

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
MODERNAS**

AMABILE LEITE MARCHI

**PRÁTICAS DE AUTONOMIA E AGÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA:
REFLEXÕES SOBRE A INCORPORAÇÃO DE INOVAÇÕES NO ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**CURITIBA
2016**

AMABILE LEITE MARCHI

**PRÁTICAS DE AUTONOMIA E AGÊNCIA EM ESCOLA PÚBLICA:
REFLEXÕES ACERCA DE INOVAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas- DALEM, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Drnda. Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque

CURITIBA

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

ALUNO (A): Amabile Leite Marchi

CURSO: ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS (*Lato Sensu*)

TÍTULO DA MONOGRAFIA: Práticas de Autonomia e Agência na Escola Pública: Reflexões Sobre a Incorporação de Inovações no Ensino de Língua Inglesa.

DATA DA DEFESA: 14 de outubro de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque (Prof^a Orientadora)

Prof^a Maristela Pugsley Werner

Prof^a Fernanda Deah Chichorro Baldin

Curitiba, 14 de outubro de 2016.

Obs: A folha de aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa.

“A escola tem o papel de informar, mostrar, desnudar, ensinar regras, não apenas para que sejam seguidas, mas principalmente para que possam ser modificadas.” (p. 52 - DCE)

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, por me apoiar incondicionalmente em todos os âmbitos da minha vida, sempre e sem hesitar.

Ao meu filho Leonardo, pelas reflexões que me traz, mesmo sem ter consciência disso.

Por ele, também, luto por uma educação mais humana, honesta e inclusiva.

À minha orientadora, pelas valiosas reflexões.

Aos meus alunos da rede pública, por me trazerem a realidade tal qual ela é e por me propiciarem, também, toda essa reflexão.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo trazer reflexões acerca da autonomia e agência no processo de aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, fizemos uma leitura focada nos documentos oficiais brasileiros com o intuito de apreender suas orientações acerca do tema pesquisado. Em seguida, conceituamos os termos citados acima – autonomia e agência – utilizando como referencial teórico pesquisadores da área de ensino de línguas estrangeiras e de educação, como Clarissa Menezes Jordão e Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva. Posteriormente, consideramos outras práticas pedagógicas que tem por essência a promoção da autonomia do indivíduo, como Pedagogia Waldorf, Escola da Ponte e Escola Projeto Âncora. Para isso nos debruçamos em autores como Jonas Bach Junior, José Pacheco entre outros. Por fim, fizemos uma análise de alguns pontos que podem beneficiar a escola pública e que partem dessas outras formas de olhar para a educação. A partir do cenário exposto, propomos que seja possível nos utilizar de alguns artifícios para que as aulas de língua inglesa em escola públicas sejam melhores aproveitadas e façam mais sentido para a vida dos estudantes.

Palavras-chaves: autonomia, agência, ensino de língua inglesa, escola pública

ABSTRACT

This research aims to bring reflections on the autonomy and agency in the process of language learning in Brazilian public schools. Therefore, we did a reading focused on Brazilian official documents in order to understand its guidelines about the research topic. Then, we conceptualize the terms mentioned above - autonomy and agency - using as theoretical researchers from the area of education of foreign languages and education, as Clarissa Menezes Jordão and Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva. Later, we consider other pedagogical practices that have in essence the promotion of individual autonomy, as Waldorf Education, Escola da Ponte and Escola Projeto Âncora. For this, we look back on authors such as Jonas Bach Junior, José Pacheco among others. Finally, we made an analysis of some points that can benefit public schools based on these other ways of looking at education. From the foregoing, we propose that we may use some strategies so that English language classes in public schools are better taken advantage of and make more sense to the live of the students.

Keywords: autonomy, agency, English language teaching, public school

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	8
2 - AGÊNCIA, AUTONOMIA E MOTIVAÇÃO - UM PANORAMA CONCEITUAL	9
2.1 AGÊNCIA	9
2.2 AUTONOMIA	10
2.3 MOTIVAÇÃO	12
3 - O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA	14
3.1 DCES	14
3.2 PCNS	17
3.3 PPPS	19
4 - VOLTANDO A PENSAR EM AUTONOMIA E AGÊNCIA: DIFERENTES PRÁXIS PEDAGÓGICAS PELO MUNDO	22
4.1 PEDAGOGIA WALDORF	22
4.2 ESCOLA DA PONTE	25
4.3 PROJETO ÂNCORA	27
5 - REFLEXÕES SOBRE PROPOSTAS INTEGRADORAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	29
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
7 - REFERENCIAL TEÓRICO	36

1 - INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa no Brasil vem sofrendo há algum tempo com a perda de motivação por parte dos alunos na rede pública de ensino. Frequentemente, ouvimos deles que não conseguem aprender, que não veem motivos ou que acham que nunca precisarão usar a língua inglesa em suas vidas profissionais ou pessoais, principalmente naquelas escolas situadas em comunidades carentes onde falta tudo, desde o mais básico, como alimentação. Nesse contexto, encontramos professores incomodados com a fala desses alunos e até mesmo de outros colegas que, também desmotivados, não veem como podem sair desse labirinto.

A partir dessa inquietação, surgiu a necessidade de uma pesquisa que visasse entender o que acontece (ou o que deixa de acontecer) nesse meio escolar para que alunos e professores se sentissem tão desmotivados e sem perspectivas de mudanças. Dessa forma, buscamos trazer alguns pontos que julgamos importantes para uma tentativa de entendimento do modelo tradicional de ensino de língua inglesa no contexto de escola pública brasileira e, que a partir de então, pudéssemos refletir sobre a construção da autonomia do indivíduo, de forma a vislumbrar alternativas possíveis de agência dentro dessa realidade.

Ao longo do processo reflexivo, essa pesquisa acabou tomando caminhos mais abrangentes. Ao partir do universo da sala de aula de língua inglesa, enveredamos por reflexões sobre a autonomia e processos de agência necessários para o desenvolvimento do aluno. Com isso, percebemos que não só aluno, mas também professor, escola, bairro e sociedade são envolvidos nesta equação.

Para que tal reflexão fosse possível, fizemos uma leitura focada em autonomia, trazendo os documentos nacionais e estaduais da educação básica dentro das aulas de língua inglesa.

Em seguida, conceituamos os termos autonomia, agência e motivação. Para tanto, nos apoiamos em teóricos da área de ensino de línguas estrangeiras, como Jordão (2011), que nos apresenta o conceito de agência como uma ação que move o indivíduo em sua busca por significados e sentidos, a partir de discursos de terceiros que,

juntamente com o conhecimento de mundo já construído anteriormente, os ajudam na ressignificação de antigos modelos e construção de novos paradigmas sociais, pessoais, intelectuais entre outros; também em Paiva (2012), que traz o conceito de autonomia como uma maneira de controle sobre seu próprio sistema de busca pelo processo de aprendizado, que pode dar-se dentro ou fora de sala de aula. Esse conceito está intimamente relacionado com a motivação e, por isso, achamos importante trazer algumas reflexões acerca de como esses conceitos estão relacionados e como isso reflete no processo de ensino-aprendizagem dentro da escola.

Posteriormente, buscamos modelos institucionais nacionais e internacionais de pedagogias educacionais que prezam pelo desenvolvimento holístico do indivíduo. Nessas, o papel da escola é muito mais que desenvolver os sujeitos cognitivamente. As pessoas são entendidas como seres complexos e multifacetados, pertencentes a uma sociedade cultural determinada, e por isso devem ser respeitados como são, cada qual com sua particularidade.

Por isso, muito mais que prezar pelo foco nas aulas de inglês, no entendimento tradicional dos elementos de uma aula de língua inglesa, expandimos nossa visão e percebemos que não podemos separar uma disciplina escolar de todo o entorno, pois a desmotivação em aprender, muitas vezes, não se restringe apenas às aulas de língua inglesa, vai muito além, parece ser uma questão de todo o sistema educacional, e atinge desde os alunos até os professores.

