



OS CENTROS DE AUTOACESSO E O ENSINO DE IDIOMAS: POSSIBILIDADES NA ESCOLA NAVAL

Prof^a. Dr^a. Doris de Almeida Soares¹
Prof^a. Dr^a. Márcia Magarinos de Souza Leão²

INTRODUÇÃO

Dentre as 6.000 línguas existentes no planeta, a importância do inglês como uma língua franca utilizada como meio de comunicação em trocas acadêmicas, comerciais, culturais e sociais entre diversas nações do globo é incontestável.

Contudo, para que um aprendiz se torne autossuficiente no idioma, não basta apenas empenho nas atividades realizadas durante as aulas. Há a necessidade de estudo constante, o qual pode ser potencializado quando há oportunidades de acesso a espaços multimídia. Estes, encontrados em várias instituições

de ensino, dispõem de materiais impressos e digitais que podem ser usados tanto durante o período de aula, com a presença do professor orientando a turma, bem como no tempo livre do estudante, de acordo com suas preferências e necessidades.

No primeiro caso, esses espaços disponibilizam recursos que muitas salas de aula não possuem, em especial no âmbito da tecnologia. Já no segundo, quando a instituição acredita nas abordagens de ensino centradas no aluno e na noção de que devemos ensiná-lo a “aprender como aprender”, os espaços oferecem recursos para serem usados de modo voluntário pelo aprendiz, daí a denominação “centros de autoacesso” (*self-access centres*). Em sua essência, estes atendem, também, às necessidades das instituições de dar apoio a alunos em diferentes estágios de aprendizagem (MORRISON, 2008).

1 Mestre em Linguística Aplicada pela UFRJ e Doutora em Letras pela PUC-Rio. Pesquisadora Externa do Projeto LingNet.

2 Mestre e Doutora em Linguística Aplicada pela UFRJ. Professora da UERJ e Pesquisadora do Projeto LingNet.

No caso da Escola Naval, tem-se um espaço multimídia, criado há mais de uma década, a partir da instalação de um laboratório com 10 cabines que comportam até dois alunos cada, com *headset*, gravador e computadores conectados a uma mesa de controle. Há, também, um acervo com livros (de referência, de exercícios e para leitura) e revistas, CDs, DVDs e CD-ROMs.

Concebido inicialmente como um centro de recursos para ser usado durante as aulas, o espaço vem sendo menos visitado nos últimos anos por causa de alguns fatores, tais como a instalação de lousas digitais nas salas de aula, a redução da carga horária da disciplina Inglês no terceiro e quarto anos do curso de graduação, e restrições ao uso da Internet. Este cenário é, portanto, propício para avaliarmos como o laboratório de inglês pode ser mais bem aproveitado pelos Aspirantes da Escola Naval.

Para tratar dessa questão, este artigo inicia com algumas considerações sobre o uso de centros de autoacesso para o ensino de idiomas. A seguir, discute dados de uma pesquisa realizada com um total de 75 Aspirantes, alunos do primeiro e do terceiro anos da Escola Naval, sobre as suas preferências no que tange ao uso do laboratório de inglês de nossa instituição. Ao longo da apresentação dos dados, sugere formas alternativas de utilização do espaço.

ESPAÇOS MULTIMÍDIA NA APRENDIZAGEM DE IDIOMAS

O uso de espaços multimídia para a aprendizagem de línguas não é algo novo. Já nas décadas de 1960-70, algumas escolas e instituições, embasadas em uma visão behaviorista de ensino-aprendizagem, contavam com laboratórios de idiomas. Neles, os alunos faziam exercícios baseados no método audiolingual de repetição (*drills*) com gravador, fone de ouvido e microfone, em cabines individuais e supervisionados pelo professor, que ditava a sequência e o ritmo das atividades. Havia, também, programas de computador com exercícios de repetição de vocabulário e gramática, e testes de tradução (WARSCHAUER, 1996). Nos anos 80, com a popularização das abordagens humanísticas no ensino de idiomas, o reconhecimento do papel central que o aluno desempenha no processo de aprendizagem fez com que as funções do professor e dos recursos também fossem revistas. Desta forma, os laboratórios deram lugar aos centros de autoacesso, fundamenta-

dos na ideia de que os alunos poderiam aprender, sozinhos ou em grupos, a partir da utilização de atividades disponibilizadas pelos recursos didáticos e pela tecnologia, e não somente pela forma convencional, centrada na exposição pelo professor (MORRISON, 2008).

