sendo autogerido, o ineditismo da prática nos fez associar o trabalho com o diário ao uso da consultoria individual como forma de acompanhamento e auxílio dos estudantes nessa experiência. Assim, fixamos um calendário de encontros pré-agendados entre a professora, um monitor de língua alemã e cada estudante para um encontro de consultoria de aprendizagem individual. Dessa forma, tanto o diário quanto os encontros de consultoria integraram o conjunto de avaliações da turma para o semestre, sendo que todos os alunos realizaram as tarefas. Os primeiros encontros de consultoria individual aconteceram aproximadamente um mês após o início do preenchimento dos diários e tiveram como objetivo auxiliar os alunos no seu preenchimento, na resolução de possíveis dúvidas em relação às estratégias e seu planejamento, entre outras questões. Houve também um segundo encontro para consultorias ao fim do semestre para, principalmente, que uma avaliação geral da atividade (planos, objetivos, estratégias, desenvolvimento no processo individual de aprendizagem) pudesse ser feita. Cada encontro de consultoria teve duração média de 20 a 30 minutos.

QUADRO 3
Modelo de Diário de Aprendizagem

Mein Lerntagebuch				
Meine Lernziele	*Ausgesuchte Strategien/ Aktivitäten*	*Durchgeführte Aktivitäten*	*Wann?*	*Ergebnisse/ Anmerkungen*

[5] Meus objetivos; Estratégias/ Atividades escolhidas; Atividades realizadas; Quando?; Resultados/ Observações.

4.4 Quarto passo: resposta ao questionário

Após a experiência foi passado um questionário em sete turmas do curso de alemão da graduação, sendo uma das turmas a que chamamos de Grupo Di (composta por oito alunos, sendo que seis responderam ao questionário), ou seja, a turma participante da pesquisa e as demais turmas formadas pelos cursos que não passaram pelas atividades descritas (que foram chamados de Grupo Re). Dos alunos deste último grupo (formado por estudantes do primeiro ao sétimo período da graduação), dezenove responderam ao questionário. A seguir, passaremos a discutir os principais resultados apontados pelas respostas apresentadas nos questionários respondidos.

5 Análise de dados do questionário de verificação

5.1 Desenvolvimento da percepção dos estudantes sobre autonomia da aprendizagem

A primeira questão teve como objetivo verificarmos, de uma forma abrangente e não estritamente conceitual e específica, que aspectos os estudantes da graduação em Letras com habilitação em Português-Alemão, participantes da pesquisa, associariam, de um modo geral, ao aprendizado autônomo. Nesse sentido, a questão foi apresentada da seguinte forma: *O que você entende por autonomia na aprendizagem de uma língua estrangeira?*

Para nossa análise, é essencial verificarmos os elementos nas respostas dos alunos e alunas, que relacionam os aspectos descritos como autonomia ao conceito de aprendizagem autônoma, como revisto na literatura abordada na fundamentação teórica deste trabalho, e, também, os elementos que se distanciam desse conceito. Esse distanciamento traz, muitas vezes, aspectos que se aproximam do conceito de autodidatismo, como poderemos observar através de exemplos de respostas de alguns estudantes. Dessa forma, é possível que façamos uma análise do grau de conscientização dos participantes da pesquisa acerca dos processos que envolvem a autonomia e a aprendizagem da língua estrangeira alvo.

Analisando os elementos que envolvem o aprendizado autônomo ou autodidata, chegamos à seguinte tabela:

TABELA 1
Aspectos citados pelos estudantes ligados à autonomia ou ao autodidatismo
O que você entende por autonomia na aprendizagem de uma língua estrangeira?

	Autonomia	Autodidatismo	Não se aplica
GrDi	4	-	2
GrRe	10	7	2

Em linhas gerais, foram consideradas respostas com foco em autodidatismo as que traziam aspectos ligados a um aprendizado fora do espaço institucional (sem qualquer ligação com o mesmo) e sem qualquer auxílio de um professor ou tutor, enquanto foram consideradas para a entrada "autonomia", as respostas que não previam esse tipo de situação (comumente foram citados o estudo complementar do aprendiz e a necessidade de busca por meios e estratégias próprias de aprendizagem). Em "não se aplica" foram consideradas respostas em branco ou, por exemplo, com um ponto de interrogação (estudantes que não souberam responder).