Para tanto, desenvolvemos a pesquisa com a seguinte configuração: em um primeiro momento trouxemos os conceitos de autonomia e agência, e como estes estão relacionados com a motivação, passando por vários pesquisadores da área de educação em língua estrangeira, previamente citados. Em seguida, nos enveredamos em uma leitura dos documentos oficiais que regem o ensino brasileiro, tais como Diretrizes Curriculares Estaduais e Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como o Projeto Político Pedagógico e Projetos Político Curricular de uma escola pública na região de Curitiba, a fim de entender como a escola concebe o processo de autonomia e agência dentro do contexto das aulas de língua inglesa e fora dela, considerando que o

aprendizado é constante e pode se dar dentro e fora de sala de aula. Em um terceiro momento, buscamos algumas práticas pedagógicas adotadas tanto no Brasil como em outros países a fim de entender como se dá a educação que privilegia e respeita o indivíduo em sua busca pelo aprendizado, como seres autônomos, complexos e multifacetados. Por fim, trouxemos algumas reflexões de possibilidades de se adotar algumas posturas que mova o aluno em sua busca pelo aprendizado em Língua Inglesa, com o propósito de fazer das aulas ambientes motivadores e propícios para o desenvolvimento da autonomia e agência. Nas considerações finais, entendemos que os modelos de escolas que adotam uma postura de maior liberdade e autonomia para com o aluno, de forma a respeitá-lo em seu tempo e interesse, assim como formar pessoas que pensam, sentem e são capazes de ressignificar conceitos e aplicá-los em seu dia a dia, não apenas focando em um ensino conteudista, podem nos trazer reflexões de possíveis aplicações de algumas estratégias no processo de ensino/aprendizagem que podem dar muito certo.

2 - AGÊNCIA, AUTONOMIA E MOTIVAÇÃO - UM PANORAMA CONCEITUAL

Nesta seção, aprofundaremos a discussão acerca dos conceitos de agência e autonomia, e de que forma eles podem ser impulsionados nos estudantes para que esses movam-se na busca pelo conhecimento para além dos muros da escola.

Para Jordão (2011), a agência ocorre no momento no qual a natureza narrativa do processo de construção do conceito de diferença se comprova. Segundo a autora, a diferença diz respeito às “construções simbólicas construídas discursivamente” tanto sobre diferenças quanto semelhanças, concernentes a um traço biológico ou cultural. Para a pesquisadora, há um espaço mais flexível, intitulado de ‘espaço de fronteira’, no qual a agência e a resistência são construídas, um espaço híbrido. O espaço híbrido refere-se ao local abstrato no qual existe uma lacuna entre o que foi recebido pelo aluno e suas reflexões e o aprofundamento sobre determinado assunto, sempre a partir de experiências vividas anteriormente. Ou seja, o que o indivíduo tirou de proveito do que lhe foi ensinado, o que ele absorveu e pode agora ressignificar de outro modo.

O conceito de agência é, então, apresentado por Jordão (*op cit*) como o amalgamar de diferentes formas de apresentação do eu dos outros e sua transformação, é a “ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimentos de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer.” Assim, é possível observar que ela não se dá de maneira planejada e prevista, mas sim como um resultado dos processos de produção de sentidos construídos no espaço que não é habitado nem pela voz do colonizador nem pela voz do colonizado, mas nesse espaço híbrido entre a fronteira de um e outro.

Podemos conceber agência, então, como a capacidade de refletir de uma maneira que não esteja em consonância apenas com o que recebeu de informação, mas sim com toda sua bagagem de experiências e reflexões anteriores, e a partir de então, poder agir de forma mais enfática para que a realidade ou o contexto em que esteja inserido possa vir a se transformar, assim como as pessoas ao seu redor. Entendemos esse processo como ininterrupto, dinâmico e não-linear, pois pode partir do professor a essência da mobilização pela agência para então chegar ao aluno, tal como pode partir do aluno e chegar ao professor, visto que a sala de aula é um ambiente de trocas e aprendizado para ambos os lados.

Raramente encontramos alunos com essa reflexão e motivação expandida, ela deve ser trabalhada e mobilizada dentro do ambiente escolar e as aulas de língua inglesa podem vir a ser uma ponte nesse processo, pois ao ensinarmos língua estamos ensinando também cultura, diferentes formas de pensar e conceber o mundo com distintos olhares e entendimentos. Nesse sentido, percebemos que a sala de aula de língua inglesa torna-se uma importante ferramenta de reflexão de mundo e de agência, pois o aluno, juntamente com o professor, a partir de discussões e conhecimentos desenvolvidos dentro e fora da sala de aula estarão se preparando e formando novos paradigmas e conceitos que poderão ser posteriormente transformados em ações voltados para o próprio processo de aprendizagem, no sentido de construção e ressignificação de conceitos.

Por conseguinte, a autonomia torna-se um conceito muito importante, pois a agência é uma ação construída coletivamente, no entanto a ação que ela proporciona como consequência é um ato individual, que deve partir do sujeito que se modificou em decorrência desse processo.

Paiva (2012) traça um panorama do conceito de autonomia desde dos idos de 1970, e nos traz Rubin (1975) como uma das precursoras do conceito de autonomia. Para Rubin, a autonomia está na ideia que um bom aprendiz utiliza, como o desejo de comunicar-se (no caso do aprendiz de línguas, especificamente) e a auto monitoração. Em seguida, a autora apresenta conceitos trazidos por vários outros pesquisadores, como Naiman (1996), que relaciona o sucesso no aprendizado com a responsabilidade assumida pelo próprio aluno nesse processo. Em Freitas (1998), a autora informa que o fator preponderante no desenvolvimento da autonomia é o uso de estratégias e o ensino sistematizado adotados pelo aluno no processo de aprendizado de uma língua estrangeira. Por fim, Paiva (1998) aborda autonomia como a responsabilidade do aluno sob sua própria responsabilidade e consciência dos processos cognitivos, sendo que o professor tem papel fundamental nesse processo no sentido de incentivar e promover essa reflexão. Para a autora, autonomia é definido como

Sistema complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2012)

Aderimos a esse conceito de autonomia, assim como com a afirmação de que o professor tem papel fundamental no processo de despertar no aluno esse olhar de responsabilidade sob seu aprendizado. Diferentemente da agência que, como mencionamos anteriormente é um processo dinâmico e não-linear, a autonomia, quase que unanimemente, começa no professor, em um processo de conscientização coletiva com os alunos. Entretanto, depositar todas as fichas no professor é um fardo um tanto

quanto pesado, levando em consideração todas as responsabilidades intrínsecas à profissão. Em vista disso, é necessário um trabalho a longo prazo e contínuo, não somente por parte dos professores como também de toda a comunidade responsável pelo desenvolvimento do sujeito, e o entendimento de que cada um tem um papel fundamental no sucesso ou fracasso de seu próprio caminhar, e a escola é apenas uma parte de todo o processo. Assim sendo, as aulas de língua estrangeira assumem uma atribuição de extrema importância nessa causa, uma vez que assumimos que ensinar línguas é também ensinar a formar conceitos e posicionar-se frente as diferentes realidades que enfrentamos.

Quando falamos de sujeito, assumimos estarmos tratando de seres complexos e múltiplos, por essa razão, cada indivíduo deve desenvolver métodos de estudo que sejam mais próximos de suas realidades e estabelecer as estratégias necessárias para se chegar ao aprendizado de fato. Nesse processo, o professor participa como um mediador e facilitador, que estará disponível quando o aluno precisar, assim como apresentará maneiras e técnicas que poderão facilitar o processo de aprender, e que poderão ou não serem adotadas. Só dessa forma o aluno conseguirá sucesso em sua caminhada pela busca do aprendizado de língua estrangeira.

Um bom exemplo de autonomia no aprendizado de língua estrangeira são os alunos que aprendem língua inglesa com os jogos de videogame. Para progredir e entender o que se passa no jogo é necessário que se aprenda a língua, pois só assim se chegaria ao “destino” desejado dentro da história do jogo, e essa é, então, a motivação do aluno, que pela vontade de jogar ele desenvolve a autonomia e busca seu objetivo. Analogamente, conhecemos vários outros exemplos nos quais o indivíduo ao ter uma motivação, desenvolveu a autonomia e chegou ao objetivo de aprender.

Se pensarmos dessa forma, então podemos relacionar a autonomia e agência com a motivação. Observamos em nossos alunos uma grande desmotivação, e esse foi o pontapé inicial dessa pesquisa, a grande questão que nos suscitou pesquisar sobre esse tema. Como professora, percebo que alguns alunos da escola pública, muitas vezes, sentem-se desmotivados em aprender a língua inglesa, não conseguem

relacionar a importância desse aprendizado para suas vidas práticas. Então, para conseguirmos chegar a desenvolver a autonomia desses alunos, precisamos primeiro encorajá-los nessa busca.