Essa mudança despertou o interesse em pesquisas sobre as características dos aprendizes, suas diferenças individuais e estilos de aprendizagem, o que possibilitaria propor um repertório de estratégias adequadas para cada perfil de aprendiz.

Sobre esse assunto, mencionamos o trabalho de Seliger (1977), o qual identifica dois tipos de aprendizes: os *geradores de alto insumo* e os *geradores de baixo insumo*. Os primeiros são ativos e trabalham conscientemente em sua aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, buscando insumo de língua para aprenderem, enquanto os segundos são passivos em relação às oportunidades de aprendizagem, tanto dentro quanto fora de sala de aula. Os *geradores de alto insumo* possivelmente buscam um centro de autoacesso espontaneamente, mas é para o segundo tipo de aluno que o ambiente é mais necessário, uma vez que as oportunidades de aprendizagem que eles não procuram por si sós estão disponíveis nesses espaços.

Sobre os diferentes estilos de aprendizagem, Wong e Nunan (2011) compararam o perfil dos alunos mais bem-sucedidos em um exame de proficiência de línguas da Universidade de Hong Kong e o perfil dos que obtiveram os piores resultados. O estudo aponta que os aprendizes bem-sucedidos são ativos e mais preparados para assumir o controle do próprio aprendizado, passam significativamente mais tempo fora de sala praticando o inglês do que os demais, e são mais independentes do professor. A orientação dos pesquisadores, portanto, é que os alunos com dificuldades devem ser estimulados a perceber a língua como uma ferramenta para comunicação e não como conteúdos a serem memorizados, a desenvolver a aprendizagem reflexiva, a expandir e a variar o seu repertório de estratégias de estudo, e a se conscientizar que são os maiores responsáveis por seu sucesso (NUNAN, 1995 apud WONG; NUNAN, 2011)³.

Sobre o papel dos centros de autoacesso, Morrison (2008) afirma que o da Universidade de Hong Kong capacita os alunos a aprenderem a estudar, na medida em que potencializa o desenvolvimento de habilidades de

3 NUNAN, D. Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly*, v.29, n.1, p.133-158, 1995.

aprendizagem independente e encoraja a experimentação, funcionando com um centro de apoio ao aluno. Já um estudo realizado por Koyalán (2009) em uma universidade da Turquia evidencia que o uso do centro pelos alunos facilita a aprendizagem, além de auxiliar nos estudos de sala de aula, melhorando a nota de 85% dos respondentes em seus exames. O estudo também aponta a necessidade de orientação sobre o quê estudar e onde encontrar os materiais no centro.

O LABORATÓRIO DE INGLÊS DA ESCOLA NAVAL E A VISÃO DOS ASPIRANTES

O planejamento das aulas de língua estrangeira na Escola Naval já busca incluir uma variedade de atividades que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem. Portanto, acreditamos que o laboratório de inglês (centro multimídia) seja o espaço ideal para a oferta de novas tarefas e oportunidades para os alunos se atermem ao que preferem, ou explorem seu repertório de formas de estudo e desenvolverem novas técnicas de aprendizado.

O laboratório de inglês da Escola Naval, apesar de contar com uma variedade de recursos didáticos impressos e bons computadores, requisitos para sua utilização como um centro de autoacesso, até recentemente tinha seu uso limitado. Ficando aberto exclusivamente no período da manhã, somente possibilitava que o docente levasse a sua turma ao laboratório ocasionalmente, para sessões de estudo de, no máximo, 50 minutos cada. A abertura do laboratório em outros turnos seria, então, uma pré-condição para o estabelecimento de um centro de autoacesso. Essa alteração foi implantada em julho de 2015, quando foi permitido que o mesmo ficasse aberto tarde/noite, uma vez na semana.

Entendemos que esse foi um primeiro passo para o uso diferenciado do espaço, uma vez que alguns Aspirantes já acolheram a ideia e têm frequentado o laboratório sob a orientação de uma docente de língua inglesa. Contudo, ressaltamos que ainda seria mais benéfico se houvesse ampliação do horário de funcionamento em período livre para estudo dos Aspirantes.