A Tabela 1 apresenta, portanto, alguns dados interessantes em relação à percepção dos estudantes quanto à autonomia da aprendizagem. A análise dos dados nos permite observar que ainda há pouca clareza para os estudantes, principalmente do Grupo Re, acerca do conceito de autonomia. Nesse caso, pode-se inclusive sublinhar como consideravelmente alto o número de respostas que associaram autonomia a aspectos de autodidatismo. Como mostram os seguintes exemplos:

> GrRe3.3[6]: *Aprender uma língua sem apoio didático.*
>
> GrRe3.7: *Aprender a língua sem nenhum apoio acadêmico/ didático, tipo cursos.*
>
> GrRe4.2: *Aprender uma língua sem a ajuda de uma pessoa física ou de uma instituição.*

Esse fato nos leva a afirmar que ainda existe a grande necessidade de um amplo trabalho de conscientização dos aprendizes sobre o seu papel protagônico no processo de aprendizagem, uma vez que parece não haver clareza de que o pertencimento a uma

[6] A numeração presente logo após as siglas GrDi e GrRe deve ser compreendida da seguinte forma: o primeiro algarismo corresponde ao semestre em curso (3 = terceiro semestre) e o segundo algarismo ao número do respondente (3.4 = estudante do terceiro semestre; quarto questionário respondido nesse grupo).

instituição de ensino e a uma turma, sob a organização e gerência de um professor, não exclui ou diminui sua autonomia e seu papel central no seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, pode-se dizer que a análise de dados aponta para uma melhor compreensão sobre autonomia do aprendiz entre os participantes do grupo que trabalhou com os instrumentos diário de aprendizagem e consultoria de aprendizagem. Não houve entre os integrantes desse grupo menção a aspectos autodidatas relacionados à autonomia, como podemos observar nos exemplos a seguir:

> GrDi2: *É a capacidade de suprimir a dependência total do professor e buscar outros métodos didáticos que facilitem a absorção das estruturas gramaticais do idioma.*
>
> GrDi5: *Entendo por autonomia o aluno procurar estudar fora do ambiente universitário.*

5.2 Atividades e estratégias para aprendizagem autônoma

A segunda questão está ligada às ações listadas pelos estudantes que cumpririam, segundo eles, a função de contribuírem com o seu aprendizado autônomo. Desse modo, foi perguntado aos alunos e alunas: *Que ações (estratégias, atividades, etc.*[7]*) você considera importantes para o desenvolvimento do seu aprendizado de alemão?*

Como nosso objetivo era justamente aferir o quantitativo de atividades e/ ou ações citadas, assim como a qualidade e a tipologia dessas ações, não foi estabelecida uma listagem prévia para que os estudantes somente as marcassem.

A análise quantitativa das atividades citadas por ambos os grupos apresentou o seguinte resultado:

TABELA 2
Análise quantitativa das respostas para a questão 2
Que ações (estratégias, atividades, etc.) você considera importantes para o desenvolvimento do seu aprendizado de alemão?

	(Média de atividades citadas por estudante)
GrDi	6 atividades por estudante
GrRe	3,4 atividades por estudante

[7] Os termos colocados dentro dos parênteses tiveram o propósito de deixar mais claro aos participantes o que na pesquisa são consideradas "ações".

É interessante observar que o trabalho com a consultoria de aprendizagem e com o diário, aparentemente, tiveram influência na ampliação do repertório de estratégias de aprendizagem dos estudantes que vivenciaram a experiência com esses instrumentos. Esse fato pode ser percebido não somente através dos dados quantitativos, mas também através da análise das atividades e ações mencionadas pelos estudantes.