Paiva (2012) trata da questão da autonomia relacionada com a motivação. Para a autora, a motivação é um conceito chave que influencia os diversos graus de autonomia, e relata que a falta de autonomia financeira impede os estudantes de terem acesso a cursos de idiomas e a utilização de tecnologias que facilitariam o caminho até o aprendizado. O papel do professor, então, deve ser o de olhar atentamente para seus alunos, suas realidades e interesses, e partir desse ponto para ajudá-los a descobrir suas motivações. Como mencionamos acima, não devemos colocar toda essa responsabilidade sob os ombros do professor, em contrapartida ele deve ter a sensibilidade de conhecer e partir do conhecimento de mundo do aluno para então ajudá-lo na tarefa de transformá-lo.

Viana (2014) aborda algumas pesquisas que relacionam o fator motivação com o aprendizado de inglês e presume haver uma ligação entre o sucesso de ensino de ESP (English for Specific Purpose) com a motivação que leva os alunos a buscarem o aprendizado. O autor cita, entre outros, Hutchinson and Waters (1991, p.8), os quais afirmam que “o propósito implícito na abordagem (ESP) é que a importância do curso para as necessidades dos alunos melhoraria a motivação, e assim aprenderiam melhor e mais rápido”¹. Essa afirmação é muito relevante e atual, visto que ainda hoje falamos muito de o ensino fazer sentido aos alunos, partir do conhecimento que eles trazem do mundo e da realidade deles. A motivação surge no momento no qual os alunos percebem que o aprendizado é relevante e pode ser utilizado em outros contextos.

Viana (2014) nos traz também Klímová (2006), o qual afirma que “os estudantes são motivados quando o foco do ensino de língua estrangeira é nas necessidades dos aprendizes”. Dessa forma, fica claro que o fator motivação é essencial para que o aprendizado seja despertado e ocorra nos estudantes.

¹ Tradução livre

Adiante, Viana (2014) cita Dörnyei (2005), o qual elenca alguns níveis de evolução no que diz respeito a motivação nos estudantes, que começa como um desejo inicial, passando para um objetivo e em seguida uma intenção que é colocada em prática e concluída. O autor divide esses níveis em três fases distintas: primeiramente, deve haver uma necessidade, em seguida, a motivação gerada anteriormente deve ser mantida e protegida enquanto persista, pois pode haver diversos fatores que o impeçam de colocar em prática aquele primeiro desejo. O terceiro e último processo diz respeito a uma auto avaliação com base em suas experiências nos dois processos anteriores, assim entenderão se estarão mais motivados para seguir em frente. Ou seja, o ensino deve fazer sentido para os alunos, precisando, assim, partir de suas necessidades de aprendizado. Quando o aluno não consegue ver sentido no que aprende, conseqüentemente o processo vai se tornar mais difícil e por vezes não chegar a seu objetivo, que é o aprendizado.

3 - O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA

Este capítulo é dedicado à ilustração do contexto do ensino de inglês na escola pública. Nele faremos uma exposição dos principais pontos trazidos pelas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica - DCEs e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, assim como analisaremos o Projeto Político Pedagógico – PPP e o Projeto Político Curricular – PPC de uma escola pública na região de Curitiba. O foco está voltado para as questões relacionadas aos conceitos de mobilização e autonomia do aluno em seu aprendizado de língua estrangeira, assim como o conceito de agência no processo de ensino/ aprendizado. Faz - se necessário também, neste momento, que se entenda como a língua é concebida, pois a concepção adotada pelo professor refletirá diretamente na prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado de língua estrangeira.

3.1 DCEs

O ensino de Língua Inglesa na escola pública, como bem orientam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008) concebe a língua como discurso e tem como referência principal os escritos do círculo de Bakhtin. A orientação é para que as aulas sejam desenvolvidas pensando em língua de forma social e cultural, contemplando questões que vão muito além do ato de comunicar-se. Muito mais do que ensinar a língua apenas de forma instrumental, o objetivo deve ser o de proporcionar possibilidades a esse estudante de ler o mundo de uma forma mais abrangente. É necessário que seja pensada a diversidade cultural, linguística e social da língua, a qual, segundo as DCEs é externa ao sujeito. Isso significa que a língua é concebida como discurso e não como código restrito, sendo que a primeira concepção gera no indivíduo a possibilidade de construir sentidos em cada processo de interação verbal e social, opondo-se ao fato de apenas transmiti-los, como prega a segunda conotação. Por esse motivo, o processo ensino-aprendizagem parece ser uma equação dinâmica, uma vez que deve ser pautado no contexto sociointeracional e proporcionar ao sujeito aprendiz a possibilidade de construir e também transformar sua significação de mundo constantemente. Dessa forma, entendemos que as aulas de língua inglesa devem servir como uma ferramenta aliada no movimento de transformação social, assim como orientam as diretrizes:

Ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido. (p. 55)

A partir do trecho supramencionado, percebe-se que ensinar e aprender é um processo ativo, que requer um movimento de agir no mundo, a partir das distintas percepções que são adquiridas. Neste momento, o papel do professor deve ser, também,

o de proporcionar ao estudante uma visão mais independente nesse processo, no qual o aluno será capaz de buscar e compartilhar seu próprio conhecimento, suas percepções e aprendizado, podendo, dessa forma, agir e transformar em seu meio, e não somente permanecer estático e receptivo, colocando toda a responsabilidade do aprendizado no outro. Nesse sentido, o professor torna-se um facilitador, alguém que agirá de forma a permitir que outras ações se formem em prol da própria busca pelo conhecimento, e o papel do aluno é o de trabalhar nesse processo pela busca da autonomia dentro e, principalmente, fora de sala de aula.

Paiva (2012) nos apresenta um conceito de autonomia definida como um sistema social e cognitivo de busca pelo aprendizado, que pode se manifestar em diferentes graus de independência. Esse sistema complexo e difícil de descrever, segundo a autora, envolve as habilidades e capacidades subjetivas pela busca do conhecimento e o meio no qual o sujeito está inserido, sua relação com os acontecimentos e com as pessoas e até com a própria língua.

A motivação é um dos principais fatores que influenciam a autonomia do indivíduo nessa busca pelo aprendizado. Segundo Paiva (2012), esse é apenas um dos fatores, sendo outros também a necessidade, crenças sobre aprendizagem, experiências passadas, afetividade, auto - estima, afiliação ao idioma etc.

Sendo assim, fica a cargo do estudante também buscar sua autonomia e, conseqüentemente, agir em seu meio de modo a modificá-lo. Dessa forma, a partir de referência de Jordão (2011) entendemos a agência como formação de significados e transformação no modo de pensar, refletir e agir no meio no qual está inserido, proporcionando, dessa forma, a agência no outro e até mesmo na comunidade como um todo. A escola e as aulas de língua inglesa devem proporcionar esse olhar sobre a realidade local e global, levando a reflexão e ação nos modos de perceber e modificar o meio.

O papel do ensino de língua estrangeira é, então, segundo as DCE, o de guiar os estudantes a construírem sentidos a partir dos textos estudados em sala de aula, sendo capazes de ler, entender e produzir, assim como de comunicarem-se nas mais variadas

situações interacionais. Assim sendo, as aulas de LE vão muito além de aprender a estrutura da língua de maneira sistemática e instrumental e trabalham na direção da construção da autonomia do aprendiz.

Nesse modelo de ensino, o professor é autor de seu planejamento, responsável pelo desenvolvimento das atividades por ele propostas no começo de um novo ciclo, direcionados pelos conteúdos estruturantes, o qual, por sua vez, pode ser entendido como o conhecimento aprofundado que o professor tem do seu campo de pesquisa, tanto no que diz respeito à teoria quanto à prática. Esses conteúdos têm uma natureza dinâmica e processual, ou seja, são móveis e variáveis de acordo com o momento político e social.

Jordão (2006) analisa duas grandes correntes de concepção de ensino-aprendizagem de língua e afirma que essas influenciam efetivamente em nossa visão de mundo e na prática docente. A primeira, o estruturalismo, entende a língua como código através do qual poderíamos agir no mundo. Nessa concepção, a língua separa-se facilmente de seu uso social e ideológico, por isso é concebida como uma estrutura, passível de análise, enquanto que seu uso social seria algo muito subjetivo e, portanto, complexo e sem intenção de tornar-se objeto de estudo. A segunda concepção que a autora nos traz é a do pós-estruturalismo. Nesta, a relação entre sujeito e realidade e o processo de construção de conhecimento são as grandes questões dessa corrente teórica. Diferentemente do estruturalismo que concebe a língua como um código fechado, o pós-estruturalismo entende a língua como processo social de construção e desconstrução de significados, uma vez que se colocam em cheque a noção de verdade uma sobre o sujeito. Para a autora, as implicações do pós-estruturalismo para os professores são muito significativas, visto que se farão relevantes as estruturas de poder que envolvem a língua e questões culturais serão indissociáveis de questões linguísticas, como de fato as são. Ou seja, contando que o professor apreenda a concepção pós-estruturalista da linguagem, ele inevitavelmente estará associando a língua com questões sociais, culturais e políticas. Assim, a partir das considerações de Jordão (2006), em relação às implicações da adoção da visão do pós-estruturalismo em relação

ao papel do professor, pode-se pensar como tais princípios agem, incidem em relação ao aluno.