A fim de refletir sobre o uso do laboratório de modo que este seja eficiente para o nosso contexto, passamos um questionário para 39 Aspirantes do primeiro ano e 36 do terceiro ano para coletar informações sobre o seu interesse no espaço como um centro de autoacesso, e sobre o tipo de trabalho que gostariam de desenvolver.

Para uma melhor compreensão dos dados que apresentamos, faz-se necessário destacar que há diferenças entre os dois grupos estudados. No primeiro ano, a carga horária da disciplina é de duas aulas semanais de 90 minutos, enquanto no terceiro ano esta é de uma aula semanal de 150 minutos. Isso significa que os docentes do primeiro ano têm uma carga horária maior no cronograma, viabilizando a realização de algumas atividades com suas turmas no laboratório, enquanto essas oportunidades se escasseiam no terceiro ano. Além disso, a rotina extraclasse dos Aspirantes também é diferenciada. Por exemplo, os primeiranistas só têm acesso ao laboratório durante as aulas de língua inglesa, acompanhados pelo docente. Já os terceiranistas podem dispor de seu tempo livre noturno de uma forma mais independente. Trabalhamos, portanto, levantando hipóteses de utilização, considerando a possibilidade de propor mudanças que beneficiem e estimulem a utilização do laboratório como um centro de autoacesso.

Apesar das diferenças, os dados revelam que a maioria dos sujeitos afirma ter gostado de usar o laboratório durante as aulas. Dentre as atividades, as mais citadas englobam os exercícios de gramática em livros impressos, CD-ROMs e *on-line*, e os de compreensão oral (*listening*) ou escrita (*reading*) em CD-ROMs.

Sobre a forma de organizar essas atividades, é de praxe o professor dispor a turma em duplas, uma por computador. Para verificar a preferência dos sujeitos, perguntamos aos terceiranistas: “Você prefere trabalhar sozinho, em pares, ou em grupo?” A maioria (48%) disse que prefere o trabalho em pares, sendo algumas das justificativas o fato de que “quem sabe mais ajuda quem sabe menos” (Asp. 1; 3º ano), opinião verbalizada por mais seis sujeitos, pois “discutir o assunto pode contribuir para um melhor entendimento” (Asp. 2; 3º ano), opinião verbalizada por mais quatro sujeitos.

Essa avaliação positiva, no entanto, não é suficiente para supor que o espaço seria bastante frequentado por todos, fora da hora da aula. No caso do primeiro ano, ao serem indagados se teriam interesse em usar o espaço no tempo livre, apenas nove Aspirantes (23%) afirmaram que sim, enquanto o restante acredita que não teria tempo devido às demais obrigações na instituição. No terceiro ano, os números são bastante distintos, pois 23 Aspirantes (64%) se interessariam em usar o espaço, majoritariamente (91%) no período da noite. Esses dados sugerem que os primeiranistas acabam por se tornar *geradores de baixo insumo*, uma vez

que a rotina, na sua percepção, dificulta priorizar as oportunidades de aprendizagem de língua inglesa fora de sala de aula. Este é um fato importante a se considerar, visto que o estudo extraclasse é extremamente necessário para consolidar a aprendizagem do idioma. Portanto, é necessário, também, orientar e estimular o gerenciamento de tempo por parte dos Aspirantes para que a frequência ao espaço seja possível.

Além dos pontos ora tratados, destacamos a importância de direcionar o estudo para que o Aspirante não se sinta perdido na sua tentativa de usar o espaço de modo independente. Para tanto, foram elaborados quatro inventários, um para cada ano, dos materiais digitais e impressos disponíveis no centro. Estes se organizam a partir do vocabulário, das estruturas da língua e das habilidades previstas nos sumários de cada disciplina (ING-1 até ING-4) e ficam à disposição dos usuários, dos docentes, e dos monitores para a seleção de atividades que desejam realizar. Uma segunda etapa seria a elaboração de guias passo-a-passo, ou roteiros de estudo, baseados nesses inventários de modo a orientar, de modo mais específico e individualizado, as sessões de estudo.