No grupo diário de aprendizagem as atividades mencionadas aparecem de forma mais concreta e realizável, enquanto no grupo regular muitas vezes essas atividades figuram num plano que podemos localizar como abstrato (sem especificar em maiores detalhes as atividades realizadas). Vejamos os seguintes exemplos:

> GrDi1: *Busco sempre estar em contato com o idioma, a partir de livros, músicas e filmes.*
> GrRe3.2: *Exercitar o que foi ensinado.*

Além disso, também é possível identificar no Grupo Di algumas estratégias indiretas ou que poderíamos classificar como metacognitivas, como, por exemplo, a elaboração de mapas conceituais para estudo:

> GrDi5: *Fazer mapas conceituais, ouvir música, ler textos, fazer tabelas dos conteúdos gramaticais.*

5.3 Ações realizadas autonomamente pelos estudantes para o desenvolvimento de seu aprendizado

Em nosso questionário de verificação, além de perguntarmos sobre as atividades e estratégias que os estudantes consideram importantes para o seu processo de aprendizagem, consideramos relevante inserirmos uma questão relacionada às ações que efetivamente esses estudantes vêm realizando, paralelamente às aulas presenciais, para o seu desenvolvimento no aprendizado do idioma. Também nessa questão foi possível percebermos uma considerável variação entre os dois grupos pesquisados.

Enquanto os estudantes do Grupo Di mencionaram em média mais de três ações por estudante; os estudantes do Grupo Re citaram menos de duas por estudante. Para além dessa análise em termos quantitativos, é interessante observarmos a natureza das atividades e estratégias de estudo citadas.

TABELA 3
Ações que os estudantes realizam para o seu aprendizado autônomo
Dessas ações, quais você efetivamente realiza?

	(Média de atividades citadas por estudante)
GrDi	3,5 atividades / estudante
GrRe	1,7 atividades / estudante

Enquanto no grupo GrDi há uma tendência à menção de ações mais concretas, como, por exemplo:

> GrDi4: *Ouço músicas, ouço CDs que acompanham os livros, assisto filmes e tento conversar com alemães.*

No GrRe, grande parte das respostas tende a descrições mais vagas sobre suas estratégias de estudo:

> GrRe3.1: *Frequentemente eu pratico mais a parte da escrita e a audição*.
> GrRe3.6: *Estudo dirigido, prática oral, contato com o idioma diverso do intraclasse.*

Também chama atenção a citação de atividades que remetem ao uso de estratégias metacognitivas, como a elaboração de materiais de estudo, mencionadas quase que exclusivamente pelos estudantes do Grupo Di, como mapas conceituais voltados, principalmente, para o aprendizado de estruturas léxico-gramaticais, a construção de tabelas e demais materiais, em detrimento da simples busca por músicas, livros, filmes e gramáticas, e a realização de deveres de casa, que foram as ações mais lembradas pelos estudantes do grupo regular.

> GrDi2: *Faço constantemente o uso do dicionário, ouço músicas em alemão, falo no bate-papo mesmo com muita dificuldade, construo tabelas com as regras gramaticais.*

5.4 Percepção sobre o impacto dos fatores aula presencial, estudo dirigido pelo professor e atividades autônomas sobre o processo individual de aprendizagem

Também neste item do questionário, o trabalho com os recursos diário de aprendizagem e consultoria individual parece ter representado importante influência sobre a conscientização dos estudantes a respeito de seu processo de aprendizagem. Questionados sobre o papel dos fatores aulas presenciais, tarefas e deveres de casa dirigidos pelo professor, e tarefas e atividades realizadas de forma autônoma fora de sala de aula, os estudantes foram incentivados a atribuírem um determinado valor a cada um desses aspectos para o seu processo de aprendizagem, à medida que deveriam dividir percentualmente o impacto de cada um desses fatores na sua experiência de aprendizagem da língua alemã. Assim, na Tabela 4 estão representados, em cada entrada da tabela, o número de estudantes que destacou o item em questão (as aulas presenciais, as atividades autônomas e o item equilíbrio, correspondendo às respostas que atribuíram o mesmo peso aos itens anteriores). Dessa forma, podemos verificar os seguintes resultados:

Tabela 4
Papel atribuído às aulas presenciais e às atividades autônomas

Na sua opinião, qual o impacto desses fatores no seu processo de aprendizagem hoje? Que porcentagem você associaria a cada um dos fatores, se tivesse que dividir a importância de cada um deles para o seu aprendizado? (Total 100%)