Por exemplo, podemos discutir com os alunos o porquê de o inglês ser ensinado como disciplina obrigatória nas escolas brasileiras e não a língua espanhola, já que estamos na América do Sul e a maioria de nossos vizinhos de fronteira tem nessa língua a língua oficial do país. Podemos também tomar como exemplo o fato de os livros trazerem exemplos que fogem muito de nossa cultura, como por exemplo natal na neve e comidas típicas e discutir o fato de que ensinar a língua do país é também entender seus hábitos e cultura, seus povos e tradições. Dessa forma, o ensino de inglês foge do tradicional ensino de gramática e pode ser capaz de promover nos alunos uma reflexão maior de mundo e assim, serem capazes de olhar para sua cultura de modo a valorizar e entender como outro, e não pior ou melhor.

Por isso, insistimos que ensinar língua é também refletir sobre nossa posição enquanto seres sociais, políticos, intelectuais etc., e assim poder formar sujeitos críticos e capazes de analisar suas posições e agir em função de melhorá-las.

A visão pós-estruturalista de língua possui uma intrincada relação com as orientações trazidas pelas DCEs, uma vez que:

...ao conceber a língua como discurso, conhecer e ser capaz de usar uma língua estrangeira, permite-se aos sujeitos perceberem-se como integrantes da sociedade e participantes ativos do mundo. Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno/sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade. A partir do confronto com a cultura do outro, torna-se capaz de delinear um contorno para a própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social. (p.57)

A partir da explanação de Jordão (*op. cit*) sobre o conceito pós - estruturalista de linguagem e os direcionamentos apontados pelas DCEs, fica claro o caminho atribuído às aulas de língua inglesa, assim como torna-se intrínseca a relação entre ensino de línguas e agência, uma vez que ensinar línguas é também ensinar cultura, construir e desconstruir significados e a partir disso, formar a própria identidade.

3.2 PCNs

Outro documento importante nesse momento para que possamos ilustrar de forma mais atenta o cenário de ensino de línguas no contexto de escola pública são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - PCNs. Nele, assim como nas DCEs, encontramos direcionamentos ao professor sobre questões de língua, ensino e aprendizagem.

Os PCNs norteiam o trabalho do professor, apresentando princípios que englobam questões fundamentais do processo ensino/aprendizagem, desde temas mais abrangentes como cidadania, ética, política etc., até questões de conteúdo específicos da disciplina, como por exemplo os gêneros textuais.

Assim como as DCEs, os PCNs também entendem a língua e a aprendizagem em seu caráter sociointeracional, que deve levar em conta sempre o interlocutor e de que lugar se fala para que a construção de significados aconteça.

As três principais concepções teóricas do processo de ensino-aprendizagem levantada pelo documento são as visões *behaviorista*, *cognitivista* e *sociointeracionista*. A primeira envolve o desenvolvimento de novos hábitos de aprendizagem de língua estrangeira, no qual há o estímulo, a resposta e o reforço positivo para que esse hábito seja encorajado a se repetir. Essa concepção de ensino culminou em metodologias que envolvem exercícios de repetição e substituição. Nesse modelo os erros não são bem aceitos e devem ser imediatamente excluídos para que não interfiram negativamente no processo de aprendizagem dos alunos. No cognitivismo, é levado em consideração o conhecimento que o aluno já traz consigo de sua língua materna. A partir de então ele passa a desenvolver o aprendizado da língua estrangeira e a testa dentro e fora de sala de aula. Acredita-se, nesta concepção, que o indivíduo já tem um dispositivo cognitivo desenvolvido para o aprendizado de línguas, e basta estar inserido em uma comunidade de falantes para que esse dispositivo seja acionado e o aprendizado ocorra. Na visão sociointeracionista o foco é na interação entre professor - aluno ou entre alunos. O

indivíduo é considerado um sujeito sociointeracional, pois está inserido em uma sociedade, em um determinado contexto político e cultural.

Os objetivos dos PCNs são despertar no aluno o entendimento de um mundo multilíngue e multicultural e a compreensão global da língua em questão, assim como levar o aluno à construção do significado. Para que esses objetivos sejam alcançados, o documento levanta uma questão muito importante, e na qual gostaríamos de focar a partir desse momento: é necessário um olhar muito atento à realidade na qual a escola está inserida, por isso salientamos até esse momento a necessidade de contextualizar o leitor do local de onde estamos falando. Segundo os PCNs,

(...) é necessário (...) refletir sobre as condições encontradas na enorme maioria das escolas. Sabe-se que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, fatores como quantidade, intensidade e continuidade de exposição à língua são determinantes no nível de competência desenvolvido e na rapidez com que as metas podem ser atingidas. A administração e a organização do ensino de Língua Estrangeira, no entanto, são inadequadas em relação àqueles aspectos. O número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais; a carga horária total, por sua vez, também é reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados etc. Essas limitações são inaceitáveis. (p. 66)

Então, um dos grandes contratempos encontrado pelos professores de línguas estrangeiras em escola pública é também o número de horas / aulas semanais para desenvolver as atividades. É sabido que questões como frequência e tempo de estudo são de grande relevância para o sucesso no processo de aprendizagem, e no contexto do qual estamos falando o tempo das aulas se reduzem a duas horas semanais com salas superlotadas. Por este motivo, ainda mais, torna-se tão importante guiar esse aluno em sua busca pela autonomia e agência em seu próprio processo de aprendizagem.

3.3 PPPs

Ao começar do ano letivo, nas escolas públicas estaduais, o professor deve realizar o planejamento das atividades que serão desenvolvidas durante os bimestres, trimestres ou até mesmo durante os blocos², dependendo de como cada escola é organizada. Para que esse planejamento esteja em sintonia com a realidade da escola, ele deve ser pensado em consonância com o projeto político pedagógico - PPP e com o projeto político curricular - PPC. Esses documentos estão disponibilizados na própria escola e são desenvolvidos pelo próprio corpo docente e pedagógico da instituição. No entanto, muitas vezes, passam-se anos sem que sejam revisados e atualizados. Existe uma falsa crença de que o professor de escola pública tem autonomia para trabalhar os conteúdos que achar necessário / relevante, mas o PPC norteia todo esse trabalho destacando até mesmo os conteúdos específicos que devem ser trabalhados com cada turma. Geralmente, os conteúdos trazidos no documento são diferentes dos que os que são apresentados pelo livro didático adotado pela escola, então inicia-se a grande dúvida: como utilizar o livro nesse contexto? Como adaptar o conteúdo do PPC para que possamos utilizar o único material didático disponível para o professores e alunos? Como esses documentos podem ser utilizados de maneira a somar na prática docente e conseqüentemente na motivação e interesse dos alunos pelas aulas de língua inglesa? Embora não seja objetivo deste trabalho responder a essas perguntas, elas se colocam aqui como questionamentos necessários ao processo de pensar sobre a autonomia do professor e da escola.

Jordão (2011) elenca alguns pontos que envolvem o professor de inglês no Brasil, os quais ela considera que sejam repercussões da era pós-colonialista envolvendo as grandes potências econômicas mundiais e sua relação com os países subdesenvolvidos. A autora traz a questão à tona defendendo que a formação de professores hoje no Brasil

² As escolas podem ter maneiras diferentes de organização, sejam em bimestres, trimestres ou blocos. Os blocos ocorrem de maneira que algumas turmas pré-determinadas, durante seis meses estudem as disciplinas do grupo de humanas e biológicas, por exemplo, para só em seguida estudarem as matérias de exatas.

ainda sofre influência dessa dominação e elenca alguns tópicos como a distinção entre professor nativo e não nativo de língua inglesa, o qual reflete diretamente em como esse profissional é visto em sociedade e como ele desenvolve sua prática no dia a dia das escolas. Ela afirma que o ensino de inglês se tornou um produto que é vendido com a promessa de que as pessoas que aprendessem a língua teriam melhores empregos e uma posição elevada na sociedade e ainda poderiam ser consideradas mais intelectualizadas que as que não a dominam.