Percebemos a importância desse tipo de material ao analisar as respostas para a seguinte pergunta: “No laboratório, você preferia receber uma atividade específica a ser feita ou ter a opção de escolher o que fazer, a partir de um *menu* de atividades possíveis para o seu contexto?”. Os dados revelam que 21 primeiranistas (53,8%) e 23 terceiranistas (64%) prefeririam escolher as atividades a partir de uma lista de sugestões, em vez de realizar atividades pré-estabelecidas por um docente. Os números corroboram, portanto, a utilidade do desenvolvimento de roteiros de estudo do tipo “passo-a-passo” para o estudo dirigido e individualizado.

Para que estes fossem eficientes, caberia aos docentes, primeiramente, ensinar aos monitores e demais Aspirantes como tirar o melhor proveito dos roteiros, apresentando os materiais disponíveis e explicando como se autoavaliar para tomar uma decisão mais bem informada sobre o trabalho que deve desenvolver no espaço. Cada Aspirante deveria, também, registrar em uma ficha o trabalho que realizou como forma de acompanhar e avaliar o seu próprio desenvolvimento.

Para avaliar os tipos de atividades que despertam mais interesse nos Aspirantes, solicitamos que dessem uma nota de 0-10 para diferentes tipos de atividades que podem ser feitas em um centro de autoacesso. Os resultados apontam interesses bem diversos.

No primeiro ano, a maioria tem mais interesse em exercícios de gramática, vocabulário e revisão de conteúdos ministrados em sala de aula, o que indica um foco mais direcionado a melhorar o desempenho em avaliações somativas do curso. Para esses estudantes, a leitura de revistas e livros, por exemplo, é menos importante, assim como as atividades de uso da língua de forma mais abrangente, menos direcionadas ao conteúdo de sala de aula, disponíveis em *websites*. Há, entretanto, alguns Aspirantes que demonstram preferência oposta, sinalizando um perfil de *gerador de alto insumo*, com mais interesse em tarefas que ampliem seu contato com a língua estrangeira através de leituras, de atividades de compreensão auditiva e de exercícios disponibilizados em *websites*.

Além de essa diversidade refletir os diferentes estilos de aprendizagem dos Aspirantes, indica uma necessidade de oferta variada de material, almejando o desenvolvimento de todas as habilidades (compreensão e expressão oral e escrita), além das atividades para conhecimento sistêmico que já estão, atualmente, elencadas.

No caso do terceiro ano, as atividades mais bem cotadas (com alto índice de notas entre 8-10) foram “*assistir DVDs e filmes em inglês*”, “*participar de comunidades de aprendizagem, fóruns etc., ou de projetos com outros alunos em outros países*” e “*fazer atividades de pesquisa do tipo webquests*”, além de “*ler livros emprestados do acervo*”. Já as atividades de compreensão auditiva e de vocabulário tiveram um índice mediano de interesse, enquanto as menos interessantes foram o “*empréstimo de audiobooks*” e as “*atividades de revisão no CD-ROM do livro de exercícios*”. Parece-nos, portanto, que os terceiranistas, por terem mais tempo de estudo do idioma, teriam interesse em procurar oportunidades de interação com falantes do idioma e em se exporem a situações reais de uso, nas quais o conteúdo linguístico é mais sofisticado e menos adaptado para situações de ensino-aprendizagem.

Essa preferência, no entanto, requer a possibilidade de amplo acesso à Internet de boa qualidade. Este é um pré-requisito para viabilizar projetos de *twining classes* (BBC, 2005), nos quais alunos da Escola Naval poderiam interagir em inglês com alunos em outras instituições de ensino ao redor do mundo, inclusive aquelas no sistema naval em outros países. Também há a possibilidade de realizar atividades em *websites* desenvolvidos para a aprendizagem de idiomas, mas que baseiam suas tarefas em notícias recentes e atualizadas, ao mesmo tempo em que integram mídias diferentes, favorecendo a aprendizagem não só da ha-

bilidade de leitura, mas, também, da compreensão auditiva e o desenvolvimento de vocabulário.

Por fim, para estimular a frequência ao centro de autoacesso, os Aspirantes poderiam ser levados a refletir sobre as vantagens de seu uso após um dia de atividades no centro, durante o horário letivo.