	Aulas Presenciais	Atividades Autônomas	Equilíbrio
GrDi	2	2	2
GrRe	13	3	3

Através da análise das respostas dos estudantes pode-se perceber ainda uma importante predominância das aulas presenciais, muitas vezes associadas às tarefas direcionadas pelo professor, como as únicas atividades voltadas ao desenvolvimento de seu aprendizado. Um fato importante a ser considerado é o de que a maior parte dos estudantes ingressantes nos cursos de Letras Português-Alemão, bacharelado ou licenciatura, não possui conhecimentos prévios da língua alemã. Isso significa que esta/este estudante terá o tempo de sua graduação (quatro anos previstos no currículo,

tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura) para o aprendizado do idioma e para sua formação como professor de Língua Alemã. Considerando-se que as disciplinas específicas da licenciatura preveem a duração de dois semestres ou um ano para que sejam concluídas, e que em cursos regulares de alemão (tomando como exemplo o próprio *Goethe Institut*) seriam necessários oito semestres ou quatro anos para o alcance do nível de proficiência *B2*, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), percebemos que se trata de uma grande tarefa a realização de ambos os cursos no prazo de quatro anos. Tal tarefa exige um considerável esforço complementar de todos os aprendizes. Dessa forma, parece bastante surpreendente que os estudantes não estejam conscientes da necessidade do desenvolvimento de estratégias de estudo autônomas. A própria adoção do material didático usado atualmente nos cursos de graduação de diferentes instituições de ensino, assim como no caso da instituição em que a pesquisa foi realizada, o livro *DaF kompakt* (SANDER et al. 2011), prevê em seu uso uma dedicação e mobilização intensificadas dos estudantes, também no sentido da realização de atividades e tarefas que, além dos momentos destinados às aulas presenciais, possam complementar o seu processo de aprendizagem, mais um argumento que corrobora o desenvolvimento da conscientização dos estudantes para com o seu processo de aprendizagem autônoma.

6 Considerações finais

O presente artigo apresentou como um de seus principais pressupostos a importância de práticas voltadas para o desenvolvimento de estratégias de aprendizado autônomas junto a aprendizes, considerando, sobretudo, o contexto desta pesquisa, realizada em turmas de língua alemã de graduação em Letras Português-Alemão. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que aspectos como autonomia e descentralização da figura do professor no processo de aprendizagem precisam e podem ser tematizados durante toda a formação do professor e não apenas nas disciplinas específicas de cunho didático-pedagógico.

Os principais resultados apontaram que, entre a maior parte dos estudantes, ainda há a crença de que professores e aulas presenciais desempenham um papel central no processo de aprendizagem, cabendo a eles próprios e às tarefas autodirecionadas uma posição secundária.

Por outro lado, através das respostas obtidas pelo grupo de alunos que trabalhou com o suporte metodológico da consultoria e do diário de aprendizagem, podemos considerar que tais recursos tiveram impacto na percepção por parte dos alunos acerca do conceito de autonomia, do seu papel no processo de aprendizagem, no leque de estratégias conhecidas e selecionadas para o alcance de seus objetivos. Dessa forma, destacamos a importância de se trabalhar com esses conceitos e recursos metodológicos ao longo da formação de futuros professores para que formemos profissionais mais autônomos, conscientes e preparados para lidar com os desafios ligados ao complexo processo de aprendizagem (FREIRE 2004).

Além disso, esperamos que este trabalho contribua para a reflexão sobre cursos de formação de professores de línguas no contexto universitário brasileiro, uma vez que ainda há aqui um número muito reduzido de projetos e trabalhos científicos que realizam e analisam encontros de consultoria individual e seus recursos metodológicos, os quais muito podem contribuir para uma aprendizagem mais motivadora, eficaz e independente.

Como possíveis encaminhamentos para futuras pesquisas, salientamos a relevância de estudos que aprofundem as discussões que envolvam a inclusão de temas como autonomia e descentralização do professor ao currículo dos cursos de licenciatura, além da investigação sobre o uso de outros recursos metodológicos que possam promover autonomia. Outro possível desdobramento seria o estudo sobre o impacto da consultoria individual nos resultados acadêmicos obtidos pelos estudantes.

Anexo

Pesquisa – Autonomia de Aprendizagem

1. Semestre de alemão: _____

2. Já falava alemão antes da graduação? Em caso afirmativo, comente.

_____

3. O que você entende por autonomia na aprendizagem de uma língua estrangeira?

_____

_____

_____

_____

4. Que ações (estratégias, atividades, etc.) você considera importantes para o desenvolvimento do seu aprendizado de alemão?