Tomaremos como exemplo um PPP de uma escola pública na região de Curitiba, a partir do qual poderemos ter um olhar mais atento de como a organização escolar percebe a questão da autonomia e agência na relação escola-professores-alunos.

Os objetivos do documento, entre outros, são os de proporcionar aos estudantes uma educação básica de qualidade e oportunizar o acesso, permanência e participação de atividades que sejam de seus interesses. Trazendo os alunos para dentro da escola por meio de atividades extraclasse que despertem o interesse pelos assuntos que integram a realidade escolar é uma excelente oportunidade de envolver esses indivíduos, mesmo que por outros meios, na comunidade escolar. Uma vez que estejam envolvidos e sejam conhecedores das possibilidades, os alunos podem passar a ter maior interesse também pelo próprio aprendizado (o aprendizado sistemático que se dá dentro de sala de aula). A escola não pode ser apenas aquele ambiente repressor, no qual as crianças e adolescentes só devem seguir regras e participar de aulas que muitas vezes não fazem sentido para eles. Então, a escola abrindo essa oportunidade para que alunos e comunidade participem mais de atividades oferecidas pela escola, ou para que eles mesmos ajudem no planejamento e desenvolvimento dessas atividades podem ser caminhos possíveis no sentido de integrar toda essa comunidade na vida escolar de seu bairro ou cidade.

O ensino de línguas na escola pública, como exposto neste capítulo, se encontra orientado pelas DCEs e PCNs. Em sua constituição, os documentos orientam como apresentar as questões de língua e cultura para os alunos, as discussões acerca das questões identitárias, sociais, linguísticas e educacionais; então, é preciso ter um olhar

mais atento para nossa prática diária, refletir nossas ações enquanto professores de língua de escola pública e comunidade escolar e externarmos nossa insatisfação pelos resultados obtidos ao final de cada ciclo. Dessa forma, também, podemos resignificar e agir em função de nossa prática, assim como os alunos devem resignificar e agir em função de seu aprendizado. Apenas um trabalho em conjunto, integrando escola, alunos e comunidade pode mudar esse panorama que nos é apresentado e o qual podemos melhorar sempre, afinal, a escola é do e para o povo, e não um ambiente hostil e distante dos anseios tanto comunitários quanto acadêmicos. Precisamos diminuir o abismo existente entre as pesquisas dentro das universidades e a realidade de sala de aula, e com a universidade dentro das escolas, em contato com alunos e com a comunidade escolar esse caminho será mais acessível.

A partir do cenário expostos, tomamos como exemplo alguns modelos de pedagogias e projetos que trabalham desde muito cedo e de forma holística a questão da autonomia e agência nos estudantes. Dessa forma, podemos entender melhor o que dá certo lá e pode dar certo aqui também. Essas propostas pedagógicas de que trataremos serão abordadas não apenas no âmbito das aulas de língua inglesa, mas de forma global, estendendo-se inclusive à comunidade, para posteriormente voltarmos nossos olhos às aulas de língua inglesa em escola pública.

4 - VOLTANDO A PENSAR EM AUTONOMIA E AGÊNCIA: DIFERENTES PRÁXIS PEDAGÓGICAS PELO MUNDO

O objetivo desse capítulo é destacar algumas formas de olhar para a educação de modo a estimular independência no processo ensino-aprendizagem, e revelar como pode funcionar uma educação que privilegia o indivíduo como ser autônomo, olhando para sua totalidade enquanto ser humano, uma vez que a escola possui um papel que não se restringe a conteúdos, deixando de lado a parte social do indivíduo.

Inicialmente, abordaremos a Pedagogia Waldorf e seus pressupostos teóricos a fim de explicitar conceitos de educação que fogem do chamado modelo tradicional, demonstrando a necessidade de se pensar uma nova forma de educação e consciência sobre o pensar que a escola deveria assegurar a seus alunos. Em seguida, abordaremos a Escola da Ponte como modelo de autonomia no processo ensino-aprendizagem. Finalmente, traremos referências de uma escola pública brasileira, a qual nos serve a partir da adoção de parâmetros de sucesso no desenvolvimento da autonomia e agência dos alunos.

4.1 PEDAGOGIA WALDORF

A Pedagogia Waldorf pensada por Rudolf Steiner nasceu na Alemanha em 1919 em um contexto de pós-guerra. Baseada em preceitos da antroposofia – a ciência espiritual idealizada pelo próprio Steiner, a pedagogia waldorf pode ser contemplada como o ensino para a liberdade, a qual leva em consideração o ser humano em sua totalidade e o desenvolvimento integral do pensar, sentir e querer. Um dos objetivos centrais da pedagogia Waldorf é o de conduzir os alunos da educação à autoeducação, e isso pressupõe autonomia e agência.

Desde a pré-escola, as crianças são motivadas a conhecer seus limites e estabelecer relações de troca com outras crianças dentro da turma. Por esse motivo, no jardim de infância, a idade das crianças varia de três a seis anos. Acredita-se que essa convivência com idades diferentes auxiliam as crianças a desenvolverem o autoconhecimento, sempre por meio das brincadeiras livres, ou seja, sem a interferência de adultos. Dessa forma, o trabalho do desenvolvimento do autoconhecimento e da autonomia começa desde muito cedo na Pedagogia Waldorf. A alfabetização começa aos sete anos, quando a criança apresenta uma maior prontidão física, emocional e espiritual para esse momento tão importante. Tal transição da criança é lenta e constante, partindo dos sons das letras para a escrita, sempre por meio de versos, músicas, poemas, danças, contos de fadas, enfim, em uma abordagem artística que

respeita o ser humano em suas fases e características pessoais. A antroposofia entende que a cada setênio (um período de sete anos) passamos por profundas mudanças e amadurecimento interno, por isso é tão importante para a Pedagogia Waldorf que a alfabetização se inicie apenas no ano em que a criança vai completar sete anos. Nessa etapa, são apresentadas as línguas estrangeiras que fazem parte do currículo Waldorf, a saber o Inglês e o Alemão. Nos três primeiros anos do ensino fundamental as crianças são apresentadas às letras, aos números e línguas, entre outras atividades. Nesse primeiro momento, tudo ocorre de forma muito lúdica, por meio de sons (músicas, contos de fadas, trava-línguas entre outras) e o aprendizado é despertado de forma a tornar-se prazeroso.

Junior, Stoltz e Veiga (2015), entrevistaram professores Waldorf brasileiros a fim de situar, pelo olhar deles, o que significa educar para a liberdade. Dentre os entrevistados, algumas falas chamaram atenção, dentro das quais sempre presente o elemento do desenvolvimento do indivíduo capaz de pensar e ressignificar seus atos e pensamentos, levando-os à agência do seu aprendizado e, conseqüentemente, de suas vidas. Os professores foram identificados por pseudônimos para preservar suas identidades, assim seguiremos aqui com os dados informados na pesquisa.

O primeiro professor, identificado como Antônio, traz a questão da educação plena do indivíduo, olhando-o em seu aspecto global. Assim sendo, o professor afirma que uma criança bem alimentada nas três esferas, do pensar, sentir e querer, será capaz de enfrentar as questões da sociedade de forma mais preparada. Ou seja, a criança precisa de um suporte familiar para suprir as necessidades afetivas com carinho, atenção, preocupação e cuidado. Esse é o primeiro cuidado que o sujeito deve receber em casa antes de ir à escola receber o alimento para sua cognição. Por isso é tão importante o trabalho em conjunto entre as famílias e a escola.

Um segundo entrevistado, de codinome Alberto, afirma que uma das metas da Pedagogia Waldorf é a que o aluno possa pensar por si próprio, sendo que as aulas servem para estimular essa capacidade. Nesse modelo de aula, afirma o professor, o entendimento e sentimento do aluno sobre determinado assunto é sempre levado em

consideração, pois assim a aula torna-se uma troca e não uma transmissão de conhecimento. Bach (2015) completa, “Ao não trabalhar com a mera transferência de conhecimento, evita-se a passividade dos educandos. O pensamento intuitivo é a chave para o entendimento e apreensão do conceito de liberdade em Steiner.” E, continua afirmando que um ponto forte na pedagogia é o fato de não almejar desenvolver apenas o lado “exclusivamente intelectual” em detrimento dos outros âmbitos da vida desse indivíduo. As aulas, de modo geral, (não podemos nos ater aqui apenas às aulas de Língua Inglesa) partem do todo para as partes, e a aprendizagem se dá de forma empírica. Isto é, ocorre também porque o que está sendo estudado faz sentido para o aluno de alguma forma, ele entende a necessidade de aprender. Estamos falando aqui da motivação do indivíduo, pois quando ele percebe a necessidade de aprender aquele conteúdo, ele está motivado a estudar. Por isso, voltamos a frisar a necessidade de correlacionar o conteúdo ensinado dentro da sala de aula à realidade em que o aluno se encontra.