No levantamento realizado neste trabalho, esse questionamento foi feito sob a forma de uma pergunta aberta. Com base nas experiências que tiveram em atividades no laboratório, os Aspirantes verbalizaram algumas vantagens de estudar nesse ambiente, como pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1: Vantagens do estudo no laboratório de língua inglesa

Vantagens mencionadas	Número de Menções	
	1º ano	3º ano
Melhor compreensão do conteúdo e mais aprendizagem	11	01
Mais prática dos conteúdos estudados em sala de aula	11	
Grande quantidade de exercícios disponíveis	07	
Atividades mais dinâmicas	09	04
Possibilidade de cada um estudar em seu próprio ritmo	06	02
Correção imediata das atividades realizadas	03	
Mais foco e atenção para a realização dos exercícios	02	01
Mais exercícios de vocabulário	03	01
Mais exercícios de pronúncia	01	
Mais exercícios de revisão	01	
Variação da rotina e local de estudos	01	04
Maior variedade de recursos e realização de atividades interativas		08
Desenvolvimento da compreensão auditiva de modo individualizado		05
Diversidade de “métodos” de aprendizagem		06
Possibilidade de consultar materiais de referência		01
Possibilidade de treinar a escrita	01	01

Fonte: As autoras.

Ressaltamos que, no primeiro ano, dois sujeitos (5%) disseram não haver vantagem. Já no terceiro ano, seis sujeitos (17%) não souberam/não responderam a esta questão, enquanto quatro (11%) não veem vantagem alguma na utilização do laboratório de inglês. Dentre as razões estão as de ordem logística, o tempo restrito reservado durante a aula para usar o laboratório, e o fato de as atividades de sala de aula já serem bastante diversificadas.

Quando consultados sobre as atividades que são feitas em sala de aula, mas que seriam mais bem desempenhadas no laboratório, 36% dos terceiranistas apontaram as atividades de compreensão oral (*listening comprehension*). Apontam, também, como uma vantagem, poderem focar nas suas próprias dificuldades, uma vez que o estudo pode ser individualizado.

Apesar de haver tantas diferenças de opinião, acreditamos que os dados apontam para a validade

de estimular os Aspirantes a reverem as suas crenças sobre o papel do trabalho extraclasse para a aprendizagem do idioma. Isso pode ser estimulado, em parte, com a implantação de algumas mudanças na rotina de uso do laboratório, incorporando ao seu perfil as características dos centros de autoacesso. Isso ofereceria aos Aspirantes mais uma opção para aprimorarem o comando da língua inglesa, ou para se recuperarem de um baixo desempenho acadêmico na disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou mostrar que o laboratório de inglês pode ter sua utilidade expandida se for entendido, também, como um centro de autoacesso, permitindo o estudo dirigido/individualizado de forma a atender tanto aos Aspirantes que necessitam de acom-

panhamento e reforço acadêmico quanto àqueles que desejam aprofundar os estudos por conta própria.

Ao trazermos o conceito de centro de autoacesso para a realidade da Escola Naval, entendemos que refletir sobre o uso que é feito do laboratório de idiomas e adotar algumas mudanças traria benefícios aos Aspirantes. A pesquisa ora apresentada e discutida, apesar de ter sido feita com uma pequena quantidade de alunos no universo da Escola Naval, provê insumos para que pensemos sobre as melhores formas de adequar o que já temos, em termos de recursos para apoio aos aprendizes, à realidade de nossos aprendizes, nativos digitais.

Para tanto, é necessário organizar o seu funcionamento de modo a atender aos diferentes estilos de aprendizagem e a encorajar a autonomia dos aprendizes, tornando-os mais responsáveis pelo seu desenvolvimento no idioma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BBC Learning English. *Twining Project Guide*. BBC, 2005. Disponível em < http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/communicate/worldclass/pdfs/wc_twins.pdf > Acesso em: 26 jun. 2015.

KOYALAN, A. The evaluation of a self-access centre: A useful addition to class-based teaching? *System*, v.37, p.731-740, 2009.

MORRISON, B. The role of the self-access centre in the tertiary language learning process. *System*, v. 36, p. 123-140, 2008.

SELIGER, H. Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, v.27, p. 264-278, 1977.

WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In: FOTOS, S. (Ed.) *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20.

WONG, L.L.C.; NUNAN, D. The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, v.39, p.144-163, 2011.