_____

_____

_____

5. Dessas ações, quais você efetivamente realiza?

_____

_____

_____

_____

Obrigada pela participação!

Referências bibliográficas

CRABBE, David. Fostering Autonomy from within the Classroom: The Teacher's Responsibility. *System*,v. 21, n. 4, p. 443-452, 1993. DOI: 10.1016/0346-251X(93)90056-M

DEMO, Pedro. *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). *O Planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-39.

DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: What, Why and how? In: LEFFA, Vilson. *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade Rio Grande do Sul, 1994. p. 2-12.

DICKINSON, Leslie. Autonomy and Motivation: A Literature Review. *System*, UK, v. 23, n. 2, p. 165-174, 1995.

EUROPARAT; RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (Org.). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Goethe Institut Inter Nationes, der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 2001.

ESCH, Edit. Promoting Learner Autonomy: Criteria for the Selection of Appropriate Methods. In: R. PEMBERTON, S. L. Edward; WINNIE LI, W. F. Or; PIERSON, H. D. (Org.). *Taking Control:* Autonomy in Language Learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 35- 48.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GLÄSER-ZIKUDA, Michaela; HASCHER, Tina (Org.) *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Schulforschung und Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2007.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HOLEC, Henri. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KLEPPIN, Karin; MEHLHORN, Grit. Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, v. 11, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/MehlhornKleppin1.htm>. Acesso em 4 jul. 2016.

KLEPPIN, Karin; MEHLHORN, Grit. Sprachlernberatung im schulischen Kontext. *Fremdsprache Deutsch*, Local, n. 38, p. 47-51, 2008.

KLEPPIN, Karin; SPÄNKUCH, Enke. Sprachlerncoahing: Reflexiosangebote für das eigene Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch*, Berlin, n. 46, p. 41-49, 2012.

KLEPPIN, Karin; SPÄNKUCH, Enke. Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. In: BERNDT, Annette; DEUTSCHMANN, Ruth (Org.). *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 2014a, p. 30-50.

KLEPPIN, Karin; SPÄNKUCH, Enke. Fremdsprachenlernerberaten / coachen – Was hat das mit Lehren zu tun? Ein Reflexionsangebot. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Tübingen, v. 43, n. 1, p. 94-108, 2014b.

LEFFA, Vilson José. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, Christine; MOZZILLO, Izabela; PACHALSKI, Lia; MACHADO, Maristela;

FERNANDES, Vera (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.

LIBERALI, Fernanda. O desenvolvimento reflexivo do professor. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.

LIBERALI, Fernanda; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; ROMERO, Tânia Regina Souza. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas.* Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 131-166.

LITWIN, Edith. *Educação à Distância* – Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. Avaliação e universidade: um debate necessário. *Ciência e cultura*. Campinas, v. 39, n. 12, p. 1142-1144, 1987.

MAGNO E SILVA, Walkiria. A base de apoio à aprendizagem autônoma como um ambiente propiciador de construção de novos conhecimentos. In: RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; DAMIÃO, Silvia Matravolgy; CASTRO, Solange T. Ricardo de (Org.). *Experiências didáticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos.* Campinas: Mercado de Letras, 2015a. p. 65-86.

MAGNO E SILVIA, Walkiria; VIANNA SA e MATOS, Maria Clara; RABELO, Jhonatan Allan de Andrade. Trajetórias de aprendizagem, aconselhamento linguageiro e teoria da complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 681-709, 2015b.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; MARCHEZI, Leandra; JUNGER, Mayara. Consultoria de Aprendizagem de Línguas no contexto universitário brasileiro. *Projekt*, Curitiba, n. 53, p. 3-8, 2015.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade*: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, Vera Lucia M. O.; VIEIRA, Lindiane. A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no Ensino Básico. *XVIII ENPULI*. Fortaleza: Anais ENPULI, 2005.

PAIVA, Vera Lucia. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas; São Paulo: Pontes; ALAB, 2005. p. 135-153.

SANDER, Ilse et al.: *DaF kompakt A1*. Kurs- und Übungsbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2011.

THANASOULAS, Dimitrius. What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered? *The Internet TESL Journal*, v. 4, n. 11, 2000. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>. Acesso em: 19 maio 2016.

Recebido em 01/03/2016
Aceito em 20/05/2016