Recortar as aulas de língua inglesa de toda a Pedagogia Waldorf torna-se desnecessário nesse ponto, visto que quando falamos nessa forma de ensinar está subentendido o abarcamento de todo o currículo educacional previsto pelo MEC. Então, todo conteúdo abrangido em escolas regulares também os serão aqui, mas de forma holística, entendendo o sujeito em todas as esferas.

4.2 ESCOLA DA PONTE

Na Escola da Ponte não existe uma separação por séries ou anos, ou ainda por idade. A divisão ocorre de forma que os estudantes se unem por interesses em comum. A preocupação, assim como na Pedagogia Waldorf, é no desenvolvimento do ser humano de forma holística, baseado em princípios de autonomia, democraticidade, responsabilidade e solidariedade.

Localizada em Vila das Aves - Portugal, a Escola da Ponte é uma escola pública de ensino fundamental e segue todas as exigências da Secretaria de Educação de

Portugal. No entanto, ela se destaca do modelo tradicional que conhecemos hoje por se diferir como sendo um projeto de referência em todo o mundo.

A Escola da Ponte é definida por seu fundador, José Pacheco, (*in* OLIVEIRA e PISANE, 2011) como um lugar no qual as crianças podem aprender de forma autônoma por meio da pesquisa, sem a necessidade de os professores repetirem o que está nos livros. Cada grupo de interesse é orientado por um professor, que nesse modelo de escola, torna-se um tutor, com a atribuição de direcionar o grupo em função de seu próprio aprendizado. Ou seja, cada aluno, ou grupos de alunos buscam na internet ou em livros sobre o tema a ser estudado. Dessa forma, esse modelo de ensino preza a autonomia dos alunos, mesmo sendo eles ainda crianças. Ou seja, o processo ensino-aprendizagem se dá partindo do interesse do aluno. Ele vai aprender inglês, então, no momento que achar que está pronto ou que surgir o interesse, e nesse momento o professor estará disponível para orientá-lo da melhor forma possível. Segundo Oliveira e Pisani (2011)

O projeto Fazer a Ponte tira o professor do centro e coloca o aluno, considerando a individualidade, a especificidade, as limitações e avanços de cada um. Então, os alunos não são tratados da mesma maneira e não são vistos como iguais. Cada um aprende no seu tempo, ritmo e estuda de acordo com seu interesse. (p.05)

Para chegar a um modelo que privilegie a autonomia, o trabalho deve começar muito cedo. Deve-se desenvolver nas crianças a importância e necessidade de se ter essa conduta, e é um trabalho realizado a longo prazo. No projeto *Fazer a ponte*, desenvolvido por José Pacheco, há três núcleos distintos: a iniciação, consolidação e aprofundamento. Cada um desenvolve as atividades sugeridas pelo próprio nome. O primeiro inicia as atividades de um determinado assunto, o segundo segue, consolidando-se e o último aprofunda e também prepara o aluno para seguir ao final do ensino básico. Todo esse ciclo é percorrido pelos alunos de forma a desenvolver a responsabilidade pela liberdade que usufruem. Trabalhando dessa forma, alcançam

resultados muito positivos e não sofrem com indisciplina. Nas escolas deve-se trabalhar muito além do conteúdo. Segundo Pacheco (*in* OLIVEIRA e PISANI, p.06):

(...) não passa de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero adestramento cognitivo. (PACHECO, 2008, p. 13).

O adestramento cognitivo mencionado por Pacheco é o que vivemos hoje nas escolas tradicionais. Pode parecer estranho quando falamos aqui de escolas, projetos e filosofias, quando queremos falar de aulas de língua inglesa. Contudo, devemos considerar todo o sistema de ensino em que estamos incluídos e não podemos aspirar que dentro das aulas conseguiremos fazer um trabalho muito fora da realidade que vivenciamos. A necessidade de discutirmos outras propostas de ensino que se distanciem desse modelo instituído que vivemos atualmente só serve para nos mostrar que para mudar o micro precisamos mudar o macro. No entanto, não podemos ser tão utópicos e querer uma revolução na educação do dia para a noite. Nós, enquanto professores de escolas públicas, devemos utilizar nosso espaço de sala de aula e começar a propiciar o engajamento dos estudantes e agência em suas próprias vidas. Para tal, devemos considerar as experiências que deram e dão certo e apreender delas algo que podemos transformar e aplicar em nossa realidade. A partir dessa reflexão, podemos tirar proveito do que Oliveira e Pisani (2011) defendem quando afirma:

Escola da Ponte entende que seu papel vai além de oferecer conhecimento. As crianças vivem no seu cotidiano o que a escola lhes ensina. Vivem a solidariedade, vivem com democracia, aprendem e vivem a autonomia, aprendem a lidar com a liberdade de forma responsável e consciente. Assim a intenção é formar sujeitos críticos, responsáveis, conscientes e comprometidos com a sociedade e cidadania. (p. 06)

Um ponto em comum que notamos entre a Pedagogia Waldorf e Escola da Ponte é que em ambas a comunidade de pais, professores e estudantes trabalham juntos em prol do enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem. A responsabilidade sai

dos ombros apenas dos professores e passa a ser de toda a comunidade. Tanto numa como na outra, os alunos e pais participam ativamente da organização da escola, juntamente com os professores. Dessa forma, o indivíduo entende desde cedo o que é agência na prática, vivendo-a em prol do próprio crescimento e observando-a vindo de seus familiares. Esse ponto nos chamou muito a atenção em ambos os exemplos que evidenciamos acima, pois é exatamente esse um ponto muito distinto da realidade vivida pelas escolas públicas.

4.3 PROJETO ÂNCORA

Podemos tomar como exemplo mais próximo de nossa realidade, a escola Projeto Âncora, em Cotia, na grande São Paulo. O projeto é inspirado na Escola da Ponte, e tem parcerias com empresas que garantem seu funcionamento. Assim como na Ponte, em Âncora não temos divisões por salas de aulas e idades, os alunos aprendem por grupos de interesses, os quais são divididos em iniciação, desenvolvimento e aprofundamento.

O projeto tem como missão “desenvolver cidadãos conscientes de suas capacidades para construir coletivamente uma sociedade justa, equilibrada e sustentável³.”, e baseiam-se em três grandes pilares, são eles valores, multirreferencialidade teórica e marco legal. Os valores são a honestidade, afetividade, respeito, responsabilidade e solidariedade. Quanto à multirreferencialidade, o projeto é embasado em grandes nomes da pedagogia mundial, pessoas que contribuíram com suas obras para enriquecer a educação, como Piaget, Montessori, Steiner, Vigotsky entre outros. Entretanto, o foco são pensadores da educação do século XX, como Eurípedes Barsanulfo, Paulo Freire, Rubem Alves, Nise da Silveira, Cecília Meirelles etc. Em relação ao Marco Legal, o Projeto Âncora tem como suporte documentos nacionais que legislam em favor da educação, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases, Lei Orgânica da Assistência Social e

³ Informação retirada de <http://www.projetoancora.org.br/index.php?lang=port>

Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa é a base na qual a escola se apoia para seguir funcionando dentro da legalidade, mas de certa forma autônoma.

Autonomia é uma das grandes questões desse projeto. Os alunos escolhem o que querem estudar e os professores, que aqui são chamados de educadores, pois dizem não estarem lá para ensinar, mas para ajudar no desenvolvimento das crianças, atuam como mediadores e tutores.

Pacheco, em uma palestra em Curitiba intitulada “A experiência da Escola da Ponte e a educação no Brasil: reflexões sobre a formação do sujeito formador”, em dezessete de junho de 2016, organizada pela Associação Grão Saber, afirmou que ensinamos aquilo que somos, e não o que queremos mostrar ser. Portanto, não podemos trabalhar autonomia dos alunos enquanto a escola não for autônoma, enquanto a escola não for pensada pedagogicamente, sem interferência de outras áreas que nada entendem do processo ensino-aprendizagem. A escola precisa ser pensada por quem faz parte da escola, ou seja, alunos, professores e comunidade de pais.

Muito mais que um projeto educativo, o Projeto Âncora se define como um projeto de sociedade, pois a educação pressupõe sociedade no sentido de preparar pessoas não só cognitivamente, mas para agirem de volta para a sociedade aquilo que aprenderam na escola, serem cidadãos conscientes e atuantes. A partir disso, evidenciamos na prática o conceito de agência conforme definido anteriormente, uma autonomia sob suas próprias vidas. E só as alcançamos por meio de uma educação mais humana e global, que entenda o sujeito como pertencente a uma sociedade.

As aulas de língua estrangeira são oferecidas em forma de oficinas, pois assim os alunos podem aprender na prática, pois segundo o Projeto

Visamos a um ideal de educação: aprender sem paredes, no convívio com os outros. O Projeto Âncora implode a tradicional relação hierárquica entre mestre e discípulo. Aqui o aprender se faz junto, na troca de experiências, de ideias, de gostos e de sonhos. Temos como meta o desenvolvimento da autonomia - a do educando e a dos educadores.

Partindo do exposto acima, sentimos dificuldade em separar o desenvolvimento da autonomia e agência nas aulas de língua inglesa do restante das disciplinas oferecidas nas escolas. Percebemos a necessidade de olhar para a educação de maneira holística, apreendendo de cada indivíduo sua própria subjetividade. As aulas de língua inglesa seguem o mesmo padrão da pedagogia como um todo, dos três exemplos abordados acima.

Intencionamos com toda essa exposição mostrar quão importante é pensar na educação de forma a ressaltar a autonomia nos sujeitos e que insira os alunos como atores da equação. Dessa forma, não queremos mostrar que esse modelo de ensino vigente não oferece nada de benefício, mas sim que é possível realizar algumas modificações de modo a enxergar a construção de um projeto de ensino à muitas mãos.

5 - REFLEXÕES SOBRE PROPOSTAS INTEGRADORAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLA PÚBLICA

Considerando as convenções pedagógicas abordadas na seção anterior, ponderamos possíveis relações entre o ensino de língua inglesa em escolas públicas a partir de um olhar que valorize o aluno como indivíduo capaz de trilhar seu próprio caminho no processo de aprendizagem, com ações que privilegiem o sujeito como protagonista desse percurso. Para tanto, nossa proposta é a de fazer um breve levantamento de algumas ações de possível implementação nas aulas de língua inglesa em escolas públicas, pois necessitam pouco mais que muita coragem, determinação e ações efetivas para que funcionem de fato. Nos debruçamos em projetos como o Âncora, citado previamente, na Escola da Ponte que nos apresenta reflexões muito positivas e por fim na Pedagogia Waldorf.

A Escola Projeto Âncora, por ser uma realização brasileira, apesar de inspirada em um projeto português, nos indica caminhos praticáveis para que alcancemos o objetivo de trazer uma escola, ou no nosso caso, uma aula de língua inglesa capaz de proporcionar vivências que habilitem os alunos em suas práticas sociais, críticas,

linguísticas e, conseqüentemente, de autonomia e mudanças em seus panoramas comunitários. As propostas aqui apresentadas vão além de conteúdo, mas prezam a realização de uma relação aluno/professor mais intimista, amigável e colaborativa. Cada um no papel que lhe cabe, dentro das possibilidades que a escola pública nos oferece, elencaremos algumas práticas que podem ajudar no desenvolvimento da consciência do entorno no qual o aluno está inserido e em seu papel no próprio aprendizado, as quais poderiam também ser praticadas dentro do contexto da escola pública brasileira.

Para tanto, lançamos mão de informações valiosas acerca do funcionamento dessas escolas no QUADRO 1 para uma melhor visualização.

Critérios	Projeto Âncora	Escola da Ponte
Atividades desenvolvidas	Com a ajuda do tutor, o aluno planeja um roteiro de estudos semanal ou quinzenal, e todos os dias, ao chegar na escola, realiza um planejamento diário com gestão de tempo, do espaço e dos conteúdos a serem estudados. A escola oferece aulas de língua estrangeira, dança, circo, teatro, artes plásticas entre outras em forma de oficinas, além de todo o conteúdo previsto pela secretaria de educação.	As atividades são desenvolvidas por meio de projetos de pesquisas cujos temas são escolhidos pelos próprios alunos, sejam em grupos ou individuais. Os projetos desenvolvidos individualmente são compartilhados posteriormente com os demais. Existem várias comunidades de aprendizagem divididas em áreas do conhecimento, como linguística, lógico-matemática, identitária entre outras.
Avaliação	A avaliação é feita pelos educadores no decorrer do dia, onde é observado o desenvolvimento da autonomia, as relações familiares e sociais, e o aprendizado. Depois, o	A avaliação da aprendizagem é feita pelos próprios alunos, que refletem sobre o que aprenderam e se já estão prontos para formarem novos grupos de pesquisa.

	tutor elabora uma síntese, incluindo avaliação de atitudes e competências.	Só depois dessa auto avaliação positiva, um professor avalia o aluno de forma a saber se os objetivos de aprendizagem foram alcançados e se o estudante está satisfeito com seu desempenho.
Currículo	O currículo aborda todas as competências e conteúdo que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais, embora o aprendizado seja elaborado pelo próprio estudante juntamente com seu tutor.	Apesar de ser uma escola pública portuguesa e cumprir com todo o currículo que a secretaria de educação propõe, os conteúdos são escolhidos pelos alunos no momento que acharem mais adequado. Portanto, não tem uma especificidade em ser estudado determinada matéria em determinada série, tudo se encaminha por meio dos interesses dos alunos e são divididas em três núcleos: iniciação, consolidação e aprofundamento.
Professores	Os alunos podem recorrer a qualquer educador para tirar dúvidas, no entanto, cada grupo de interesse em comum conta com um tutor que guiará o grupo nas pesquisas.	Não existem professores de matemática, português e ciências. Qualquer professor pode ajudar os alunos a tirarem dúvidas e caso note que não conseguirá ajudar, encaminha o aluno a um professor especialista.

QUADRO 1: Comparação entre as propostas do Projeto Âncora e Escola da Ponte

Como podemos observar no quadro acima, essas duas propostas educacionais fogem do modelo considerado padrão de escolas brasileiras. Tanto a abordagem dos

conteúdos, autonomia dos alunos e papel do professor quanto a estrutura física dessas escolas são completamente diferentes de toda experiência tradicional de ensino.

Embora sejam práticas totalmente divergentes das adotadas em salas de aulas de língua inglesa em escolas públicas, podemos nos beneficiar de alguns artifícios utilizados nessas escolas consideradas revolucionárias e enriquecer nossas reflexões, a começar com a promoção da autonomia dos alunos no que diz respeito ao aprendizado.

Os próprios alunos podem ser capazes de dizer se aprenderam de fato determinado conteúdo e já estão prontos a seguir adiante com a matéria. Para tal, pode ser desenvolvido uma espécie de ficha de autoavaliação, na qual o aluno vai marcando sua evolução nas disciplinas e no conteúdo dentro de cada uma. Uma vez que o planejamento do professor esteja pronto e seja compartilhado com suas turmas, os estudantes podem se adiantar em relação a algum tema que seja de maior interesse, ou o contrário, um tema que seja de maior dificuldade. Dessa forma, os alunos podem saber o que vem pela frente e se já estão prontos para seguir adiante com o conteúdo. Com isso, distanciamos-nos do modelo de avaliação vigente nos dias atuais, que visa somente note e tem um caráter punitivo, na qual o aprendizado não é o foco final e evitaríamos todo o desgaste, tanto para professores quanto para alunos, que esse paradigma nos apresenta.

Outro dispositivo bastante útil que percebemos tanto na Escola da Ponte quanto no Projeto Âncora é o fato de alguns alunos se disponibilizarem a ajudar os demais colegas em alguma matéria que tenha maior conhecimento, assim há uma troca, um aprende ensinando e o outro aprende o que lhe falta. O professor nesse contexto seria o mediador, no qual estaria disponível para eventuais dúvidas, orientações e conversas. No contexto de escola pública brasileira, podemos eleger um representante de classe (que já acontece eventualmente), o qual seria o porta voz da turma e seu mandato duraria por volta de um bimestre ou trimestre, dependendo de como se dá a organização escolar. Nesse período, o representante traria ao professor representante de sua turma suas angústias, dificuldades e sugestões de melhoria, assim como o professor traria as dificuldades dos outros professores. Isso se daria em uma reunião com prazo pré-

determinado anteriormente, como por exemplo a cada quinze dias ou um mês. A partir dessas reuniões, que seriam abertas aos outros alunos da sala também, discutiríamos entre outras coisas o processo ensino-aprendizagem e como poderiam melhorar, se fosse o caso, esse quadro.

A ideia de ter um aluno que tem um maior conhecimento auxiliando outros colegas dentro de sala ocorre com uma certa frequência dentro das aulas de língua inglesa, pois sempre nos deparamos com indivíduos com um conhecimento da língua maior que os demais. No entanto, essa ajuda não se dá de forma muito instrutiva. O aluno que ajuda, muitas vezes, não tem a paciência em explicar ou ensinar e logo já vai dando a resposta, assim como o que está sendo ajudado só quer terminar logo. Porém, o fato ocorre pelo motivo de os alunos estarem desmotivados e não partir deles a vontade de aprender a língua. Por isso, práticas reflexivas que nos levem a despertar a motivação, como conteúdo que realmente façam sentido para os alunos são a essência do ensino.

Outra proposta interessante e de fácil aplicação são as reuniões de pais. Se pudéssemos formar um conselho de pais dentro da escola, no qual fossem compostos por pelo menos um pai de cada série e esse seria o representante das necessidades, direitos e deveres, e seria o porta-voz entre a turma e a escola. A comunidade escolar teria como função, também, o de informar e trazer reflexões a respeito do processo de ensino-aprendizagem de cada matéria. Assim, com os pais cientes das necessidades de estudo e pesquisa de cada matéria individualmente, eles poderiam auxiliar e aconselhar seus filhos dentro do que fosse possível. Essa ponte entre escola-pais e alunos é de extrema importância para que nossa sociedade cresça e se desenvolva de modo mais saudável e feliz.

Dentro das reflexões que nos traz a Pedagogia Waldorf, a qual trata do indivíduo desde o jardim de infância, de modo a despertar o gosto pelo aprender, algumas atividades são perfeitamente aplicáveis dentro da nossa realidade de escola pública.

Quando a criança entra no primeiro ano, começa a alfabetização e já são apresentadas às aulas de línguas estrangeiras, dentro delas o inglês. Essa iniciação é feita de modo muito lúdico e respeitando a idade das crianças. Nesse primeiro contato,

as crianças serão expostas aos sons da língua por meio de contos de fadas, histórias, música e brincadeiras. Não ocorre, nesse momento, o ensino da grafia das palavras, dessa forma, as crianças aprendem sem associar o som à escrita e de forma alegre e divertida.

Na escola pública, a língua inglesa é apresentada aos alunos somente no sexto ano do ensino fundamental. Nesse momento as crianças já estão alfabetizadas em língua materna e já sofreram muita influência da escrita da língua inglesa por meio das mídias. Nas escolas da rede particular de ensino, as crianças têm contato com a língua inglesa desde muito cedo, antes mesmo de saberem escrever, então aprendem sua língua materna junto com o inglês.

Dessa forma, iniciar o contato com os sons da língua inglesa, assim como na Pedagogia Waldorf, desde o primeiro ano do ensino fundamental é uma ação benéfica para os alunos. No entanto, isso seria algo difícil de se concretizar, visto que sairíamos da esfera estadual e entraríamos na esfera municipal, pois o ensino em escolas estaduais iniciam-se a partir do ensino fundamental II, ou sexto ano.

Entretanto, logo no sexto ano, no início do contato formal com a língua inglesa, poderíamos apresentar a matéria também de forma mais lúdica, com músicas, filmes, histórias e teatro. Trabalharíamos questões reflexivas a respeito da importância de se ter uma segunda língua. Quando sabemos porque estamos aprendendo, o processo torna-se mais relevante e, por isso, mais prazeroso.

As práticas aqui colocadas, mesmo que muito simples e de fácil implementação, são algumas maneiras possíveis de contribuir com o desenvolvimento da autonomia e agência dos alunos por meio das aulas de língua inglesa.

Dessa forma, com muito trabalho e atividades reflexivas tanto com os alunos como com os professores, podemos, pelo menos, indicar caminhos mais prazerosos e fáceis de seguir no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em escola pública, para muitos, pode vir à memória as notícias que vemos nos noticiários frequentemente: desmonte da escola pública, violência, professores desmotivados pelos baixos salários, alunos com idades defasadas e prédios com instalações precárias, enfim, tudo que nos leva ao fatídico ensino de má qualidade. Se olharmos para as aulas de língua inglesa dentro desse cenário, temos essa mesma impressão, a de que falta, principalmente, motivação aos envolvidos nesse processo.

Portanto, o principal objetivo dessa pesquisa foi tentar trazer a discussão e conseqüentemente a reflexão de processos utilizados em outros contextos de ensino os quais nos levam a um maior desenvolvimento da motivação e conseqüentemente da autonomia e agência dentro das práticas pedagógicas do ensino de língua inglesa de escola pública.

Para tanto, lançamos mão de alguns modelos de sucesso que privilegiam o indivíduo dentro de suas particularidades e conseguem chegar a resultados satisfatórios no que concerne à ressignificação do contexto do qual o sujeito está inserido.

Embora nosso objetivo não tenha sido o de propor práticas que visem o melhor aproveitamento das aulas de Língua Inglesa, mas sim o de trazer uma reflexão teórica no que se refere a aulas mais significativas e que guiem o aluno em busca de uma constante prática de autonomia e agência em seu processo de aprendizagem, entendemos que tenha sido proveitoso e necessário nos enveredarmos por modelos que podem nos embasar em busca de uma melhor qualidade no ensino público. Pois o papel da escola no processo de levar o aluno ao desenvolvimento da agência, a qual nos baseamos em conceitos trazidos por JORDÃO (2011) e entendido como uma ação que move o indivíduo em sua busca por significados e sentidos, a partir de discursos de terceiros que, juntamente com o conhecimento de mundo já construído anteriormente, os ajudam na ressignificação de antigos modelos e construção de novos paradigmas sociais, pessoais, intelectuais entre outros, é de suma importância para a vida escolar e

pessoal, pois dessa forma, eles serão capazes de sair em busca de seu próprio caminho no processo de aprendizagem, de forma livre e autônoma.

A autonomia, entendida aqui como um conceito importante para ajudar os alunos em sua busca pela liberdade por meio da educação, é concebida, por meio do que nos traz Paiva (2012), como uma maneira de controle sobre seu próprio sistema de busca pelo processo de aprendizado, que pode dar-se dentro ou fora de sala de aula.

Com isso, percebemos que todos os envolvidos no processo precisam estar dedicados a essa transformação, de modo a olhar para o processo de ensino-aprendizagem como uma etapa importante e essencial na vida do estudante. Pais, comunidade escolar e alunos, juntos, são capazes de agir e reagir em prol de uma escola mais participativa e aulas de língua inglesa que tragam mais sentido, motivação e agência para suas vidas.

Com algumas ações efetivas, todos os envolvidos nesse processo podem melhorar o quadro atual e se fazerem mais presentes na construção de um novo paradigma de aprendizado.

7 - REFERENCIAL TEÓRICO

ÂNCORA, PROJETO – “QUEM SOMOS” Disponível em <http://www.projetoancora.org.br/index.php?lang=port> Acesso em: 30/06/2016

E.A. Karl Stockmeyer. “O CURRÍCULO WALDORF ORDENADO POR FAIXAS ETÁRIAS COM CITAÇÕES DE RUDOLF STEINER SOBRE ESSAS FASES” Disponível em <http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/29-o-curriculo-waldorf> Acesso em 15\08\16

JORDÃO, Clarissa Menezes. "A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência." *Letras & Letras* 26.2 (2011).

_____. "O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso." V. Vaz Boni, *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas. União da Vitória: Kayganguê* (2006).

_____. "Desvincular o Inglês do imperialismo: hibridismo e agência no Inglês como língua internacional." *Revista Versalete*. Curitiba (2013)

JUNIOR, Jonas Bach, Tania Stoltz, and Marcelo da Veiga. "PEDAGOGIA WALDORF: EDUCAR PARA LIBERDADE É DESENVOLVER O PENSAR, O SENTIR E O QUERER." *INTERFACES DA EDUCAÇÃO* 5.15 (2015): 222-243.

NACIONAIS, INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES. "terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental." *Brasília: MEC-Secretaria de Educação Fundamental* (1998).

OLIVEIRA, Aline Carolina Costa de. PISANI, Marília Mello. “Escola da Ponte: a transformação da educação começa com a transformação da escola”

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. "Autonomia e complexidade." *Revista Linguagem & Ensino* 9.1 (2012): 77-127.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Diretrizes curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica, Curitiba, PR. 2009. Disponível em <<http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br>>. Acesso em: 30/06/2016.

VIANA, Alexandre Braz. "The motivational factor in the english for specific purposes approach." (2014).